РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ ИМ. ПАТРИСА ЛУМУМБЫ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН
НАУЧНЫЙ СОВЕТ ПО МЕТОДОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
И КОГНИТИВНЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ ПРИ ПРЕЗИДИУМЕ РАН
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М.В. ЛОМОНОСОВА
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
(САМАРСКИЙ ФИЛИАЛ)
PSI CHI – THE INTERNATIONAL HONOR SOCIETY IN PSYCHOLOGY
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ, СЕРБИЯ
УНИВЕРСИТЕТ В БАНЯ ЛУКЕ, БОСНИЯ И ГЕРЦЕГОВИНА
УНИВЕРСИТЕТ БЕЛГРАДА, СЕРБИЯ
РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ (СЛАВЯНСКИЙ) УНИВЕРСИТЕТ, АРМЕНИЯ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. АЛЬ-ФАРАБИ
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КЫРГЫЗСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. ЖУСУПА БАЛАСАГЫНА
ТАШКЕНТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. НИЗАМИ, УЗБЕКИСТАН

ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ

Материалы
Международной научно-практической конференции, посвящённой 85-летию доктора психологических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы РФ, заслуженного профессора РУДН им. Патриса Лумумбы Александра Ивановича Крупнова

Москва, РУДН, 26 апреля 2024 г.

Москва
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
2024

УДК 159.9:316:008:372(063)
ББК 88.53+60.54+74
Л66

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Научные редакторы:
Е.Б. Башкин, П.А. Бычкова, Г.Н. Каменева, И.А. Новикова, М.А. Рушина

Л66 **Личность в современном обществе: исследование, образование, развитие** : материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 85-летию доктора психологических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы РФ, заслуженного профессора РУДН им. Патриса Лумумбы Александра Ивановича Крупнова, Москва, РУДН, 26 апреля 2024 г. / научные редакторы Е. Б. Башкин, П. А. Бычкова, Г. Н. Каменева, И. А. Новикова, М. А. Рушина. – Москва : РУДН, 2024. – 811 с.

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 85-летию доктора психологических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы РФ, заслуженного профессора РУДН им. Патриса Лумумбы Александра Ивановича Крупнова, которая состоялась 26 апреля 2024 г. на кафедре психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы.

В работе конференции приняли участие более 500 ученых и практических психологов, в том числе представители 17 стран мира (Австралия, Азербайджан, Армения, Беларусь, Болгария, Босния и Герцеговина, Вьетнам, Казахстан, Китай, Кыргызстан, Малайзия, Россия, Сербия, США, Узбекистан, Хорватия, Черногория) и 19 регионов Российской Федерации (Амурская область, Брянская область, Ивановская область, Краснодарский край, Москва, Московская область, Нижегородская область, Новосибирская область, Пензенская область, Республика Башкортостан, Республика Татарстан, Республика Хакасия, Рязанская область, Самарская область, Санкт-Петербург, Свердловская область, Тульская область, Тюменская область, Хабаровский край). Кроме того, свои работы на конкурсе стендовых докладов представили начинающие исследователи – студенты и аспиранты зарубежных и российских университетов.

Материалы представлены в авторской редакции.

Издание предназначено для широкого круга читателей, а также рекомендовано преподавателям высшей школы, аспирантам, студентам и практикующим психологам.

ISBN 978-5-209-12472-6

© Коллектив авторов, 2024
© Оформление. Российский университет дружбы народов, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

***ПРЕДИСЛОВИЕ*……... 14**

РАЗДЕЛ 1
ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Болотова А.К., Башкин Е.Б., Чудина Ю.А. Образ времени и психологическое здоровье студентов…… **16**

Водопьянова Н.Е., Хайруллин Р.А. Новый мир и запросы клиентов психологического консультирования: нужны ли новые подходы в консультировании? **26**

Гутвайн Н. Виртуальная идентичность и аутентичность молодёжи…… **32**

Джерич И.Д. Инновационное непрерывное профессиональное развитие: оценка рефлексивно-социальной практики обучения по модели профессионального сообщества обучения…….. **39**

Лалич-Вучетич Н.З. Рефлексия в некоторых вопросах мотивации педагогов……..... **45**

РАЗДЕЛ 2
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Бериша Н.С. Инициативность и креативность в изучении иностранного языка: системно-функциональный подход…… **53**

Vodneva A.R., Tkachenko I.O., Oreshina G.V., Machnev E.G. The development and pilot validation of the post-interaction perceived interpersonal synchrony questionnaire……..... **58**

Гайнуллина С.М., Башкатов С.А. Сочетание лживости и ответственности в психологическом портрете современного человека…….. **64**

Ершова Р.В., **Соколова А.В.** Многофакторная шкала созависимости: описание …….. **69**
Каменева Г.Н., Анисимова Ю.Н. К вопросу изучения трудолюбия в рамках системно-функционального подхода……..... **75**
Карамова Э.И., **Шурухина Г.А.** Психологические особенности инициативности и ответственности у старшеклассников…….. **82**
Митина О. В., **Хайдарова Д. И.** Зависть в контексте «Темных черт» личности…….. **88**
Мышко О.И. Смысл жизни в структуре профессиональной деятельности личности……..... **96**
Новикова И.А., Бычкова П.А., Кожухова Ю.В. Настойчивость и отношение к цифровым образовательным технологиям: системно-функциональный подход……... **102**
Одинцова О.В., **Баранова С.В.** Соотношение настойчивости и личностных качеств студентов……..... **109**
Осман Н. Культурно-специфические концепции интеллекта: дизайн исследования имплицитной теории интеллекта адыгов……..... **115**
Фомина Н.А., **Чернышева А.А.** Взаимосвязь общительности и мотивов выбора профессии у будущих менеджеров по персоналу…….. **121**
Шейнов В.П., **Девицын А.С.** Сокращенная версия опросника самоуважения: надежность, валидность, факторная структура…….. **128**

РАЗДЕЛ 3

ЛИЧНОСТЬ И ЦИФРОВИЗАЦИЯ

Babić M.N., Babić M.M. Digitalization of society and electronic violence…… **135**
Bobrek Macanović K.M., Macanović N.M. The role of digital media in modern education…….. **141**
Genchev A.L. Artificial intelligence in education as a tool for personality development…….. **148**

Duraković B.I., Fazlić E.A., Kazić A.B. Youth social entrepreneurship in the digital society…….. **155**
Ершова Р.В., **Дондокова С.Д.** Эмоционально-волевая регуляция у лиц с предрасположенность к интернет-зависимости: особенности и характеристики…….. **162**
Ершова Р.В., **Лащенко С.А.** Цифровое поведение и психологическое благополучие личности…… **169**
Ершова Р.В., **Плотников А.Ю.** Изучение стратегий освоения онлайн-курсов на основе анализа цифровых следов обучающихся……. **176**
Кущазли М.И., **Панова А.В.** Размытие идентичности личности на просторах сети интернет……. **182**
Radonjić M.S. Cyber violence in the world…… **188**
Синицына Д.Д., **Казаренков В.И.** Влияние цифровизации образования на становление личности обучающихся…….. **195**
Союзбек к. Г., **Камчыбек у. М.** Философский анализ информационного сознания у молодежи в условиях глобализации…….…. **202**
Харченко Д.Л., Солнцева Н.В. Влияние ежедневного потребления коротких видеороликов на психическое благополучие…….. **211**

РАЗДЕЛ 4
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Berlot P., Klapan L., Katavić M. Positive development of children and young people through sports…….. **218**
Васильева С.В., **Микляева А.В.** Патриотические установки подростков в контексте взросления: возраст vs субъективная взрослость…….. **225**
Zovko A., Siljan V., Herceg J. Micro-credentials in adult education…….. **232**
Канзычакова Н.Г. К вопросу о профессиональной самореализации жителей Республики Хакасия…….. **239**

Карунин И.В., **Виноградова И.В.**, **Елисеева Е.М.**, **Иванова Е.М.** Взаимосвязь параметров самоактуализации личности и выраженности магического мышления у лиц молодого возраста…… **243**
Костакова И.В. Гармоничная самореализация личности на современном этапе развития общества…….. **250**
Miljković J.R., Radovanović B.Đ., Ljujić B.G. Functional basic education of adults – opportunities for holistic personality development of participants…….. **261**
Никитина А.А. Профессиональная самореализация преподавателя высшей школы…….. **267**
Селюч М.Г. Самореализация педагога в условиях цифровизации образования……... **273**
Столярчук Е.А. Привлекательность экстремальных видов спорта среди мужчин и женщин……..... **279**
Темиров К.У., Малгаждарова Д.К. Роль волонтерства в стимулировании социальной активности подростков …… **286**
Tubic S.M., Milosevic Z.B., Miljkovic J.R. From family support to social justice……..... **293**
Утегенова В.Б., **Мурзина Ю.С.** Адаптация преемника семейного бизнеса к управлению……. **300**
Шабас С.Г., **Стародуб Л.М.** Самореализация личности дошкольника в технологии ранних профессиональных проб (из опыта работы)……..... **304**

РАЗДЕЛ 5
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ

Alashoor O.A., Verbitskaya N.O. Neurocorrection of professional competencies of personnel…….. **311**
Валгаева И.А., Троянова А.Н. Опыт использования современных технологий развития и психокоррекции ребенка в урочной и внеурочной деятельности…….. **318**

Волкова А.М., Рушина М.А., Яковлева В.Е. Сравнительный анализ стратегий воспитания среди молодых матерей в семьях с одним ребёнком и многодетных семьях…….. **325**
Воробьева К.А. Факторы риска и психопрофилактика формирования асоциальной направленности личности…. **332**
Vukelić D. Professional development of teachers for strengthening positive beliefs in working with students with ADHD…….. **338**
Гаёв М.А., Вербицкая Н.О. Педагогическая нейрокоррекция двигательных и когнитивных навыков студентов……. **346**
Иванова Н.В., Яркова Д.Д. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности младших школьников в совместной проектной детско-родительской деятельности……... **352**
Калашникова А.С., Крымова А.А. Правосознание как сдерживающий агрессию личностный фактор у спортсменов……..... **359**
Каменева Г.Н., Галимова Ю.Ф. Роль семьи в развитии личности: стили эффективного воспитания ребёнка……. **365**
Кудинов С.С. Степанова А.А. Взаимосвязь успешности обучения и самооценки в подростковом возрасте ……. **370**
Никитина А.В. Игро-тренинг для профилактики выгорания фитнес-тренеров…….. **377**
Полянская Е.Н., Киндеркнехт Я.И. Агрессивность в подростковом возрасте и пути ее коррекции…….. **383**
Посадский А.В. К проблеме изучения прекарной составляющей в наставнической деятельности…….. **389**
Tomac L. Sex education in the family context – a brief introduction to the role of the family members in providing sex education to children and youth……. **395**

РАЗДЕЛ 6
АДАПТАЦИЯ, АККУЛЬТУРАЦИЯ
И КОММУНИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Абдуллаева М.М., Блинникова И.В. Субъективные представления о профессионализме и профессионалах в разных культурах……..... **402**

Каменева Г.Н., Юй Цзепин Психологические особенности адаптации к обучению в России студентов из Китая и Вьетнама……..... **409**

Лупуляк П.В. Влияние раскрытия личностного потенциала на психологическое благополучие мигрантов……..... **417**

Михайлова О.Б., Лобанова Ю.К. Особенности прокрастинации и самоорганизации у российских и латиноамериканских студентов……..... **424**

Nguyen T.Y.N., Ho V.Q.C. Intercultural adaptation levels of foreign students in Ho Chi Minh City, Viet Nam…… **431**

Сафаралиева Л.А., Сафаралиев Р.С. Роль руководителя ПСО в формировании поликультурной идентичности студентов РУДН имени П. Лумумбы…… **440**

Чеканова А.В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации личности мигранта в поликультурном образовательном пространстве школы .. **447**

РАЗДЕЛ 7
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ
И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

Абдуллаева А.А., Ганиева Г.Х. Удовлетворенность браком после рождения ребенка…….. **454**

Багинская Е.С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и готовности родителей к взаимодействию с педагогами дошкольного образовательного учреждения…….. **461**

Березина Е.Б., Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Новиков А.Л., Сачкова М.Е. Социальные представления о COVID-19 в среде студенческой молодежи……..... **468**
Бехтер А.А., Чебарыкова С.В. Особенности проактивного совладающего поведения у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья…….. **476**
Воронцова М.А., Чудина Ю.А. Успешность распознавания эмоций как индикатор психического здоровья…….. **482**
Гирина А.С. Толерантность к неопределенности и особенности близких партнерских отношений у мужчин позднего юношеского возраста……. **487**
Грибоедова О.И. Аутопсихологическая компетентность подростков и их психологическое благополучие …… **494**
Губина С.Т., Криницына Н.И. Психологическое благополучие студентов вуза: значение эмоциональных и ценностных характеристик личности…….. **501**
Киреева О.В., Голованова Т.В. Личностные особенности проблемных должников и добросовестных заемщиков кредитов…….. **508**
Кудышева Б.К., Калиева Г.И.-Г., Сагимбаева Г.У. Субъективное благополучие обучающихся как ценностно - целевой ориентир системы общего среднего образования Республики Казахстан……. **515**
Кулькова В.В. Тревожность как индивидуальный фактор суицидального риска……..... **523**
Лысенко Н.Е., Рашевская О.Ю. Психологические профили нарушений психического благополучия сотрудников МЧС России……. **530**
Михайлина Е.В. Основные аспекты практической работы с тревожностью и страхами……. **535**

Михайлова О.Б., Дедяева В.И. Характеристики проявлений эмоционального интеллекта и психологического благополучия у менеджеров по продажам…… **542**
Пилишвили Т.С., Чой Е.А. Метакогнитивные убеждения в структуре психологического здоровья личности…… **549**
Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность и субъективное благополучие обучающихся …….. **555**
Чеботарева Е.Ю., Гончарова М.Э., Дубинина Т.С. Супружеские отношения и родительская позиция в семьях со взрослыми детьми…… **562**
Чхиквадзе Т.В., Волк М.И., Эрдэнэбилэг А. Взаимосвязь эмоционального выгорания и психологического благополучия у студентов……. **569**
Шевеленкова Т.Д., Волжина Ж.А. Отношение к своему телу и внутренняя картина здоровья у подростков с низким уровнем психологического благополучия…….. **574**

РАЗДЕЛ 8
ВЫСШАЯ ШКОЛА И ЛИЧНОСТЬ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Берберян А.С. Эмоциональный интеллект и смысложизненные ориентации как факторы компетентности гуманистического педагога…….. **582**
Brandić V. Big five personality traits and the achievement of croatian students…….. **592**
Brandić V., Tomac L., Pejčić T. Self-evaluation as the foundation of self-regulated learning in croatian educational system…….. **597**
Ван Бовэнь Доверие в межкультурном взаимодействии студентов как система аттитюдов…… **604**
Жечева Х.К. Некоторые аспекты подготовки будущих учителей химии: опыт, проблемы и перспективы…….. **609**

Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Самосовершенствование педагога высшей школы как фактор развития личности студента……. **617**
Казаренков В.И., Карнелович М.М. Оценка общительности студентов высшей школы по критериям А.И. Крупнова…… **623**
Кежун Е.Р. Идеи системно-функционального подхода А.И. Крупнова в модели профессиональной субъектности врача…… **629**
Литягина Е.В. К вопросу о критериях качества и психологических последствиях цифровизации образования в высшей школе…… **635**
Михайлова О.Б., Брюханов Б.Н. Специфика академической мотивации у студентов магистратуры….. **642**
Михайлова О.Б., Стругалевич Е.В., Джан Л.К. Особенности проявления перфекционизма и эмоционального выгорания у китайских студентов, обучающихся в Китае и в России…..... **649**
Новикова И.А., Кравцова С.В. Академическая мотивация и личностные черты как факторы изучения английского языка у студентов-психологов …… **656**
Новосельцева О.О. Анализ заявления/жалобы на преподавателя как средство формирования личности студента вуза…….. **663**
Шапаева Е.А., Чхиквадзе Т.В. Особенности учебной мотивации и профессиональной идентичности у студентов…… **670**
Шилова Т.А. Развитие жизнестойкости у студентов педагогического вуза……. **675**

РАЗДЕЛ 9
ПРОБЛЕМЫ И ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ

Aladžić M.M. The personality of a juvenile offender and the age limit of criminal responsibility……... **683**

Gudelj N.V., Aladžić M.M. Personality and development of deviant behavior of juvenile……. **690**
Гусейнова С.Э. Абьюзивные отношения и расстройства личности…….. **695**
Dunjić P.B., Radonjić M.S. Personality development of juvenile offenders and phases of criminal behavior……. **701**
Lazic L.Đ., Lazic B.Đ. Adolescence and socially non-adjusted youth behavior……..... **707**
Lazic L.Đ., *Savić R.M.* Problems in the behavior of preschool children …… **714**
Mrković D.R. Personality development from the point of view of risk and protective factors…….. **720**
Smolović V.V., Bajić E.A., Husić D.N. Behavioral disorders of juvenile……. **726**

РАЗДЕЛ 10
«ГИБКИЕ» НАВЫКИ И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Ермаков Д.С. «Гибкие» навыки в высшей школе: мнение студентов, преподавателей и работодателей… **733**
Zloković J., Tomac L., Gregorović Belaić Z. Sources and coping mechanisms for stress – pedagogy students' perspective……... **740**
Иллисон А.Д., Акиндинова И.А. Значение субъектности личности для адаптивности студентов начальных курсов специальности «Психология служебной деятельности» … **747**
Леонова Т.И., Лесин А.М. Мотивационный потенциал ценности саморазвития личности для формирования универсальных компетенций студентов…….. **754**
Носирходжаева Г.А. Значение развития критического мышления в процессе обучения студентов……. **760**
Подольский Д.А., Никулова О.С. Некогнитивные компетенции молодежи как фактор индивидуального развития……... **767**
Скрынская О.А. Гибкие навыки в компетентностной модели студентов технических специальностей……..... **770**

Степанова Л.Н. “Soft skills” как один из основных трендов профессиональной подготовки студентов…..... **775**
Фомина Н.А., Кутьёва Ю.Н. Особенности и психологическая структура настойчивости студентов с выраженным риском формирования интернет-зависимости……..... **782**
СТЕНДОВЫЕ ДОКЛАДЫ ……... 788
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ…….. 792

ПРЕДИСЛОВИЕ

26 апреля 2024 года доктору психологических наук, профессору, заслуженному работнику высшей школы Российской Федерации, заслуженному профессору РУДН, академику Международной академии наук высшей школы и Международной академии педагогического образования Александру Ивановичу Крупнову исполнилось 85 лет. В этот день кафедра психологии и педагогики филологического факультета РУДН организовала и провела Международную научно-практическую конференцию «Личность в современном обществе: исследование, образование, развитие», посвященную этой замечательной дате.

А.И. Крупнов работал в РУДН 35 лет (с 1984 по 2019 гг.).

С 1990 по 2010 гг. он возглавлял кафедру педагогики и психологии, которая в 2004 году была преобразована в кафедру социальной и дифференциальной психологии (ныне – кафедра психологии и педагогики РУДН). Под его руководством в эти годы в РУДН сложилась и продолжает работать научная школа системных исследований личности, а кафедра психологии и педагогики стала выпускающей.

Цель конференции, приуроченной к 85-летю А.И.Крупнова – поиск решений актуальных проблем развития личности и индивидуальности в современном обществе, обсуждение результатов актуальных научных исследований, инновационных психотерапевтических, образовательных и социальных технологий, обмен опытом, установление контактов между учёными и практиками из разных стран. Программа конференции включала пленарное и секционные заседания, научно-методический семинар, конкурс студенческих стендовых докладов, а также круглый стол «Научная школа А.И. Крупнова в РУДН: вчера, сегодня, завтра».

На пленарном заседании в своем приветственном обращении А.И. Крупнов поблагодарил коллег и учеников за

организацию конференции и продолжение традиций научной школы, а также передал напутствие всем участникам конференции: «Хотелось бы пожелать всем занимающимся нашей наукой найти индивидуальный и неповторимый взгляд на предмет своего искреннего интереса, быть всегда верным себе и своему делу, широко и бескорыстно делиться достигнутым пониманием с окружающими. Не сомневайтесь, что тогда найдутся те, кто применит и расширит ваше видение психологической проблематики в новых непростых условиях. Удачи Вам во всех ваших начинаниях!».

В различных мероприятиях в рамках программы конференции приняли участие более 500 известных и начинающих ученых, практических психологов, аспирантов, студентов, в том числе представители 17 стран мира (Австралия, Азербайджан, Армения, Беларусь, Болгария, Босния и Герцеговина, Вьетнам, Казахстан, Китай, Кыргызстан, Малайзия, Россия, Сербия, США, Узбекистан, Хорватия, Черногория) и 19 регионов Российской Федерации (Амурская область, Брянская область, Ивановская область, Краснодарский край, Москва, Московская область, Нижегородская область, Новосибирская область, Пензенская область, Республика Башкортостан, Республика Татарстан, Республика Хакасия, Рязанская область, Самарская область, Санкт-Петербург, Свердловская область, Тульская область, Тюменская область, Хабаровский край).

Материалы данного сборника дают возможность читателям познакомиться с основными направлениями актуальных научных дискуссий в области психологии личности и ее практических приложений в сферах образования, психодиагностики, психологического развития и психокоррекции.

Оргкомитет конференции

РАЗДЕЛ 1
ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

ОБРАЗ ВРЕМЕНИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ

А.К. Болотова [1]***, Е.Б. Башкин*** [2]***, Ю.А. Чудина*** [2]
[1] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[2] Российский университет дружбы народов им. П.Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. Субъективное время рассматривается как динамическая структура обобщенного психического образа человека, которая искажается в результате нарушений психологического здоровья. На примере студентов рассмотрены особенности психологического благополучия, общего здоровья и активности в зависимости от разных типов образов субъективного времени.

Ключевые слова: субъективное время, обобщенный психический образ, психологическое здоровье студентов, эластичность времени, управление временем

TIME IMAGE AND PSYCHOLOGICAL HEALTH AMONG UNIVERSITY STUDENTS

A.K. Bolotova [1]***, E.B. Bashkin*** [2]***, Yu.A. Chudina*** [2]

[1] HSE University, Moscow, Russia
[2] RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. Subjective time is considered as a dynamic structure of a generalized mental image of a person, which is distorted as a result of psychological health disorders. Using university students as an example, the features of psychological

well-being, general health and activity are considered depending on different types of images of subjective time.

Key words: subjective time, generalized mental image, psychological health of university students, elasticity of time, time management

Феномен времени в психологической науке изучается в разных контекстах и с разных точек зрения. Психологические подходы рассматривают время как важный психологический ресурс человека [2], как способ создания внутренних психологических репрезентаций объективного временного контекста [1] или как важное условие самоорганизации психики, организации поведения и деятельности [3, 10].

Психофизиологические исследования выявили, что восприятие времени не имеет отдельной системы, а особым образом встроено в работу различных сенсорных и моторных систем и используется для спецификации сигналов разных модальностей [16] и для их интеграции. В свете этих представлений целесообразным является рассмотрения субъективного времени как интегрального психического феномена, необходимого для объединения психических процессов для адаптации и саморегуляции психики.

Согласно представлениям советской психологической школы, сформировавшейся в рамках теории деятельности, одним из основных условий успешной жизнедеятельности в изменяющихся условиях является активное отражение окружающей действительности [8]. Процесс активного отражения позволяет сформировать адекватный образ реальности, который представляет собой психологический дубль, аналог, своеобразную субъективную копию объективного мира. Эта копия не является застывшей, как фотокадр. Субъективная копия динамично меняется, накапливая все важные и отбрасывая или преобразуя незначимые события индивидуальной жизни человека, составляя его уникальный личностный опыт взаимодействия

с окружающим миром, который формируется при участии самосознания и когнитивных процессов.

Такой образ можно обозначить как обобщенный психический образ, обладающий свойствами активности, целостности и динамичности, аккумулирующий все прошлые и будущие психологические событий [11] в форме психического образа настоящего. Состояние относительной стабильности обобщенного образа сменяется состоянием адаптивного преобразования по мере его обновления. Динамика обновления обобщенного образа задает характеристики субъективного, психологического времени.

Единицей анализа психологического времени, которое рассматривается как совокупность значимых событий жизненного пути личности [6], будем считать индивидуальное «психологическое событие», осознаваемое и обладающее субъективной ценностью. Каждое такое «психологическое событие» преобразует обобщенный образ, включаясь в него и соединяясь с предыдущим опытом в общем контексте. Обновление обобщенного образа происходит по мере необходимости осознания и использования значимых психологических событий.

Представленность в обобщенном образе всех аспектов временного континуума указывает на то, что функция времени как бы встроена в него и является обязательным условием нормального функционирования психики и успешной деятельности. Напротив нарушения психического и соматического здоровья сопровождаются редукцией временной перспективы, обесцениванием времени, сужением временных границ, зацикливанием на прошлом и отсутствием направленности в будущее [4, 9]. Нарушения психологического времени будут искажать обобщенный образ, изменять восприятие времени и ухудшать способность им управлять.

Одной из актуальных сегодня проблем психологии времени является изучение его роли в обеспечении

психологического благополучия и психического здоровья, объединенных общим понятием mental health. В ряде исследований было показано, что способность управлять временем является важным условием сохранения психического здоровья и психологического благополучия [13-15, 17, 18].

В условиях нехватки времени, когда для успешной деятельности необходимо оптимальное перераспределение времени, неумение им управлять приводит к напряженности психики, неадаптивному стрессу, вызывает ухудшение психологического и психического здоровья. Здоровая личность отличается адекватной и успешной произвольной регуляцией времени [7]. Гибкая подстройка под изменения окружающей ситуации осуществляется за счет нормальной динамики обновления обобщенного образа, которая связана со свойством эластичности субъективного времени.

Свойство эластичности состоит в том, что субъективное время может растягиваться или сжиматься в зависимости от внешних и внутренних условий [10]. Сжатие и растягивание субъективного времени проявляется, по-видимому, в изменении длительности и скорости смены [20] психологических событий, а также в одновременности и последовательности [5] наступления психологических событий в составе обобщенного образа.

В условиях, когда значимых психологических событий становится слишком много или нет возможности ими эффективно управлять в силу отсутствия навыка или ухудшения психического здоровья происходит искажение обобщенного образа. Примером могут быть студенты в состоянии академического стресса, которые учатся в условиях дефицита времени, необходимости освоения больших объемов информации в ограниченные сроки, обязательности участия в экзаменационных и проверочных мероприятиях.

Академический стресс уменьшает эффективность когнитивных и психических процессов, негативно влияет на

психологическое благополучие, что проявляется в виде нарушения динамики обобщенного образа. В свою очередь, управление временем способствует снижению академического стресса [15], является важным предиктором психического здоровья студентов и аспирантов, повышает их психологическое благополучие [17] и, следовательно, гармонизирует динамическую составляющую обобщенного образа.

Исследование студентов показало, что учащиеся пытаются управлять своим временем, но не добиваются успеха, так как не имеют эффективных стратегий и способов для этого [12]. Навык управления временем требует целенаправленного и систематического формирования, постоянного поддержания [19]. В этом контексте выявление характеристик обобщенного образа может использоваться как диагностический инструмент определения уровня произвольного управления эластичностью субъективного времени.

В настоящей работе было проведено исследование психологических особенностей студентов с разным типом образа времени. Для этого провели тестирование студентов (n=410 человек, 78% женщины и 22% мужчины, средний возраст 21 год) с помощью следующих психологических методик:

1) «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко);

2) Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцова, Е. Соколова, О. Митина);

3) Опросник общего здоровья (GHQ-12) Д. Голдберга;

4) Опросник Драйверы психического здоровья.

На основе результатов опроса был проведен кластерный анализ, в качестве основания кластеризации использовали шкалы опросника временной перспективы. Все студенты были разделены на три группы с разным типом образа времени, который характеризовался различным

соотношением временных компонентов: прошлого, настоящего и будущего. Представителей первой группы обозначили как оптимистов, так как в их образе времени максимизированы позитивное прошлое и направленность в будущее. Вторая группа – гедонисты – характеризуются максимальными значениями гедонистического и фаталистического настоящего.

Таблица 1

Значения шкал теста временной перспективы у групп студентов с разным образом времени

№	Образ времени	Шкалы методики временной перспективы				
		НП	ГН	Б	ПП	ФН
1	Оптимисты	23	51.9	50.3	35.8	21.8
2	Гедонисты	37.2	58.6	44.4	32.2	31.1
3	Фаталисты	32.1	46.5	42.5	27.1	26.1

Примечания: НП – негативное прошлое, ГН – гедонистическое настоящее, Б – будущее, ПП– позитивное прошлое, ФН – фаталистическое настоящее

Третья группа – фаталисты, у них сильно выражены негативное прошлое и фаталистическое настоящее. Описание групп студентов с разными типами образа времени представлены в таблице 1. Далее сравнили группы с разным образом времени и по всем шкалам проведенных методик были выявлены значимые различия с уровнем значимости менее 0.05 (использовали однофакторный дисперсионный анализ, критерий Крускала-Уоллиса).

Значимость различий попарных сравнений в группах с разным образом времени проверяли с помощью критерия Двасса-Стила-Кричлоу-Флигнера (DSCF), значения которой представлены в таблице 2.

Из табл. 2 видно, группа с образом времени «Оптимист» значимо отличается от двух других групп по всем шкалам

опросников психологического благополучия, драйверы активности деятельности и по опроснику общего здоровья.

Таблица 2.

Попарные сравнения групп с разным образом времени

Шкалы и опросники	**Сравнение студентов с разными образами времени**					
	О-Г		**О-Ф**		**Г-Ф**	
	DSCF	**p**	**DSCF**	**p**	**DSCF**	**p**
Позитивные отношения	12.4	<0.001*	-15.3	<0.001*	-1.88	0.379
Автономия	9.6	<0.001*	-9.99	<0.001*	1.12	0.710
Управление средой	12.75	<0.001*	-16.25	<0.001*	-0.31	0.974
Личностный рост	8.32	<0.001*	-14.38	<0.001*	-4.98	0.001*
Цели в жизни	12.53	<0.001*	-16.93	<0.001*	-2.17	0.277
Самопринятие	13.39	<0.001*	-16.08	<0.001*	0.37	0.964
Психологическое благополучие	14.07	<0.001*	-17.66	<0.001*	-1.91	0.368
Опросник общего здоровья	-11.28	<0.001*	13.28	<0.001*	-0.82	0.830
Управление временем	12.12	<0.001*	-13.95	<0.001*	-0.775	0.848
Управление отношениями	7.5	<0.001*	-12.27	<0.001*	-3.53	0.033*
Управление целями	9.36	<0.001*	-12.59	<0.001*	-2.32	0.229
Драйверы активности деятельности	10.65	<0.001*	-14.18	<0.001*	-3.02	0.083

Примечание: О – оптимисты, Г – гедонисты, Ф – фаталисты; представлены критерия Двасса-Стила-Кричлоу-Флигнера (DSCF) и уровень его значимости (p); * – отмечены значимые различия ($p < 0.05$)

При этом оптимисты отличаются максимальными значениями по всем шкалам проведенных методик (табл. 3):

они демонстрируют высокое психологическое благополучие, хорошее общее здоровье и самые высокие значения активности деятельности, которая проявляется в управлении временем, отношениями и целями.

Таблица 3

Средние значения по шкалам методик Психологическое благополучие, опросник общего здоровья и драйверы активности деятельности

Шкалы методик	**Типы образов времени**		
	Оптимисты	**Гедонисты**	**Фаталисты**
Позитивные отношения	66.3	55.3	54.1
Автономия	62.7	53.7	54.6
Управление средой	62.5	51.6	51.3
Личностный рост	68.6	61.5	57.2
Цели в жизни	67.9	56.3	54.7
Самопринятие	64.8	51.6	51.6
Психологическое благополучие	393	330	323
Опросник общего здоровья	10.8	17.9	17.2
Управление временем	38.9	31.2	31
Управление отношениями	66.9	58.7	55.2
Управление целями	50.5	42	40.5
Драйверы активности деятельности	156	132	127

Сравнение студентов с образами времени «Гедонист» и «Фаталист» позволило выявить значимые различия только по шкале *личностный рост* опросника психологического благополучия и *управление отношениями* опросника драйверы активности деятельности (табл. 2). Значения по этим двум шкалам значимо больше в группе гедонистов по сравнению с фаталистами (табл. 3).

Проведенный анализ позволил выявить различия между студентами с разным образом времени. Оказалось, что оптимисты, которые на основе позитивного прошлого направлены в будущее, характеризуются наиболее высоким психологическим благополучием при высоком общем здоровье и наибольшей активностью деятельности, которая проявляется в успешном управлении своим временем, отношениями с другими людьми и собственными целями деятельности. Гедонисты, для которых характерна направленность на настоящее, сформированная на основе негативной оценки прошлого, в целом характеризуются более низким психологическим благополучием и общим здоровьем, а также более низкой активностью деятельностью и способностью управлять временем, отношениями и целями. Схожий уровень психологического благополучия и активности деятельности обнаружен у фаталистов, у которых на основе негативного прошлого преобладает направленность на фаталистическое настоящее. Гедонисты отличаются от фаталистов большей значимостью личностного роста и более выраженной способностью управлять отношениями с окружающими.

Литература

1. *Балацкий Е.В.* Теория жизненных ресурсов: модели и эмпирические оценки // Мониторинг общественного мнения. 2007. № 2. С. 124-133.
2. *Болотова А.К.* Человек и время в познании, деятельности, общении. М., 2007.

3. *Бушов Ю.В.* Проблема восприятия времени: итоги и перспективы исследований // Вестник ТГПУ. 2005. № 1 (45). Серия: Психология. С. 95-103.
4. *Васильева Ю.А.* Особенности смысловой сферы личности при нарушении регуляции поведения // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 2. С. 58–78.
5. *Зайкова А.С.* Фундаментальные аспекты восприятия времени // Вестник ТГУ. Серия «Философия. Социология. Политология». 2016. № 2 (34). С. 61-67.
6. *Ковалев В.И.* Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / АН СССР, Ин-т психологии; Отв. ред. Л.И. Анцыферова. М.: Наука, 1988. С. 216-230.
7. *Ковалев В.И.* Особенности субъективной регуляции времени жизни // Время деятельности личности: Сборник научных докладов. Черновцы, 1991. С. 67-75.
8. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 171-173.
9. *Муладжанова Т.Н., Николаева В.В.* Изменение временной ориентации личности в ситуации хронического стресса, вызванного тяжелым заболеванием // Неврология и психиатрия. 1986. № 15. С. 14–17.
10. *Солодкова А.В.* Исследования восприятия времени в современной психологии // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 3. С. 77-85. https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060309
11. *Худяков А.И.* Обобщенный образ и проблема психологических измерений // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. Сборник материалов конференции. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2010. С. 170-183.
12. *Adams R.V., Blairm E.* Impact of time management behaviors on undergraduate engineering students' performance // Sage Open. 2019. Vol. 9. No 1.
13. *Aeon B, Faber A, Panaccio A.* Does time management work? A meta-analysis // PLoS One. 2021. Vol. 16. No 1. P. e0245066. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245066
14. *Alyami A., Abdulwahed A., Azhar A., Binsaddik A., Bafaraj S.* Impact of time-management on the student's academic performance: A cross-sectional study // Creative Education. 2021. Vol. 12. Pp. 471-485. https://doi.org/10.4236/ce.2021.123033
15. *Flores J.* Time management and academic stress in Lima university students // International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n9p32
16. *Fontes R., Ribeiro J., Gupta D.S., Machado D., Lopes-Júnior F., Magalhães F., Bastos V.H., Rocha K., Marinho V., Lima G., Velasques B., Ribeiro P., Orsini*

M., Pessoa B., Leite M.A., Teixeira S. Time perception mechanisms at central nervous system // Neurol Int. 2016. Vol. 8. No 1. P. 5939. https://doi.org/10.4081/ni.2016.5939
17. *Liu S., Song M., Teng H.* Postgraduates' time management disposition and mental health: Mediating role of life satisfaction and moderating role of core self-evaluations // BMC Psychol. 2023. Vol. 11. P. 316 https://doi.org/10.1186/s40359-023-01349-2
18. *Alhasani M., Alkhawaji A., Orji R.* Mental health and time management behavior among students during COVID-19 pandemic: Towards persuasive technology design // Human Behavior and Emerging Technologies. 2022. Vol. 2022. P. 7376748. https://doi.org/10.1155/2022/7376748
19. *Wang P, Wang X.* Effect of time management training on anxiety, depression, and sleep quality // Iran J Public Health. 2018. Vol. 47. No 12. Pp. 1822-1831.
20. *Sucala M., Scheckner B., David D.* Psychological time: Interval length judgments and subjective passage of time judgments // Current psychology letters. 2010. Vol. 26. No 2. https://doi.org/10.4000/cpl.4998

НОВЫЙ МИР И ЗАПРОСЫ КЛИЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ: НУЖНЫ ЛИ НОВЫЕ ПОДХОДЫ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ?[1]

Н.Е. Водопьянова, Р.А. Хайруллин
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Представлены результаты опроса практикующих психологов – консультантов относительно изменения запросов и личностных особенностей клиентов, обращающихся за психологической помощью в новых условиях глобальных изменений общества, рынка труда и

[1] Статья подготовлена при финансовой поддержке фонда РНФ, название гранта «Адаптация к профессиональной деятельности в цифровой среде: цена и ценности (на материале социономических профессий)» Проект No 24-28-20414.

цифровизации рабочей среды. Рассматривается новая модель психологического консультирования работающих людей, переживающих профессиональную дезадаптацию и актуальные вопросы подготовки профессиональных психологов-консультантов.

Ключевые слова: профессиональная дезадаптация, цифровизация; субъект труда, психологическое консультирование

A NEW WORLD AND REQUESTS OF CLIENTS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING: Are new approaches to counseling needed?

N.E. Vodopyanova, R.A. Khairullin
St.-Petersburg State University,
St.-Petersburg, Russian Federation

Abstract. The results of a survey of practicing psychologists-consultants regarding changes in the needs and personal characteristics of clients seeking psychological help in the new conditions of global changes in society, the labor market and digitalization of the working environment are presented. A new model of psychological counseling for working people experiencing professional maladaptation and current issues in the training of professional psychologists-consultants are considered.

Key words: maladjustment; digitalization; subject of labor; psychological counseling

Жизнь современного человека характеризуется стремительными изменениями в разных сферах жизни: экономической, политической, социальной, профессиональной.

В последние десятилетия цифровизация социальной и трудовой детальности существенно изменила условия жизнедеятельности людей. Жизнь и работа в цифровой среде

неизбежно сказывается на естественной и искусственной эволюции современного человека. Одни изменения можно отнести к позитивных, другие – вызывают опасения. связанные с высокими рисками «утраты человечности», повышенной невротизации [1, 3]. С одной стороны, использование цифровых технологий помогает в быстром поиске нужной информации, расширяет доступность многих видов деятельности в дистанционном формате, при этом появляется возможность «параллельного» выполнения нескольких действий одновременно. С другой стороны, это преимущество может иметь и негативную сторону в виде постоянной «многозадачности», интенсивности коммуникаций, дефицита личного времени, зависимость от цифровых технологий, постоянного «дедлайна». Ученые говорят о вступлении человечества эпоху BANI, которая характеризуется, хрупкостью, тревожностью, нелинейностью и непостижимостью [2].

Социальная турбулентность в эпоху глобальных экономических и политических изменений, а также цифровизация существенно изменила запросы лиц, которые обращаются за психологической консультацией (ПК). Это связано с кардинальными изменениями российского общества, а также с геополитической, геоэкономической ситуацией. В реальности наблюдается изменение количества и контингента россиян, обращающихся за психологической помощью. Встает вопрос о проблемах, с которыми наиболее часто граждане обращаются к психологам и в какие центры.

Наблюдения в практике психологического консультирования и статистика работы психологических центров свидетельствует о существенном изменении психологических особенностей и запросов клиентов ПК.

Цель исследования. Анализ индивидуально-психологических особенностей и проблем, с которыми обращаются россияне за помощью к психологам консультантам.

Учитывая кардинальные изменения социального Мира и рабочей среды, предполагалось, что значительная часть проблем, беспокоящих работающих российских граждан связана с переживаниями профессионального неблагополучия, что может проявляться в высокой тревожности, синдроме выгорания и других симптомах профессиональной дезадаптации.

Методы исследования. Включенное наблюдение, полуструктурированное интервью, анкетирование, тестирование, фокус группа.

Выборка. В исследовании приняли участие 10 практикующих психологов-консультантов со стажем более 15 лет, 100 клиентов в возрасте от 25 до 55 лет, все работающие. Из них 65 -женщин. 35- мужчин.

Результаты

1. По мнению практикующих психологов-консультантами цифровизация и пандемия способствовали росту привлекательности обращений к психологам в дистанционном формате.

2. Благодаря цифровизации психология, как наука и ПК, как практика стали более доступной и привлекательной областью полезных знаний и умений. Существенно изменился портрет клиентов ПК. В большинстве это – материально - обеспеченные, активные и образованные люди. Более 60% составляет молодое поколение Z, ищущих себя и с высокой мотивацией самореализации, интересующееся психологической литературой и психологическими практиками. Новое поколение имеет высокий интерес к своим индивидуально-психологическим особенностям, которые определяют их возможности и ресурсы карьерного и личностного развития.

3. Среди проблем, с которыми обращаются работающие лица (субъекты труда) за консультацией к психологу на первом месте стоят вопросы профессиональной дезадаптации (неудовлетворённость работой, самореализацией, усталость,

потеря уверенности и трудовой мотивации и др.). 70-75% клиентов – женщины, испытывающие неудовлетворенность в разных сферах, в том числе в карьере. Мужчины чаще приходят к психологу по инициативе супруги.

4. Положительно изменился интерес и отношение клиентов к ПК. Вследствие цифровизации и доступности дистанционных форм обучения и консультаций многие клиенты самостоятельно прошли различные онлайн курсы, семинары, вебинары по вопросам психологической грамотности, компетентности и решения личных проблем.

5. В результате проведения фокус-группы с психологами - консультантами выявлено существенное изменение поведения и мотивации обращения клиентов к психологу. Ведущим мотивом обращения за ПК часто является получение обратной связи относительно личностных свойств (ресурсов), самоутверждение в правильности жизненной позиции, квалифицированное обсуждение профессионального пути, ожидание советов о преодолении психологического дискомфорта на работе или в профессии, запрос относительно повышения профессиональной эффективности.

6. По мнению многих консультантов-практиков за последние 10-15 лет проявились значительные изменения во взаимоотношениях между консультантом и клиентом в системе платных услуг «Клиент-Консультант» [3]. Клиенты часто репрезентируют себя как продвинутых и осведомленных в психологии людей, подчеркивают эрудицию в знаниях многих направлений психотерапии, психокоррекции, психотехнологий. Вслед за этим предъявляют высокие требования к консультанту.

К позитивным особенностям можно отнести следующее: восприятие консультанта-психолога как специалиста, с которым можно разговаривать на серьезные лично-значимые темы, самоутверждение клиента и демонстрация осведомленности в вопросах психологии и

заинтересованности всестороннего развития; высокая требовательность к психологу- специалисту платных услуг.

К причинам повышения спроса на ПК относятся: повышение понимания клиентов различий между психиатром и психологом, а также рост доверия к психологии, как важной области знания. Также определенная мода на психологические услуги, особенно на коучинг, наличие материальной возможности оплаты услуг психолога, снижение «порога терпения дискомфорта» - готовности терпеть или самостоятельно преодолевать психологическое, профессиональное неблагополучие; вслед за повышением скоростей в эпоху цифровизации новое поколение желает и ищет быстрого решения всех проблем, наблюдается повышение мотивации «быстрого решения» всех проблем.

Полученные результаты позволяет сделать следящие *выводы.*

В целях повышения эффективности психологической помощи следует пересмотреть некоторые традиционные модели взаимодействия в системе «Консультант-клиент» в сторону повышения ответственности клиента за «работу над собой», соответствующую его самопрезентации «многознающего, рефлексирующего и думающего» субъекта жизни и труда. Целесообразно также трансформировать правила и принципы взаимодействия (контракта) между консультантом и клиентом в сторону большей ответственности последнего, учета его индивидуальных особенностей и запросов.

Разрабатываемая нами ресурсная модель ПК включает: увеличение диагностики и обратной связи клиенту относительно его ресурсов, повышение уверенности в самоэффективность, «доверие себе»; активизацию ответственности за результаты социальной и профессиональной адаптации в новых социальных реалиях.

Особую актуальность приобретает вопрос подготовки консультантов, в том числе онлайн-консультантов для

оказания помощи клиентам (субъектам труда) в профориентации и преодолении профессиональной дезадаптации в виде синдрома выгорания.

Литература

1. *Водопьянова Н.Е., Глебова А.В.* Проблема благополучия в контексте переживания ситуаций неопределенности, трудных жизненных ситуаций // Материалы конференции «Актуальные вопросы благополучия личности: психологический, социальный и профессиональный контексты». ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск. 17-18 ноября 2022. С. 10-17.
2. Какой мир пришел на смену VUCA? BANI как новый способ осмыслить меняющуюся реальность // BITOBE. 02.11.2021. URL: https://blog.bitobe.ru/article/kakoy-mir-prishel-na-smenu-vuca (дата обращения 16.08.2023).
3. *Решетников М.М.* Психологическое консультирование. Случаи из практики. 2-е изд. Практическое пособие. «Юрайт». М. 2017. С. 98.
4. *Рябов В.Б.* Современный этап научно-технического прогресса: развитие или деградация человека? // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2023. Т. 8. № 2. С. 139-158.

ВИРТУАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И АУТЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЕЖИ [1]

Николетта Гутвайн
Институт педагогических исследований
Белград, Сербия

Аннотация. Виртуальная идентичность представляет собой сложное явление, отражающее взаимодействие между реальными и желаемыми версиями самих себя. Цифровое

[1] Данное исследование проведено при финансовой поддержке Министерства науки, технологического развития и инноваций Республики Сербия (Договор № 451-03-66/2024-03/ 200018). Перевод с сербского языка К.К. Авагян.

пространство предоставляет молодежи возможность экспериментирования, но в то же время оно сопряжено с проблемами аутентичности и ответственности. Благодаря поддержке родителей и качественному образованию молодые люди могут развить здоровое и сбалансированное отношение к своей виртуальной идентичности, интегрируя ее в процесс своего личного развития.

Ключевые слова: виртуальная идентичность, молодежь, аутентичность, ответственность

VIRTUAL IDENTITY AND AUTHENTICITY OF YOUTH

Nikoleta Gutvajn
Institute for Educational Research (Belgrade, Serbia)

Abstract. Virtual identity represents a complex phenomenon that reflects the interaction between reality and desired versions of oneself. For youth, this digital manifestation provides a space for experimentation, but at the same time, it carries challenges of authenticity and responsibility. Through parental support and education, young people can develop a healthy and balanced relationship with their virtual identity, integrating it into their personal development process.

Key words: virtual identity, youth, authenticity, responsibility

Современный мир находится на пороге четвертой промышленной революции, в основе которой лежит сопряжение ряда современных технологических инноваций в различных областях, основанных на технологии цифровой революции [5;6]. Цифровизация стала неотъемлемой частью повседневной жизни, изменив то, как мы общаемся, работаем, развлекаемся и самовыражаемся. Этот технологический прогресс оставляет глубокие последствия на многие аспекты жизни и деятельности человека, включая и формирование

личности. Социальные сети, платформы для обмена контентом и цифровые сообщества предоставляют пространство для формирования и выражения идентичности. Идентичность – это сложное понятие, включающее в себя совокупность качеств, ценностей, убеждений и характеристик, которые нас определяют – кто мы как личности или как часть определенной группы. Она включает в себя нашу личность, наше видение себя, свою самооценку, нашу роль в обществе, культурную, этническую, религиозную или национальную принадлежность, а также наши взаимоотношения с другими людьми и отношение к самому себе. Идентичность формируется и развивается посредством взаимодействия с социальной средой, вследствие социальных влияний, жизненного опыта и самосознания.

В современную цифровую эпоху молодежь проводит много времени в виртуальной среде, которая дает им возможность представляться в соответствии со своими интересами, взглядами, ценностями и устремлениями. Виртуальная идентичность определяется как представление о себе, которое человек создает и выражает на цифровых платформах и в виртуальном пространстве. Такая самопрезентация включает информацию, изображения, текстовые описания или псевдонимы, которые пользователь выбирает для того, чтобы представить себя другим в цифровом мире.

Виртуальная идентичность может отличаться от реальной идентичности человека и может использоваться для различных целей, таких как: общение, социальное взаимодействие, развлечения или анонимность. Следовательно, виртуальная идентичность позволяет молодым людям представлять себя так, как они хотят, чтобы их видели другие люди в интернет-пространстве. Таким образом, молодые люди зачастую создают образ, который иногда отличается от реальной жизни, но в то же время

обеспечивает мгновенное удовлетворение и внушает чувство принадлежности.

С психологической точки зрения виртуальная идентичность является важной частью процесса формирования идентичности, особенно в подростковом возрасте. Молодые люди, взаимодействуя с другими и формируя свое присутствие в интернете, исследуют разные идентичности и выражают свои желания и амбиции. Но важно помнить, что подобная самопрезентация может привести к потере аутентичности и к дефициту ответственности. С другой стороны, виртуальная идентичность может сформироваться как в результате неудовлетворенности реальной идентичностью, так и в результате кризиса идентичности. В таком случае виртуальная среда предоставляет множество возможностей для самопрезентации и максимальной самореализации личности. Ключевое значение в формировании идентичности имеет положительный социальный опыт, связанный с построением дружеских отношений, принятием сверстниками и их оценкой [4;5]. Использование интернета способствует негативным социальным сравнениям и частому поиску контента, что фактически отвлекает от активного взаимодействия с другими пользователями [8]. Имея в виду вышеизложенное, можно предположить, что социальная депривация и болезненный опыт виртуального социального взаимодействия участятся вследствие масштабного распространения цифровых технологий.

На основании результатов анализа литературы о влиянии социальных сетей на психическое здоровье выявлена взаимосвязь между этими двумя факторами [2;3]. Точнее говоря, была обнаружена связь между активным участием в социальных сетях и симптомами депрессии у подростков, в то время как прямой связи между частотой использования социальных сетей и депрессивным настроением не выявлено. Последние исследования указывают на склонность к

депрессии у людей, активно присутствующих в социальных сетях, в то время как пассивное чтение контента в социальных сетях чаще связано с депрессивными симптомами, чем с активным участием в социальных сетях [2]. Однако существующих исследований недостаточно для того, чтобы можно было с уверенностью утверждать, что использование социальных сетей напрямую вызывает психические расстройства. Необходимо продолжать изучение данного вопроса. Особенно важно проводить лонгитюдные исследования для того, чтобы лучше понять механизмы и факторы, способствующие этой сложнейшей взаимосвязи. Следует отметить, что большинство авторов согласны с тем, что чрезмерное использование социальных сетей может представлять угрозы психическому здоровью молодежи, такие как [1; 7; 9]:

- *Повышенный риск депрессии и тревоги* – чрезмерное пользование социальными сетями может способствовать усилению чувства подавленности и тревоги у молодых людей, особенно из-за сравнения с другими и попыток изобразить идеальную жизнь.
- *Снижение самооценки* − постоянное сравнение себя с другими в социальных сетях может подорвать самооценку у молодых людей. Представление идеализированных версий себя и жизни других может привести к развитию комплекса неполноценности и неуверенности в себе.
- *Чувство изоляции* – несмотря на то что социальные сети предназначены для налаживания связи, как это ни парадоксально, они могут вызывать чувство изоляции. Молодые люди, проводящие слишком много времени в социальных сетях, могут чувствовать себя одинокими и изолированными в реальном мире.
- *Зависимость от социальных сетей* – чрезмерное использование социальных сетей может привести к развитию зависимости. Молодые люди становятся зависимыми от постоянной необходимости проверять информацию, лайкать

и комментировать, а это может негативно повлиять на их повседневную деятельность и отношения с другими людьми.

- *Нарушения сна* – чрезмерное использование социальных сетей, особенно перед сном, может нарушить режим сна. Постоянное времяпрепровождение за телефоном или компьютером может привести к бессоннице и ухудшению качества сна.
- *Негативное восприятие собственного тела* – постоянный поток изображений идеальных тел и идеализированного образа жизни в социальных сетях может способствовать формированию негативного образа тела у молодых людей. Это может привести к развитию расстройства пищевого поведения, а также к развитию других проблем, связанных со сниженной самооценкой.

Вышеперечисленные риски указывают, насколько важно осознавать и контролировать пользование социальными сетями молодыми людьми с целью сохранения их психического здоровья. Для многих молодых людей виртуальная идентичность является важной частью их жизни и социального опыта. В рамках сформированной виртуальной идентичности они создают свой „онлайн-профиль“, который может соответствовать реальности или отличаться от нее. Некоторые молодые люди используют виртуальную идентичность как пространство для выражения аутентичных частей себя, а некоторые могут создавать идеализированные версии себя. Цифровизация открывает новые возможности самовыражения и налаживания связей, но в то же время влечет за собой новые вызовы и риски. Понимание этой сложнейшей взаимосвязи является ключевым фактором в развитии стратегий, которые обеспечат сбалансированное взаимодействие в цифровой среде. Таким образом, цифровизация может стать инструментом поддержки, а не препятствием в формировании идентичности. Родители играют важную роль в этом процессе, оказывая поддержку и направляя своих детей так, чтобы они оставались

аутентичными и ответственными в своем онлайн-взаимодействии. Благодаря поддержке родителей и соответствующему образованию молодые люди могут развить здоровое отношение к своей виртуальной идентичности и интегрировать ее в процесс личного развития. Помимо того, важно разработать программы по предотвращению негативных последствий цифровой эры, включающие тренинги по критическому мышлению в интернет-пространстве и инициативы по укреплению психического здоровья молодежи.

Литература

1. Buckingham, D. (2008). Youth, identity and digital media. Cambridge, MA: The MIT Press.
2. Coyne, S.M., Rogers, A.A., Zurcher, J.D., Stockdale, L., & Booth, M. (2020). Does time spent using social media impact mental health?: An eight year longitudinal study. *Computers in Human Behavior, 104*, 106160.
3. Frost, R-L, & Rickwood, D.J. (2017). A systematic review of the mental health outcomes associated with Facebook use. *Computers in Human Behavor*, *76*, 576-600.
4. Gutvajn, N., & Džinović, V. (2019). *Identitet neuspešnog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
5. Gutvajn, N., & Džinović, V. (2022). Образование и идентичность в цифровой эре [Education and identity in the age of digitalization]. *Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности:* материалы международной научно-практической конференции. Москва, 29-30 марта 2022 г., М.: РУДН. С. 34-40.
6. Gutvajn, N., Stanišić, J., & Radović, V. (Eds.). (2021) *Problems and Perspectives of Contemporary Education*. Belgrade: Institute for Educational Research; Moscow: Faculty of Philology, Peoples` Friendship University of Russia; Belgrade: Faculty of Teacher Education.
7. Nadkarni, A., & Hofmann, S.G. (2012). Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences, 52*(3), 243-249.
8. O'Day, E.B., & Heimberg, R.G. (2021). Social media use, social anxiety, and loneliness: A systematic review. *Computers in Human Behavior Reports, 3,* 100070. http://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100070
9. Soldatova, E.L., & Pogorelov, D.N. (2018). The phenomenon of virtual identity: The contemporary condition of the problem. *The Education and Science Journal, 20*(5), 105-124.

ИННОВАЦИОННОЕ НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ: ОЦЕНКА РЕФЛЕКСИВНО-СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ПО МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА ОБУЧЕНИЯ [1]

И.Д. Джерич
Институт педагогических исследований,
Белград, Сербия

Аннотация. В данной статье исследуется мнение практикующих педагогов о рефлексивных методах, используемых в обучении по модели профессионального сообщества обучения (ПСО). Также изучается качество сценариев, созданных практиками, направленными на формирование рефлексивно-социальной практики в дошкольных учреждениях (ДОУ).

Ключевые слова: рефлексивно-социальная практика, оценка, профессиональное обучение, дошкольное воспитание и образование

---

[1] Данное исследование проведено при финансовой поддержке Министерства науки, технологического развития и инновации Республики Сербия (Договор № 451-03-66/2024-03/ 200018).

Модель сообщества профессионального обучения (МСПО) была разработана в рамках программы укрепления потенциала (ПУП), предназначенной для практиков во внедрении новых Основ программы „Годы взлета“ в систему дошкольного образования Республики Сербия в соответствии с проектом Министерства образования (МО) Республики Сербия “Инклюзивное дошкольное воспитание и образование“ (часть пункта 2.1.). Программа осуществлялась при поддержке Международного банка реконструкции и развития. ПУП был разработан при содействии МО, ЮНИСЕФ и Института педагогики и андрагогики философского факультета Белградского университета. Авторы МСПО: Ивана Джерич и Душица Чолакович. Ответственное лицо за моноторинг и оценивание процесса осуществления ПУП: Нада Шева.

Перевод с сербского на русский язык К.К. Авагян

INNOVATIVE CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: EVALUATION OF TRAINING ON REFLECTIVE-SOCIAL PRACTICE IN THE PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY MODEL

I. D. Đerić
Institute for Educational Research,
Belgrade, Serbia

Abstract. This paper examines practitioners' perspectives on reflective techniques used in training on the Professional Learning Community Model (PLC). In addition, a study analyses the quality of scenarios that practitioners construct to build reflective social practice in preschool institutions (PI).

Key words: reflexive social practice, evaluation, professional learning, preschool education

Инновационное непрерывное профессиональное развитие (Continuous Professional Development – CPD) представляет собой золотой стандарт в области повышения квалификации педагогов системы дошкольного образования [5, 6]. В данной статье представлен один сегмент применения модели ПСО, которая была разработана в качестве формы инновационной системной поддержки педагогам в усилении их компетенций в области формирования рефлексивно-социальной практики в дошкольных учреждениях Республики Сербия.

Описание модели СПО. Основы программы «Годы взлета» (ОП «ГВ»), как новой концепции ПВО, постепенно внедрялись в учебных заведениях Республики Сербия с 2019 по 2022 год. Для внедрения новой концепции ПВО потребовалось создать динамичный, индивидуализированный и цикличный процесс профессионального обучения педагогов, который ведет к более глубокому профессиональному рассуждению и критическому

мышлению о практике [1, 2]. Поэтому Модель СПО «От рефлексии о действии к рефлексии в действии» была создана как одна из форм системной поддержки. В частности, модель СПО была направлена на создание благоприятной среды для того, чтобы профессиональные сотрудники, педагоги и медсестры и воспитатели могли критически и рефлексивно пересмотреть, изменить и развивать свою практику при взаимодействии с коллегами в детском саду, в котором они работают, а также с коллегами из других ДОУ.

По модели СПО сначала были организованы профессиональные встречи коллег, работающих в детском саду. Встречи проводились в течение длительного периода времени (минимум от 10 до 12 недель). Регулярные встречи способствуют профессиональному развитию практикующих специалистов, а благодаря активному взаимодействию с коллегами у них успешно формируется и укрепляется рефлексивно-социальная практика. Координаторы поощряли педагогов к применению индивидуальных и групповых рефлексивных методов для достижения описательного, референтного и метастратегического уровней критической рефлексии [2]. После нескольких месяцев опыта в формировании рефлексивно-социальной практики с коллегами из детского сада практикующие педагоги готовились к однодневным профессиональным встречам (ОПВ) в рамках модели СПО. На этих встречах практики обменивались профессиональным опытом, связанным с формированием рефлексивно-социальной практики, с коллегами из других ДОУ страны. И, наконец, изменение в действии (ИВД) стало последней рефлексивной и эмпирической деятельностью в рамках модели СПО, предполагающей, что по возвращении в детский сад практикующие воспитатели реализуют те действия, которые они запланировали в ходе ОПВ. Однако для применения Модели СПО в ДОУ необходимо организовать обучение координаторов горизонтального обмена информацией,

поощряющих практиков к критическому и рефлексивному анализу и изменению практики.

Методология. В данной статье исследуются взгляды координаторов на рефлексивные методы, использованные в обучении по внедрению модели СПО на практике. Помимо этого, изучены качество сценариев, направленных на формирование рефлексивно-социальной практики в детском саду, которые были созданы координаторами в качестве одного из учебных заданий. В статье проанализированы данные, собранные путем онлайн-опроса, которые заполняли координаторы из ДОУ, приступивших к реализации ОП «ГВ» в 2020, 2021 и 2022 годах (363 координатора из 150 ДОУ). При анализе данных было использовано 95 сценариев, созданных при взаимодействии с координаторами из партнерских ДОУ.

Рефлексивные методы применения Модели СПО. Метод постановки рефлексивных вопросов (86,4%) высоко оценен по шкале полезности для формирования рефлексивно-социальной практики всеми координаторами. Координаторы признают значимость разговорных методов рефлексивного характера, таких как: «Пирамидинг», «Лесенка» и «Линия желаемых перемен» в улучшении рефлексивного мышления («Эти методы являются шагом вперед в процессе углубления, расширения, повышения осведомленности, переосмысления опыта, понимания темы, которой мы занимаемся»). Надо подчеркнуть, что около пятой части координаторов отмечают, что процесс рефлексии в рамках онлайн-обучения оказался сложной задачей, что подтверждают и результаты других исследований [2]. В этой связи они выразили необходимость дальнейшего обучения и практики после завершения обучения, что соответствует точкам зрения других практиков, посещавших тренинги/программы профессионального обучения в области рефлексивной практики [3, 7].

Создание сценариев поддержки рефлексивно-социальной практики в ДОУ. Эмпирические данные подтверждают, что практикующие специалисты глубже

пересматривают практику при применении метода рефлексивного письма [4], и именно поэтому моделью СПО предусмотрено создание сценариев координаторами. Некоторыми из показателей анализа качества сценария оказались: 1) картирование изменений, к которым стремятся практики, реализуя сценарий; 2) создание рефлексивных вопросов. По мнению трети координаторов, в ходе тренинга они научились задавать рефлексивные вопросы, однако анализ сценариев подтверждает, что у них возникли некоторые трудности в самом процессе. Создание рефлексивных вопросов метастратегического характера в сценариях также частично представляло вызов для координаторов. Иными словами, координаторы должны лучше освоить методы для того, чтобы использовать рефлексивные вопросы, побуждающие педагогов к размышлению о конкретных планах и действиях, которые приводят к изменениям в практике. Практикующие специалисты в целях укрепления своих профессиональных компетенций должны испытать глубокую рефлексию [3], особенно в области метакогнитивных компетенций, которые позволят им перейти на более высокие уровни рефлексии в контексте профессионального обучения [3, 8].

Данное исследование указывает на важность постоянного мониторинга в обучении практикующих педагогов в рамках реализации инновационных моделей профессионального развития, особенно в национальных проектах, направленных на внедрение новой концепции ДВО. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что обучение применению модели СПО должно быть улучшено за счет предоставления координаторам дополнительных возможностей расширения своих компетенций в целях побуждения практиков к формированию и развитию критически-рефлексивного мышления и поведения, важной частью которых являются метакогнитивные компетенции.

Литература

1. *Bleach J.* Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development // European Early Childhood Education Research Journal. 2014. Vol. 22. No. 2. Pp. 185–197. http://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883719

2. *Bolinger A.R., Stanton J.V.* The gap between perceived and actual learning from group reflection // Small Group Research. 2014. Vol. 45. No 5. Pp. 539–567.

3. *Lalor J. Lorenzi F., Rami J.* Developing professional competence through assessment: constructivist and reflective practice in teacher-training // Eurasian Journal of Educational Research. 2014. Vol. 58. Pp. 45–66. http://doi.org/10.14689/ejer.2015.58.6

4. *Machost H, Stains M.* Reflective practices in education: A primer for practitioners // CBE Life Science Education. 2023. Vol. 22. No 2. Pp. 1–11. http://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148

5. *Peleman B., Jensen B., Peeters J.* Innovative approaches to continuous professional development in early childhood education and care: A European perspective, 2018. https://doi.org/10.1111/ejed.12260

6. *Rösken-Winter B., Szczesny M.* Continuous professional development (CPD): Paying attention to requirements and conditions of innovations // Making change happen / Ed. by S. Doff, R. Komoss. Switzerland: Springer Nature, 2017. Pp. 129–140.

7. *Tovey T.L.S., Skolits G.J.* Conceptualizing and engaging in reflective practice: Experienced evaluators' perspectives // American Journal of Evaluation. 2022. Vol. 43. No. 1. Pp. 5–25. https://doi.org/10.1177/1098214020983926

8. *Ševa N., Đerić I., Čolaković D.* Reflective practice of ECEC teachers and counselors: The most significant change stories // Empirical Studies in Psychology. 2024. (in print).

РЕФЛЕКСИЯ В НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ[1]

Н.З. Лалич-Вучетич
Институт педагогических исследований,
Белград, Республика Сербия

Аннотация. Мотивация педагогов является важным параметром в обучении. Мотивации может не хватать, и она может быть ослаблена рядом факторов, вследствие чего учителя становятся демотивированными и фрустрированными на разных этапах их профессионального развития. В данной статье представлен обзор исследований мотивации педагогов, ее взаимосвязи с мотивацией учащихся, а также преимуществ автономной мотивации.

Ключевые слова: мотивация, педагог, учащийся, автономия, обучение

SOME REFLECTIONS ABOUT TEACHERS MOTIVATION ISSUES

Nataša Z. Lalić-Vučetić
Institute for Educational Research,
Belgrade, Republic of Serbia

Abstract. Teacher motivation stands out as an important component of teaching and can be present to an insufficient degree or weakened by a number of factors so that teachers become demotivated and frustrated during different stages of their

[1] Данное исследование проведено при финансовой поддержке Министерства образования, науки и технологического развития Республики Сербия (Договор № 451-03-66/2024-03/ 200018).
*Перевод с сербского на русский язык К.К. Авагян

professional development. The paper provides an overview of research on teacher motivation, connections and relationships with student motivation, as well as the advantages of autonomous motivation.

Key words: motivation, teacher, student, autonomy, teaching

Определение мотивации. Различные подходы к изучению мотивации на первый план выдвигают контекст обучения и преподавания, который включает в себя междисциплинарные перспективы, важность фундаментальных исследований, а также исследование практики. Внимание исследователей и преподавателей сосредотачивается на разработку новых образовательных приемов, проектов, реформ учебных программ, инновационных технологий в то время, когда проблемы сниженной мотивации участников образования представляют сложнейшую задачу. Как педагоги разрабатывают и поддерживают процесс обучения и преподавания, передают ли они или конструируют знания, применяют ли они методы, привлекающие и мотивирующие учащихся — это вопросы, которые напрямую влияют на результаты обучения и развитие компетенций у всех участников образовательного процесса.

Мотивация определяется как энергия или сила, побуждающая к действию. В общем, мотивация — это теоретический конструкт, объясняющий существование, направленность, интенсивность, постоянство и качество поведения. Некоторые авторы выделяют определенные аспекты мотивации: инициация мотивации, связанная с причинами, по которым что-то делается, затем принятие решения что-то сделать, а также прикладывание усилий на поддержание, сохранение или продолжение деятельности [4].

Когда речь идет о мотивации педагогов, некоторые авторы определяют ее в контексте привлекательности, удержания и концентрации в профессиональной

деятельности: что именно в педагогической деятельности привлекает людей, как долго они занимаются первичным педагогическим образованием, как долго работают по специальности и в какой степени вовлечены в свою работу. В литературе обсуждаются два аспекта мотивации учителей: мотивация к обучению как желание преподавать и мотивация работать по специальности [8].

Несмотря на то, что мотивация педагогов проистекает в первую очередь из истинных ценностей, она может быть недостаточно сильной либо со временем ослабевать под влиянием ряда факторов. Многие исследования показали, что педагоги сталкиваются с более высоким уровнем профессионального стресса и более низким уровнем мотивации, чем представители других профессий [3]. Проблема оттока учителей из профессии была определена как проблема демотивации во многих странах. Демотивация представляет собой негативные факторы, которые влияют на мотивацию учителей: стресс, подавление автономии учителей, недостаточная самоэффективность, неадекватная карьерная структура и повторяющееся содержание [4].

Многие страны столкнулись с большими колебаниями и оттоком преподавательского состава, поэтому возникла необходимость внести существенные изменения в педагогическую практику и провести исследования удовлетворенности педагогов своей работой. Результаты показывают, что учителя выражают наибольшую удовлетворенность теми аспектами работы, которые непосредственно связаны с преподаванием, работой с детьми в классе и взаимодействием с коллегами. Наибольшая неудовлетворенность возникает тогда, когда учителя чувствуют ограничение педагогической автономии, напряжение в работе с учащимися из семей социального риска, а также при взаимодействии с родителями, которые отказываются сотрудничать. Результаты исследования показывают, что учителя любят преподавать и остаются в

образовательной системе, несмотря на недовольство условиями труда, низкую зарплату, размер класса, отсутствие признаний, низкий социальный статус, отсутствие продвижения по карьерной лестнице, стресс [6].

Исследования подтвердили, что недоверие и негативные убеждения в отношении способностей учащихся, а также продвижение учителя и результаты его работы влияют на то, что демотивированный учитель чувствует необходимость в повышенном контроле учащихся и испытывает проблемы с проявлением энтузиазма [1]. В то время как энтузиазм мотивированных учителей выражается как в преподавании/обучении, так и в работе с учащимися. Было подтверждено, что администрация и учащиеся являются основными демотивирующими факторами для учителей средней школы, в то время как работа со студентами, низкая заработная плата и ограниченные возможности в исследовательской деятельности были значительным демотивирующими факторами для университетских преподавателей [5].

Взаимосвязь между мотивацией преподавателя и мотивацией учащегося. Повышение качества преподавания, безусловно, связано с удовлетворенностью преподавателей своей работой. Поскольку любая деятельность в школьном дискурсе основана на взаимодействии учителей с учениками, считается, что высокий уровень удовлетворенности учителей может положительно повлиять на удовлетворенность и мотивацию учащихся, а также на их учебные достижения.

Результаты исследований показывают, что чем больше ограничений на уровне учебной программы и учебных планов, администрации и чем меньшее взаимодействия с коллегами, иными словами, чем ниже самоопределение учителей, тем больше они контролируют учащихся. Автономия учителя, его поддержка или контроль существенно влияет на внутреннюю мотивацию ученика [7]. В ходе исследования было выявлено, что ученики, учителя

которых были ориентированы на автономию, были внутренне мотивированы, в большей мере наслаждались обучением и имели более высокую самооценку, в отличие от учеников, учителя которых были ориентированы на контроль. У автономно мотивированных учителей отмечена тенденция к большей удовлетворенности, преданности работе и вовлеченности в образовательный процесс, что способствует ощущению благополучия, уменьшая при этом выгорание и беспокойство в профессии. Следовательно, автономная мотивация является эффективным способом сохранения психического здоровья учителей, что весьма важно, учитывая высокий уровень стресса, присутствующий в этой профессии. Аналогичным образом результаты показывают, что учителя с автономной мотивацией демонстрируют большую самоэффективность и поддерживающее поведение, а это приводит к лучшим результатам учеников в учебном процессе [9].

Когда учителя испытывают давление, возникающее вследствие уклада школьной жизни, работы и системы в целом, они часто оказывают аналогичное давление и на своих учеников, что одновременно влияет на снижение мотивации как учителя, так и ученика и [2], как следствие, на качество их взаимодействия [6]. Помимо того, мотивация учителя связана с мотивацией ученика и зависит от успешности применения мотивационных стратегий учителем.

Заключение и практическое применение. Мотивация учителя является важным сегментом и условием для улучшения учебного процесса. Особенно подчеркивается значимость автономного мотивированного поведения учителей для их общего благополучия и снижения стресса, что также положительно влияет на учащихся. Степень автономной мотивации педагогов напрямую зависит от степени удовлетворения их основных психологических потребностей. Контролируемая мотивация, напротив, связана с неблагоприятными отношениями и с ухудшением

психического здоровья учителя. Предполагается, что учителя, мотивированные выявленными или внутренними факторами (например, различия в любви к работе), принимают продуктивные стратегии обучения, более преданы работе и их психическое здоровье в лучшем состоянии [9].

И наоборот, качество функционирования менее вероятно, когда учителя больше мотивированы внешними и контролирующими факторами, такими как: высокие начальные зарплаты в некоторых странах, работа на постоянной основе или стимуляция при выборе профессиональной деятельности. В этом смысле в результате исследования подчеркивается важность поощрения обучения лидерству или структурных вмешательств, поддерживающих основные потребности учителей, направленных на укрепление психического здоровья, позитивное функционирование и повышение квалификации преподавателей. Например, учебные мероприятия по повышению квалификации обычно активно продвигают поведенческие или лидерские стратегии в развитии автономии и выбора, развитии компетенций и поддержки взаимоотношений в коллективе [10], что дает положительные долгосрочные результаты в рабочих сообществах.

Мотивация учителей является самым существенным компонентом повышения школьной эффективности. В ходе исследования подтверждено, что автономная мотивация учителей связана с продуктивными стилями обучения, ориентированными на ученика, в то время как учителя без автономной мотивации принимает репродуктивные стили обучения [5]. Также было установлено, что благодаря активному участию в учебно-профессиональной деятельности у учителей растет мотивация, что косвенно влияет на качество преподавательской деятельности в целом.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что профессиональное развитие учителей отличается сложнейшей взаимосвязью личных и контекстуальных

факторов. Следовательно, универсального решения по вопросу мотивации учителей и их удержания в профессии не существует. Естественно, понимание этой взаимосвязи и ее факторов может повлиять на восприятие преподавателей собственной профессиональной идентичности и на их решения о своей карьере.

Проанализированные результаты данного исследования могут быть использованы при консультировании по карьерным вопросам и консультировании практикующих и будущих учителей до момента трудоустройства с целью предотвращения глобальной проблемы выгорания, оттока и нехватки педагогических кадров, а также демотивации у практикующих педагогов.

Литература

1. Atkinson, E.S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology, 20*, 45–57.
2. Deci, E.L., Speigel, N.H., Ryan, R.M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: the behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*(6), 852–859.
3. de Jesus, S.N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review, 54*(1), 119–134. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x
4. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
5. Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education, 3*(1), 1-18.
6. Lalić-Vučetić, N., & Ševkušić, S. (2023). Motivating students to learn is a creative act: A qualitative study on teachers' beliefs. *Croatian Journal of Education, 25*(2), 453-490. https://doi.org/10.15516/cje.v25i2.4701
7. Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186–196. http://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186
8. Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*, 79–104. http://doi.org/10.1080/13598660801971658

9. Slemp, G.R., Field, J.G., & Cho, A.S.H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior, 121*, 103459. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459
10. Su, Y.L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review, 23*(1), 159–188.

РАЗДЕЛ 2
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

ИНИЦИАТИВНОСТЬ И КРЕАТИВНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Н.С. Бериша
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия.

Аннотация. В статье анализируется проблема соотношения показателей креативности и переменных инициативности, рассматриваемой на основе системно-функционального подхода А.И. Крупнова. Выявлен ряд парадоксальных корреляций, которые могут объясняться неоднозначной оценкой преподавателями иностранного языка проявлений креативности и инициативности в учебном процессе.

Ключевые слова: личностные качества, инициативность, креативность, системно-функциональный подход, студенты-лингвисты

INITIATIVE AND CREATIVITY IN A FOREIGN LANGUAGE LEARNING: A SYSTEM-FUNCTIONAL APPROACH

N.S. Berisha
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia.

Abstract. The article analyzes the problem of the correlation between indicators of creativity and variables of initiative,

considered on the basis of the system-functional approach by A.I. Krupnov. A number of paradoxical correlations have been identified, which can be explained by the ambiguous assessment by foreign language teachers of the manifestations of creativity and initiative in the educational process.

Key words: personality traits, initiative, creativity, System-Functional Approach, linguistics students

На основе системно-функционального подхода и модели личностных свойств, разработанных А.И.Крупновым [3; 6], в отечественной психологии были проведены многочисленные исследования инициативности в различных выборках, а также в соотношении с другими свойствами, психологическими особенностями и деятельностью личности [1; 2; 4; 9].

Так, в одном из наших предыдущих исследований мы проанализировали связь инициативности с успешностью изучения иностранного языка (ИЯ) студентами лингвистических и нелингвистических направлений подготовки [8]. Было выявлено, что мотивационно-смысловые переменные инициативности более тесно связаны с показателями изучения ИЯ, чем ее регуляторно-динамические переменные. Большинство корреляций являются отрицательными, соответственно, студенты с более выраженным стремлением к инициативности имеют более низкие баллы как по экспертным оценкам преподавателей ИЯ, так за итоговый семестровый экзамен по английскому языку [8]. Можно предположить, что реализация инициативы студентами может быть неоднозначно оценена преподавателями английского языка, что, в свою очередь, может быть объяснено несоответствием между требованиями современной системы образования и личностными особенностями учащихся. Это предположение согласуется с другими российскими и западными исследованиями, которые показывают, что академические достижения студентов в большей степени связаны с добросовестностью и

настойчивостью, а не с креативностью, открытостью, любознательностью и т.д. [5; 7; 9].

В тоже время, другие наши исследования показали аналогичные противоречивые результаты во взаимосвязях между особенностями изучения ИЯ и креативностью студентов [10]. Например, вопреки предположениям, мы обнаружили лишь несколько значимых корреляций между показателями креативности и уровнем владения ИЯ. В частности, мы не обнаружили значимых корреляций между показателями вербальной креативности и показателями освоения ИЯ, а также между итоговыми оценками по английскому языку и всеми показателями креативности [10].

Соответственно, была поставлена задача изучить соотношение креативности и инициативности у студентов-лингвистов на основе системно-функционального подхода А.И. Крупнова. Ранее А.С. Жарикова исследовала взаимосвязь между показателями креативности и переменными инициативности на основе системно-функциональной модели [1, 4]. Была выявлена возрастная динамика этих корреляций у подростков, старшеклассников и студентов: с возрастом взаимосвязи между переменными инициативности и показателями креативности становится более значимыми [1]. А.С. Жарикова и Н.Ф. Шляхта [4] также показали существенные различия в выраженности практически всех переменных инициативности между высококреативными и низкокреативными группами (исключение составляют мотивационный и рефлексивно-оценочный компоненты).

В нашем исследовании участвовало 155 респондентов: студенты первого и второго курсов лингвистического факультета университета. Все студенты изучают английский язык в качестве основного иностранного языка. Для диагностики были использованы «Опросник инициативности» А. Крупнова [3] и сокращенный тест Торранса для взрослых (АТТА). В результате было

установлено, что энергичность и эгоцентрическая мотивация положительно связаны с несколькими показателями креативности, а астенические эмоции и личностные трудности отрицательно связаны с ними, что соответствует теоретическим предположениям и данным А.С. Жариковой [1; 3; 4; 6]. В целом, нами было обнаружено гораздо меньше значимых связей между переменными инициативности и показателями креативности, чем в исследовании А.С.Жариковой, этот факт можно объяснить различиями в направлениях обучения студентов. Мы также выявили отрицательные корреляции целевых переменных инициативности (социально и личностно значимых целей) с показателями креативности, что частично противоречит данным А.С. Жариковой, которая получила отрицательную связь оригинальности как показателя креативности только с личностно значимыми целями инициативности [4].

На наш взгляд, такой противоречивый характер корреляций между показателями креативности и переменными инициативности может быть вызван тем, что некоторые студенты только «декларируют» свое намерение быть инициативными, но не реализуют инициативность на практике. Противоречивые корреляции также могут быть объяснены тем фактом, что и инициативность, и креативность неоднозначно оцениваются преподавателями в образовательном процессе, как это было показано во многих предыдущих исследованиях [5; 7].

Таким образом, можно сделать вывод о сложных взаимосвязях между показателями креативности и переменными инициативности как системно-функционального свойства личности, для уточнения которых необходимы дальнейшие исследования на других выборках и с использованием дополнительных методов сбора и обработки данных.

Литература

1. *Жарикова А.С.* Соотношение переменных инициативности с показателями креативности в старшем школьном и студенческом возрастах // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 2. С. 32-37.

2. *Карамова Э.И., Шурухина Г.А.* Психологические особенности проявления инициативности студентов и старшеклассников // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 4. С. 50-53.

3. *Крупнов А.И., Новикова И.А., Шляхта Д.А.* Комплексные исследования свойств личности: теория и практика. М.: РУДН, 2017. 220 с.

4. *Шляхта Н.Ф., Жарикова А.С.* Психологические особенности инициативности у групп с высоким и низким уровнем креативности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 4. С. 33-37.

5. *Ackerman P.L., Chamorro-Premuzic T., Furnham A*. Trait complexes and academic achievement: Old and new ways of examining personality in educational contexts // British Journal of Educational Psychology. 2011. Vol. 81. No 1. Pp. 27–40. https://doi.org/10.1348/000709910x52256

6. *Krupnov A.I., Novikova I.A., Kozhukhova Y.V.* System-functional model of personality traits // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. 2013. Vol. 2. No 9. Pp. 407–413. https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n9p407

7. *Krupnov A.I., Kozhukhova Y.V., Vorobyeva A.A*. Persistence and academic achievement in foreign language in natural sciences students // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2017. Vol. 14. No 2. Pp. 143–154. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-2-143-154

8. *Krupnov A.I., Novikova I.A., Berisha N.S., Novikov A.L.* Initiative and second language acquisition in linguistics and non-linguistics students // Proceedings of EDULEARN19 Conference. Palma: IATED, 2019. Pp. 4635-4642. https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1153

9. *Novikova I.A., Vorobyeva A.A.* Big Five Factors and academic achievement in Russian students // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. Vol. 10. No. 4. Pp. 93–106. https://doi.org/10.11621/pir.2017.0409

10. *Novikova I.A., Berisha N.S., Novikov A.L., Shlaykhta D.A*. Creativity and English as foreign language acquisition in Russian linguistics students // Proceedings of INTED2019 Conference. Valencia: IATED, 2019. Pp. 4638-4644. https://doi.org/10.21125/inted.2019.1148

THE DEVELOPMENT AND PILOT VALIDATION OF THE POST-INTERACTION PERCEIVED INTERPERSONAL SYNCHRONY QUESTIONNAIRE

A.R. Vodneva, I.O. Tkachenko, G.V. Oreshina, E.G. Machnev
Sirius University of Science and Technology, Sirius, Russia

Abstract. This study aimed to develop a questionnaire to measure perceived interpersonal synchrony in adult dyadic experimental interactions beyond the affective components assessed by existing scales. The developed questionnaire has the potential to enhance understanding and measurement of interpersonal synchrony, contributing to the broader field of social bonding research.

Key words: interpersonal synchrony, perceived synchrony, dyadic interaction, questionnaire development, factor analysis

РАЗРАБОТКА И ПИЛОТНАЯ ВАЛИДАЦИЯ ОПРОСНИКА ПЕРЕЖИВАЕМОЙ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ СИНХРОНИЗАЦИИ ПОСТ- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

А.Р. Воднева, И.О. Ткаченко, Г.В. Орешина, Е.Г. Мачнев
Научно-технологический университет «Сириус», Сириус, Россия

Аннотация. Цель данного исследования — разработка опросника для измерения переживаемой межличностной синхронизации после экспериментального диадического взаимодействия, включающую не только аффективный компонент, учитываемый в существующих методиках. Разработанный опросник способен улучшить понимание и способы измерения межличностной синхронизации, что вносит вклад в широкую область исследований социальных связей.

Ключевые слова: межличностная синхронизация, воспринимаемая синхронизация, диадическое взаимодействие, разработка опросника, факторный анализ

Introduction. Interpersonal synchrony (IS) refers to the temporary coordination of behavioral, neural, physiological, and affective levels between social partners during interaction [5]. This phenomenon is crucial for social bonding and promoting pro-social behavioral outcomes throughout the lifespan [2]. In essence, IS refers to the mutual impact and experience that individuals share during social interaction [7]. At the same time, this shared state of co-present may be decomposed into the individual experiences of its participants due to subjectness nature of human perception. Currently, the differential psychology approach is rather underrepresented in the field of IS studies. Due to its complex structure, IS is commonly measured using various psychophysiological methods, motion capture systems, specialized software for motion analysis, behavior coding, and other objective assessment methods. At the same time self-reported assessment of IS, specifically the level of perceived interpersonal synchrony (PIS), has not been considered in studies or has only been assessed through simple statement-based ratings, where participants were asked to state whether they experienced IS [1, 3, 6, 9]. Despite the lack of an established definition of this phenomenon, it can be inferred from sources that perceived interpersonal synchrony is the subjective experience of undergoing alignment. There is only one scale to assess PIS [10], consisting of the Emotional communion and Felt Unity aspects (Perceived emotional synchrony, PES). The purpose of our work is to develop a PIS questionnaire that extends beyond the affective components of PIS for use in IS research with adult samples in various dyadic interaction tasks.

Sample and procedure. The study was approved by the ethical committee of Sirius University, and all the participants signed informed consents before data collection. Participants can be categorized into three groups depending on experimental tasks:

performing a musical piece in duet (6-10 min.; n = 16, 24-41 y.o., 30.7±5.6, 3 women); a conversation on a free topic (5 min.) and Say the Same Word game (3 min.; n = 18, 22-38 y.o. 28.1±5.1, 11 women); a work-related discussion (5 min.), a conversation on a free topic (5 min.), Say the Same Word game (3 min.), and a cooperative version of the Rock, Scissors, Paper, Lizard, Spock game (2 min.; n = 78, 19-29 y.o. 22.9±2, 71 women). These tasks, both verbal and nonverbal, were used to test the questionnaire's versatility in different experimental dyadic interactions.

Methods. Through a review of the literature and behavioral coding systems, we identified the following PIS subconstructs: Shared emotions, Sense of unity, Rhythmicity, Reciprocity, Adaptation, and Engagement [1, 3-4, 6, 9]. These substructures were then appraised during the focus groups (n = 14, 23-42 y.o., 27±5.4, 8 women), leading to the identification of a new subconstruct – Mental Coordination. Subsequently, the 30 statements were formulated afterwards and evaluated during expert appraisal (n = 8, 25-51 y.o., 33.1±10.5, 6 women). After the analysis of cognitive laboratories results (n = 12, 23-38 y.o., 29.6±4.8, 10 women), only 12 items left and were aggregated in three scales: Mentality, Emotionality, and Activity. During the pilot data collection, dyads of participants rated each statement on a 7-point Likert scale ranging from "Totally disagree" to "Totally agree" immediately after the experimental interactions.

The pilot dataset included 112 observations across 12 variables and was analyzed in R and RStudio. The factorial structure of the scale of 12-items scale was investigated through exploratory factor analysis employing Promax rotation method, allowing the possibility of correlated factors. Prior to factor analysis, the suitability of the data for such analyses was assessed using Barlett's test of sphericity and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy. To determine the number of factors to extract, a scree plot and parallel analysis were employed. The selection of the number of factors was informed by a criterion specifying latent root values must exceed 1, and factor

loadings greater than 0.3 were considered indicative of significant saturation by a factor.

Results. Barlett's test of sphericity resulted in a chi-square value of 799.3428 (df = 66, p-value < 0.05), indicating that the items are intercorrelated and suitable for factor analysis. The KMO measure was 0.91, with individual measures of sampling adequacy for each item ranging from 0.88 to 0.96, suggesting that the sampling was adequate for the analysis. A scree plot and parallel analysis suggested two factors as the optimal number, however, there was a tendency to identify three factors that come from the content analysis of the items and that can be theoretically justified. The Bayesian Information Criterion (BIC) for the three-factor model was -125.1758, indicating a good model fit. The factor loadings showed clear patterns of item loadings on the three factors with two items (Q2, Q22) showing cross-loadings (F1: Q26 = 0.721, Q17 = 0.796, Q27 = 0.830, Q12 = 0.894; F2: Q22 = 0.386, Q2 = 0.405, Q30 = 0.748, Q14 = 0.723, Q19 = 0.764; F3: Q2 = 0.381, Q6 = 0.415, Q22 = 0.518, Q28 = 0.850, Q5 = 0.869). The cumulative variance explained by the three factors was 57.7% (F1 (Emotionality): 22.6%; F2 (Activity): 17.6%; F3 (Mentality): 17.5%).

Discussion and Conclusion. Factor analysis revealed a complex multidimensional structure within the data, indicating distinct factors. The appearance of two scales seems consistent with the ideas of PES authors. However, theoretical works suggest the presence of several domains of attunement, among which are emotional, mental and motor components [8], which could be perceived to a varying degree by participants of social interaction. Our items reflect these three possible domains of interaction perception: feeling the same emotion because of shared interactional experience (Emotionality), feeling of union in interaction perceived through visual evidence of shared actions during experimental procedures (Activity), and feeling of mental component of shared experience, emerging through similarity of thoughts, mental representations and feeling of "being on the same

wavelength". We hypothesize that our highlighted scales reflect and extend the understanding of perceived synchrony proposed in the PES. Nevertheless, the lack of a unified theoretical framework and the complexity of the construct suggest further work in selecting an appropriate analysis that accounts for the interaction and overlap between subscales.

A questionnaire of perceived synchrony in dyads composed of 10 items and three scales (Emotionality, Activity, Mentality) was developed and pilot-tested on various experimental tasks. In the future, the sample size will be increased for confirmatory and repeated exploratory factor analyses. Convergent and divergent validity analyses will be conducted, and new experimental tasks will be used to test the applicability of the questionnaire. Additionally, the influence of the type of relationship on the results will be examined. We hope that the application of the final version of this questionnaire will reveal the individual experiences of participants of social experimental interaction, which will provide rich material for understanding IS.

References

1. *Boothby E.J., Clark M.S., Bargh J.A.* Shared experiences are amplified // Psychological Science. 2014. Vol. 25. No 12. Pp. 2209–2216. https://doi.org/10.1177/0956797614551162

2. *Bowsher-Murray C., Gerson S., von dem Hagen E., Jones C.R.G.* The components of interpersonal synchrony in the typical population and in autism: A conceptual analysis // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. P. 897015. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897015

3. *Cacioppo S., Zhou H., Monteleone G., Majka E.A., Quinn K.A., Ball A.B., Norman G.J., Semin G.R., Cacioppo J.T.* You are in sync with me: Neural correlates of interpersonal synchrony with a partner // Neuroscience. 2014. Vol. 277. Pp. 842–858. https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2014.07.051

4. *Feldman R.* Coding interactive behavior manual // Unpublished manual. 1998.

5. *Feldman R.* The neurobiology of human attachments // Trends in Cognitive Sciences. 2017. Vol. 21. No 2. Pp. 80–99. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.007

6. *Fujiwara K., Bernhold Q.S., Dunbar N.E., Otmar C.D., Hansia M.* Comparing manual and automated coding methods of nonverbal synchrony //

Communication Methods and Measures. 2020. Vol. 15. No 2. Pp. 103–120. https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1846695
7. *Ritzer G., Murphy W.W.* Introduction to sociology. SAGE publications, 2019. 600 p.
8. *Shamay-Tsoory S.G., Saporta N., Marton-Alper I.Z., Gvirts H.Z.* Herding brains: A core neural mechanism for social alignment // Trends in cognitive sciences. 2019. Vol. 23. No 3. Pp. 174–186. https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.01.002
9. *Sharon-David H., Mizrahi M., Rinott M., Golland Y., Birnbaum G.E.* Being on the same wavelength: Behavioral synchrony between partners and its influence on the experience of intimacy // Journal of Social and Personal Relationships. 2018. Vol. 36. No 10. Pp. 2983–3008. https://doi.org/10.1177/0265407518809478
10. *Wlodarczyk A., Zumeta L., Pizarro J.J., Bouchat P., Hatibovic F., Basabe N., Rimé B.* Perceived emotional synchrony in collective gatherings: Validation of a short scale and proposition of an integrative measure // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. P. 551755. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01721

СОЧЕТАНИЕ ЛЖИВОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПОРТРЕТЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

С.М. Гайнуллина, С.А. Башкатов
Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Россия

Аннотация. В эмпирическом исследовании описаны статистические зависимости между феноменами лжи, ответственности и личностными особенностями 407 респондентов. Предложен психологический портрет современного ответственного человека, который умеренно лжив и одновременно позитивен, а именно: сердечен, является носителем позитивных эмоций, настойчив, экстровертирован, организован, послушен долгу, стремится к достижениям, обдумывает поступки.

Ключевые слова: ложь, лживость, ответственность современный человек, психологический портрет

COMBINATION OF DECEITFULNESS AND RESPONSIBILITY IN THE PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A MODERN MAN

S. Gaynullina, S. Bashkatov
Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract. The empirical study describes statistical relationships between the phenomena of lies, responsibility and personal characteristics of 407 respondents. A psychological portrait of a modern responsible person is proposed who is moderately deceitful and at the same time positive, namely: cordial, a bearer of positive emotions, persistent, extroverted, organized, obedient to duty, strives for achievements, and ponders actions.

Key words: lies, deceitfulness, responsibility of modern man, psychological portrait

Н.А. Бердяеву, известному российскому философу, принадлежит высказывание: «Огромна роль лжи в человеческой жизни. Мир захлёбывается ото лжи. На проблему лжи слишком мало внимания обращали философы. Лгут не только лживые по природе, но и люди правдивые» [1]. Очень многое в жизни современного человеческого общества, касающееся непоследовательности его развития, использования циничных двойных стандартов поведения, его не прикрытый макиавеллизм наводят на мысль о том, что сочетание лживости и ответственности в структуре личности человека актуально для современного мироустройства и требует детального изучения.

В научной психологии и смежных науках понимание лжи и лживости интерпретируется у авторов по-разному. Согласно В.В. Знакову, для анализа явления лжи необходимо проводить исследование содержания этого феномена одновременно на двух взаимосвязанных уровнях анализа. Одно направление исследований заключается в анализе установок, взаимоотношений и целей субъекта, передающего сообщение, а другое направление нацелено на определение соответствия передаваемой информации реальности. В.В. Знаков замечает, что «при таком подходе неправду можно охарактеризовать как высказывание, основанное на заблуждении или неполном знании, ложь – как сознательное искажение знаемой субъектом истины, а обман – как полуправду, провоцирующую понимающего ее человека на ошибочные выводы из достоверных фактов» [2].

П. Экман квалифицирует ложь «как действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды». Лживость трактуется им как черта

личности, склонная к эмоционально-окрашенным актам искажения без раскрытия реальной информации [4, с. 18].

Мы предполагаем, что зачастую лживость связана с ответственностью, например, в ситуациях, когда люди лгут из опасения негативных последствий своих поступков. По мнению В.Ф. Сафина, под ответственностью понимается «осознанная необходимость, ставшая долгом и выражающаяся в причастности ко всему социально и лично значимому; системообразующий психологический механизм самоопределения личности». Основной функцией ответственности автор считает организацию и осуществление деятельности в настоящем и будущем на основании своих убеждений и принципов. Он доказывает, что источником ответственного поведения является сам субъект, эмоционально-познавательной основой которого является совесть [3, с. 30].

В связи с этим, целью нашего исследования явилось изучение статистических зависимостей между лживостью, ответственности и личностными особенностями современного человека.

В эмпирическом исследовании приняли участие 407 студентов вуза очной, очно-заочной и заочной форм обучения в возрасте от 17 до 37 лет (средний возраст – 19,80±2,64 лет), из них 225 женщин и 182 мужчины.

Для определения психологических особенностей личности в эмпирическом исследовании использовались следующие методики: фрайбургский личностный опросник, личностный опросник П. Косты и Р. Маккрэя NEO PI-R («Большая пятерка»), шкала макиавеллизма Р. Кристи и Ф. Гейза (Мак-5), многомерно-функциональный вопросник «Лживость» И.А. Церковной, опросник «Виды лжи» И.П. Шкуратовой, опросник «Отношение ко лжи» И.П. Шкуратовой, многомерно-функциональная диагностика «Ответственности-110» (ОТВ-110) В.П. Прядеина и О.В.

Мухлыниной, тест «экспресс–диагностика ответственности» (ЭДО) В.П. Прядеина.

Полученные данные проверили на соответствие закону нормального распределения с помощью программы STATISTICA. Было установлено, что из 108 измеренных показателей 45 распределены нормально. Данные этих 45 переменных подвергли дальнейшей статистической обработке с помощью параметрического эксплораторного факторного анализа и корреляционного анализа по Пирсону. Эксплораторный факторный анализ, проведенный в программе “jamovi 1.6.23” методом минимальных остатков с облимическим вращением, выявил 6 факторов с суммарной долей общей дисперсии 59,9% и следующими параметрами модели: TLI=0,808; RMSEA (90%): 0.0933 (Lower 0,0882; Upper 0,0988). Все факторные нагрузки совпали со шкалами методик, латентные переменные выявлены не были. При этом обнаружили наличие следующих корреляционных связей между личностными особенностями и лживостью и/или ответственностью: 1) Умеренные статистически значимые положительные корреляции между лживостью и сердечностью, r=0,30; лживостью и послушностью долгу, r=0,30; лживостью и стремлением к достижениям r=0,34; лживостью и обдумыванием поступков r=0,33. 2) Умеренные статистически значимые отрицательные корреляции между ответственностью и депрессией r= -0,38; ответственностью и ранимостью, r= -0,33. 3) Умеренные статистически значимые положительные корреляции между ответственностью и сердечностью, r=0,37; между ответственностью и настойчивостью, r=0,33; между ответственностью и позитивными эмоциями, r=0,30; между ответственностью и экстраверсией, r=0,40; между ответственностью и организованностью, r=0,41; между ответственностью и послушностью долгу, r=0,47. 4) Средней силы статистически значимые положительные корреляции между

ответственностью и стремлением к достижениям, r=0,51; между ответственностью и обдумыванием поступков, r=0,50.

Расчет коэффициентов корреляции Пирсона между лживостью и ответственностью дал результаты, продемонстрировавшие статистически значимые умеренные линейные связи: между лживостью и принятием ответственности, r=0,35 и лживостью и интегральным показателем ответственности, r=0,30.

Полученные результаты можно объяснить следующим образом. Прежде всего обращают на себя внимание положительные корреляции между лживостью и ответственностью, позволяющие заключить, что именно лживость является одним из механизмов ответственного поведения. В этой связи можно предположить, что зачастую ответственный человек, стремящийся выполнить обещанное, использует ложь для достижения цели, и здесь остается непонятной модальность заявленной цели, какая она: положительная или отрицательная. На этот вопрос отвечают вышеперечисленные положительные корреляции между лживостью и позитивными качествами личности и отрицательные корреляции между лживостью и негативными качествами личности (депрессивностью, ранимостью).

Получается, что лживость в человеке уживается с сердечностью, послушностью долгу, стремлением к достижениям и обдумыванием поступков. Одновременно с этим ответственность человека сопровождается сердечностью, настойчивостью, позитивными эмоциями, экстраверсией, организованностью, послушностью долгу, стремлением к достижениям и обдумыванием поступков.

Выявленные закономерности позволяют написать портрет современного ответственного человека, что имеет несомненную ценность для практической психологии. Ответственный человек умеренно лжив и одновременно позитивен, а именно: сердечен, является носителем позитивных эмоций, настойчив, экстровертирован,

организован, послушен долгу, стремится к достижениям, обдумывает поступки. Мы выдвигаем гипотезу о том, что лживость ответственного человека во многом обусловлена так называемой ложью во благо, но ее доказательство будет предметом наших дальнейших исследований.

Литература

1. *Бердяев Н.А.* Парадокс лжи // Современные записки 1939. № 69. URL: http://www.odinblago.ru/paradoks_lzhi (дата обращения: 26.03.2024).
2. *Знаков В.В.* Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 9-16. http://www.voppsy.ru/issues/1993/932/932009.htm (дата обращения: 26.03.2024).
3. *Сафин В.Ф.* Стадии развития ответственности в детском возрасте // Педагогический журнал Башкортостана. 2007. № 3. С. 29-37.
4. *Экман П.* Психология лжи: обмани меня, если сможешь / пер. с англ. Н. Исупова и др. СПб., 2019. 480 с.

МНОГОФАКТОРНАЯ ШКАЛА СОЗАВИСИМОСТИ: ОПИСАНИЕ

Р.В.Ершова[1], А.В. Соколова[2]
[1] Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия
[2] Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена описанию оснований разработки методики «Многофакторной шкалы созависимости». Представлены теоретико-методологические основания разработки шкалы, описание шкалы и субшкал, процедура валидации.

Ключевые слова: созависимость, опросник созависимости, модель, шкалы, методика

MULTIFACTORIAL SCALE OF CODEPENDENCY: DESCRIPTION

R.V. Ershova[1], A.V. Sokolova[2]
[1] Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia
[2]State University of Social Sciences and Humanities, Kolomna, Russia

Abstract. This article is devoted to the description of the grounds for the development of the "Multifactorial scale of codependency" methodology. The theoretical and methodological foundations of the scale development, the description of the scale and subscales, and the validation procedure are presented.

Key words: codependency, codependency questionnaire, model, scales, methodology

Последние десятилетия проблема созависимых отношений не теряет своей актуальности, однако проведенный теоретический анализ показал противоречивые представления о феномене созависимости [1]. У различных исследователей феномена разнятся и противоречат, и тем не менее, в научной литературе выделяются следующие модели созависимости: персонологическая модель (Cermak, 1986; Fischer и Spann, 1991), модель болезни (Peele и Brodsky, 1975; Whitfield, 1983), интеракционистсткая модель (Ançel, 2012) и модель конвергенции (Cullen J., Carr A., 1999; Wright и Wright, 1991). С позиции представленных моделей разработаны инструменты для измерения созависимости, однако ни один из них не дает о ней целостного представления.

В результате проведенного анализа научной литературы нами была предложена многофакторная модель созависимости, теоретико-методологическими основаниями методики послужили уже имеющиеся представления об особенностях поведенческой, эмоциональной, регулятивной,

когнитивной и мотивационной сфер созависимой личности. (рис. 1), для эмпирической проверки модели создан «Многофакторный опросник созависимости», позволяющий изучить ее мотивационно-смысловые и операционально-динамические характеристики. В структуру опросника включены пять компонентов: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регулятивный и поведенческий. Регулятивный компонент выражен экстернальным локусом контроля. Эмоциональный компонент пятифакторной шкалы созависимости определяет присутствие характерных для созависимых эмоций (страх, тревогу, беспокойство) и способ переживания эмоциональных состояний (подавление, игнорирование или преуменьшение собственных эмоций, легкое эмоциональное заражение). Утверждения поведенческого компонента шкалы направлены на изучение таких особенностей поведения как самопожертвование, пренебрежение собственными потребностями, ради удовлетворения потребностей других. Мотивационный компонент пятифакторной шкалы изучает стремление к социальному одобрению, подтверждению собственной «нужности», избегание негативной эмоциональной реакции, отвержения со стороны партнера. В структуру компонента включены вопросы, позволяющие оценить выраженность когнитивных искажений (нелогичных убеждений) в отношении других (например, «Я считаю, что большинство моих близких не способны сами позаботиться о себе») и в отношении себя («Я считаю себя неполноценным»).

Процедура валидации. В исследовании приняло участие 250 респондентов в возрасте от 19 до 39 лет, из них 68 мужчин (М= 21,7 лет), 211 женщин (М=24,3 лет), студенты университетов, клиенты психологического центра.

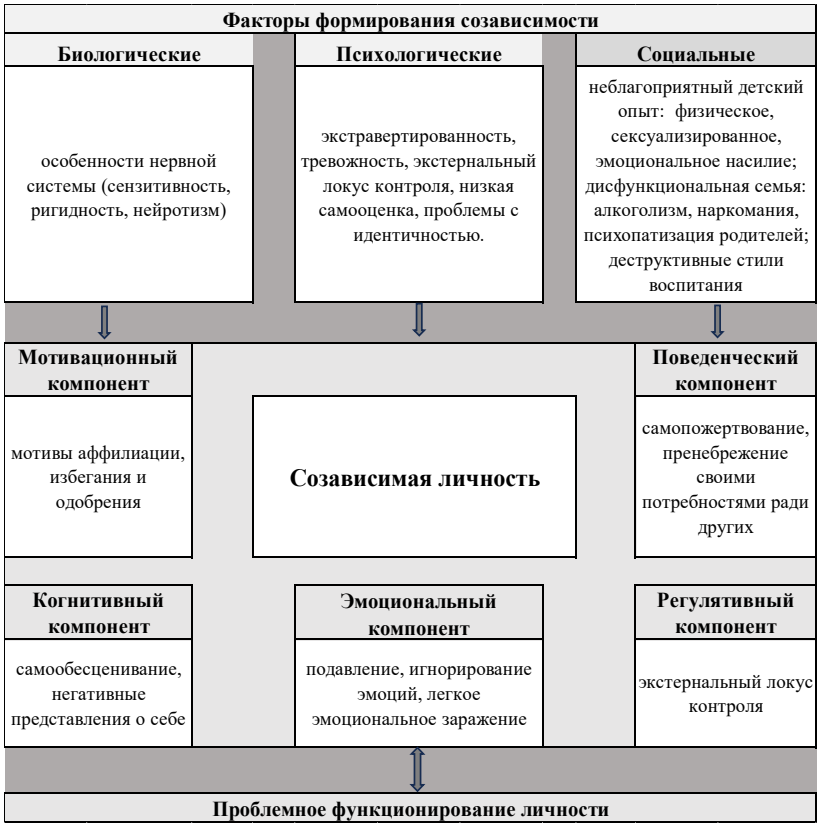


Рис. 1. Многофакторная модель созависимости

Психометрическая проверка шкал созависимости проводилась с использованием коэффициентов альфа Кронбаха и омега МакДональда и конфирматорного факторного анализа с использованием компьютерной среды R, версия 4.3.2 (2023-10-31) модуль Psych version 2.4.1., lavaan версия 0.6-17, semTools версия 0.5-6 и Jamovi, версия 2.3.21 (R Core Team, 2021; Revelle, 2019).

Статистика надежности итогового варианта шкалы созависимости представлена в таблице 1.

Таблица 1

Статистика надежности итогового варианта шкалы созависимости

Шкалы опросника	Среднее значение	Стандартное отклонение	α Кронбаха	ω Макдо-нальда
Мотивационный	13,38	3,79	0,822	0,825
Когнитивный	22,04	5,13	0,861	0,867
Эмоциональный	13,91	4,34	0,802	0,803
Регулятивный	18,78	5,72	0,809	0,816
Поведенческий	17,29	4,99	0,797	0,805
Созависимость	85,41	19,95	0,942	0,943

Коэффициенты альфы Кронбаха и омеги МакДональда, а также данные порядкового ω-факторного анализа продемонстрировали хорошую внутреннюю согласованность как многофакторной шкалы созависимости в целом, так и отдельных ее субшкал.

Внутренняя валидность разработанной пятифакторной шкалы подтверждена в рамках корреляционного сравнения данных с результатами шкалы созависимости Спанн-Фишер (Spann-Fischer Codependency Scale). Все субшкалы пятифакторной шкалы и суммарный балл созависимости статистически значимо прокоррелировали с показателем созависимости опросника Спанн-Фишер ($p \leq 0{,}001$). Итоговый вариант многофакторной шкалы созависимости содержит 43 утверждения, из которых к регуляторном компоненту относится- 6; эмоциональному -9; когнитивному-10; мотивационному-8; поведенческому-8.

Проведенное исследование позволило подтвердить предположение о том, что созависимость можно рассматривать как интегральную характеристику личности реализующуюся через дисфункциональные отношения с партнером, которая формируется под воздействием

комплекса социальных, психологических, биологических факторов, проявляется на мотивационном (потребность в социальном одобрении, избегании негативной оценки со стороны партнера); когнитивном (самообесценивание, негативные представления о себе); эмоциональном (подавление собственных эмоций, легкое эмоциональное заражение); регулятивном (экстернальный локус контроля) и поведенческом (самопожертвование, пренебрежение собственными потребностями ради интересов партнера) уровнях и приводит к резкому снижению качества жизни созависимого, формированию комплекса психоэмоциональных, коммуникативных, соматических проблем.

Литература

1. *Ершова Р.В., Соколова А.В.* К проблеме концептуализации феномена созависимости в психологии // Вестник Вятского государственного университета. 2023. № 1 (147). С. 110-119. https://doi.org/10.25730/VSU.7606.23.011
2. *Ançel G., Kabakçi E.* Psychometric properties of the Turkish form of codependency assessment tool // Archives of psychiatric nursing. 2009. Vol. 23. No 6. Pp. 441-453. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2008.10.004
3. *Cermak T.* Co-addiction as a disease // Psychiatric Annals. 1991. Vol. 21. No 5. Pp. 266-272. https://doi.org/10.3928/0048-5713-19910501-05
4. *Cullen J., Carr A.* Codependency: An empirical study from a systemic perspective // Contemporary Family Therapy. 1999. Vol. 21. Pp. 505-526. https://doi.org/10.1023/A:1021627205565
5. *Fischer J.L., Spann L.* Measuring codependency // Alcoholism Treatment Quarterly. 1991. Vol. 8. No 1. Pp. 87-100.
6. *Peele S., Brodsky A.* Love and addiction. 1975. 326 p.
7. *Whitfield C.L.* Co-dependence: Our most common addiction—some physical, mental, emotional and spiritual perspectives // Co-Dependency. Routledge, 2014. Pp. 19-36.
8. *Wright P.H., Wright K.D.* Codependency: Addictive love, adjustive relating, or both? // Contemporary family therapy. 1991. Vol. 13. No 5. Pp. 435-454. https://doi.org/10.1007/bf00890497

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ТРУДОЛЮБИЯ В РАМКАХ СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

Ю.Н. Анисимова [1], Г.Н. Каменева [2]

[1] Набережночелнинский государственным педагогический университет, Набережные Челны, Россия
[2] Российский университет дружбы народов им. П.Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В данной статье представлены особенности трудолюбия как системного свойства личности, а также представлен обзор научных работ и исследований, в которых описано изучение трудолюбия как системное свойства личности в рамках научной школы А.И. Крупнова.

Ключевые слова: трудолюбие, базовые свойства личности, системно-функциональный подход, научная школа А.И. Крупнова

ON THE ISSUE OF STUDYING HARDWORK WITHIN THE FRAMEWORK OF A SYSTEM-FUNCTIONAL APPROACH

Yu.N. Anisimova [1], G.N. Kameneva [2]

[1] Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia
[2] RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article presents the features of hard work as a systemic personality trait, and also provides an overview of scientific works and studies that describe the study of hard work as a systemic personality trait within the scientific school of A.I. Krupnov.

Key words: hard work, basic personality traits, system-functional approach, scientific school of A.I. Krupnov

Человеческая деятельность всегда предполагает обязательное наличие такого устойчивого ядра, вокруг которого сосредоточено большое количество индивидуальных проявлений поступков человека. Такой базовой чертой личности всегда считалось трудолюбие, характеризующее поведение человека при выполнении деятельности.

В процессе развития психолого-педагогической науки понятие трудолюбие расширялось и дополнялось, оставляя при этом неизменными его основные свойства.

На современном этапе развития общества о трудолюбивом человеке говорят как об аккуратном, прилежном, старательном деятеле, который достигает высоких результатов в выполняемой деятельности.

В исследованиях, посвященных изучению проблемы трудолюбия, установлена следующая закономерность. В педагогических исследованиях чаще описаны характеристики роли труда в процессе учебной и воспитательной деятельности либо особенности формирования и любви к трудовой деятельности. В психологических исследованиях чаще преобладает аналитический подход. Но и педагоги, и психологи сходятся в том, что изучение проблемы трудолюбия важный и актуальный вопрос, ведь трудолюбие как свойство личности формируется еще в детстве и оказывает существенное влияние на становление и самоопределение личности, а также на ее последующую трудовую деятельность. Важным в развитии трудолюбивой личности является воспитание ребенка в семье. От родителей и того опыта, которые получает ребенок в семье, в том числе зависит, каким он вырастет.

Именно поэтому возникла необходимость изучения трудолюбия как системного базового свойства личности.

Базовые свойства личности в концепции А.И. Крупнова представляют собой сложнейшую функциональную систему [5].

А.И. Крупновым подробно описан системно-функциональный подход в изучении базовых свойств личности. Его концепция включает восьмикомпонентную модель изучения базовых свойств личности.

В рамках научной школы А.И. Крупнова были написаны и защищены кандидатские диссертации, в которых изучалось трудолюбие как базовое свойство личности: Рим Алави Абдулла Мульхи, 1995 [6]; Г.Н. Каменева, 2005 [3]; Ю.Н. Анисимова, 2013 [1].

Остановимся более подробно на данных исследованиях и опишем краткий обзор данных диссертационных исследований.

Рим Алави Абдулла Мульхи (1995), в своем научном исследовании описывает и доказывает связь психологического строения трудолюбия, а также влияние трудолюбия на успешность в учебной деятельности студентов [6]. Автором в исследовании описаны шесть компонентов трудолюбия: операционально-динамический, мотивационно-смысловой, когнитивный, эмоциональный, регуляторно-волевой, продуктивно-оценочный компоненты, так как концепция А.И. Крупнова первоначально включала шестикомпонентную модель строения базовых свойств личности и была доработана им в 1999 году.

В работе Рим Алави Абдулла Мульхи у студентов определили три уровня развития трудолюбия: высокий, средний и пониженный. Далее в трех группах студентов изучили психологические характеристики трудолюбия и выявили различия в проявлении некоторых компонентов трудолюбия, при этом также обнаружились сходства у представителей первой и второй группы. Также в работе установлены связи трудолюбия с организованностью,

коллективизмом и любознательностью у успешных в обучении и трудолюбивых студентов.

В своем диссертационном исследовании автор доказывает, что трудолюбие, высокая мотивация, уровень довузовской подготовки и др. являются основными факторами успешности учебной деятельности студентов. Таким образом, в достижении высокого профессионализма важны трудовые усилия студента [6].

Далее рассмотрим результаты по изучению трудолюбия с позиций системно-функционального подхода А.И. Крупнова, представленные в диссертационном исследовании Г.Н. Каменевой [3]. Здесь уже трудолюбие рассматривается с позиции восьмикомпонентной модели изучения базовых свойств личности, дополненной установочно-целевым и рефлексивно-оценочным компонентами для более детального рассмотрения трудолюбия как базового свойства личности.

В работе подробно проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме изучения трудолюбия, описаны работы ведущих психологов и педагогов прошлого, которые рассматривают трудолюбие как трудовое воспитание и обучение детей.

Г.Н. Каменева описывает трудолюбие на примере изучения старшеклассников, которых в ходе работы над исследованием делит на две группы: трудолюбивые и менее трудолюбивые.

В рамках исследования установлено, что трудолюбивые школьники в большей степени проявляют общественно значимые и личностные цели, имеют социоцентрическую и эгоцентрическую мотивацию, осмысленность и осведомленность, результативность предметных и субъектных видов деятельности и т.д. Менее трудолюбивые же старшеклассники проявляют в большей степени аэнергичность, что говорит об их непостоянстве в выполнении трудовой деятельности.

Также в исследовании Г.Н. Каменевой рассмотрена роль детско-родительских отношений в становлении трудолюбия школьников, изучены особенности взаимоотношений матери и ребенка, мешающие или стимулирующие формирование трудолюбия старшеклассников. Также формирование трудолюбия у ребенка зависит от требовательности, степени строгости и принятии ребенка матерью.

Далее рассмотрим результаты диссертационного исследования Ю.Н. Анисимовой, которая также изучала трудолюбие с позиции восьмикомпонентной модели изучения базовых свойств личности, но уже на примере студентов высшего учебного заведения: юношей и девушек в отдельности [1].

В работе автором подробно изучено понятие «трудолюбие» в психолого-педагогической литературе, «выявлена психологическая структура трудолюбия у студентов разного пола, выявлены сходства и различия в проявлении трудолюбия у них. «Так, юноши и девушки имеют сходную ориентацию на личностно значимые цели, эгоцентрическую мотивацию, обладают повышенной степенью осмысленности и энергичности, высокой результативностью в предметных и субъектных видах деятельности. Сходства проявляются также в степени выраженности энергичности, стеничности и экстернальности. В отличие от девушек, у юношей в большей степени выражена переменная аэнергичность, которая характеризуется непостоянством в проявлении трудолюбия. Девушки же в большей степени испытывают чувство страха при выполнении новых заданий – переменная астеничность» [1].

Также в работе Ю.Н. Анисимовой установлены значимые связи между компонентами трудолюбия и установлено, что «чем сильнее у юношей и девушек проявляются мотивы, целевые установки, тем выше результат в субъектной и предметно-деятельностной сферах» в реализации трудолюбия [1]. В работе представлены

рекомендации по развитию трудолюбия отдельно для юношей и девушек.

Работа по изучению трудолюбия в рамках системно-функционального подхода продолжена учениками научной школы А.И. Крупнова.

В 2013 году вышла статья в журнале Психолого-педагогический поиск, авторами статьи В.А. Голубевой и Н.А. Фоминой описаны особенности и психологическая структура трудолюбия подростков-спортсменов. В исследовании установлено, что подростки-спортсмены осознанно реализовывают себя в трудовой деятельности, при этом с полной отдачей сил в нее включаются, они понимают, что успех в спорте зависит только от них самих, а также испытывают радость и удовлетворение на этапе соревнований, умеют мобилизовать свои силы и направить деятельность на результат. Однако сложности возникают из-за того, что подростки зачастую руководствуются личностно значимыми целями, при этом эгоцентрическая направленность мотивации проявляется наравне социометрической. Но авторами отмечается, что для подросткового возраста вероятны такие противоречия [2].

В 2014 году коллективом авторов-учеников А.И. Крупнова: Г.Н. Каменевой, М.А. Рушиной и Ю.Н. Анисимовой представлена статья в журнале Вестник Российского университета дружбы народов, в которой описана специфика связей переменных трудолюбия и социально-психологической адаптации у иностранных и российских студентов. В ходе исследования, в котором приняли участие 70 человек (35 российских и 35 иностранных студентов), были выявлены «связи между компонентами трудолюбия и социально-психологической адаптации». Выяснилось, что трудолюбие студентов связано с адаптивность и у российских, и у иностранных студентов, но у «иностранцев» ярче проявляется связь «трудолюбия с

внутренним контролем», это связано с бучением в другой стране [4].

В 2016 году вышла статья в журнале Проблемы современного педагогического образования, в которой Г.А. Шурухина и Э.И. Карамова описали особенности трудолюбия старшеклассников из однодетных и многодетных семей. В статье авторами обобщены результаты о том, что проявление трудолюбия учеников старших классов из однодетных семей идет мотивационная направленность в большей степени на себя, при наличии различных личностных трудностей. Что касается трудолюбия учеников старших классов из многодетных семей, то у них наблюдается личностно значимая ориентация и высокая результативность общественной деятельности [7].

Таким образом, в данной статье предпринята попытка описать исследования, изучающие трудолюбие как системное свойство личности в рамках целостно-функционального подхода А.И. Крупнова. Отрадно, что дело Александра Ивановича продолжается в исследованиях его учеников и последователей!

Литература

1. *Анисимова Ю.Н.* Психологические особенности трудолюбия юношей и девушек. Дис. … канд. психол. наук. М., 2005. 170 с.
2. *Голубева В.А., Фомина Н.А.* Особенности и психологическая структура трудолюбия подростков-спортсменов // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1 (25). С. 129-136.
3. *Каменева Г.Н.* Трудолюбие старших школьников и роль детско-родительских отношений в его становлении. Дис. … канд. психол. наук. М., 2005. 170 с.
4. *Каменева Г.Н., Рушина М.А., Анисимова Ю.Н.* Специфика связей переменных трудолюбия и социально-психологической адаптации у иностранных и российских студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 71-77.
5. *Крупнов А.И., Новикова И.А.* История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности //

Системные исследования свойств личности к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 9-30.
6. *Рим Алави Мульхи.* Психологическое строение трудолюбия и его влияние на успешность учебной деятельности студента. Автореф. … дис. ... канд. психол. наук. М.: РУДН, 1995. 18 с.
7. *Шурухина Г.А., Карамова Э.И.* Особенности трудолюбия старшеклассников из однодетных и многодетных семей // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-8. С. 258-264.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНИЦИАТИВНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Э.И. Карамова, Г.А. Шурухина
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Республика Башкортостан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности инициативности и ответственности у старшеклассников. У девушек больше развиты эгоцентрические мотивы и личностно-значимые цели в успешной реализации изучаемых свойств. Для юношей характерна общественная направленность, но они испытывают личностные трудности, астеничность и аэнергичность, недостаток знаний в достижении самореализации.

Ключевые слова: регуляторно-динамический аспект, инициативность, ответственность, мотивационно-смысловые переменные

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF INITIATIVE AND RESPONSIBILITY FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

E.I. Karamova, G.A. Shurukhina
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia

Abstract. The article examines the peculiarities of initiative and responsibility among high school students. Girls have more developed egocentric motives and personally significant goals in the successful implementation of the studied properties. Young men are characterized by a social orientation, but they experience personal difficulties, asthenic and aenergic, lack of knowledge in achieving self-realization.

Key words: regulatory and dynamic aspect, initiative, responsibility, motivational and semantic variables

Все шире осознается необходимость рассмотрения целостной индивидуальности молодого поколения в условиях социального, экономического, научного роста и развития современных технологий. Исследования отечественных психологов (К.А. Абульханова-Славская, Б.М. Кедров, А.И. Крупнов, А.Н. Лук, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Н.В. Тучак и др.) показывают, что инициативность и ответственность являются такими качествами [1]. Чтобы изучить психологическую структуру развития этих качества, нужно знать внутренние условия и средовые обстоятельства усвоения личностью жизненного опыта [2]. В современных условиях инициативность и ответственность являются базовыми свойствами личности, которые влияют на успешность протекания и результативность учебной деятельности и регулируют формирование важнейших нравственных ценностей [3]. Нами проводилось исследование инициативности и ответственности старшеклассников

средней общеобразовательной школы № 1 Илишевского района Республики Башкортостан, всего обследовано 50 учеников старших классов (25 девушек и 25 юношей). Исследования многомерно-функциональной структуры каждого свойства проводились на основе личностных тестов диагностики индивидуальности, разработанных А.И. Крупновым [1].

В ходе сравнительного анализа количественных показателей инициативности у юношей и девушек статистически значимое различие проявилось в регуляторном компоненте. Так, у юношей переменная регуляторного компонента *экстернальность* выражена сильнее, чем у девушек (t=2,156; p=0,05). Сравнительный анализ количественных показателей ответственности показал, что у девушек переменная рефлексивно-оценочного компонента выражена сильнее, чем у юношей (t=1,821; p=0,05). Также были выявлены статистически значимые различия в эмоциональном компоненте ответственности, при этом у юношей выше оказались показатели *стеничности* (t=1,951; p=0,05) и *астеничности* (t=1,811; p=0,05).

Итак, выявлены статистически значимые различия в регуляторном компоненте инициативности, при этом у юношей больше выражена переменная *экстернальности*, указывающая на пассивную регуляцию инициативности, тормозящая развитие данного свойства. Также статистически значимые различия обнаружены в эмоциональном, рефлексивно-оценочном компонентах ответственности. При выполнении ответственного задания девушки испытывают большие операциональные трудности, а юноши демонстрируют наличие полярных внутренне противоречивых признаков (*стеничности* и *астеничности*) эмоциональной сферы, это указывает на несовершенство и слабую дифференциацию признаков регуляторно-динамического аспекта ответственности. В мотивационно-смысловом аспекте инициативности и ответственности

статистически значимых различий не обнаружено, это свидетельствует о схожих установках, намерениях и понимании когнитивных признаков указанных свойств в обеих группах.

В корреляционной структуре инициативного и ответственного поведения у девушек обнаружено существование 14 положительных значимых корреляций, из них 7 связей имеют коэффициент ранговой корреляции Спирмена при ($\rho<0,01$), 7 связей – ($\rho<0,05$). На 1% уровне значимости показатель *социоцентричности* инициативности положительно коррелирует с *астеничностью* (0,027), *экстернальностью* (0,015), на 5 % уровне значимости с *операциональными трудностями* (0,014), личностными трудностями (0,004) ответственности. Также большое количество связей на 1% уровне выявлено между социоцентричностью ответственности и *субъектностью (0,041), энергичностью (0,018), стеничностью (0,031)* инициативности, на 5 % уровне значимости эгоцентричность ответственности связана с *энергичностью* (0,027), стеничностью (0,029) инициативности. Личностные цели ответственности на 1 % уровне коррелируют со *стеничностью* инициативности (0,017). *Предметность* ответственности связана на 5 % уровне с *астеничностью* (0,034) инициативности. *Стеничность* ответственности связана с *личностными трудностями* (0,005) инициативности, а *личностно-значимые трудности* коррелируют с *общественно-значимыми целями* (0,022).

В ходе корреляционного анализа у юношей обнаружено существование 29 положительных значимых корреляций, из них 9 связей имеют коэффициент ранговой корреляции Спирмена при ($\rho<0,01$), 20 связей – ($\rho<0,05$). На 1% уровне значимости показатель социоцентричности инициативности связан с общественно-значимыми целями (0,003), лично-значимыми целями (0,007), социоцентричностью (0,010), энергичностью (0,041), субъектностью (0,029)

ответственности. Эгоцентричность инициативности на 5% уровне связана с интернальностью (0,027) ответственного поведения. Осведомленность инициативности связана с осмысленностью (0,027) и стеничностью (0,031) ответственности. Субъектность инициативности связана с энергичностью (0,015), астеничностью (0,002) ответственности. На 1 % уровне *энергичность* инициативности связана с продуктивным компонентом (*предметность 0,002 и субъектность 0,042*) и *экстернальностью* (0,034) ответственности. *Аэнергичность* инициативного поведения связана с *осведомленностью* (0,042) и *личностными трудностями* (0,002). *Астеничность* инициативности связана с *осведомленностью* (0,033) ответственности. *Экстернальность* инициативности связана с *предметностью (0,028), интернальностью (0,001) и экстернальностью* (0,002) ответственного поведения. *Операциональные трудности* связаны со *стеничностью* (0,037), *личностные трудности* коррелируют с *личностными целями* (0,039) и *астеничностью* (0,020) ответственности. Это означает, что проявление у девушек инициативности и ответственности, с одной стороны, сопровождаются положительными эмоциями, желанием оказать помощь другим людям, они спонтанно, легко и непринужденно даже в неблагоприятных условиях реализуют *личностно-значимые цели* и *эгоцентричность* мотивации указанных свойств. С другой стороны, *социоцентричность* инициативности и *предметность* ответственности сопровождается *астеничными* эмоциями, *экстренальностью, операциональными и личностными трудностями.*

Итак, инициативность и ответственность как системные свойства личности включают в себя мотивационно-смысловые и регуляторно-динамические характеристики, которые находятся в тесной взаимосвязи и обеспечивают постоянство проявления данного свойства у старшеклассников. Обнаружены как общие, так и

специфические связи между переменными содержательно-смысловой сферы и инструментально-динамического аспекта инициативности и ответственности, которые определяют особенности функционирования данных свойств личности. Общий смысл связей, полученных внутри переменных мотивационно-смыслового аспекта инициативности и ответственности, свидетельствует о том, что во обеих группах роль мотивационно компонента существенным образом влияет на продуктивные и регуляторно-динамические характеристики. Специфика связей у девушек проявилась в том, что социоцентричность ответственности влияет на гармонические признаки динамического и эмоционального компонентов инициативности, а с*оциоцентричность* инициативности увеличивает проявление *астеничности и экстернальности,* формируя блок трудностей для реализации ответственности. Таким образом, девушкам легче проявлять личностно-направленное инициативное поведение и ответственность. Юноши чаще, чем девушки принимают коллективные ответственные решения и проявляют инициативность, но во внутренней структуре регуляторно-динамического аспекта инициативности присутствуют связи полярных признаков регуляторного (интернальность – экстернальность), динамического (энергичность и аэнергичность) и эмоционального компонентов ответственности (стеничность – астеничность), которые противоположны по своей природе, что свидетельствует о недостаточной дифференциации характеристик изучаемого свойства. Также юноши чаще, чем девушки задумываются о когнитивной осмысленности изучаемых свойств, и при увеличении личностных трудностей они становятся уязвимыми, тревожными, астеничными, из-за недостатка знаний, инструментов, приемов и способов инициативного и ответственного поведения для достижения самореализации. Таким образом, недостаточная сформированность инициативности и ответственности требует необходимости

проведения мероприятии по коррекции их развития, как у девушек, так и у юношей.

Литература

1. *Крупнов А.И., Новикова И.А.* История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 9-30.
2. *Сафина Р.Б., Карамова Э.И.* Особенности психологической структуры инициативности как системного свойства личности // Вестник Башкирского университета. 2007. Т. 12. № 4. С. 207-210.
3. *Шурухина Г.А., Карамова Э.И.* Системное изучение ответственности у студентов с разным локусом контроля // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 56. Ч. 8. С. 327-334.

ЗАВИСТЬ В КОНТЕКСТЕ «ТЕМНЫХ ЧЕРТ» ЛИЧНОСТИ

О.В. Митина[1], Д.И. Хайдарова[2]

[1]МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, Россия

[2]Филиал [1]МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкент, Узбекистан

Аннотация. Рассматривается конструкт зависти и различные виды его проявления: конструктивная и деструктивная, а также уныние и неприязнь. Использовались "Методика исследования завистливости личности" и "Опросник конструктивной и деструктивной зависти". Целью было выявлении связи зависти с другими социально нежелательными чертами личности.

Ключевые слова: зависть, ревность, агрессивность, темная триада, корреляционный анализ, выборка жителей Узбекистана

ENVY IN THE CONTEXT OF "DARK TRAITS" OF PERSONALITY

O.V. Mitina[1], D.I. Khaydarova[2]
[1]Lomonosov MSU, Faculty of Psychology, Moscow, Russia
[2]Branch of Lomonosov MSU in Tashkent, Uzbekistan

Abstract. The construct of envy and various forms of its manifestation are considered: constructive and destructive, as well as melancholy and antipathy. “A technique for studying personal enviousness" and the "Benign and Malicious Envy Scale" were used. The aim was to identify the relationship between envy and other socially undesirable personality traits.

Key words: envy, jealousy, aggressiveness, dark triad, correlation analysis, Uzbekistanian sample

Проблематика исследования так называемых темных (dark) черт личности получила интенсивное развитие с начала 21-го века [5]. Зависть – одна из таких черт, и ее изучение также вошло в предметное поле психологической науки относительно недавно [4]. Такой интерес объясняется резким изменением образа жизни, высокой уровнем конкуренции и социальных конфликтов, что приводит к изменению характера и структуры межличностного общения и социального взаимодействия людей, меняются ценности и установки [2].

В психологии зависть определяет совокупность понятий, описывающих черты личности, переживания, эмоции и чувства, мотивации, защитные реакции, проявляемые по отношению к другим индивидам и выражающиеся в невозможности реализовать свою

потребность. Зависть можно отнести к одному из сильнейших человеческих чувств и переживаний, из-за ее преобладающей негативности и социальной опасности. Несмотря на многообразие трактовок зависти, общим является то, что зависть — это пребывание в ненависти по отношению к другому индивиду, который, как правило, по сравнению с субъектом зависти находится в лучшей ситуации. Следствием зависти являются тревога, страдание от комплекса неполноценности, обиды. Зависть может приводить к определенным разрушениям на уровне личности и мешать человеку самореализоваться, добиться реальных успехов в саморазвитии [1].

Целью данного исследования было выявить соотношение зависти с рядом других социально неодобряемых личностных черт.

Для этого мы выбрали две методики «Методика исследования завистливости личности» (МИЗЛ) Т. Бесковой (2012) и «Опросник конструктивной и деструктивной зависти» (BeMaS) [9] в русской версии от Т. Волкодав.

МИЗЛ позволяет определить выраженность зависти по двум шкалам «*зависть-неприязнь*» и «*зависть-уныние*».

Зависть-неприязнь связана прежде всего с эмоциями гнева, ненависти, раздражения и проявляется в форме враждебности и подозрительности. При этом завистник может сплетничать, оклеветать, раскритиковать объект зависти в случае невозможности достичь более высокого уровня успешности. Зависть-уныние сопровождается грустью, отчаянием и унынием. Субъект может чувствовать бессилие и обиду, но он не готов что-либо менять в своей жизни, а лишь способен игнорировать достижения объекта зависти, чтобы не чувствовать себя ущербно [2].

BeMaS состоит из 2 шкал: *конструктивная и деструктивная зависти*. Конструктивная и деструктивная зависть имеют разную направленность, однако общим является желание преодолеть разрыв между завистником и

объектом зависти, но различными средствами и путями. Деструктивная зависть сопровождается большей злобой, агрессией, враждебностью. Завистник не желает, чтобы объект зависти обладал тем, что он хочет. А при конструктивной зависти, первый стремится быть похожим на своего соперника. Актуализируется соревновательный компонент, который, помогает при саморазвитии, побуждает к достижению, делает его более усердным и целеустремленным.

Таким образом, используя эти две методики, мы имели возможность определить выраженность различных видов завистливого поведения в зависимости от уровня активации субъекта зависти (МИЗЛ) и направленности (на достижения самого субъекта зависти или поражение объекта зависти).

В нашем исследовании мы устанавливали связь различных видов завистливого поведения со следующими мало одобряемыми в социуме чертами: ревность, агрессивность, темная триада.

Для определения выраженности указанных характеристик использовались следующие методики: 1) Многомерная шкала ревности [10]. Интегральный показатель ревности складывается из трех шкал: когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты; 2) Опросник агрессивности Басса-Перри [6] для диагностики когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов агрессии; 3) Краткая версия опросника «Тёмная триада» [5].

Участниками исследования были люди различных национальностей, проживающие в Узбекистане, свободно говорящие на русском языке. Общее количество респондентов – 196 человек от 16 до 55 лет (74 мужчины и 122 женщин).

Связь шкал двух исследуемых методик представлена в таблице 1. Получены положительные корреляции. Как нами предполагалось, имеется выраженная положительная связь между деструктивной завистью и унынием и неприязнью, из

чего мы можем судить, что завистник одновременно с чувством злобы, может ощущать и обиду, и отчаяние.

Положительная связь конструктивной зависти с завистью-неприязнью и с завистью-унынием подтверждает наличие общего стремления преодолеть разрыв между субъектом и объектом зависти.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции шкал «МИЗЛ» и «BeMas»

Шкалы МИЗЛ / BeMas	**Зависть-неприязнь**	**Зависть-уныние**
Конструктивная зависть	0,235	0,281
Деструктивная зависть	0,492	0,358

Примечание. Все коэффициенты корреляции значимы $p<0,01$.

Даже если зависть влечет за собой личностный рост, негативные эмоции все равно могут быть.

В таблице 2 представлены коэффициенты корреляции шкал опросников зависти с показателями измеряемыми опросниками ревности, агрессивности и темной триады.

Указывая на сходство конструктов ревности и зависти, исследователи отмечают в первом чувстве значимо больше злобы и страсти, а также, меньше сдержанности [6]. Зависть основана на сильном желании субъекта иметь что-либо, принадлежащее другому человеку, ревность основана на его желании удержать что-либо, не делясь с другим человеком.

Конструктивная зависть отрицательно коррелирует с когнитивным компонентом ревности. Люди, использующие зависть в качестве мотиватора развития, самосовершенствования не станут выискивать различные причины для ревности, не будут подозревать партнера или же соперника.

Людям с выраженным деструктивным характером зависти в большей степени свойственна ревность как на когнитивном уровне, так и на поведенческом. Они не только подозревают своих партнеров, но готовы совершать связанные с этими подозрениями различные поступки, например выслеживать или обыскивать вещи.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции шкал опросников BeMas и МИЗЛ с показателями других опросников

	BeMas		МИЗЛ	
Шкалы	Конструктивная	Деструктивная	Неприязнь	Уныние
Компоненты многомерной шкалы ревности Пфайффера и Вонга				
Когнитивный	-0,240**	0,220**	0,081	0,132
Поведенческий	0,103	0,281**	0,070	-0,030
Эмоциональный	-0,120	-0,030	0,090	0,121
Шкалы опросника агрессивности Басса—Перри				
Физическая агрессия	0,025	0,234*	0,230*	-0,010
Гнев	0,034	0,058	0,151	-0,001
Враждебность	-0,073	0,090	0,068	0,046
Шкалы опросника темной триады				
Макиавеллизм	0,100	0,096	0,045	0,001
Нарциссизм	0,198*	0,050	0,057	0,116
Психопатия	0,031	0,288**	0,214*	-0,032

Примечание. ** – значимость на уровне p <0,01, * – значимость на уровне p<0,05.

Таким образом, мы можем заключать, что деструктивный вид зависти положительно коррелирует с показателями ревности. Стоит отметить, что шкалы методики МИЗЛ уныние и неприязнь не дали значимых корреляций с ревностью.

Говоря о корреляциях показателей завистливого поведения со шкалами агрессивности, отметим положительную корреляцию с неприязнью и деструктивной завистью и отсутствие корреляций с унынием и конструктивной завистью. Отсутствие корреляций в первом случае объясняется различием в уровне активации субъекта: физическая агрессия предполагает активность, а уныние – нет. Конструктивная зависть предполагает отсутствие у субъекта стремления причинить вред объекту зависти.

Положительная связь конструктивной зависти с нарциссизмом воспроизводит результаты других исследований. Можем полагать, что для переживания конструктивной зависти необходимо высокая сосредоточенность на себе и стремление к превосходству, что достаточно характерно для нарциссизма [8].

Исследователи нарциссизма считают зависть одним из основных чувств, постоянно проявляемой нарциссической личностью [7]. Такая личность ставит перед собой цели, которые ставят другие, ориентируется на те же пути их достижения, постоянно сравнивая себя с другими. Уязвимость нарциссических личностей для зависти обусловлена их несостоятельностью и обладанием недостатками, которые могут стать обозримыми для окружающих.

Также в нашем исследовании подтверждаются положительные связи психопатии с завистью-неприязнью и деструктивной завистью (схожие конструкты). Психопатия связана с импульсивностью и отсутствием желания просчитывать последствия своего поведения, что часто оказывается важным для переживания именно деструктивной формы зависти [8].

Подведем итоги. Два опросника зависти позволяют определить выраженность различных ее аспектов и проявлений. Установлено, что деструктивная зависть и зависть-неприязнь положительно коррелируют с такими личностными чертами как ревность, агрессия и психопатия.

Выявлен профиль личности с деструктивной реализацией зависти: склонность искать виновного, подозрительность в отношении партнера или соперника, словесные нападки, обыск вещей партнера, отсутствие боязни быть пойманными, тревоги относительно чувств других людей и демонстрация физической силы. Наряду с этим, был определён профиль личности с конструктивной реализацией зависти: стремление к превосходству, принимать ситуацию, а не искать виноватых, сосредоточенность, эгоцентризм и сниженная эмпатия.

Литература

1. *Байкунусова Г.Ю.* Формирование чувства зависти у личности в процессе воспитания. 2020. С. 147-153.
2. *Бескова Т.В.* Методика исследования завистливости личности // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 127–139.
3. *Дмитриева Н.В.* Психология зависти // Психологические исследования. 2005. С. 133-141.
4. *Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В.* Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 43.
5. *Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П.* Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психол. журн. 2007. № 1. С. 115-124.
6. *Ильин Е.П.* Психология зависти, враждебности, тщеславия. СПб., Мастера психологии. 2014.
7. *Клепикова Н.М.* Динамика взаимосвязи зависти и нарциссических проявлений личности // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4. С. 157-162.
8. *Люсин Д., Амирасланова А.* Опросник конструктивной и деструктивной зависти: русская адаптация опросника BeMaS // Психологические исследования. 2022. Т. 15. № 84. С. 2.
9. *Lange J., Crusius J.* Dispositional envy revisited: Unraveling the motivational dynamics of benign and malicious envy // Personality and Social Psychology Bulletin. 2015. Vol. 41. No. 2. Pp. 284–294.
10. *Pfeiffer S., Wong P.* Multidimensional Jealousy // Journal of Social and Personal Relationships. 1989. Vol. 6. No 2. Pp. 181-196.

СМЫСЛ ЖИЗНИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

О.И. Мышко
Государственное учреждение образования «Академия образования», Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье кратко раскрывается содержание понятия «жизненный смысл личности» и «профессиональная деятельность» с позиций деятельностного и смыслового подходов. Рассмотрено соотношение между смыслом жизни личности и смыслом профессиональной деятельности в концепциях различных авторов.

Ключевые слова: смысл, профессия, смысл жизни, профессиональная деятельность, смысл деятельности

THE MEANING OF LIFE IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF AN INDIVIDUAL

O.I. Myshko
State Educational Institution "Academy of Education" Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The article briefly explores the concept of "life meaning of the individual" and "professional activity" from the perspectives of activity and meaning approaches. The relationship between the meaning of life of the individual and the meaning of professional activity in the concepts of various authors is considered.

Key words: meaning, profession, life meaning, professional activity, meaning of activity

Изучение ценностно-смыслового отношения личности к собственной профессиональной деятельности имеет

непреходящую актуальность. Процесс поиска личностью смысла собственной жизни неразрывно связан с ее повседневной активностью. Такая связь подразумевает, что вместе с процессом осмысления жизни идет и процесс осмысления деятельности, в том числе профессиональной.

Под смыслом жизни в психологии понимается ценность, отраженная в сознании и переживаниях человека как субъективно предельно значимая для него. Смысл жизни как способ отношения к миру реализуется личностью в профессии. Через жизненный смысл как многообразие отношений личности строится отношение к профессии [8].

Личностная смысловая вовлеченность человека в профессиональную деятельность является условием успешной и эффективной ее реализации и обеспечивает достижение личностью профессионального мастерства. Жизненный смысл личности является определяющим фактором развития профессионала, но при этом может не всегда соответствовать смыслу профессиональной деятельности. Как утверждает А.Р. Фонарев, профессиональное становление проходит наиболее гармонично и благоприятно в том случае, если смысл жизни и смысл деятельности не вступают между собой в конфликт [5].

Взаимосвязь между смыслом жизни и смыслом профессиональной деятельности представляется очевидной: смысл жизни является детерминантой выбора личностью своего профессионального пути, следования ему и реализации себя в рамках профессиональной деятельности. Также и профессиональная деятельность может приобретать для личности характер наивысшей ценности, призвания и в определенной степени может выступать как смысл жизни («дело жизни» в определении А.А. Ткаченко [4]. Профессиональная деятельность является способом функционирования личности в обществе. Каждый человек в результате своего труда производит некий продукт, обмен

этими продуктами позволяет обществу существовать и развиваться. [7].

Как субъект жизни, личность, реализуя конкретный вид деятельности, опирается в своей активности на жизненный смысл этой деятельности. Руководствуясь этим смыслом, личность делает выбор в пользу каких-то отдельных видов деятельности, а от каких-то отказывается, придавая им меньшее значение. То есть, согласно точке зрения К.В. Карпинского, деятельность становится объектом активного отношения личности, и происходит смена взаимоотношений между личностью и деятельностью. На предыдущем этапе личностно - деятельностных взаимоотношений деятельностный компонент выступал как основание личности. Теперь же личность определяет деятельность как объективную часть собственной жизни. С этого момента личность становится не субъектом деятельности, но субъектом жизни, так как приводит деятельность в соответствии с собственным смыслом жизни. Субъект жизни воспроизводит различные виды деятельности не в отрыве друг от друга, а в системном единстве, которое и есть человеческая жизнь. Личность как субъект жизни есть субъект системы деятельностей, из которых складывается индивидуальная жизнь [1].

Основываясь на представленном выше понимании взаимосвязи деятельности и смысла, можно утверждать, что индивидуально-психологические характеристики профессиональной деятельности, и само профессиональное развитие личности внутри деятельности в значительной мере детерминируется тем инструментальным смыслом, которым профессия наделяется в контексте практической реализации смысла жизни.

Очевидно, что трудовая деятельность обладает собственными смыслообразующим содержанием, что позволяет выделять ее в отдельную категорию среди прочих деятельностей человека. В этой связи представляется важным

изучение того, каким образом присущее профессиональной деятельности смысловое содержание соотносится с психологической структурой жизнедеятельности (смыслом жизни, жизненными целями, планами, программами и т. д.). Характер такого соотношения позволяет профессиональной трудовой деятельности занимать различные позиции в структуре целостной жизнедеятельности личности.

С точки зрения современного смыслового подхода, взаимосвязи разных видов деятельности определяются внутренним взаимодействием не изолированных смысловых структур, а целостных смысловых систем. Строго говоря, мотив профессиональной деятельности и смысл жизни как собственный мотив жизнедеятельности следует трактовать как динамические смысловые системы – сложноорганизованные комплексы смысловых структур (ценностей, мотивов, смысловых диспозиций и т. д.), порожденных и функционирующих как единое целое внутри определенного вида деятельности.

Все большее число исследователей усматривает в смысле жизни не какую-либо одну смысловую структуру, а целый ансамбль смысловых структур и процессов. Еще В. Франкл отмечал, что смысл жизни включает не только ценности («смысловые универсалии»), но и множество смыслов конкретных ситуаций [6]. Этому созвучно определение смысла жизни В.Э. Чудновского: «Смысл жизни как психическое образование представляет собой не просто определенную идею, жизненную цель, ставшую для человека ценностью высокого порядка. Психологическую основу смысла жизни составляет структурная иерархия, система больших и малых смыслов» [9, с. 226.]. Характеристику смысла жизни как динамической смысловой системы дает Д.А. Леонтьев: «Смысл жизни представляет собой концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой

системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого» [3].

Исследование индивидуальной жизнедеятельности, складывающейся из множества деятельностей, требует психологической перестройки смысловой сферы личности, в которой динамические смысловые системы, присущие частным видам деятельности, по-разному соотносятся с динамической смысловой системой жизнедеятельности – смыслом жизни. Очевидно, что роль профессиональной деятельности в структуре жизнедеятельности будет зависеть от места, занимаемого профессиональными мотивами и ценностями в динамической структуре смысла жизни.

В современной отечественной и зарубежной психологии проблема соотношения трудовой деятельности с жизнедеятельностью, взаимосвязи профессиональных мотивов и ценностей со смыслом жизни только лишь прорисовывается. Тем не менее, как указывает В.Э. Чудновский, это направление исследований «имеет не только практическую, но и теоретическую «составляющую»: рассмотрение данной связи должно помочь лучшему пониманию функционирования механизмов смысла жизни» [9, с. 599-600]. Одной из актуальных задач в данной проблемной области является систематизация тех способов, при помощи которых люди «состыковывают» профессиональную деятельность со смыслом жизни, вписывают ее в структуру собственной жизнедеятельности. По сути, речь идет о разработке типологии жизненного смысла профессионального труда, об обобщении и классификации наиболее распространенных вариантов смыслового отношения субъекта жизни к своей профессии.

Самореализацию человека как личности, поиски им смысла жизни невозможно представить без его профессионального становления и развития. В данном случае профессиональный труд полностью соединяется с жизнедеятельностью и выступает не как один из многих видов

деятельности, практикуемых в жизни человека, а как дело всей жизни, превосходящее по своей важности остальные виды деятельности. Это тождество профессиональной трудовой деятельности и всех других видов деятельности бывает тогда, когда мотивация профессионального труда становится ведущей мотивацией всей жизнедеятельности. В таком случае мотивы профессионального труда совпадают со смыслом жизни и становятся уже смысложизненными ценностями личности или, согласно высказыванию А.Н. Леонтьева, «жизненными мотивами-целями» [2, с.188].

Этот вид жизненного смысла профессиональной деятельности, по сути, и является тем, что мы называем «профессиональным призванием».

Следовательно, проблема смысла жизни – это, в сущности, проблема смысла профессиональной деятельности. Однако наряду с положительными эффектами абсолютное служение профессии и восприятие ее как жизненной миссии содержит некоторые опасности для полноценного развития личности. Ведь человек в профессии подчиняется долгу, дисциплине, логике решения текущих задач, ситуативным изменениям конъюнктуры профессиональной деятельности.

Литература

1. *Карпинский К.В.* Смысл жизни и жизненный смысл профессии // Вестник ТГУ. 2010. № 6. С. 147–155.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
3. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 486 с.
4. *Ткаченко А.А.* Понятие «дело жизни» и акме. Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: в 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. М.: Смысл, 2004. Ч. 1. С. 237–239.
5. *Фонарев А.Р.* Смысл жизни как детерминанта развития личности профессионала // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. М., 2001. 236 с.
6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 366 с.
7. *Хазанов И.Я.* Формирование смысла педагогической деятельности у будущих учителей // Вестн. Том. гос. ун-та. 2022. № 478. С. 182–193.

8. *Чудновский В.Э.* Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена // Психология зрелых возрастов: хрестоматия / сост. И.В. Шаповаленко. М.: АНО, 2008. С. 297-303.
9. *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни: избранные тр. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. 766 с.

НАСТОЙЧИВОСТЬ И ОТНОШЕНИЕ К ЦИФРОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ: СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

И.А. Новикова, П.А. Бычкова, Ю.В. Кожухова
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме связи отношения к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ) с настойчивостью студентов, рассматриваемой на основе системно-функционального подхода А.И. Крупнова. Установлено, что отношение студентов к ЦОТ и его компоненты более тесно связаны с переменными из мотивационно-смысловой подсистемы настойчивости.

Ключевые слова: настойчивость, системно-функциональный подход, А.И. Крупнов, цифровые образовательные технологии, отношение к цифровым образовательным технологиям, студенты

PERSISTENCE AND ATTITUDE TOWARDS DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: A SYSTEM-FUNCTIONAL APPROACH

I.A. Novikova, P.A. Bychkova, Yu.V. Kozhukhova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of the connection between the attitude towards digital educational

technologies (DET) and the persistence of students, considered on the basis of the System-Functional Approach by A.I. Krupnov. It has been established that university students' attitude towards the DET and its components are more closely related to variables from the motivational-meaningful subsystem of persistence.

Key words: persistence, System-Functional Approach, A.I. Krupnov, digital educational technologies, attitude towards digital educational technologies, university students

Различные аспекты цифровизации образования вызывают неоднозначную оценку как у участников образовательного процесса, так и в обществе в целом. Многочисленные исследования показывают, что эффективность внедрения цифровых образовательных технологий (ЦОТ) зависит от множества факторов разного уровня, например, социальных, технологических, социально-демографических, педагогических, психологических и др. [1; 5; 8; 9; 11].

В наших предыдущих исследованиях мы изучали отношение к ЦОТ у студентов разных направлений подготовки в соотношении с академической мотивацией и чертами личности [2; 7; 14].

Понятие «отношение к ЦОТ» рассматривается нами как совокупность субъективно-оценочных отношений, которые определяют характер переживаний, особенности восприятия и понимания, характер поведенческих реакций личности при взаимодействии с цифровыми технологиями в образовательных целях, что согласуется как с теорией отношений личности В.Н. Мясищева [6], так и с трехсторонней моделью аттитюда (эмоциональный, когнитивный и поведенческий (конативный) компоненты), общепринятой в зарубежной психологии [2; 10].

В зарубежных исследованиях, касающихся психологических аспектов отношения студентов к ЦОТ, широко используется Пятифакторная модель личностных черт в различных модификациях. Установлено, что такие

личностные черты, как экстраверсия, согласие, открытость опыту и добросовестность, как правило, положительно коррелируют с различными аспектами отношения студентов к ЦОТ, а нейротизм – отрицательно, но результаты могут отличаться в разных выборках [16].

Наши исследования показали, что во всех изученных нами выборках добросовестность положительно связана со всеми компонентами и суммарным показателем отношения к ЦОТ, согласие и открытость опыту – с эмоциональным компонентом и суммарным показателем отношения к ЦОТ, а экстраверсия (положительно) и нейротизм (отрицательно) в большинстве случаев связаны с компонентами и суммарным показателем отношения к ЦОТ в некоторых выборках [2].

Однако до настоящего времени не было проведено исследований отношения к ЦОТ у студентов в соотношении с системно-функциональными свойствами личности, рассматриваемыми в рамках подхода А.И. Крупнова [4]. В то же время, настойчивость, как одно из наиболее изученных на основе данной модели свойств личности, демонстрирует тесные связи как с различными показателями учебной деятельности [12; 13], так и с чертами из Пятифакторной модели [3].

Цель исследования, представленного в статье: определение соотношения переменных настойчивости, рассматриваемой на основе системно-функциональной модели, с отношением студентов к ЦОТ.

В исследовании приняли участие 64 студента РУДН, включая 45 девушек и 19 юношей, из них 53 студента факультета физико-математических и естественных наук и 11 студентов Института мировой экономики и бизнеса РУДН, в возрасте от 17 до 24 лет. Сбор данных проводился с конца октября 2022 г. по начало апреля 2024 г. с использованием Google Forms.

Для диагностики настойчивости использовался бланковый тест А.И. Крупнова [4], для диагностики отношения студентов к ЦОТ применялась авторская методика

«Шкала диагностики отношения студентов к ЦОТ», прошедшая психометрическую проверку [15]. Для статистической обработки данных применялся корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (результаты представлены в табл. 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции показателей отношения к ЦОТ с переменными настойчивости студентов (N = 64)

Переменные настойчивости	**Шкалы опросника отношения к ЦОТ**			
	ЭК	КК	ПК	Отношение к ЦОТ
Общественно значимые цели	0,143	0,115	0,051	0,113
Личностно значимые цели	**0,288***	**0,271***	***0,243***	**0,287***
Социоцентричность	0,090	0,096	0,151	0,121
Эгоцентричность	**0,281***	**0,317***	***0,242***	**0,307***
Осмысленность	**0,253***	**0,251***	0,084	***0,215***
Осведомленность	0,044	0,006	0,076	0,030
Предметность	0,203	0,198	0,155	***0,207***
Субъектность	**0,293***	0,184	0,127	***0,212***
Энергичность	0,110	0,113	0,064	0,120
Аэнергичность	–0,036	–0,128	–0,104	–0,130
Стеничность	**0,355****	**0,337****	**0,295***	**0,377****
Астеничность	0,030	0,157	–0,085	0,030
Интернальность	0,124	0,042	–0,102	0,022
Экстернальность	–0,117	***–0,238***	–0,147	–0,212
Операциональные трудности	***–0,225***	–0,146	**–0,307***	**–0,269***
Личностные трудности	–0,181	–0,046	***–0,246***	–0,182

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *курсив* – $p \leq 0,1$; ЭК – Эмоциональный компонент; КК – Когнитивный компонент; ПК – Поведенческий компонент.

Из таблицы 1 следует, что наиболее тесно с суммарным показателем отношения к ЦОТ и его компонентами связаны

стеничность, *эгоцентричность* и *личностно значимые цели* настойчивости. Содержательно это означает, что студенты, чья настойчивость в большей мере мотивируется и направлена на достижение личностно значимых намерений, испытывающие при достижении намеченного позитивные эмоции, в то же время более позитивно относятся к ЦОТ. Выраженность *операциональных трудностей* настойчивости отрицательно связана с поведенческим компонентом, эмоциональным компонентом (на уровне тенденции) и суммарным показателем отношения к ЦОТ. Это означает, что студенты, которые испытывают трудности в реализации настойчивости, связанные с недостатком определенных умений и навыков настойчивого поведения, более негативно относятся к использованию ЦОТ в учебном процессе. При этом необходимо отметить, что отношение студентов к ЦОТ и его компоненты более тесно связаны с переменными из мотивационно-смысловой подсистемы настойчивости.

Совокупность всех корреляций разного уровня значимости, представленных в табл. 1, позволяет сделать вывод о том, что студенты с более развитой настойчивостью, как системно-функциональным свойством личности, в целом имеют более позитивное отношение к применению цифровых технологий в образовании. Эти результаты согласуются с ранее полученными данными о позитивных связях добросовестности из Пятифакторной модели с отношением к ЦОТ у студентов.

Ограничения данного исследования связаны, прежде всего, с относительно небольшим объемом выборки, в которую вошли только студенты двух направлений подготовки. В дальнейшем планируется расширение выборки за счет студентов разных университетов и разных направлений подготовки, а также ее сбалансированность по полу, возрасту, курсу обучения респондентов.

В заключении важно подчеркнуть, что результаты данного исследования в очередной раз подтвердили

эвристический потенциал системно-функционального подхода к анализу свойств личности и индивидуальности, разработанного А.И. Крупновым. Полученные данные можно рассматривать и как очередное свидетельство конвергентной валидности методики «Шкала диагностики отношения студентов к ЦОТ».

Литература

1. *Алешковский И.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е.* Студенты России об обучении в период пандемии Covid-19: ресурсы, возможности и оценка учебы в удаленном режиме // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 2. С. 211-224. https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-2-211-224
2. *Бычкова П.А.* Личностные черты и мотивация как предикторы отношения к цифровым образовательным технологиям у студентов и преподавателей: дисс. … канд. психол. наук. М.: РУДН, 2023. 350 с.
3. *Крупнов А.И., Новикова И.А., Воробьева А.А.* Соотношение системно-функциональной и Пятифакторной моделей черт личности: к постановке проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 2. С. 45-56.
4. *Крупнов А.И., Новикова И.А., Шляхта Д.А.* Комплексные исследования свойств личности: теория и практика: учебное пособие. М.: РУДН, 2017. 220 с.
5. *Курьян М.Л., Воронина Е.А.* Форсированный переход на онлайн-обучение и новые возможности для участников образовательного процесса: обзор исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 4. С. 772-790. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-4-772-790
6. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
7. *Новикова И.А., Бычкова П.А.* Отношение к цифровым образовательным технологиям у студентов: определение, диагностика, гендерные особенности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. № 1. С. 70-84. https://doi.org/10.11621/TEP-24-04
8. *Пеша А.В., Шавровская М.Н., Николаева М.А., Камарова Т.А.* Признаки принятия обучения с применением дистанционных образовательных технологий студентами различных форм обучения в условиях пандемии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и

педагогика. 2023. Т. 20. № 4. С. 791-814. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-4-791-814
9. *Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 2. С. 52–65. https://doi.org/10.17759/pse.2021260205
10. APA dictionary of psychology / Ed. by G.R. VandenBos. Washington: American Psychological Association, 2015. https://doi.org/10.1037/14646-000
11. *Brika S.K.M., Chergui K., Algamdi A., Musa A.A., Zouaghi R.* E-Learning research trends in higher education in light of COVID-19: A bibliometric analysis // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 12. P. e762819. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762819
12. *Kozhukhova Yu.V., Kushleyko V.N.* Perseverance and diligence contribute to confidence in exams // Chelovecheskij kapital. 2024. No. 2. Pp. 276-281. https://doi.org/10.25629/HC.2024.02.28
13. *Krupnov A.I., Kozhukhova Y.V., Vorobyeva A.A.* Persistence and academic achievement in foreign language in natural sciences students // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2017. Vol. 14. No 2. Pp. 143-154. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-2-143-154
14. *Novikova I.A., Bychkova P.A., Novikov A.L., Shlyakhta D.A*. Personality traits and academic motivation as predictors of attitudes towards digital educational technologies among Russian university students // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2022. Vol. 19. No 4. Pp. 689-716. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-4-689-716
15. *Novikova I.A., Bychkova P.A., Shlyakhta D.A., Novikov A.L.* Attitudes towards digital educational technologies scale for university students: Development and validation // Computers. 2023. Vol. 12. No 9. P. 176. https://doi.org/10.3390/computers12090176
16. *Quigley M., Bradley A., Playfoot D., Harrad R.* Personality traits and stress perception as predictors of students' online engagement during the COVID-19 pandemic // Personality and individual differences. 2022. Vol. 194. P. 111645. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111645

СООТНОШЕНИЕ НАСТОЙЧИВОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

О.В. Одинцова [1], С.В. Баранова [2]
[1] РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия
[2] НП Корпорация «Развитие и совершенствование», Москва, Россия

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования в русле концепции многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности, разработанной А.И. Крупновым. Рассмотрено соотношение настойчивости и личностных качеств студентов: ригидность, фрустрация, агрессивность, мотивация к успеху.

Ключевые слова: индивидуальность, свойства личности, формы настойчивости

THE RATIO OF PERSEVERANCE AND PERSONAL QUALITIES OF STUDENTS

O.V. Odintsova [1], S.V. Baranova [2]
[1] Kosygin Russian State University, Moscow, Russia
[2] NP Corporation "Development and Improvement", Moscow, Russia

Abstract. The results of an empirical study are presented in line with the concept of multidimensional functional organization of personality properties and individuality, developed by A.I. Krupnov. The correlation of perseverance and personal qualities of students is considered: rigidity, frustration, aggressiveness, motivation for success.

Key words: individuality, personality traits, forms of perseverance

Актуальность концепции многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности, разработанной А.И. Крупновым вслед за научными трудами Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына, подтверждают многочисленные исследования. Мотивы выступают в качестве побуждающей и направляющей силы, во многом определяя не только содержание, но и характер настойчивости (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Иванников, А.В. Иващенко, А.Г. Ковалев, А.И. Кочетов, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Н.И. Рейнвальд, В.И. Селиванов и др.). В роли мотивов могут выступать сложившиеся идеалы, убеждения, осознаваемые интересы и намерения, а также осознанные или неосознанные желания, чувства, влечения (А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов и др.). Для содержания и характера настойчивости большое значение имеет не только состав потребностей (физиологические, потребности в труде, признании, взаимопомощи, самореализации и т.д.), но и структура их взаимодействия (мотивационная сфера личности). В изучении настойчивости превалируют аналитические стратегии (в рамках которых накоплен огромный экспериментальный материал), в противовес положению о том, что каждое свойство личности является целостным системным образованием (К.А. Абульханова-Славская, Б.Ф. Ломов, А.И. Крупнов, Н.И. Рейнвальд, Д.И. Фельдштейн).

Имеющиеся недостатки аналитических стратегий во многом преодолеваются в рамках целостно-функционального подхода к изучению свойств личности, предложенного А.И. Крупновым. С позиций системно-функционального подхода настойчивость рассматривается как система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих длительность удержания субъектом цели, готовность к преодолению препятствий на пути к ней и доведение начатого дела до конца (Новикова И.А.) [3].

Крупновым А.И. предложена и реализуется программа системного изучения базовых свойств личности (настойчивость, общительность, любознательность, ответственность, инициативность, организованность, уверенность, трудолюбие и др.). Указанная программа научной школы А.И. Крупнова охватывает следующие основные направления исследования: структура и психологическое строение свойства; особенности его формирования и развития; связи свойства с генетическими, психофизиологическими и средовыми предпосылками; половые, возрастные, профессиональные, этнопсихологические, патопсихологические особенности; индивидуально-типические и типологические особенности; возможности и пути коррекции и саморегуляции черт личности и индивидуальности.

Представляет интерес теоретический анализ социально-психологических исследований личностных характеристик: ригидности, тревожности, фрустрации, агрессивности, мотивации к успеху.

Ригидность – неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации. В психологии различают виды ригидности: когнитивную, аффективную и мотивационную. Современной подход к феномену тревожности основывается на том, что эту психологическую характеристику личности не следует рассматривать как исключительно негативную черту. Вслед за А.М. Прихожан принято выделять два типа тревожности: беспредметную тревожность, когда человек испытывает затруднения, сталкиваясь с необходимостью соотнесения возникающих у него переживаний с конкретными объектами; тревожность как склонность к ожиданию неблагополучия в различных видах собственной активности. У одних людей доминируют генетически обусловленные предпосылки к формированию тревожности, Фрустрация вызывает озлобление и эмоциональную готовность реагировать

агрессивно. Вместе с тем, фрустрация выполняет для личности защитную функцию, создавая новую весьма сильную мотивацию, направленную на преодоление препятствия на пути реализации исходных мотивов (С. Розенцвейг, Л.А. Ясюкова и др.). в то время как у других рассматриваемое психическое свойство является приобретенным в индивидуальном жизненном опыте. Различные теории агрессивности личности подчеркивают, в первую очередь, стабильность в связях агрессивности с определенными чертами личности и определяют агрессивность как относительно устойчивую черту личности, связанную с враждебной установкой к другим людям. весьма актуальной представляется связь тревожности с мотивацией к достижению успеха и избеганию неудач. Психологическая наука располагает обширными теоретическими и эмпирическими результатами исследований особенности проявления личностных характеристик – ригидности (Г.В. Залевский, А.Б. Добрович, P. Leach и др.), тревожности (А.М. Прихожан, Ч. Спилберг и др.), агрессивности (Л. Берковиц, А.А. Реан, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов и др.), фрустрации (С. Розенцвейг, Л.А. Ясюкова и др.), мотивации к успеху (Г.А. Мюррей, Уильям Мак-Даугол, А.С. Якуб и др.). На основе проведенного эмпирического исследования выделены две группы студентов (n=121) – менее настойчивые и более настойчивые, – для которых существенно различается соотношение настойчивости с другими психологическими характеристиками личности. У более настойчивых студентов доминируют показатели инструментально-стилевого блока: эргичности, стеничности, интернальности, выраженная эгоцентричность (мотивационно-смысловой блок)

На основе исследований в русле 8-компонентной модели анализа, реализуемой школой А.И. Крупнова, выявлены формы настойчивости: настойчивость во взаимодействии, общении (коммуникации) с другими людьми пропорциональна энергии, которую человек способен

вложить в совершаемое или планируемое действие, точку зрения, позицию, идею, чтобы люди поняли, как и что делать; настойчивость в достижении конкретного результата, ее особенность заключается в приобретении нового состояния; настойчивость в достижении цели, помогает удерживать опору в сложных ситуациях, когда возникают сомнения, опасения, страхи, неуверенность. Настойчивость во взаимодействии, общении, в беседе с другими людьми представляется первичным уровнем развития настойчивости [1, с. 56].

Для развития гармонических составляющих настойчивости, основываясь на результаты проведенного исследования, авторы предложили практические рекомендации по саморегуляции настойчивости и личностных качеств у менее и более настойчивых групп студентов:

– реалистичность – выбираемые цели должны быть достижимыми для индивида в обозримой перспективе;

– полезность – исключить бессмысленные (например, экстравагантные, направленные исключительно на самоутверждение) и, тем более, заведомо вредные для себя или окружающих цели;

– регулярность занятий способствует формированию настойчивости, а позитивность эмоций позволяет постепенно избавиться от агрессивности, тревожности [2. с. 6–15];

– культивирование у себя психологических качеств, поддерживающих настойчивость (стеничность и др.), а также нейтрализация (ослабление) качеств, угнетающих настойчивость (астеничность) Мысленное препарирование негативной эмоции, установка на осознание и произвольную регуляцию равносильны отчуждению от негативных переживаний и уничтожению этой эмоции [4, с. 18].

Преодолению состояния тревожности способствуют занятия физкультурой, в частности бег. Физические упражнения способны остановить непрерывный поток

мрачных мыслей. Провоцирующие мысли исчезают сами собой, если свое внимание направить на то, чтобы отслеживать собственное дыхание, ощущения в мышцах и т.д. [2.с. 95–103].

Общие рекомендации, направленные на развитие настойчивости как психологического качества, сводятся к соблюдению режима дня; выполнению оздоравливающих и одновременно укрепляющих волю процедур; практикованию психологических тренингов, нацеленных на усиление волевых качеств личности. Проявляя настойчивость в беседе, больше внимания уделять ее форме, развивать у себя общительность, практиковать тонкую сонастройку с собеседником, эмоциональное общение, исходить не только из собственных целей и установок, но максимально учитывать его настроения, позиции, цели и стереотипы. Возвести в ранг полезного шаблона собственное поведение с требованиями этичности, принятой в соответствующей социальной общности, практиковать «дизайн» собственной цели с учетом требований корпоративной культуры, общественных интересов.

Литература

1. *Баранова С.В.* Психологические особенности настойчивости // Сборник «Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова». Сборник научных статей, посвященный 75-летию А.И. Крупнова. М.: РУДН, 2014. С. 67–85.

2. *Баранова С.В.* Волшебные движения. М.: ЦПФС «Единение», 2008. 140 с.

3. *Новикова И.А.* Индивидуально-типологический подход к исследованию черт личности: монография. М.: РИО МГУДТ, 2013.

4. *Крупнов А.И., Барабаш О.Б., Полярук В.М.* Рекомендации и упражнения по саморегуляции и самоконтролю свойств личности: учебно-метод. пособие. М.: Изд-во РУДН, 1995. С. 18.

5. *Одинцова О.В.* Практико-ориентированный аспект психологической подготовки государственных и муниципальных служащих: монография. М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2023. 165 с.

КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ИНТЕЛЛЕКТА: ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ ИМПЛИЦИТНОЙ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА АДЫГОВ

Н. Осман
Научно-технологический университет «Сириус», Сириус, Россия, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается роль особенностей социально-культурного контекста в определении имплицитной теории интеллекта адыгского народа. Найденные показатели интеллекта предлагается объединить в три фактора: социальный, личностный и морально-нравственный. Предлагается дизайн исследования и валидизации имплицитной теории интеллекта адыгов.

Ключевые слова: имплицитная теория интеллекта, социально-культурный контекст, адыги, интеллект, метод интервью, методика оценки интеллекта, ситуационный тест интеллекта

CULTURE-SPECIFIC CONCEPTIONS OF INTELLIGENCE: RESEARCH DESIGN OF THE IMPLICIT THEORY OF INTELLIGENCE OF CIRCASSIANS (ADYGHE PEOPLE)

N. Osman
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article explores the role of the specific features of the socio-cultural context in determining the implicit theory of intelligence of Circassians (Adyghe people). It is proposed to unite the found indicators of intelligence into three factors: social, personal and moral. A design of research and

validation of the implicit theory of Adyghe intelligence is proposed.

Key words: implicit theory of intelligence, socio-cultural context, assessment of intelligence, Circassians, intelligence, interview method, situational judgment test

Введение. Исследования интеллекта проводятся с момента появления психологии как науки. Однако определение интеллекта остается предметом научного спора [4]. В рамках классического подхода интеллект рассматривается как умственные способности, которые можно измерить с помощью тестов коэффициента интеллекта (IQ). Согласно исследованиям, данный вид методик способен точнее всего предсказывать успех в академической среде, коррелируя с учебной успеваемостью [9]. В других же сферах деятельности и разных социально-культурных контекстах тесты IQ получают противоречивые результаты [5,6,8,9].

Исследования интеллекта, проведенные Р. Стернбергом, Е.Л. Григоренко и коллегами в разных культурных контекстах, выявили лишь несколько значимых корреляций интеллекта, измеренного с помощью классических методов [5, 6], с оценками интеллекта в представлениях коренных народов [5, 6]. Такие результаты могут служить свидетельством того, что классические теории интеллекта, разработанные в большинстве своем в западных странах, могут не иметь такую же прогностическую способность при их применении на выборках с другими социально-культурными установками [8].

Современная Россия, ввиду поликультурности и обширности территории, является площадкой для взаимодействия представителей разных этнических групп, каждая из которых обладает специфическими представлениями об интеллекте. Классические тесты интеллекта, сосредоточенные на выявления аналитических способностей и когнитивных навыков [8], могут оказываться

менее актуальными для некоторых народов. Для получения более достоверных результатов оценки интеллекта с точки зрения социально-культурного контекста, необходимо изучать представления изучаемой выборки о нем. Другими словами, необходимо определить имплицитную теорию интеллекта исследуемой выборки, исходя из ее быта, фольклора, культуры, истории и обычаев. Имплицитные теории интеллекта отражают знания о содержании и структуре представлений об интеллекте [3], что может быть полезным при установлении социальных контактов между представителями разных этнических групп, например, в межкультурной образовательной среде ВУЗа или школы. Для выявления имплицитной теории интеллекта, необходимо определить составляющие ее факторы и на их основе разработать методику оценки интеллекта. В данном исследовании планируется выявить культурно-специфичные маркеры интеллекта представителей адыгской национальности для последующей разработки.

Адыги (иноназвание черкесы, самоназвание «Адыгэ») – этническая группа, в состав которой входит более 13 племен, объединенных одним языком (но разными диалектами), кодексом чести «Адыгэ хабзэ», традициями, мифологией и историей [2]. Кодекс чести адыгов представляет собой свод юридических (в историческом контексте) и бытовых законов жизни адыгов. Он основывается на представлении об адыгстве – «Адыгагъэ», которое включает в себя морально-философские принципы, необходимые для идентификации адыга со своим этносом [1].

Методология. Для определения факторов адыгской имплицитной теории интеллекта был проведен анализ культурно-исторической литературы об адыгском этносе, а также кодекса чести адыгов. По его результатам планируется применение метода интервью с экспертами в области адыгской культуры, истории и воспитания, для уточнения актуальности найденных маркеров и разработанной на их

основе адыгской концепции интеллекта. Экспертами выступят старейшины – почитаемые люди в адыгском обществе, обладающие наиболее полным набором знаний в области адыгской культуры и воспитания, а также истории народа, «Адыгагъэ» и «Адыгэ хабзэ».

Основываясь на результатах литературного анализа и экспертной оценки, планируется подтверждение разработанной нами гипотезы о наличии специфической для адыгов, как этнической группы, концепции интеллекта. Для подтверждения гипотезы будет разработана методика оценки интеллекта адыгов в виде ситуационного теста (situational judgement test, SJT). Выборкой для апробации методики выступят старшеклассники адыгской национальности г. Майкопа, Республики Адыгея.

Результаты. Анализ кодекса чести и принципов адыгства позволил выделить представление об «Акъыл» (с адыг. разум, ум, интеллект [1]. 41]), который входит в состав пяти принципов адыгства [1, с. 10]. В него входят личностные черты адыга, способности и поведенческие модели, отражающие его разумность.

По результатам литературного анализа, найденные компоненты адыгского понятия интеллекта были разбиты на три основных фактора: морально-нравственный (этический), социальный и личностный. В морально-нравственный фактор разумности входят такие показатели, как знание правил и законов кодекса чести «Адыгэ хабзэ» и их соблюдение в соответствующих жизненных ситуациях; способность человека к этической рационализации мира — «зэхэщIыкI», т. е. способность к аналитическому мышлению через призму нравственности или этических принципов «Адыгэ хабзэ» и «Адыгагъэ».

К социальному фактору интеллекта относится «искусство находиться среди людей» или «цIыф хэхьакIэ-хэкIыкIэ», которое выражается в умении налаживать добрые отношения с людьми, достойно жить и вести себя в обществе,

поднимая авторитет собственной, адыгской, культуры. А также «искусство войти в контакт и выйти из него» - «хыхьэ хэкІ», которое в понимании адыгов выражается в умении найти подход к людям и действовать с максимальной пользой, выгодой, отдачей [1]; и «искусство держать людей» или «цІыфыгъэ зекІуакІ», заключающееся в сохранении установленных социальных связей и их поддержании.

К личностному фактору относятся самокритичность, долг благоразумия, обязывающий адыга знать масштаб и пределы своих возможностей, активизировать процессы самопознания и самоконтроля; чувство меры – «мардэ» (с кабард. диалекта), тесно связанное с понятием «золотой середины» и относящиеся к способности человека найти баланс в своих принципах, решениях и поведении.

Найденные нами маркеры интеллекта в адыгском представлении отличаются от западного классического представления о нем. Главным отличительным фактором является этическая призма, через которой производиться рационализация жизненного опыта. В литературе подчеркивается важность знания законов кодекса чести и принципов адыгства и их соблюдения при принятии решении в социальных ситуациях или при решении, например, бытовых задач. Подобная организация представлении об интеллекте не обнаруживается в классических теориях. Несмотря на включения некоторых показателей социальных навыков в шкалах, измеряющих интеллект [7], в них отсутствует специфичность этического компонента социально-культурного контекста адыгов. Также стоит отметит практическое отсутствии когнитивного компонента в адыгской имплицитной концепции интеллекта, в отличии от классических теории, где когнитивные способности являются главными показателями интеллекта.

Таким образом, по итогам литературного анализа были обнаружены специфические факторы интеллекта в адыгском представлении, не совпадающих с классическими

теоретическими определениями и содержанием интеллекта. Основываясь на полученных результатов, планируется продолжение исследования имплицитного интеллекта адыгов и разработка методики его оценки. Одним из возможных способов оценки может стать ситуационный опросник (situational judgement test, SJT), позволяющий испытуемым выбирать верные варианты поведения, исходя из их представления, приобретенные из социально-культурного контекста воспитания. SJT часто применяется для оценки передачи неявного знания, к которому можно отнести и содержание поведенческих проявлений, связанных с интеллектом в культурно-специфической имплицитной модели.

Выводы. Учитывая значимость современных исследовании интеллекта и новизну контекстуального подхода к его изучению, перспективы данного исследования представляются актуальными для представителей адыгской национальности в качестве способа сохранения и передачи их культурно-значимых маркеров интеллекта. Кроме этого, результаты данного исследования могут иметь практическую пользу в исследованиях интеллекта и методов его оценки. Также результаты данного исследования могут внести вклад в программы национального образования и послужить основой для проведения подобных исследовании на более широких выборках и представителях других этнических групп в России.

Литература

1. *Бгажноков Б.Х.* Адыгская этика. Нальчик: Эль-Фа, 1999. 96 с.
2. *Коряков Ю.Б.* АДЫГЕЙЦЫ // Большая российская энциклопедия. 2020.
3. *Пархоменко О.Г.* Имплицитные представления современных студентов педагогического университета о человеке с высоким уровнем интеллекта // Научное мнение. 2021. № 4. С. 83–90.
4. *Савенков А.И., Карпова С.И.* Развитие представлений об интеллекте в психологии XX века // Вестник Московского городского педагогического университета. 2012. № 21 (3). С. 109–120.

5. *Grigorenko E.L. et al.* The organisation of Luo conceptions of intelligence: A study of implicit theories in a Kenyan village // International Journal of Behavioral Development. 2001. Vol. 25. No 4. Pp. 367–378.
6. *Grigorenko E.L. et al.* Academic and practical intelligence: A case study of the Yup'ik in Alaska // Learning and Individual Differences. 2004. Vol. 14. No 4. Pp. 183–207.
7. *Kok Yee Ng, Soon Ang, Rockstuhl T.* Cultural Intelligence: From Intelligence in Context and Across Cultures to Intercultural Contexts // Intelligence in context. Springer Nature, Switzerland, 2022. Pp. 177–200.
8. *Suzuki L., Caso T.J., Yucel A.* Re-envisioning intelligence in cultural context // Intelligence in context. Springer International Publishing, 2022. Pp. 317–338.
9. *Hambrick Z.* A Contextual Approach to Research on Intelligence and Complex Task Performance // Intelligence in context. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. Pp. 257–285.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ И МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПЕРСОНАЛУ

Н. А. Фомина, А.А. Чернышева
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

Аннотация. В статье раскрываются содержательно-смысловые и инструментально-стилевыеособенности общительности как профессионально важного свойства личности будущих менеджеров по персоналуи ихсвязи с мотивами выбора профессии.

Ключевые слова: будущие менеджеры, системно-функциональный подход к исследованию свойств, общительность как профессионально важное свойство личности, мотивы выбора профессии

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIABILITY AND MOTIVES FOR CHOOSING A PROFESSION OF FUTURE HR MANAGERS

N.A. Fomina, A.A. Chernysheva
Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Ryazan, Russia

Abstract. The article reveals the content-semantic and instrumental-stylistic features of sociability as a professionally important personality trait of future personnel managers and their connection with the motives of choosing a profession.

Key words: future managers, a system-functional approach to the study of properties, sociability as a professionally important personality trait, motives for choosing a profession

Происходящие в обществе социальные и экономические изменения повышают требования к сотрудникам любой сферы деятельности. При этом, помимо необходимых знаний и компетенций, особенно важными для успешной карьеры и самореализации личности становятся личностные качествaспециалиста.

Одним из профессиональноважных свойств личностипредставителей профессий «Человек – человек», к которым относятся менеджеры по персоналу, осуществляющие профессиональную деятельностьв процессе межличностноговзаимодействия с соискателями, сотрудниками, высшим менеджментом компании и т.д.Общительность сотрудниковHR службы, в которой отражается активность личности в коммуникативной сфере[4], помогает им достигать значительных результатов в решении задач, связанных с коммуникацией: подбором, адаптацией, обучением персонала, развитием корпоративной культуры и т.д. [1].

С позиции системно-функционального подхода к свойствам личности А.И.Крупнова, общительностьпонимается как система устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремление субъекта к межличностному взаимодействию [3].

Коммуникативные качества, в том числе общительность, не только влияют на успех в карьере будущих менеджеров,но во многом определяют выбор ими профессии, т.к. при профессиональном самоопределениичеловек, во взаимодействии с внешним миром понимая свои сильные стороны и зоны развития, свой «уникальный набор»качеств,определяет, для каких ситуаций его черты более благоприятны, а для каких -менее [2].

В связи с этим нами было проведено исследование связейразличных составляющих общительности, определенных с помощью Бланкового теста А.И. Крупнова, и мотивов выбора профессии, выявленных с помощьюметодики«Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчарова, у 87 студентов в возрасте от 18 до 23 лет (96% девушек, 4% юношей), обучавшихся по направлению подготовки «Управление персоналом» в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина и Самарском университете путей сообщения.

Было обнаружено, что студенты- будущие управленцы выбирали даннуюпрофессию прежде всего потому, что она соответствовала их способностям, а также предоставляла возможности для умственного и физического развития, роста профессионального мастерства и помощи людям [5].

Корреляционный анализ показал наличие бОльшего количествазначимых связей различных переменныхобщительности свнутренними индивидуально значимыми мотивами (6) и внешними отрицательными (7), чем внешними положительными (4) и внутренними социальными (2) мотивами выбора ими профессии(табл.1).

Внутреннийиндивидуально значимый мотив соответствия способностям был положительно связан с предметностью и субъектностьюобщительности; мотивсодействия умственному и физическому развитию – положительно коррелировал синтернальностьюи отрицательно – с экстернальностью и эмоционально-личностными трудностями при реализации общительного поведения.

Таблица 1

Корреляции переменных общительности и различных групп мотивов выбора профессии будущими менеджерами

Переменные общительности	Внутренние индивидуально значимые мотивы	Внутренние социально значимые мотивы	Внешние положи-тельные мотивы	Внешние отрицате-льные мотивы
Общественно значимые цели	-,136	,137	,156	,101
Личностно значимые цели	**,365****	,099	,093	**-,220***
Социоцентричность	-,141	-,085	-,045	-,032
Эгоцентричность	,153	-,168	-,019	-,073
Осмысленность	,148	,209	**,334****	-,106
Осведомленность	**-,222***	-,047	-,095	**,454****
Предметность	,089	**,223***	,150	-,199
Субъектность	**,243***	,028	,062	**-,257***
Энергичность	,115	,025	,006	-,002
Аэнергичность	-,157	,090	,003	**,288****
Стеничность	,210	,156	**,347****	-,088
Астеничность	**-,254***	-,116	**-,240***	**,273***
Интернальность	,194	**,241***	**,337****	-,060
Экстернальность	**-,287****	-,120	-,110	**,352****
Операциональные трудности	-,102	-,118	-,185	,090
Эмоционально-личностные трудности	**-,319****	-,033	-,203	**,225***

Внутренний социально значимый мотивроста профессионального мастерстваположительно коррелировал с осмысленностью, предметностью, стеничностью, интернальностьюобщительности,а желание сразу получить хороший результат труда - с осмысленностью и отрицательно – с астеничностьюданного свойства; внешний положительный мотив возможности использовать профессиональные умения вне работы положительно коррелировал с осмысленностью и стеничностью;внешний отрицательный мотив выбора профессии «нравится родителям»был положительно связан с осведомленностью и астеничностью, а мотив «единственно возможная в сложившихся обстоятельствах»- положительно сосведомленностью, астеничностью, экстернальностью и эмоционально-личностными трудностями и отрицательно – с личностно-значимыми целями и субъектностьюпри проявлении общительности(рис.1).

Значит, студенты чаще руководствовались при выборе профессии ее соответствием своему потенциалуи возможностью его развития, достижениюобщественно иличностно значимых результатов в профессии и жизни, чем более выражены былиу них самостоятельность и независимость и меньше - переживания беспокойства, смущения при контактах с другими людьми.

Будущие менеджерыпри выборе профессии больше стремились к профессиональному росту и развитию себя, как и студенты, для которых было важно получить хороший результат труда незамедлительно, чем чаще при общении они испытывали положительные эмоции (радость, удовлетворение и др.), брали на себя ответственность за результат коммуникации, понимая важность и ценность общительности для успешной карьеры.

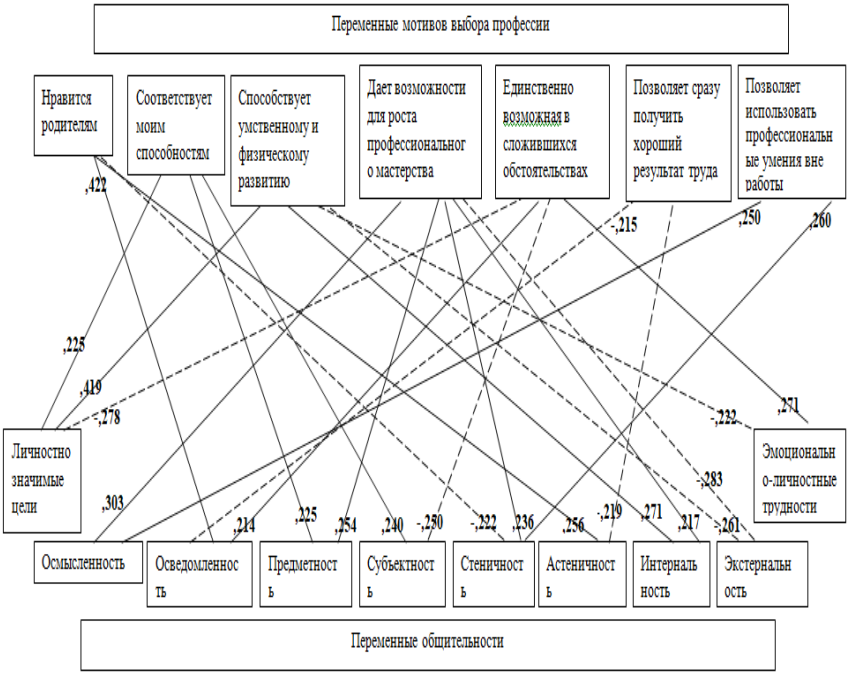


Рис. 1. Корреляцииепеременных общительности и мотивов выбора студентамипрофессии

Примечание. Прямые связи обозначенысплошными линиями, обратные – пунктирными

Стремление использовать полученные в будущем профессиональные навыки в других сферах жизни имелистуденты, понимавшие значимость общительности для успешной жизнедеятельности и чащеиспытывавшие положительные эмоции при коммуникации с другими.

При выборе профессии находились под влиянием мнения родителей или ограничивали этот выбор обстоятельствами, когда данное направление обучение было единственно возможным, тестуденты, которые понимали общительность поверхностно, недооценивали ее важность и при коммуникации с другими людьми испытывали тревогу, беспокойство и досаду. Также молодые люди, выбравшие

профессию как единственный вариант из возможных, возлагали ответственность за результат общения на внешние факторы, других людей и везение, что было связано с их неуверенностью и застенчивостью.

Выявленные и представленные в статьезначимые связи между мотивами выбора профессии будущими менеджерами и различными составляющими общительностинеобходимо знать и учитывать в процессе их психологического сопровождения в период профессиональной подготовки в вузе с целью развития внутренней профессиональной мотивации и общительности как свойства личности, необходимого для успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. *Волк М.И., Акимова А.Р.* Становление уверенности общительности студентов в период первых трех лет обучения в вузе // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2011. № 3. С. 46-50.

2. *Кириенко М.С.* Взаимосвязь коммуникативно-организаторских способностей и профессиональных интересов старшеклассников // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: https://scienceforum.ru/2017/article/2017032026 (дата обращения: 25.02.2024).

3. *Крупнов А.И.* Системная диагностика и коррекция общительности. М.: Российский университет дружбы народов, 2007. 131 с.

4. *Фомина Н.А., Бакова И.В.* Связь общительности и личностной адаптированности студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 1. С. 48-51.

5. *Фомина Н.А., Чернышева А.А.* Особенности мотивов выбора профессии будущими управленцами // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 112-120.

СОКРАЩЕННАЯ ВЕРСИЯ ОПРОСНИКА САМОУВАЖЕНИЯ: НАДЕЖНОСТЬ, ВАЛИДНОСТЬ, ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА

В.П. Шейнов [1], А.С. Девицын [2]
[1] Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь
[2] Белорусский государственный университет, Минск

Аннотация. Разработана сокращенная до 9 вопросов версия опросника самоуважения, удовлетворяющая основным критериям валидности и надежности и обладающая лучшими психометрическими характеристиками, нежели его исходная версия. Построенная состоятельная факторная модель самоуважения включает 3 фактора: саморазвитие, самопринятие и самоотношение.

Ключевые слова: опросник самоуважения, сокращенная версия опросника, надежность, валидность, психометрические характеристики опросника, факторная модель

SHORT VERSION OF THE SELF- RESPECT QUESTIONNAIRE: RELIABILITY, VALIDITY, FACTOR STRUCTURE

V. P. Sheinov [1], A. S. Devitsyn [2]
[1] Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus
[2] Belarusian State University, Minsk, Belarus

Abstract. A version of the self-respect questionnaire, shortened to 9 questions, has been developed that satisfies the basic criteria of validity and reliability and has better psychometric properties than its original version. The constructed consistent factor model of self- respect includes 3 factors: Self-development, Self-acceptance and Self-attitude.

Key words: self- respect questionnaire, shortened version of the questionnaire, reliability, validity, psychometric characteristics of the questionnaire, factor model

Последние годы в психологическом сообществе утвердилась идея о необходимости перепроверки опросников, разработанных достаточно давно, поскольку нынешнее поколение испытуемых разительно отличается от тех респондентов, на ответах которых много лет назад создавались эти инструменты, поэтому и ответы их могут значительно отличаться от ответов их давних предшественников.

В настоящее время активно используется разработанная в 1965 г. Моррисом Розенбергом «Шкала самоуважения Розенберга» (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) – старейший инструмент измерения уровня самоуважения [10]. Опросник самоуважения Розенберга является самым распространенным опросником самооценки в мире, он адаптирован на более чем 30 языках.

Самоуважение – это уверенность в чувстве собственной значимости, субъективная оценка индивидом самого себя, собственных действий и качеств.

Всплеск интереса к изучению самоуважения продиктован тем, что значительное время, проводимое сегодня пользователями в социальных сетях и в общении через смартфоны, негативно сказывается на их самоуважении.

Действительно, «зависимость от смартфона женщин и мужчин отрицательно связана с самоуважением» [6, с.313]. Установлено, что самоуважение отрицательно связано с зависимостью от социальных сетей [7, с.566].

Актуальна также установка на сокращение количества заданий в опросниках, поскольку (как показали исследования) большие опросники вызывают дополнительные трудности в сборе материалов анкетирования и ухудшение качества

получаемых ответов, причем это имеет место как в офлайне [9], так и в онлайне [8].

В соответствии с вышесказанным, целью данного исследования является разработка сокращенной версии опросника самоуважения для русскоязычных испытуемых, доказательство ее надежности и валидности и построение факторной модели самоуважения.

Участники исследования и сбор данных. Эмпирической основой исследования послужили результаты онлайн-тестирования 3360 испытуемых, в том числе 2739 из Беларуси и 621 из России (средний возраст M = 19,4, SD = 5,6, среди них 2239 женщин (M = 19,7, SD = 6,0) и 1121 мужчин (M = 19,1, SD = 4,7).

Методы. В основу разработки положена Шкала самоуважения М. Розенберга в адаптации А.А. Золотаревой [1].

Результаты. Однородность исходной версии Шкала самоуважения Розенберга оказалась сравнительно невысокой: α- Кронбаха равно 0,787. Соответствующая программа SPSS-22 улучшения однородности предлагает исключение пункта № 8. Однородность опросника самоуважения действительно улучшается, свидетельством чего является увеличение α Кронбаха с 0,787 до 0,851.

Пункт № 8 опросника обладают наименьшей дискриминативностью. Удалив его из опросника, мы улучшим его психометрические характеристики - и однородность опросника, и общую дискриминативность его пунктов.

Проверим полученные выводы с помощью ***факторного анализа***, который провели на выборке, состоящей из 3247 ответов респондентов на 10 вопросов опросника Розенберга. Для проведения анализа использовался пакет статистического анализа jamovi 2.4.7.0 на базе R. Количество факторов определили методом *параллельного анализа*. В качестве метода *факторизации* (извлечения факторов) использовался

метод минимальных остатков (Minimum Residual) или обобщенных наименьших квадратов, с косоугольным (Oblimin) вращением факторов. Данное сочетание методов обеспечивает эффективное извлечение факторов даже в случае данных, сильно «зашумленных и имеющих кросс-корреляции, что часто встречается в результатах психологического тестирования.

В результате анализа получена 3-факторная модель (модель-1). При этом критерий адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина >= ,873

Критерий Бартлетта

χ^2	df	p
11447	45	< ,001

Из вышесказанного можно сделать вывод, что данная факторная модель (модель 1) состоятельна и не является случайным результатом.

При этом пункт № 8 опросника имеет самые низкие нагрузки, сопоставимые по модулю в факторах 1 и 2, но с противоположным знаком. Это свидетельствует о том, что данный пункт может быть удален из опросника без существенных изменений этих факторов.

Для проверки правомерности исключения переменной № 8 была постоена факторная модель без участия пункта № 8 (модель 2).

Переменная	**Факторные нагрузки**		
	Фактор 1	**Фактор 2**	**Фактор 3**
9	,766		
10	,682		
5	,598		
2	,589		
3		,803	
4		,738	
1		,567	
6			,865
7			,621

Следует отметить, что порядок переменных по нагрузке и состав факторов не изменился, что еще раз подтверждает обоснованность удаления переменной номер 8.

Критерий адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина >= ,872

Критерий Бартлетта

χ^2	df	p
10929	36	< ,001

Показатели тестов Кайзера-Мейера-Олкина и Бартлетта указывают на то, что данные пригодны для проведения факторного анализа. Кроме того, столь незначительная разница в КМО между моделями 1 и 2 говорит о том, что отсутствие переменной № 8 не снизили качество данных при определении структурных связей для выделения факторов:

RMSEA 90% CI

RMSEA	Мин	Макс
,0432	,0348	,0522

Значения критерия RMSEA между 0.01 и 0.05 показывают *хорошее соответствие тестируемой модели эмпирическим данным*.

Приведенный критерий указывает на то, что принятая факторная модель состоятельна, имеет обоснованный состав факторов и хорошо описывает исходные экспериментальные данные. При этом полученные факторы допускают следующую интерпретацию:

Фактор 1: Саморазвитие

9. Иногда я ясно чувствую свою бесполезность.
10. Иногда я думаю, что я во всем нехорош.
5. Мне кажется, что мне особенно нечем гордиться.
2. Я всегда склонен чувствовать себя неудачником.

Фактор 2: Самопринятие

3. Мне кажется, у меня есть ряд хороших качеств.
4. Я способен кое-что делать не хуже, чем большинство.

1. Я чувствую, что я достойный человек, по крайней мере, не менее чем другие.

Фактор 3: Самоотношение

6. Я к себе хорошо отношусь.

7. В целом я удовлетворен собой.

Таким образом, в отличие от однофакторной структуры опросника Розенберга [1] построенная состоятельная факторная модель сокращенного опросника самоуважения включает три фактора: Саморазвитие, Самопринятие и Самоотношение.

Наличие большего числа выделенных факторов самоуважения дает возможность изучать их роль во взаимосвязях самоуважения с другими свойствами личности.

Проведенный конфирматорный факторный анализ, подтвердил адекватность полученной модели №2.

Валидность сокращенной версии опросника доказана для женщин и мужчин посредством подтверждения отрицательных корреляций самоуважения с зависимостью от смартфона [6], зависимостью от социальных сетей [7], ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, самооценкой и положительной связью с застенчивостью [2-5].

Проверка *надежности* сокращенной версии опросника самоуважения подтвердила его: 1) внутреннюю согласованность и 2) дискриминативность. Повторное тестирование дало корреляцию между первым и вторым тестом, равную 0,877 ($p \leq 0{,}001$), что свидетельствует о хорошей ретестовой надежности опросника.

О *валидности и надежности* сокращенной версии опросника самоуважения свидетельствует и чрезвычайно высокий, равный 0,957 ($p \leq 0{,}001$), коэффициент корреляции Кендалла между суммарными показателями исходной и сокращенной версиями опросника самоуважения.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что наличие сокращенной версии опросника самоуважения позволит проводить исследования с помощью

более удобного инструмента с лучшими психометрическими характеристиками.

Литература

1. *Золотарева А.А.* Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2020. № 2.
2. *Шейнов В.П.* Ассертивность индивида и его здоровье // Российский гуманитарный журнал. 2014. Т. 3. № 4. С. 256-274.
3. *Шейнов В.П.* Ассертивное поведение: оценки и свойства // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 4. С. 55-67.
4. *Шейнов В.П.* Детерминанты ассертивного поведения // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 28-37.
5. *Шейнов В.П.* Взаимосвязи ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 2. С. 147-161. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-2-147-161
6. *Шейнов В.П., Девицын А.С.* Личностные корреляты зависимости от смартфона женщин и мужчин // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3. № 3. С. 313-328.
7. *Шейнов В.П., Девицын А.С.* Взаимосвязи зависимости от социальных сетей с психическими состояниями и свойствами ее жертв // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. № 4. С. 566-573.
8. *Galesic M., Bosnjak M.* Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey // Public Opinion Quarterly. 2009. Vol. 73. No 2. Pp. 349-360.
9. *Herzog A.R., Bachman J.G.* Effects of questionnaire length on response quality // The Public Opinion Quarterly. 1981. Vol. 45. No 4. Pp. 549-559.
10. *Rosenberg M.* Society and the adolescent self-image. NJ: Princeton University Press, 1965.

РАЗДЕЛ 3
ЛИЧНОСТЬ И ЦИФРОВИЗАЦИЯ

DIGITALIZATION OF SOCIETY AND ELECTRONIC VIOLENCE

Mario N. Babić [1], Maja M. Babić [2]
[1] JU Second Elementary School Brčko, Bosnia and Herzegovina
[2] Elementary school Stevan Nemanja, Dragaljevac Gornji, Bijeljina, Bosnia and Herzegovina

Abstract. The development of new means of communication has brought a number of positive things into our lives, and facilitated everyday life, mutual communication and the overall availability of information. But, like everything, it brings with it some negativity, and electronic violence is one of them. Cyberbullying has many forms and is very diverse. It represents a disease of modern times, and it is not sufficiently represented in the public, so people are not familiar with it, and do not know how to deal with this problem.

Key words: electronic violence, digitization of society, social networks, internet

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВА И КИБЕРНАСИЛИЕ

М.Н. Бабич, М.М. Бабич
Университет Восточного Сараево, Брчко, Босния и Герцеговина

Аннотация. Развитие новых средств коммуникации привнесло в нашу жизнь ряд позитивных изменений облегчило повседневную жизнь, взаимное общение и общую доступность информации. Но, как и любые другие изменения, цифровые средства коммуникации имеют и негативные стороны, и электронное насилие является одним из них.

Кибербуллинг имеет много форм и очень разнообразен. Эта «болезнь» современности пока недостаточно хорошо известна широкой общественности, поэтому люди не знакомые с кибербуллингом не знают, как бороться с этой проблемой.

Ключевые слова: электронное насилие, цифровизация общества, социальные сети, Интернет

Introduction

Digitization of modern society has become an inevitability and necessity in the 21st century, without which any activity, as well as the life of an ordinary person, can no longer be imagined. The expansion of social networks on the Internet as a new form of communication has influenced the form of communication as well as the developmental path of the personality of children and youth. We often forget that we are only creators of digital media content on social networks and that this content often becomes our privacy. The appearance of violence via the Internet is not related to the appearance of the Internet itself, but rather to the appearance of modern communication devices, "smart" phones and tablets, through which access to the Internet has become fast and easy, even for the youngest. Thus, school violence took on new forms. Thugs have identified the Internet and social networks as a suitable ground for an attack. They are no longer limited by time or space in order to hurt someone, now only a few strokes of the fingers are enough for such a thing! But only when we know why a child behaves violently, we can judge the character of the violent act, only then can we act by providing adequate help to a child who is violent. Electronic violence is an aggressive, tendentious act carried out by a group or an individual using electronic means of communication, repeatedly and over a long period of time against a victim who cannot easily defend himself. In the world, the term cyberbullying is used for this violence, which is translated as internet abuse. Đorić [1] gave a descriptive definition of bullying, according to which it is aggressive behavior that includes the intention to make someone unhappy or destroyed, where it exists

in relationships where there is an imbalance of power and strength and that is repeated.

Concept and characteristics of cyberbullying

The more people use the Internet for education, work or social communication, the more people use the Internet to vent their frustrations and aggression [2]. Bullying behavior can be defined as prolonged bullying by a person who has malicious intentions and who is considered to be more powerful than the victim of bullying [3]. The Internet, due to the nature of the communication it enables, represents fertile ground for a new type of violence - cyber violence. Some studies have shown that almost 75% of school-age children are the most frequent victims of cyberbullying [2]. Cyberbullying means any form of peer violence in an imaginary world. Ordinary bullying happens at school or on the street, while with cyberbullying, a person experiences discomfort all the time, in his home, in a cafe, and this violence can last 24 hours. Cyberbullying includes various forms of behavior, and some of them are: harassment, insults, sending threatening or offensive messages, endangering comfort, "breaking into" other people's e-mail addresses or accounts on social networks, stealing or changing passwords, impersonating, publicizing personal information data or private information, leaving offensive comments, creating pages or groups in which peers are humiliated, insulted, ridiculed or harassed in any way, posting or sending photos of other people and asking them to be judged on certain grounds or characteristics, sending viruses or spam content. Cyberbullying can also include sending someone's photos or posting them to certain pages or groups on social networks, asking others to rate them. People are often belittled in this way at the expense of their appearance. It is also not uncommon to form different groups where people are invited to name a person they hate and to write something about them, sending messages with inappropriate content with the victim's phone number and address, etc. All this can bring great inconvenience to the victim, and in some situations is to put in

danger [4]. There are specifics of violence via the Internet that distinguish it from violence in a direct relationship, namely:

• Can be present 24 hours a day, seven days a week,

• Exposure both at home and in places that were previously safe for the child,

• The audience and witnesses can be more numerous and increase rapidly,

• Anonymity increases the victim's sense of insecurity,

• Bullying via the Internet can be present among peers, and the targets can also be adults, such as teachers and tutors.

The English term "bullying" is the most commonly used term for peer violence and violence in schools, both among the professional public and in everyday communication. While in English it is marked as aggression of the stronger towards the weaker, in our country it is translated as abuse, mistreatment, violence, violence. Furthermore, there is no adequate translation for the term "cyberbullying" in our language, so it is most often translated as electronic violence, violence in cyberspace, violence over the Internet, but the term cyberbullying or cyberbullying itself is also used. Menesini and Nocentini [5] advocated that these characteristics cannot be used to define cyberbullying, because the definition of cyberbullying would not be complete. They proposed two additional characteristics for defining cyberbullying. Anonymity: exists when the perpetrator of violence hides behind anonymity, hides his identity, and this increases the victim's feeling of helplessness and the negative effects on the victim are greater, there is no control, the control of the perpetrator is greater. Publicity: on the Internet, accessibility is greater, publicity implies a wider audience for the humiliation of the victim and the emergence of secondary victimization of the victim. Anonymity, in addition to the greater feeling of powerlessness of the victim in cyberbullying, of course opens the door for other criminogenic reasons, an adult hoping for another, different exploitation of a child can hide behind anonymity. Publicity takes place and is achieved through public forums, social networks, and various

websites. There are theorists who believe that cyberbullying is an easy sight.

Violence through information and communication technology

Cyberbullying is an aggressive, violent, intentional act (aggression) of violence carried out, committed by individuals or by a certain group of people, using electronic forms of communication and contacts, often for a long period of time and thereby victimizing the victim who cannot easily defend himself [6]. Cyberbullying defined in this way is similar to traditional violence, with the fact that new information and communication technologies are used. Cyberbullying represents a new form of violence and harassment, where violence occurs through and through modern technology [7]. Cyber violence offers the bully advantages that classic forms do not have, because it is protected by anonymity. The harm inflicted on the victim has a wide scope of action because it is inflicted publicly.

Willard [8] gives eight forms of cyber violence:

1. Flaming: angry and vulgar online exchange of information.
2. Harassment: repeated sending of unpleasant and offensive messages to the victim.
3. Denigration: spreading rumors about a person online to damage his/her reputation or friendship.
4. Impersonation: harming someone's reputation by taking that person's identity and by sending material on her behalf.
5. Disclosure: sharing secrets or humiliating information of other people on the Internet without their consent.
6. Deception: Convincing someone to give up humiliating information and then making that information available online.
7. Exclusion: Deliberately excluding someone from an internet group because of the pain caused to the person.
8. Stalking (eng.cyberstalking): constant harassment so that a person feels threatened or afraid.

In the Tagget manual for the protection of children and youth from violence on the Internet, cyber violence is defined as "the use of technology to deliberately and systematically mistreat someone." It can happen to anyone, at any time, anywhere" and includes: offensive texts and emails, posting messages or images of unpleasant content, imitating others on the Internet, excluding others on the Internet, tagging inappropriate images on the Internet, inappropriate discussions [9]. Young people are the most exposed to the Internet, but they are not even familiar with the concept of cyber violence, let alone how to deal with it. This is evidenced by many studies where the largest number of young people stated that ignoring the problem of cyberbullying would help them deal with it [10].

Conclusion

Cyberbullying is any form of peer violence in the virtual world. It represents a relatively new concept both in the world and in our country, which is widely spread. There is a small amount of research related to this phenomenon, the general public is not familiar with the concept of cyberbullying, and it is sporadically mentioned in the media. Children are the ones who spend the most time on the Internet, and they are not aware of the dangers that threaten them there, both from cyberbullying and from other types of virtual criminal behavior. Parents are even more in the dark, because they don't know what their children are doing on the Internet. Cyber violence is on the rise both in Bosnia and Herzegovina and around the world. In Bosnia and Herzegovina, there is no unified state strategy that regulates cyber security.

References

1. Đorić, M. (2009) Buling kao vrsta socijalnog nasilja. U: *Politička revija.* (str. 145-164). Beograd: Institut za političke studije.
2. Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M . (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin: American Psychological Association, 140*(4), 1073–1137.

3. Skoric, M., & Kwan, G. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *SciVerse ScienceDirect :Computers in Human Behavior, 29*, 16–25.
4. Buljan-Flander, G. (2010) Internet i djeca-trebamo li brinuti. U: *Nasilje nad djecom i među djecom* (str. 13-22). Osjek: Filozofski fakultet.
5. Menesini, E., & Nocentini, A. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychol Behav Soc Netw, 15*(9), 45563.
6. Smith, P. K., & Brain, P. (2001). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive behavior, 26*, 1–9.
7. Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology.*
8. Willard, N.E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats*. Eugene.
9. Bogavac, Lj., & Popadić, D. (2013). Tagged priručnik za zaštitu dece i mladih od sajber nasilja. *YES I AM stručni časopis za prevenciju seksualnog nasilja,* (2), 68-74.
10. Macanović, N. (2020). *Socijalno neprilagođeno ponašanje djece i adolescenata*. Banja Luka: centar modernih znanja.

THE ROLE OF DIGITAL MEDIA IN MODERN EDUCATION

K.M. Bobrek Macanović [1], N.M. Macanović [2]
[1] University of Business Studies Banja Luka,
Bosnia and Herzegovina
[2] University of Banja Luka,
Bosnia and Herzegovina

Abstract. Digital media have become an indispensable part of everyday life in today's society. The development of technology has transformed the way we communicate, work, and learn. In education, digital media have revolutionized traditional learning methods and opened the way to new approaches and possibilities. In this paper, we will investigate the role of digital media in modern education, analyzing the advantages, challenges and implications of this phenomenon.

Key words: digital media, new learning methods, modern education

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ СРЕДСТВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

К.М. Бобрек-Мацанович [1], Н.М. Мацанович [2]
[1] Университет бизнес-исследований, Баня Лука, Босния и Герцеговина
[2] Университет в Баня Луке, Баня Лука, Босния и Герцеговина

Аннотация. Цифровые СМИ стали неотъемлемой частью повседневной жизни в современном обществе. Развитие технологий изменило то, как мы общаемся, работаем и учимся. В образовании цифровые средства произвели революцию в традиционных методах обучения и открыли путь новым подходам и возможностям. В этой статье мы рассмотрим роль цифровых средств в современном образовании, проанализируем преимущества, проблемы и последствия этого явления.

Ключевые слова: цифровые СМИ, новые методы обучения, современное образование

Application of digital media in education

Digital media encompasses a wide range of technological tools and platforms, including computer programs, Internet portals, social networks, e-books, online courses, video materials, and more. These tools enable access to information and resources in a fast and efficient way, changing the way students and teachers access, process and understand educational material. Bers states that the goal of technological development is to guide students towards the positive use of technology, so that they can live more fulfilling lives through future work and innovative thinking, thus making the whole world a better place to live [1]. The key characteristic of digital media in the context of application in

education is interactivity, with the possibility of quick and easy exchange of various contents, such as photos, reports, presentations and the like. Digital tools enable interactive learning through simulations, games, quizzes and other activities that encourage engagement and active participation of students. In addition, other advantages of digital media in education should be highlighted. The first of them is adaptability, because digital media make it possible to adapt content according to individual needs and learning styles. Interactive programs and software can provide a personalized learning experience, as well as teacher communication with a larger or smaller group of students, or with individuals. Then there is the availability of resources, as the Internet offers a vast source of information and materials that are readily available to anyone. Students and teachers can access the latest research, articles, videos and other educational content from anywhere at any time. Then, digital media make it possible to connect students. Social networks and online platforms enable students to connect, collaborate and share knowledge with peers around the world. This broadens learning horizons and encourages cross-cultural exchange. Finally, digital media enable significant learning flexibility. Online courses and resources provide the possibility of distance learning, which is especially useful for those who are far from traditional educational institutions or have commitments that limit physical attendance at classes. So, in general, the use of the Internet in combination with different digital platforms improves the complete attitude of people towards communication and adoption of new information [2].

Challenges and limitations of using digital media in education

The challenges and limitations related to the use of digital media in education represent a complex set of issues that require careful consideration and strategies to overcome. Although digital tools bring many benefits, there are several challenges that can affect their effectiveness and acceptance in the educational environment. One of the main challenges is digital bias. Although

digital technology is expanding, unequal access to technology and the Internet can result in a digital bias, where some students have better access to resources than others. This can create inequality among students and limit learning opportunities for those who do not have adequate access to technology [3]. Another important challenge is the lack of authenticity in digital education. Although digital media offer many resources and tools, they cannot always convey the authentic experiences gained through hands-on interaction with the material or in real situations. For example, in fields such as the narrow natural sciences or the arts, where hands-on experience is important, digital media can limit learning opportunities. Information overload is another significant challenge. Given the vast amount of information available online, students may be faced with an excessive amount of content that can confuse them and make it difficult for them to select relevant resources. This can lead to a lack of focus and reduced efficiency in learning. Also, security issues are a major concern regarding the use of digital media in education. Students are exposed to various security risks such as cyberbullying, inappropriate content or identity theft. Teachers and educational institutions must be aware of these risks and take appropriate measures to protect students and provide a safe learning environment. Finally, dependence on technology is another challenge to consider. Excessive reliance on digital media can lead to addiction and a decrease in students' ability to concentrate [4]. This can have a negative impact on their ability to focus on traditional forms of learning and communication. Managing these challenges requires a holistic approach that includes awareness, training, policies and regulations to ensure that digital media contribute to the improvement of education rather than creating new barriers and problems.

Examples of application of digital media in education

1) Virtual reality (VR) in biology classes

Using VR technology allows students to explore biological processes in a completely new way. Instead of just reading about

the anatomy of the human body, students can use VR glasses to "walk" through the human body, explore internal organs, and see how different systems work.

2) Online platforms for language learning

Online platforms like Duolingo or Rosetta Stone allow students to learn foreign languages through interactive exercises, games and lessons. These platforms provide personalized learning, track student progress, and allow them to interact with native speakers through chats and forums.

3) Social networks in education

Some teachers use social networks such as Twitter or Facebook to extend learning beyond the classroom. For example, an English teacher can assign tasks where students have to find and share articles on a specific topic, using a specific hashtag to track the activity.

4) Online laboratory experiments in science

Digital media make it possible to perform laboratory experiments through virtual simulations. This is especially useful in situations where actual laboratory space is not available or when experiments are expensive or dangerous. Students can access virtual labs online and conduct experiments from the comfort of their homes or classrooms. These online experiments provide a hands-on learning experience that supports understanding of scientific principles and concepts.

5) Use of digital stories in literature

Digital media make it possible to create interactive stories that encourage reading and creative writing among students. Through tools like digital stories, students can create their own stories using text, graphics, sound, and video. These digital narratives allow students to express themselves in creative ways and explore different aspects of literature through an interactive experience.

6) EdTech tools for special needs

Digital media provide great opportunities to support students with special needs. Various EdTech tools, such as reading and

writing applications, text adaptation software or communication tools, enable personalized learning and support for students with different needs. These tools provide additional resources and strategies that facilitate learning and enable every student to reach their full potential, regardless of their specific needs.

Through the integration of these examples into the educational process, digital media provide a wide range of opportunities that support diverse learning styles, encourage creativity and enable access to educational resources in a new and innovative way [5]. Digital media have become a natural environment for new generations of young people [6]. Virtual schools and multitasking are some new characteristics of the new generations who use digital media more and more as learning tools [7]. Of course, digital media influence the paradigm shift in pedagogy and the educational policy of every society, but if we want modern education that follows the interests and needs of new generations, we have to adapt to the achievements of information and communication technology [8].

Conclusion

Digital media have an indelible impact on modern education, providing numerous opportunities and challenges for students, teachers and educational institutions. Through this paper, we have explored various aspects of the role of digital media in education, analyzing their advantages, challenges and examples of application. Digital media make it possible to adapt the educational experience according to individual needs and learning styles. Interactive content, personalized programs and online platforms provide flexibility and accessibility to learning, enabling students to access information from the comfort of their homes or classrooms. Also, digital media encourage interactivity and cooperation among students, increasing engagement and cross-cultural exchange. However, the use of digital media in education faces numerous challenges. Unequal access to technology can result in a digital bias, with some students having better access to resources than others. Also, lack of authenticity and information

overload can limit the effectiveness of digital media in supporting real learning. Security issues, such as cyberbullying or inappropriate content, represent additional challenges facing educational communities. Ultimately, successful integration of digital media into education requires a holistic approach that includes awareness, training, support, and policies that promote safety, accessibility, and quality education. Digital media have the potential to transform the way we learn and teach, but their full potential can only be realized with careful planning and cooperation of all participants in the educational process. In light of the dynamism of technological innovation and the needs of modern society, digital media will continue to play a key role in shaping the future of education. Through continuous evaluation, adaptation and innovation, we can harness the potential of digital media to ensure education that is equitable, inclusive and relevant for all learners in the 21st century. Through the integration of digital media into the educational process, we can create a dynamic and interactive environment that supports the continuous growth and development of students. It is in this direction that we need to continue to work to ensure that digital media serves as a catalyst for achieving high standards in education and preparing students for future success.

References

1. Bers, M. (2010). Beyond computer literacy: Supporting youth's positive development through technology. *New Directions for Youth Development, 128*. https://doi.org/10,1002/yd.371
2. Mossberger, K., Tolbert, C.J., & McNeal, R.S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. Cambridge, MA: MIT Press.
3. Thoman, E. (2001). Skills & Strategies for Media Education. *Center for Media Literacy*. www.medialit.org
4. Radojković, R., & Miletić, M. (2008). *Komuniciranje, mediji i društvo*. Beograd: Učiteljski fakultet.
5. Lewis, C. (2007). New literacies. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.). *A new literacies sampler* (pp. 229-238). New York, NY: Peter Lang.
6. Macanović, N. (2015). *Pedagoške aktuelnosti*. Banja Luka: EDC i Udruženje nastavnika i saradnika Univerziteta u Banjoj Luci.

7. Stojanović, R., & Macanović, N. (2022). *Nasilje putem interneta – syberbullying*. Banja Luka: Centar modernih znanja.
8. Macanović, N. (2014). Koncept otvorenog univerziteta i učenja na daljinu. U.: *Zborniku: BiH i euroatlantske integracije – Trenutni izazovi i perspektive* (str. 941-953). Bihać: Pravni fakultet Bihać.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION AS A TOOL FOR PERSONALITY DEVELOPMENT

A.L. Genchev
Sofia university "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria

This paper presents a brief analysis of several current documents at the national level and at the European Union level, which regulate and support the process of implementing artificial intelligence in an educational context. Some benefits and risks of using artificial intelligence in education and on personality development are also indicated.

Key words: education, Artificial Intelligence, personality development, benefits and risks

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

А.Л. Генчев
Софийский университет «Св. Климента Охридского»,
София, Болгария

Аннотация. В данной статье представлен краткий анализ нескольких современных документов на национальном уровне (Болгария) и на уровне Европейского союза, которые регулируют и поддерживают процесс внедрения искусственного интеллекта в образовательный контекст. Также указаны некоторые преимущества и риски

использования искусственного интеллекта в образовании и развитии личности.

Ключевые слова: образование, искусственный интеллект, развитие личности, преимущества и риски

Случващото се в областта на високите технологии през последните години може да се обясни с един перефразиран слоган от Световния младежки фестивал проведен тази година в гр. Сочи – „Мир меняется потому что технологии развивается“, но това изменение не трябва да става за сметка на хората, а в тяхна помощ. Ето защо е необходимо да се изследват и анализират ползите и рисковете, които могат да породят техническите нововъведения като ИИ (изкуствения интелект). Особено внимание трябва да има, когато това засяга образователната система, която е един от факторите за развитието на личността.

Фактори на развитие на личността

В литературата са изведени следните основни фактори на човешкото развитие:

- „Наследственост, включваща наследствения генотип, вродени особености и потребности” [3, с. 25];
- Среда, която се асимилира чрез мотивационната и потребностна сфера и се екстериоризира чрез социализацията;
- Целенасочена външна намеса и участие в личностното развитие чрез процесите на възпитание, обучение и образование;
- Самоактуализиращи личността целево ориентирани комплекси, координиращи и регулиращи нейните волеви и неволеви усилия в определена приоритетна насока.“ [3, с. 26].

ИИ като инструмент вече навлиза и се използва в образованието, в обучението и неминуемо ще влияе и върху възпитанието, развитието на личността.

Изкуствения интелект в контекста на образованието

ИИ „представлява софтуер, който е в състояние да открива причинно-следствени връзки в предоставените му данни и да генерира прогнози, препоръки или решения на

базата на непълна и неясна информация без наличието на предефинирани инструкции“ [6, с. 4]. За да се работи с него на този етап са му нужни база от данни и технически възможности (обем от памет, качество и бързина на процесор и/или интернет връзка) на устройствата или облачните пространства, където е ситуиран. В образователен контекст това предпоставя да се изгражда съвременна, безопасна, устойчива и свързана по-между си инфраструктура, отговаряща на нужните технически параметри, както и необходимост от усвояване и прилагане на умения за работа с тази технология от учители и ученици. За да се осигури това се изисква дългосрочна и целенасочена политика от страна на държава, общество и бизнес. Първи стъпки вече са направени, както на национално, така и на ниво Европейски съюз, чрез изготвени вече планове, наръчници и други документи.

Според един от тях в сферата на образованието системите с ИИ могат да се използват в следните случай:

• „преподаване на ученика — използване на ИИ за преподаване на ученици (предназначен за учениците);

• подпомагане на ученика — използване на ИИ за подпомагане на ученето на ученици (предназначен за учениците);

• подпомагане на учителя — използване на ИИ за подпомагане на учителя (предназначен за учителите);

• подкрепа за системата — използване на ИИ за подпомагане на диагностиката или планирането на цялата система (предназначен за системата)“ [4, с. 14].

На национално равнище съвсем наскоро бе създаден и вече е достъпен на сайта на Министерството на образованието и науката наръчник „Насоки за използване на изкуствения интелект в образованието“. На този етап това ръководство е по-скоро с информативно-помощен характер и не вменява задължения, но посочва възможни рискове при неправилно използване на инструментите на изкуствения интелект. В документа са разработени 7 принципа за използване на инструменти с изкуствен интелект в училище:

- „Образователно сближаване чрез ИИ;
- Законово съответствие и ИИ в училище;
- Повишаване на дигиталната грамотност;
- Балансирано интегриране на ИИ;
- Академичен интегритет с ИИ;
- Човешки фактор и критично мислене с ИИ;
- Редовна оценка на ИИ в Образованието“ [6, с. 12].

По отношение на личността в процеса на използване на ИИ най-пряка връзка се вижда в шестия принцип, където се определя най-общо мястото и ролята на ИИ като „поддържащи и помощни инструменти, без да заместват отговорностите на ученици, учители или администратори“ [6, с. 14].

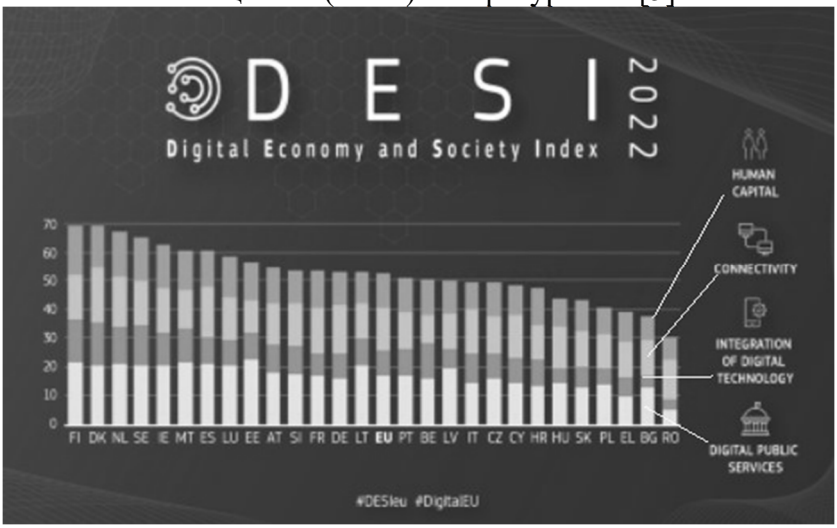
На над национално равнище Европейската комисия, Генерална дирекция „Образование, младеж, спорт и култура“ през 2022 г. излиза с препоръчителен документ (Етични насоки за преподавателите относно използването на изкуствен интелект (ИИ) и на данни при преподаване и учене), който засяга етични въпроси по отношение на използването на изкуствения интелект. Този документ е част от по-широката инициатива за прехода в цифровата ера наред с втория и актуализиран План за действие в областта на цифровото образование (2021-2027 г.) [8].

В плана за действие се залагат два приоритета първият се състои в „насърчаване на развитието на високоефективна екосистема за цифрово образование“ [8], а вторият в „подобряване на цифровите умения и компетентности, необходими за цифровата трансформация“ [8]. По първия приоритет се залагат действия свързани с осигуряване на материално-техническата база и рамкиране, а също и регулиране на съдържанието за цифровото образование. Тук се подготвят основно ресурсите и учебните програми, които да послужат за изграждането на новата цифрова генерация личности в Европейския съюз. По втория действията са насочени към реализирането на цифровото образование, чрез подготовка и придобиване на цифрови умения на учители и

ученици в това число и при използването на изкуствения интелект. Тук реално се формират учениците като личности, които са цифрово грамотни готови да посрещнат и да участват в цифровата трансформация на обществото и икономиката през новия век.

Използване на изкуствения интелект от българските учители

Резултатите от анкетно изследване (непредставително) проведено през 2023 г. показват, че „72% от учителите в България все още не използват изкуствен интелект“ [7]. В тези данни може да се провиди проява на консерватизъм в български контекст, който все още устоява на този етап на големия технологичен натиск. Освен слабото използване участниците от същото изследване откриват в умерена степен полезност от използването на ИИ в училищното образование [7]. Инструментите като ChatGPT и Bing Chat се използват от учителите и администраторите „предимно за създаване на съдържание“ [7]. Тези данни могат да бъдат обяснени и кореспондират добре с резултатите от индекса на цифрова икономика и общество (DESI) във фигура №1 [5].



Фигура №1

От графиката се вижда, че България за 2022 г. по този индекс е на предпоследно място с относително близки до водещите страни резултати спрямо свързаността, но силно изоставаща в интеграцията на цифровите технологии и в не малка степен в човешкия капитал.

Ползи и рискове от използването на ИИ в образованието

Полза от изкуствения интелект в образованието може да бъде по-посока на създаване на *по-добри възможности „във форматите на адаптивното и персонализирано обучение* [1, с. 108].“ Следваща полза е *съкращаването на времето на учителя за подготовка на различни учебни и изпитни материали*. Полза може да имат учители и учащи *по отношение на достъпа и работата с голямо количество данни*.

Наред с ползите могат да бъдат посочени някои *рискове* като: „*използване на инструменти с ИИ с цел злоупотреба*“ [6, с. 14], „*прекомерно ползване*, *защитата на личните данни*“ [6, с. 15], възникване на „цифров разрив“, под който се разбира *неравен достъп на субектите на образование към технологиите на ИИ*“ [1, с. 107]. Тези рискове са свързани с начина на използване. Сериозни рискове могат да бъдат посочени и по начина на създаване и обучение на ИИ един, от които е *пристрастието* [2]. Или това е търсене на отговор на въпросите „какви са социално и културно приемливите пристрастия и как трябва да бъдат взети предвид при разработването, внедряването и използването на системите за изкуствен интелект“ [2, с. 55]. И последно рискове пряко свързани с развитието на личността са *разделение на хората на притежаващи необходимите когнитивни възможности и справящи се с новите изисквания за „творческото решаване на проблеми и метакогнитивните умения за учене“* [2, с. 52] *и такива, които не ги притежават и не се справят*. Като тук допълнителната опасност е втората група да е и с голям процент пред първата. Много сериозен риск може да бъде и

загубата на субектност на личността на учителя, а от там и на личността на обучаваните.

Литература

1. *Коровникова Н.А.* Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. М.: ИНИОН РАН, 2021. № 2. С. 98–113. https://doi.org/10.31249/snsn/2021.02.07
2. *Ликова-Арсенова В.И.* Изкуствен интелект в образованието // Е-списание Педагогически форум. 2020. № 3. С. 49-56. https://doi.org/10.15547/PF.2020.022
3. *Николаева С.Н.* Личността на ценностен кръстопът: монография. Издателство Булгарика, 2000. 231 с.
4. Етични насоки за преподавателите относно използването на изкуствен интелект (ИИ) и на данни при преподаване и учене // Европейска комисия, Генерална дирекция „Образование, младеж, спорт и култура“. Служба за публикации на Европейския съюз. Люксембург, 2022. URL:. https://data.europa.eu/doi/10.2766/760081 (дата обращения: 14.03.2024)
5. Индекс за цифрова икономика и общество (DESI) // Официален уебсайт на Европейския съюз. 2024. URL: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi (дата обращения: 14.03.2024)
6. Насоки за използване на изкуствен интелект в образователната система // Министерство на образованието и науката. София, 2024. URL: https://www.mon.bg/nfs/2024/02/nasoki-izpolzvane-ii_190224.pdf (дата обращения: 14.03.2024)
7. Образование без граници, София, 2024. URL: https://obr.education/izpolzva-li-se-ii-v-bg-utchilishta/ (дата обращения: 14.03.2024)
8. План за действие в областта на цифровото образование (2021—2027 г.) // Официален уебсайт на Европейския съюз. 2024. URL: https://education.ec.europa.eu/bg/focus-topics/digital-education/action-plan (дата обращения: 14.03.2024)

YOUTH SOCIAL ENTREPRENEURSHIP IN THE DIGITAL SOCIETY

B.I. Duraković [1], E.A. Fazlić [2], A.B. Kazić [3]
[1] Victoria International University, Mostar, Bosnia and Herzegovina
[2] Gracanica, Bosnia and Herzegovina
[3] Saraevo, Bosnia and Herzegovina

Abstract. Consideration of youth social entrepreneurship in the digital society covers a wide range of topics, including the impact of technology on the entrepreneurial ecosystem, challenges and opportunities for young entrepreneurs, as well as the social aspect of entrepreneurship. In this paper, we will explore the key aspects of this topic through the analysis of the development of the digital society, the role of young people in entrepreneurship, with a special focus on encouraging digital social entrepreneurship of young people.

Key words: social entrepreneurship, youth entrepreneurship, digital society, competencies

МОЛОДЕЖНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

Б.И. Дуракович [1], Е.А. Фазлич [2], А.Б. Казич [3]

[1] Международный университет Виктория, Мостар, Босния и Герцеговина
[2] Грачаница, Босния и Герцеговина
[3] Сараево, Босния и Герцеговина

Аннотация. Рассмотрение молодежного социального предпринимательства в цифровом обществе охватывает широкий спектр тем, включая влияние технологий на

предпринимательскую экосистему, проблемы и возможности для молодых предпринимателей, а также социальный аспект предпринимательства. В этой статье мы рассмотрим ключевые аспекты этой проблемы посредством анализа развития цифрового общества, роли молодых людей в предпринимательстве и уделим особое внимание поощрению цифрового социального предпринимательства молодых людей.

Ключевые слова: социальное предпринимательство, молодежное предпринимательство, цифровое общество, компетенции

Significance of youth social entrepreneurship

Youth unemployment is one of today's great global challenges. The World Bank estimates that we need 600 million new jobs in the next 10 years just to maintain global employment. The problem is also that an increasing number of young people in rural areas migrate to urban areas, which leaves behind a greater increase in rural poverty. Youth social entrepreneurship offers innovative solutions for economic growth among young people. But youth enterprise initiatives are still relatively new in global development [1]. Social entrepreneurship should be distinguished from other private initiatives with a social mission, directed towards the common good, i.e. from charity or philanthropy. Social entrepreneurship, in contrast to the aforementioned activities, implies active action that relies on economic activities [2]. Although they are primarily dedicated to achieving social goals, they are active on the market. Social entrepreneurship creates innovative solutions to solve social problems and mobilizes ideas, capacities, resources and social relations that are necessary for sustainable social transformations.

Based on the previous consideration of youth social entrepreneurship, we can single out the key characteristics by which this concept is recognized and its specificities are understood, namely [3]:

• Recognizing and exploiting opportunities and taking risks by young people

• Focus on social purpose and mission, which implies recognition, awareness of social problems, unanswered social needs and orientation towards their solution.

• The combination of existing resources in new ways implies creativity and innovation in creating new forms of action, which is a characteristic of young people. Social innovation means the creation of new products, services or ways of acting in the social sphere, aimed at marginalized groups in society

• Creation of added social values, in addition to economic ones expressed through profit.

• Social change that refers to the transformative power of social entrepreneurship in the long term, through the spread of new forms of solving issues in the social sphere, new forms of action or new value systems, initiated by young people.

Research shows that young people are increasingly interested in participating in social entrepreneurship projects in order to improve the world. Basically, social entrepreneurship offers a way for young people to create meaningful experiences, because it uses the capacities of young people to achieve positive changes in communities. In recent years, the social entrepreneurship of maldiha has become an alternative means for the development and growth of young people, because through these activities they have the opportunity to practice leadership and concrete activities. Social entrepreneurship enables young people to act as active actors in changes in their neighborhoods and local communities [4]. Also, social entrepreneurship projects serve as a platform that exposes participants to key social issues and the fight against social inequality. Also, recent studies have revealed that youth participation in social entrepreneurship activities could improve youth identity capital development and youth empowerment for managerial and entrepreneurial skills.

Entrepreneurship in the digital society

Currently, young people use the Internet or digital and online services for communication, entertainment, playing games and other non-economic benefits, therefore the possibility of developing the digital economy through social entrepreneurship projects is still not present enough. Most young people still haven't used the digital economy in the best way. The digital era refers to the time in which we live, in which there is widespread, ready and easy access, sharing and use of information that is electronically available [5]. The digital economy enables the sharing of various goods and services between people, regardless of where they are in the world. Technology will revolutionize business and transform almost all aspects of economic profit. Young people are the backbone of any national economic development. Every nation depends on its youth as an economic force, because all innovations and fresh ideas usually come from the newest generation. Currently, the world is immersed in the trends of globalization and digitization, but the effective use of economic digital technology is low and slow. However, most young people forget and become paralyzed by digital technology related to economic development, while they are focused on the superficial benefits of technology such as communication and entertainment [6]. Young people are already leading the social entrepreneurship movement around the world. However, the risks of the digital economy when not used properly lead to a paralyzed digital economy. Digital technology can cause addiction, in addition to misuse of time and lack of patriotism. This power of the Internet has awakened many governments to create regulations to protect people from the negative sides of the digital economy, especially in the sphere of protecting government data and ethical or moral information. But we must not forget that the digital economy has a direct connection with economic development, because the main motive behind the use of the digital economy is the stimulation of economic development, as well as certain forms of social entrepreneurship, which connects these two concepts. Economic development needs

a positive platform as well as improved competitiveness and job creation in many sectors of the economy. Social entrepreneurship initiated by young people can be one of the strongest sectors for starting economic development. Moreover, young people can be a positive driver of economic development when they are provided with the knowledge and opportunities they need to succeed [7]. It is crucial that young people should acquire the education and skills necessary to contribute to the productive development of the digital economy. They need access to the labor market, but also to recognizable entrepreneurial projects, which can absorb them into its workforce. Among the biggest challenges facing many countries today is inadequate investment in human capital and high unemployment rates among young people, which can be overcome through social entrepreneurship of young people.

Encouraging digital social entrepreneurship of young people

In the process of encouraging social entrepreneurship of children in the digital society, it is very useful to include entire families. To date, most youth programs are focused on the entrepreneurs themselves and the entrepreneurial ecosystem, but they do not take into account the role of family and community, which is extremely important and irreplaceable. Family support in starting and running a business is one of the most influential factors in the ability of young entrepreneurs to progress, especially in a rural environment. Finding ways to engage the whole family and gain support from the local community is vital. Then, it is very important to develop various business, technical and life skills for use outside of the concrete project of social entrepreneurship. Many young people, especially in developing economies, turn to entrepreneurship because of a lack of job opportunities. But they may not always be in entrepreneurial roles, or lack sufficient competence. Development programs that contain skills training that can be used outside the scope of the project are more attractive to young people, but also to their families and communities [8]. Special attention needs to be paid to how to support young people to access finance. For young entrepreneurs, gaining access to

capital is essential for the realization of social entrepreneurship projects. Unfortunately, these young people tend to have the least access to the necessary capital. Access to finance varies from country to country, but also from community to community. As such, development programs must be carefully planned to best support young people to obtain the resources they need. This means a fundamental examination of different financial models and the development of products adapted to the needs of the young people who participate in them. In order to encourage youth social entrepreneurship projects, it is necessary to use mentors and set clearly defined goals. Mentors can help young people examine their business plans and ideas. They will act as role models and demonstrate models of success. Literature and evaluation on youth entrepreneurship indicates that mentoring should make that key difference, mentors and young entrepreneurs must have strong relationships based on clearly defined goals and obligations. Mentors, if they are adequate, can partially replace the absence of family support, as well as direct young entrepreneurs to appropriate sources of funding for their projects [9]. Finally, the willingness to adapt and approach different contexts is important. Rural poverty, as well as the problem of marginalized groups, have some universal characteristics, but the problems faced by young entrepreneurs can generally have locally based solutions. Young people are more sensitive to external changes (such as climate change, economic crisis or political and social changes) and may have different needs and aspirations, depending on their local community, but also the entire environment. Adaptability and adaptability can be key characteristics for the success of youth social entrepreneurship projects in the digital environment.

Conclusion

Social entrepreneurship of young people in the digital society is a dynamic phenomenon that shapes the modern business environment. Digital technology plays a key role in this context, enabling young people to launch innovative business ideas that are based on social entrepreneurship and adapt to changing market

demands, with special care and focus on marginalized groups. Young entrepreneurs often have an inherent advantage in the digital environment, as they were born into the digital age and have an intuitive understanding of technology tools and platforms. This generation of entrepreneurs uses digital resources for market research, product or service development, marketing and connecting with clients around the world.

References

1. Chandra, Y., & Shang, L. (2017). Social enterprise as a mechanism of youth empowerment. *The Hong Kong Journal of Social Work, 51*(1/2), 115–144. https://doi.org/10.1142/S0219246217000080
2. Lerner, R.M., Lerner, J.V., & Benson, J.B. (2011). Positive youth development: Research and applications for promoting thriving in adolescence. In R.M. Lerner, J.V. Lerner, & J.B. Benson (Eds.). *Advances in child development and behavior, 41* (pp. 1–17).
3. Moss, T.W., Lumpkin, G.T., & Short, J. (2008). The dependent variables of social entrepreneurship research, babson college entrepreneurship research conference (BCERC) 2008, Frontiers of Entrepreneurship Reseach, dostupno na URL: http://ssrn.com/abstract=1348117. Očitano: 20.03.2024.
4. Nandan, M., & Scott, P. (2013). Social entrepreneurship and social work: The need for a transdisciplinary education model. *Administration in Social Work, 37*(3), 257–271. https://doi.org/10.1080/03643107
5. Goldstein, J.A., Hazy, J.K., & Silberstang, J. (2009). *Complexity science and social entrepreneurship: Adding social value through systems thinking*. Litchfield Park: ISCE Publishing.
6. Vidović, D. (2012). *Socijalno poduzetništvo u Hrvatskoj*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilite u Zagrebu, str. 36.
7. Hundro (2018). Defining and measuring the digital economy. *Endocrine Research, 30*(2), 189-203.
8. White, J., & Wyn, J. (1998). Youth agency and social context. *Journal of Sociology, 34*(3), 314–327.
9. Sturgeon, T.J. (2017). *The new digital economy and development*. Unctad Technical Notes on Ict For Development.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ У ЛИЦ С ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬЮ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ: ОСОБЕННОСТИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ

Р.В. Ершова, С.Д. Дондокова
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены данные эмпирического исследования, посвященного волевой регуляция у лиц с предрасположенностью к интернет-зависимости. Рассматривается содержание понятия «волевая регуляция», его компонентов, особенностей проявления у лиц с предрасположенностью к интернет-зависимости. Описаны полученные в ходе статистического анализа особенности и характеристики эмоционально-волевой регуляция у лиц с предрасположенностью к интернет-зависимости у студентов.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, интернет, интернет-зависимость

EMOTIONAL AND VOLITIONAL REGULATION IN PEOPLE WITH A PREDISPOSITION TO INTERNET ADDICTION: FEATURES AND CHARACTERISTICS

R.V. Ershova, S.D. Dondokova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents data from an empirical study on volitional regulation in people with a predisposition to Internet addiction. The content of the concept of "volitional regulation", its components, and features of manifestation in persons with a predisposition to Internet addiction are considered. The features and characteristics of emotional-volitional regulation in persons

with a predisposition to Internet addiction in students obtained during statistical analysis are described.

Key words: will, volitional regulation, Internet, Internet addiction

С развитием цифровых технологий и широким доступом к интернету, проблема интернет-зависимости становится все более распространенной среди различных возрастных групп. Изучение эмоционально-волевой регуляции в контексте интернет-зависимости может помочь понять механизмы возникновения зависимости, ее связь с эмоциональными состояниями и способы ее предотвращения или реабилитации.

Волевая регуляция представляет собой процесс управления собственным поведением, действиями, решениями и эмоциями на основе целенаправленных усилий и сознательного контроля, это способность человека самостоятельно управлять своими мыслями, чувствами и поведением в соответствии с поставленными целями, ценностями и нормами [3]. Для успешной регуляции требуется гармония между компонентами эмоциональной и волевой систем. Ситуация дисбаланса может привести к подавлению эмоциональных проявлений с помощью волевого усилия, предотвратить воздействие эмоций на поведение человека [3].

Интернет-зависимость является поведенческим расстройством, активно приобретающим научное признание за последние десять лет. Некоторые исследователи предлагают квалифицировать это явление как эпидемию 21 века в контексте масштабов его влияния на общество и индивидуумов [1].

С точки зрения классической психологии и психиатрии интернет-зависимость - новое явление. Различные термины используются для описания этого состояния, включая «компульсивное использование Интернета» и

«патологическое использование Интернета» [2]. По мнению Марка Гриффитса, интернет-зависимость представляет собой форму поведенческой зависимости, основанной на взаимодействии с компьютером и Интернетом. Однако ВОЗ и АПА не признают интернет-зависимость в целом как расстройство, за исключением игрового интернет-расстройства [4].

В рамках обозначенной проблемы было проведено исследование, целью которого является выявление специфики проявлений эмоционально-волевой регуляции у склонных к интернет-зависимости студентов.

Была выдвинута гипотеза о том, что существуют особенности в проявлении волевой регуляции у лиц с предрасположенностью к интернет-зависимости.

В исследовании приняли участие 100 человек: 50 юношей и 50 девушек, обучающихся на 3 курсе РУДН им. Патриса Лумумбы, в возрасте от 20 до 23 лет.

В работе были использованы следующие методики:

1. Стиль саморегуляции поведения, ССПМ В.И. Моросановой (2004);

2. Шкала интернет-зависимости Чена, CIAS, в адаптации В.Л. Малыгина, К. А. Феклисова (2011).

Все принимавшие участие в исследовании респонденты были разделены на две контрастные группы по критерию наличия/отсутствия интернет зависимости. В первую группу зависимых от интернета студентов было включено 13 студентов, набравших более 71 балла по шкале Чена, в группу независимых от интернета студентов попало 12 человек, чьи показатели по опроснику Чена не превышали 58 баллов.

Для определения различий в показателях саморегуляции зависимых и независимых от интернета студентов был использован статистический критерий U Манна-Уитни. Проведенный анализ не обнаружил статистически значимых различий в показателях стиля саморегуляции у респондентов двух групп. Можно предположить, что интернет-зависимые

студенты и студенты без зависимости проявляют сходные уровни саморегуляции именно в контексте изученных аспектов поведения. Можно предположить, регуляция интернет-пользования не отражается на других аспектах саморегуляции, измеренных в исследовании.

Далее был проведен корреляционный анализ показателей интернет зависимости и саморегуляции поведения (табл.1, табл.2).

По результатам корреляционного анализа в выборке лиц с интернет-зависимостью была обнаружена отрицательная корреляция между шкалой планирование и шкалой проблемы, связанные с ИЗ. Полученная отрицательная корреляция между шкалой планирования и шкалой проблем, связанных с интернет-зависимостью, говорит о том, что у лиц с более выраженными внутриличностным проблемами, связанными с интернет-зависимостью, вероятно, наблюдается менее развитое или менее эффективное планирование своих действий. Это может свидетельствовать о том, что у людей, испытывающих серьезные проблемы из-за интернет-зависимости, возможно, более затруднен доступ к механизмам осознанного планирования своих действий и удержания целей.

По результатам корреляционного анализа в выборке лиц с отсутствием интернет-зависимости была обнаружена отрицательная корреляция между шкалой управления временем (ТМ) и шкалой гибкость, что может свидетельствовать о том, что у людей, не испытывающих зависимости от интернета, более сильно развита способность управлять своим временем и устанавливать распорядок дня, когда присутствует низкий уровень гибкости в саморегуляции.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа саморегуляции поведения и ИЗ студентов с интернет-зависимостью (n = 13)

Шкала	Оценка рез-ов	Програм-мирование	Самос-тоятельность	Модели-рование	Гибкость	Плани-рование	И.Ш.
Com	0.531	0.201	-0.382	-0.137	0.279	-0.343	-0.139
Wit	-0.312	-0.045	-0.052	0.176	0.089	0.044	0.058
Tol	-0.390	0.029	-0.484	0.218	0.213	-0.291	-0.229
IH	0.573	0.083	0.331	0.040	0.094	0.198	0.489
ТМ	-0.230	-0.428	0.191	-0.172	-0.335	0.551	-0.038
Ключевые симптомы ИЗ	-0.112	-0.080	-0.397	0.113	0.455	-0.427	-0.239
Проблемы, связанные с ИЗ	0.187	-0.171	0.453	-0.092	-0.195	**0.580***	0.395
Интегральная шкала	-0.365	-0.359	-0.228	0.068	0.326	0.092	-0.101

Примечание. * – показатели критерия, значимые на 0,05 уровне ($p \leq 0,05$); ** – показатели критерия, значимые на 0,01 уровне ($p \leq 0,01$)

Также была выявлена отрицательная корреляция между шкалой проблемы, связанные с ИЗ и шкалой самостоятельность.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа саморегуляции поведения и ИЗ студентов без интернет-зависимости (n = 12)

Шкала	Оценка рез-ов	Програм-мирование	Самос-тоятельность	Модели-рование	Гибкость	Плани-рование	И.Ш.
Com	0.040	0.546	0.362	-0.038	0.154	-0.060	0.476
Wit	0.121	0.393	0.004	-0.211	-0.197	0.065	0.093
Tol	-0.185	0.041	-0.078	-0.220	0.415	-0.468	-0.154
IH	-0.280	0.087	-0.145	-0.471	0.542	0.327	-0.035
TM	0.026	-0.266	-0.107	0.495	**-0.586***	0.219	-0.130
Ключевые симптомы ИЗ	-0.013	0.551	0.314	-0.304	0.218	-0.428	0.197
Проблемы, связанные с ИЗ	-0.350	-0.303	**-0.616***	0.006	0.099	**0.673***	-0.306
Интегральная шкала	-0.270	0.295	-0.067	0.171	0.303	-0.172	0.142

Примечание. * – показатели критерия, значимые на 0,05 уровне ($p \leq 0,05$); ** – показатели критерия, значимые на 0,01 уровне ($p \leq 0,01$)

В данном контексте можно предположить, что у людей, не испытывающих серьезные проблемы из-за интернет-зависимости, возможно, более развита способность к самостоятельному принятию решений, организации своей жизни и управлению своими действиями. Таким образом, эти люди скорее не испытывают затруднений в поддержании регуляторной автономности и самостоятельности, что в свою очередь может быть противодействием зарождения ИЗ и, как следствие, уменьшать вероятность появления внутриличностных проблем или проблем со здоровьем, связанных с ИЗ. Помимо этого, была обнаружена

положительная корреляция между шкалой *проблемы, связанные с ИЗ* и шкалой *планирование*. Это может указывать на то, что у людей без интернет-зависимости, более развитые механизмы осознанного планирования и удержания целей, которые помогают им спланировать свои действия таким образом, чтобы справиться с возможными негативными последствиями интернет-зависимости или предотвратить ее развитие.

На основе предоставленных данных и их анализа можно предположить, что основной особенностью сферы регуляции у лиц с интернет зависимостью является выраженность проблем с планированием, которые особенно ярко проявляются тогда, когда зависимый от интернета имеет ряд личностных проблем, запущенных увлеченностью онлайн-активностью. Полученные результаты требуют дополнительной проверки из-за ограниченности эмпирической выборки.

Литература

1. *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В.* Интернет: воздействие на личность / под. общ. ред. А.Е. Войскунского // Гуманитарные исследования в Интернете. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 11-39.
2. *Степанов Р.Ю.* Патологическая зависимость от компьютера или интернета / под ред. В.В. Новицкого, Л.М. Огородовой // Материалы Всерос. 65-й итоговой студенческой конференции им. Н. И. Пирогова (Томск, 26-28 апреля 2006 г.). Томск: Сибирский гос. мед. ун-т, 2006. С. 138-140.
3. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 725 с.
4. *Kuss D, Griffiths M.* Internet addiction in psychotherapy. Berlin: Springer; 2014.

ЦИФРОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ

Р.В. Ершова, С.А. Лащенко
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме исследования взаимосвязи между цифровым поведением и психологическим благополучием личности. В работе представлена степень изученности проблемы, сформулированы цель и гипотезы исследования, проанализированы результаты эмпирического исследования взаимосвязи цифрового поведения и психологического благополучия у людей разных возрастных групп (20–25 лет и 26-60 лет).

Ключевые слова: цифровое поведение, психологическое благополучие, интернет, социальные сети, молодежь, зрелое поколение

DIGITAL BEHAVIOR AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE INDIVIDUAL

R.V. Ershova, S.A. Lashchenko
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article addresses the issue of investigating the relationship between digital behavior and psychological well-being of individuals. The paper presents the level of research on the problem, formulates the research purpose and hypotheses, and analyzes the results of empirical research on the relationship between digital behavior and psychological well-being among people of different age groups (20-25 years old and 26-60 years old).

Key words: digital behavior, psychological well-being, internet, social networks, youth, mature generation

С углублением проблем социального характера в научном обсуждении становится всё более яркой тема психологической безопасности и устойчивости личности к появляющимся рискам и угрозам. В контексте цифровой трансформации существенно возрастает влияние цифрового поведения на психологическое благополучие индивида.

Термин «цифровое поведение» в психологии обычно относится к способу, которым люди взаимодействуют с цифровыми технологиями, такими как компьютеры, смартфоны, интернет и социальные сети. В отечественной психологии к этим вопросам обращаются А.Г. Асмолов, Е.П. Белинская, А.Е. Войскунский, Р.В. Ершова, А.Е. Жичкина, Ю.П. Зинченко, Т.Д. Марцинковская Г.У. Солдатова, Н.В. Чудова и другие. Основное внимание в работах данных исследователей посвящено антисоциальному поведению в цифровом пространстве, чрезмерному использованию социальных сетей, самопрезентации в социальных сетях. Следует отметить, что психологические характеристики цифровой среды как агента социализации пока еще изучены недостаточно, отсутствует единый согласованный взгляд как на детерминацию и составляющие цифрового поведения человека, так и на направления влияния процессов взаимодействия пользователя цифрового контента на его психику.

Под психологическим благополучием понимается состояние психического и эмоционального благосостояния человека, включающее в себя ощущение счастья, удовлетворенности жизнью, позитивные эмоции, а также уровень комфорта и уверенности в собственных силах. Это понятие охватывает различные аспекты психического здоровья и характеризует общую жизненную удовлетворенность индивида. У истоков разработки понятия

психологического благополучия стоят К. Кейс (1995), Р. Райан (2001), К. Рифф (1989; 1996) и др. Компонентами психологического благополучия являются: эмоциональное состояние (ощущение радости, спокойствия и других позитивных эмоций); уровень удовлетворенности жизнью, полноценные социальные отношения, наличие смысла и цели в жизни, способность к адаптации и совладанию с жизненными трудностями.

В последнее десятилетие ознаменовалось ростом интереса к вопросам психологического благополучия человека, как важного параметра его ментального здоровья в разных аспектах. Психологическое благополучие изучается в контексте баланса работа-отдых (Е.Ю. Мандрикова, А.А. Горбунова, 2012; Е.А. Кольцова, 2012; А.Н, Моспан, 2014), последствий переживания пандемии Ковид (Л.А. Боярская, П.В. Прохоров, 2022; Т.Д. Марцинковская, 2022; Т.А. Нестик, А.Л. Журавлев, А.Е. Воробьева, 2021), рассматриваются такие вопросы, как роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия (Т.Ю. Иванова, 2016) и др. аспекты исследуемой проблемы.

Как показывают исследования, посвященные взаимосвязи цифрового поведения и психологического благополучия, цифровые технологии оказывают как положительное (социальная поддержка, доступ к информации и образованию; онлайн-поддержка и консультирование и др.), так и отрицательное влияние (зависимость и перегруженность информацией; изоляция и ухудшение межличностных отношений; онлайн-конфликты и негативные воздействия типа кибербуллинга и др.) на уровень психологического благополучия. Однако, по-прежнему, остается вопрос, является ли цифровое поведение предиктором психологического благополучия человека.

С целью выявления особенностей психологического благополучия у респондентов с разным типом цифрового поведения было осуществлено эмпирическое исследование.

Мы предположили, что существует связь между уровнем психологического благополучия и типом цифрового поведения, а также, что существуют возрастные особенности связи цифрового поведения и психологического благополучия личности.

В исследовании приняли участие 151 человек. Возраст респондентов составил от 20 до 60 лет (средний возраст составил 28,6±12,8 лет). Вся выборка была поделена на две группы в соответствии с возрастной периодизацией Э. Эриксона, который выделяет период ранней взрослости (20–25 лет; 20,95±1,16) и период взрослости (26–60 лет; 44,06±11,5) (Эриксон, 2021).

Для решения поставленных задач нами были использованы методы анкетирования (авторская анкета, направленная на выявление особенностей цифрового поведения); опрос (опросник «Поведение в интернете» А.Е. Жичкиной [3], Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера [5], опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф [4], Шкала тревоги Спилбергера [6], Шкала самооценки депрессии Цунга [1]). Математико-статистическая обработка результатов была реализована с использованием программных пакетов jamovi 2.3.21 и SPSS 17.0.0.

Результаты исследования. Как показал статистический анализ данных с использованием U критерия Манна-Уитни, респонденты первой группы (молодые люди в возрасте 20–25 лет) глубже погружены в социальные сети, что согласуется с идеями Марка Пренски о цифровых аборигенах и мигрантах [2], молодежь ведет себя в сети более проактивно, тогда как зрелые люди скорее потребляют, чем создают контент; более зрелые люди скептически настроены в оценке возможностей цифровых технологий в профессиональном развитии, тогда как молодежь достаточно высоко оценивает потенциал новых технологий в развитии и профессиональном росте; неконтролируемое использование сетей в большей мере характерно для этой возрастной когорты, а представители

старшего поколения, контролируют время, проведенное в сети. Данные выводы подтверждают выявленные статистически значимые различия по таким показателям цифрового поведения, как «активность в действии» (Uэмп=1533,000 при p≤0,01), «активность в восприятии альтернатив» (Uэмп=1409,000 при p≤0,01) – данные показатели выше в группе респондентов 20–25 лет. Различия в уровне психологического благополучия в двух группах проявляются в следующем: у респондентов группы 1 (молодые люди 20–25 лет) более высокий уровень позитивных отношений (Uэмп=1812,000 при p≤0,01), возможно, из-за широкого круга общения и активной социализации, а также более высокий уровень самопринятия (Uэмп=1614,000 при p≤0,01), что может свидетельствовать об осознанной адаптивной самоидентификации.

Результаты корреляционного анализа (табл. 1) позволяют говорить о том, что в группе молодых людей неблагополучие может быть связано с уровнем погруженности в интернет и развитием показателей интернет-зависимости (9 корреляционных связей), что очевидно, снижает качество получаемых в реальной жизни результатов и общий показатель благополучия. Во второй группе (возраст респондентов 26–60 лет) в целом, число корреляционных связей особенностей цифрового поведения и психологического благополучия гораздо ниже. Что свидетельствует о том, что благополучие для зрелых людей – достаточно независимый от поведения в цифровой среде конструкт, определяющийся скорее их поведением в реальной жизни.

Таблица 1

Результаты анализа корреляций показателей цифрового поведения и психологического благополучия

Показатели	Активность в действии (Жичкина)	Активность в восприятии альтернатив (Жичкина)	Интернет-зависимость (Жичкина)
Группа 1 (20–25 лет)			
Удовлетворенность жизнью	-0,022	0,000	**-,260****
ПБ Жизненные цели	0,072	-0,104	**-,214***
ПБ Автономность	-0,002	-0,017	**-,260****
ПБ Общий показатель	0,105	-0,054	**-,370****
ПБ Компетентность	0,121	-0,030	**-,413****
ПБ Личностный рост	**,198***	0,079	-0,171
ПБ Самопринятие	0,048	-0,123	**-,303****
Ситуативная тревожность	-0,079	0,027	**,217***
Личностная тревожность	-0,039	0,144	**,300****
Шкала депрессии Цунга	-0,011	0,054	**,399****
Группа 2 (26–60 лет)			
Удовлетворенность жизнью	-0,051	**-,390****	-0,244
ПБ Компетентность	-0,039	**-,370****	-0,225
ПБ Личностный рост	**,306***	0,103	0,087

Примечание. ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя), * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Проведенное исследование позволило обнаружить связь психологического благополучия и типа цифрового поведения, которая определяется возрастными особенностями личности,

было показано, что по мере взросления человека, психологическое благополучие становится более независимым от цифрового поведения феноменом, в частности, из-за снижения времени, проведенного в сети и изменения формы сетевой активности.

У данного исследования есть ограничения. В частности, возраст принимавших в исследовании респондентов охватывал диапазон от 20 до 60 лет, что является слишком широким диапазоном для выявления детальных различий и закономерностей цифровом поведении и психологическом благополучии. Более узкие возрастные рамки могли бы уточнить результаты. Неоднородное распределение по половому признаку в обеих возрастных группах, также снижает надежность полученных результатов и требует их дополнительной проверки. Учитывая указанные ограничения, необходимо осуществлять осторожное толкование результатов и учитывать возможные влияния описанных факторов на выводы исследования.

В целом, полученные в ходе исследования результаты подчеркивают важность дальнейших исследований и разработки мер, направленных на сбалансированное использование цифровых технологий с учетом их влияния на психологическое благополучие человека.

Литература

1. *Балашова Т.Н., Рыбакова Т.Г.* Клинико-психологическая характеристика и диагностика аффективных расстройств при алкоголизме: Методические рекомендации. Ленинград: НИПНИ им. Бехтерева, 1988. 25 с.

2. *Ершова Р.В.* Информация в интернете как фактор эмоционально-психологического благополучия человека // Перспективы науки и образования. 2023 № 4 (64). С. 442–454.

3. *Жичкина А.Е.* Опросник поведения в Интернете // Проект Cyberpsy. URL: https://cyberpsy.ru/tests/oprosnik-povedeniya-v-internete-zhichkinoj/ (дата обращения: 07.02.2024).

4. *Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г.* Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82-93.
5. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1 (155). С. 117–142.
6. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика: Методики и тесты. Самара: БАХРАХ-М, 2002. 667 с.

ИЗУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ОСВОЕНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ЦИФРОВЫХ СЛЕДОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Р.В. Ершова, А.Ю. Плотников
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В данной статье представлены результаты эмпирического анализа цифровых следов обучающихся онлайн-курсов на платформе Stepik. В ходе статистической обработки данных с помощью кластерного анализа были выделены три стратегии освоения онлайн-курсов обучающимися, успешно завершившими онлайн-обучение. В статье представлены отличительные особенности каждой выделенной стратегии.

Ключевые слова: онлайн-обучение, онлайн-курсы, цифровое пространство, стратегии онлайн-обучения, мотивация онлайн-обучения

EXPLORING STRATEGIES FOR MASTERING ONLINE COURSES BASED ON ANALYZING LEARNERS' DIGITAL FOOTPRINTS

R.V. Ershova, A.Y. Plotnikov
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This paper presents the results of an empirical analysis of the digital footprints of online course learners on the Stepik platform. In the course of statistical processing of the data using cluster analysis, three strategies of mastering online courses by learners who successfully completed online learning were identified. The article presents the distinctive features of each highlighted strategy.

Key words: online learning, online courses, digital space, online learning strategies, online learning motivation

В последние годы наблюдается стремительное развитие онлайн-образования и увеличение интереса к нему. По данным поисковой системы «Яндекс» количество запросов, связанных с онлайн-курсами, увеличилось в полтора раза: со 177 млн. запросов в феврале 2018 года до 267 млн. в феврале 2024 года. Сначала под онлайн образованием понимались платформы, на которых университеты размещали свои онлайн-курсы. Такие курсы называются массовыми открытыми онлайн-курсами (МООК). Первый МООК был создан в 2008 году университете Манитобы [3]. Однако наибольший рост интереса к онлайн-курсам произошёл позднее, в 2012 году. В это время общедоступным стал курс Стэнфордского университета и Массачусетсткого технологического института, посвященный искусственному интеллекту. Данный курс привлек более 160 000 человек. Такой успех привел к разработке идеи онлайн-обучения, результатом чего стало создание таких платформ для онлайн-образования, как Coursera, Udacity, edX.

Данные платформы существуют до сих пор.

Позднее стали появляться и развиваться различные платформы, которые предлагали авторские онлайн-курсы, не связанные с университетами.

Большинство МООК характеризуются отсутствием формальных вступительных испытаний, свободным участием, не привязанным к конкретным срокам обучения.

В 2014 году было проведено исследование, в результате которого были сформулированы шесть общих целей онлайн-обучения: 1) расширение сферы деятельности учебного заведения и доступа к образованию; 2) создание и поддержание бренда; 3) улучшение экономики университета за счет снижения затрат или увеличения доходов; 4) улучшение результатов обучения очных студентов и онлайн-студентов; 5) инновации в преподавании и обучении; 6) проведение исследований в области преподавания и обучения [2]. Однако, по данным этого же исследования, ни одному из 66 учебных заведений, которые приняли участие в данном исследовании, не удалось достичь поставленных целей. Этот факт объясняется отсутствием метрик, необходимых для оценки успешности МООК. Данных было слишком много, однако не было разработано четких показателей и стратегий, которые могли бы выявить успешность или не успешность МООК, а также то, насколько выполняются сформулированные цели. Последующие исследования в области онлайн-обучения были направлены на выявление стратегий и показателей, с помощью которых можно было бы проводить оценку освоения онлайн-курсов. Были предприняты попытки выявить основные фазы жизненного цикла МООК, которые позволят усовершенствовать разработку онлайн-курсов [4], изучались способы получения обратной связи от обучающихся онлайн-курсов, которые способствуют усовершенствованию процесса онлайн-обучения [5]. Однако в данных исследованиях практические не уделялось внимания самому процессу онлайн-обучения и тому, как именно обучающиеся осваивают онлайн-курсы.

Эмпирическое исследование

Главной целью актуального исследования являлось изучение цифровых следов обучающихся онлайн-курсов во время онлайн-обучения. С помощью анализа цифровых следов была предпринята попытка выделения стратегий освоения обучающимися онлайн-курсов.

В ходе исследования были проанализированы цифровые следы обучающихся, успешно завершивших обучение на двух онлайн-курсах, размещенных на платформе Stepik: «Проектирование цифровых образовательных продуктов» с показателем доходимости 44,6% (355 обучающихся) и «Современные цифровых технологии для сферы услуг» с показателем доходимости 37,5% (523 обучающихся). Таким образом, в общей сложности были проанализированы цифровые следы 878 обучающихся, успешно завершивших обучение.

Обработка и анализ цифровых следов проводился с помощью статистических методов обработки данных в программе IBM SPSS Statistics 26.

На первом этапе исследования был проведен иерархический кластерный анализ методом Уорда (Ward). В качестве показателей, выбранных для проведения кластерного анализа, были использовались данные о прохождении обучающимися теоретических элементов курса. В результате кластерного анализа было выделено три кластера в каждом курсе, которые наглядно представляют стратегии их освоения (табл. 1, 2).

Далее была проведена оценка различий между кластерами с помощью однофакторного дисперисионного анализа Краскала- Уоллиса. Были выявлены значимые различия в процессе освоения теоретического материала представителями каждого кластера.

Таблица 1

Результаты кластерного анализа цифровых следов по курсу «Проектирование цифровых образовательных продуктов»

Кластер	Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
1	73	20,6	20,6	20,6
2	262	73,8	73,8	94,4
3	20	5,6	5,6	100,0
Всего	355	100,0	100,0	

Таблица 2

Результаты кластерного анализа цифровых следов по курсу «Современные технологии для сферы услуг»

Кластер	Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
1	411	78,6	78,6	78,6
2	67	12,8	12,8	91,4
3	45	8,6	8,6	100,0
Всего	523	100,0	100,0	

Помимо различий в освоении теоретического материала были выявлены значимые различия в трех группах, связанные с процессом освоения практического материала, представленного как промежуточное тестирование после каждого теоретического блока и итоговое тестирование.

Было обнаружено, что представители самого большого (многочисленного) кластера (кластер 2 в курсе «Проектирование цифровых образовательных продуктов» и кластер 1 в курсе «Современные технологии для сферы услуг») характеризуются последовательным освоением всех блоков онлайн-курса. Они проходят весь теоретический материал, выполняют промежуточные задания после каждого блока, а также успешно проходят итоговое тестирование.

Представители следующего по численности кластера (кластер 1 в курсе «Проектирование цифровых образовательных продуктов» и кластер 2 в курсе «Современные технологии для сферы услуг») пропускают практически все теоретические блоки и блоки промежуточной аттестации, и сразу переходят к прохождению итогового тестирования, после завершения которого получают сертификат об успешном освоении онлайн-курса.

Представители самого малочисленного кластера (кластер 3 в обеих выборках) вначале начинают изучать теоретический материал, однако, в какой-то момент теряют к нему интерес, после чего выборочно просматривают некоторые теоретические элементы и переходят к итоговому тестированию.

Любопытно, что по количеству попыток, затраченных на успешное прохождение итогового тестирования, не было выявлено значимых различий между кластерами, что заставляет задуматься о качестве итогового теста и процедуры организации тестирования.

Выводы

В результате проведенного исследования были выделены три стратегии освоения онлайн-курсов слушателями: 1) последовательное прохождение всего курса; 2) прохождение итогового тестирования; 3) «выпадение» из процесса освоения курса. Полученные результаты демонстрируют специфику мотивационной вовлеченности слушателей в изучении курса. Кроме того, было обнаружено, что объем освоенного слушателем теоретического и практического материала курса не влияет на количество попыток, необходимых для успешного завершения итогового тестирования, что, безусловно, требует более внимательной разработки проверочного материала.

Полученные результаты подтверждают результаты предыдущего исследования, направленного на изучение процесса освоения онлайн-курсов на основе анализа

цифровых следов [1]. Кроме того, они позволяют наметить основные векторы дальнейших исследований: 1) изучение мотивации обучающихся онлайн курсов; 2) исследование взаимосвязи дизайна курса и эффективности его освоения, 3) разработка рекомендаций по персонализации онлайн обучения.

Литература

1. *Башкин Е.Б., Баскаков П.А., Ершова Р.В., Плотников А.Ю.* Анализ цифровых следов пользователей как предиктор эффективности онлайн обучения // Исследования в цифровой экономике. 2023. № 1 (3). С. 79–101. https://doi.org/10.24833/14511791-2023-3-79-101
2. *Hollands F.M., Tirthali D.* MOOCs: expectations and reality // Teachers College Columbia University. New York, 2014.
3. *Mackness J., Mak S., Williams R*. The ideals and reality of participating in a MOOC // Proceedings of the 7th international conference on networked learning. Lancaster, 2010.
4. *Santos O.C., Boticario J.G., Perez-Marin D.* Extending web-based educational systems with personalised support through user centred designed recommendations along the e-learning life cycle // Science of Computer Programming. 2014. Vol. 88. https://doi.org/10.1016/j.scico.2013.12.004
5. *Spector J.M.* Remarks on MOOCS and Mini-MOOCS // Etr&D-Educational Technology Research and Development. 2014. Vol. 62.

РАЗМЫТИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ПРОСТОРАХ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

М.И. Кущазли, А.В. Панова
Российский университет дружбы народов им. П.Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В последнее время проблема размытия личности в виртуальном пространстве стала все более актуальной и глобальной. Интернет иногда оказывает негативное воздействие на самоопределение личности, препятствуя развитию индивидуальности и насаждая

стандарты и идеалы, которые не всегда соответствуют личным устремлениям и ценностям человека. В данной статье будут рассмотрены влияние сети Интернет на идентичность человека и следующий за ними процесс деиндивидуализации.
Ключевые слова: идентичность, виртуальная идентичность, деиндивидуализация, цифровое общество, сетевая идентичность

BLURRING OF A PERSON'S IDENTITY ON THE INTERNET

M.I. Kushchazli, A.V. Panova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. Recently, the problem of personality development in the virtual space has become increasingly relevant and global. The Internet sometimes has a negative impact on personal self-determination, hindering the development of individuality and imposing standards and ideals that do not always correspond to a person's personal aspirations and values.

This article will examine the impact of the Internet on human identity and the subsequent process of deindividualization.
Key words: identity, virtual identity, deindividualization, digital society, network identity

В реалиях современного мира, где большинство экономически развитых стран стоят на стадии постиндустриального, цифрового общества, одной из главных ценностей становится индивидуализация – процесс создания совокупности принадлежащих конкретному индивиду личностных особенностей. Современный человек все чаще и чаще вынужден сталкиваться с несоответствием ценностей масс с его собственным мировоззрением и мировосприятием. Индивиды нередко начинают испытывать желание быть

отличным от других, освободиться от предписываемых обществом ролей и социальных норм.

В данном случае подходящим и привлекательным для человека пространством для реализации этих потребностей выступает Интернет. Всемирная сеть обладает рядом специфических характеристик, позволяющих людям отдавать ей предпочтение при выборе среды для социализации и индивидуализации. Среди них прежде всего стоит упомянуть анонимность и практически безграничную возможность для самопрезентации.

Психологами и социологами вскоре был выведен новый термин, обозначающий адаптационную характеристику личности в условиях виртуального пространства – *сетевая идентичность* – обретаемая индивидом характеристика целостности личности, приобретаемое чувство принадлежности к различным социальным, культурным, национальным и др. видам общностей в виртуальном пространстве.

Признаками сетевой идентичности являются шаблонность, массовость, и, как правило, отсутствие соответствия реальной идентичности. Шаблонность выражается в отсутствии абсолютной свободы в самовыражении индивида – он все же вынужден действовать в определенных рамках функционала социальной сети, его возможности как пользователя являются ограниченными, что создает некий конфликт несоответствия ожиданий реальности. Человек продолжает существовать в обществе стандартов, свобода оказывается ложной. Массовость выражается в том, что индивиды, являясь существами социальными, так или иначе подвергаются влиянию трендов и определенных тенденций в социальных сетях, что приводит к обезличиванию конкретного пользователя. Публичность в социальных сетях ведет к лишению приватности; в погоне за поиском единомышленников и социальным одобрением в виде количества «друзей», лайков, комментариев, репостов,

подписчиков, человек перестает осознавать свои собственные желания, что неизбежно влечет за собой размытие собственной идентичности и деиндивидуализации.

Е.М. Николаева и С.С. Федченко, характеризуя новый тип человека массы в информационном обществе – «избирательного пользователя», отмечают, что его избирательность и рациональность ограниченны, поскольку основаны на механизмах массового сознания [3, с.3]. Социальные медиа оказывают огромное влияние на каждого отдельного человека, формируя у масс определенные эмоции и отношение к актуальным проблемам и событиям.

Помимо этого, социальные сети часто навязывают стандарты потребления, вызывая навязанное желание обладать чем-либо. Человек имеет склонность минимизировать свои интеллектуальные и критические усилия и потому не всегда способен контролировать получаемую информацию, что делает его беспомощным перед подобного рода внушением. Безудержное потребление может создавать иллюзию индивидуализации, ведь обладание какой-либо вещью или статусом, положением в обществе, человек становится принадлежащим к массе потребителей, не испытывая истинной потребности в чем бы то ни было.

Об этом в своих трудах писал Э.Фромм. Индивидуальное потребление в данном обществе имеет более глубокую функцию, чем просто удовлетворение собственных нужд человека. Оно становится основой для формирования социокультурной идентичности и воспроизводства социального субъекта. В нашем обществе часто возникает иллюзия общего благосостояния, причем принцип "иметь" заменяет почти полностью принцип "быть", как указывает Э.Фромм. Под "иметь" и "быть" мы подразумеваем два основных способа существования человека и его самоориентации в мире [7].

Проблему несоответствия сетевой идентичности реальной уже была раскрыта Ж.Бодрийяром в его «Теории

симулякров». В ней французский мыслитель ввел понятие гиперреальности – искусственно созданной реальности, и симулякра – изображения того, чего в действительности не существует [8]. Человек имеет возможность создать свою сетевую идентичность, которая не имеет ничего общего с настоящим, а порою даже с идеальным-Я, что также способствует тому, что реально существующая идентичность размывается, становится нечеткой, теряет свою значимость, ведь в сети человек как пользователь может идентифицировать себя в динамичном ключе, не иметь постоянных характеристик своей индивидуальности. По словам Э.Рейд, свободному конструированию подвергаются не только психологические характеристики личности, но и гендерная принадлежность, сексуальная ориентация, внешность. Облачаясь в заимствованные у других атрибуты культурных ожиданий и образов, пользователи взаимодействуют исходя из внешнего облика и принятия пожеланий каждого о том, кем ему хотелось бы быть [4, с.2].

В данном контексте стоит указать на проблему идентичности, а точнее ее амбивалентность. Природа истинной, реальной идентичности противоречива. Одновременно, идентичность является динамичной характеристикой индивида, меняется вместе с социокультурным окружением человека, но в то же время, она составляет основу, устойчивое образование, которое позволяет человеку не терять себя, иметь безопасное и относительно постоянное самоощущение. Идентичность формируется и реализуется только при взаимодействии с окружением. На этом основании возникает столкновение двух аспектов: индивидуализация, имея тесную связь с идентичностью человека, стремится противопоставить человека обществу, однако индивидуализация и проявление идентичности возможно лишь на контрасте разнообразных общностей. Фромм отмечает, что в человеке потребность в причастности к другим также сильна, как и физиологические.

Эта связь требует самореализации, которая требует благоприятных внешних условий. Если экономические, социальные и политические условия, которые являются основой для процесса самоопределения личности, не способствуют позитивной реализации индивида, и в то же время люди теряют первичные связи, которые давали им ощущение уверенности, то такое разрыв превращает свободу в тягостное бремя [6].

Сетевая идентичность же является постоянно меняющейся структурой, причем воздействие на нее оказывается, как самим субъектом, так и совокупностью других пользователей сети. Человек, проводя все большее количество времени в сети, начинает лишаться важного для его психологического состояния ощущения стабильности.

Суммируя вышесказанное, имеются две предпосылки для размытия идентичности в виртуальном пространстве. Во-первых, Интернет предоставляет массу возможностей для динамической изменчивости идентичности пользователя, чем люди охотно пользуются; во-вторых, человек и его идентичность нередко оказываются подвержены влиянию трендам и веяниям моды, воззрениям масс, что препятствует адекватному формированию идентичности.

Таким образом, выбирая сеть Интернет как основное место для коммуникации и индивидуализации, человек попадает в бесконечный цикл – с одной стороны, он лишается своей реальной идентичности, но при этом в виртуальном пространстве он не обретает новую, создавая предпосылки для размытия своей реальной.

Литература

1. *Краузе А.А.* Исследование феномена индивидуализации в контексте современного общества // Вестник ВятГУ. 2017. № 5. С. 9-11.

2. *Кречетников К.Г.* Ценностные ориентиры информационного общества // Система ценностей современного общества. 2014. № 33. С. 159-164.

3. *Сергодеева Е.А., Монастырская Н.И.* Индивидуализация vs массовизация: парадоксы современного общества // Общество: философия, история, культура. 2017. № 8. С. 22-25.
4. *Соловьева Л.Н.* Цифровая идентичность как новый вид идентичности человека информационной эпохи // Общество: философия, история, культура. 2018. № 12 (56). С. 40-43.
5. *Ткаченко О.С.* Роль феномена отчуждения в историческом процессе становления общества (на основании работ Франкфуртской школы) // Общество: философия, история, культура. 2017. № 2. С. 45-48.
6. *Фромм Э.* Бегство от свободы / пер. с англ. Г.Ф. Швейкина, Г.А. Новичковой. 2-е изд. М., 2008. 254 с.
7. *Фромм Э.* Иметь или быть? М., 2010. 320 с.
8. *Чернавин Ю.А.* Коммуникативный статус личности в цифровом обществе // Цифровая социология. 2022. № 2. С. 33-42.

CYBER VIOLENCE IN THE WORLD

M.S. Radonjić
Portal Interno, a specialized platform for the field of safety and security, Montenegro

Abstract. The Internet allows users to communicate with other people by hiding their identity or, most often, by creating a fake profile. The disguised identity of a fake profile gives users the freedom to act anonymously without any social or personal responsibility. It is from such profiles that various forms of violent behavior most often occur. The security of users is often violated, so it is necessary to develop more effective programs in the fight against this type of violence. In this paper, we will point out some of the characteristics of cyber violence in the world.

Key words: cyber violence, security, social networks, internet

ПРОБЛЕМЫ КИБЕРНАСИЛИЯ В МИРЕ

М.С. Радоньич
Портал «Интерно», специализированная платформа в сфере безопасности и охраны, Даниловград, Черногория

Аннотация. Интернет позволяет пользователям общаться с другими людьми, скрывая свою личность или создавая поддельный профиль. Замаскированная личность поддельного профиля дает пользователям свободу действовать анонимно без какой-либо социальной или личной ответственности. Именно с таких профилей чаще всего исходят различные формы агрессивного поведения в Интернете. Безопасность пользователей часто нарушается, поэтому необходимо разрабатывать более эффективные программы по борьбе с этим видом насилия. В этой статье мы рассмотрим некоторые характеристики кибернасилия в мире.

Ключевые слова: кибернасилие, безопасность, социальные сети, интернет

Introduction

The availability of the Internet is certainly associated with a greater risk that children will be exposed to some kind of violence via the Internet. According to data published on Internet World Stats in 2012, out of 2,405,518,376 Internet users in the world, 518,512,109 or 21% of them are users from Europe. However, when we talk about the number of users in relation to the number of inhabitants, Europe climbs to the convincing first place with a share of 63.2%. According to data published on Internet World Stats in 2021, the European countries that use the Internet and Facebook the most are: Russia, Germany, France, Great Britain, Ukraine, Italy and Spain.

An overview of tangential research by world organizations for the fight against abuse on the Internet

In order to better understand and get into the problems caused by cyberbullying, we have presented the following data from the world's leading organizations to combat cyberbullying:

- 36.5% of people believe that they have been abused on the Internet at least once in their lifetime;
- Girls are more likely than boys to be victims of cyberbullying;
- 64% of students who were abused via the Internet say that such an experience negatively affects their ability to learn and function in school classes;
- Only 1 in 10 victims of cyberbullying informed their parents about the abuse they experienced;
- Young people (12-16 years old) who were victims of cyberbullying have a 50% higher risk of developing suicidal tendencies or self-harm;
- Cyberbullying was found to have disastrous effects on the social life, self-esteem and mental health of 69% of young people;
- Members of the LGBT community have twice the risk of abuse on the Internet;
- 37% of victims of violence on social networks developed social anxiety, while 36% fell into depression;
- The country with the highest awareness rate of cyberbullying is Sweden, where 91% of respondents stated that they know what cyberbullying is;
- Greece has the lowest recorded rate of cyberbullying, below 5%, while China has the highest recorded rate of cyberbullying, 70% [1].

There are numerous studies of cyber violence in the world, in the region and in our country. In 2012, IPSOS conducted a survey on cyberbullying on a sample of 18,687 citizens in 24 countries. The survey showed that as many as 66% of respondents are aware that cyberbullying exists, that they have seen, read or heard something about this problem. 3% of respondents said that

children are victims of cyberbullying regularly, 21% several times, while 6% of respondents said that children were victims once or twice. 12% of parents stated that their child was a victim of cyberbullying. The largest number of cases of cyber violence exists in India (32%), in Brazil and Saudi Arabia (19%), and in the USA 15% [2]. In particular, we will draw attention to the results of a survey conducted among secondary school students in Kenya. The research showed that the use of social media influenced the increase of violence among students by as much as 63.2%, and the use of drugs under the pressure of the environment by 64.4%. The results also indicated respondents' claims that the use of social media significantly increased the frequency of psychological abuse, as well as "cyber bullying" by 45.2% and 51.7% respectively [3]. In Bosnia and Herzegovina, a study on young people was conducted, the data of which show that 85% of citizens access the Internet every day, and more than 75% have an Internet connection in their place of residence. 95.1% of respondents said they have a Facebook profile and use it daily, 83% use Viber daily, 74.7% have an Instagram profile, and 72.9% of respondents visit YouTube daily. The mentioned social and communication networks are most often used in Bosnia and Herzegovina. When it comes to harassment and abuse on the Internet, 51.4% of respondents stated that someone once posted information or a photo without his or her permission, 39.9% stated that an indecent comment about them was posted on a social network, and 30.6% of respondents confirmed that they were or were victims of threats on a social network [4]. In 2013, the Zagreb Child Protection Polyclinic "Hrabri Telefon" conducted a survey in Croatia, on a sample of 1,489 children, aged 11 to 18. The results of the research show that 12.1% of children experienced cyberbullying on the social network Facebook, and as many as 9.8% behaved violently. 9% of children sent offensive messages and comments on the same network, every fifth child received them, and every other child experienced this at least once. 7% of them spread lies on Facebook, and every fourth child was a victim [5]. In 2012, a survey was

conducted in Serbia entitled "Usage of digital technology, risks and prevalence of digital violence among students in Serbia." 17 secondary and 17 primary schools participated in the research, i.e. 3,786 students, 3,078 parents and 1,379 teachers. The obtained results show that students use the Internet most often for correspondence. About one fifth communicates with teachers via the Internet, and about 1% of them get information about school activities via the school's website. More than one-third of students did not use the Internet at school, and more than three-quarters never used an e-learning platform, and only 1% of students use it daily [6].

The author of the Handbook for children, parents and teachers - The role of the school in the prevention and intervention of electronic peer violence, Vanja Rakočević states that electronic peer violence is a serious and persistent problem among children and young people. Various studies have shown that a large number of children and young people are affected by this problem. The data of the conducted research speak of the seriousness of the problem and call for comprehensive action in Montenegro, and we will present some of them in the next part of the paper [7]:

• According to research conducted by UNICEF in Montenegro in 2017, the majority of children aged 9 to 17, 68% of them, believe that they know more about the Internet than their parents. 45% of them stated that they do not feel safe on the Internet. The most frequent answers to the question of what things on the Internet disturb children were: violence, i.e. fights, content inappropriate for a certain age, arguments, insults or curses, pornography or sexual content and fake profiles, harassment and contact from unknown persons. 38% of children stated that they experienced at least one of the mentioned risky experiences in the past year.

• At the end of 2018, a national survey was conducted among high school students, their teachers and parents. In the desire to examine the experiences of young people about what their experiences are about hate speech on the Internet from the point of

view of witnesses, victims or perpetrators of violence, interesting data were obtained. Only a third of the respondents did not witness hate speech in the last 6 months, while slightly more than half of the respondents (53%) clearly recognized that they had witnessed it, usually several times in the past 6 months (29.8%). A fifth of the surveyed young people experienced this experience personally, even several times during a period of 6 months. Finally, 16.5% of young people stated that they were direct actors of hate speech on the Internet. In their opinion, the most common reason for these situations is physical appearance (29%), attitudes (20%), no particular reason (15%). Parents and teachers also recognize the same reasons. Unfortunately, 2/3 of young people do not know and are not sure who to turn to in case they have experienced or witnessed hate speech, nor where to seek help. It is also shocking that 80% of parents do not know who to turn to for help, as do 38% of teachers.

• The research carried out as part of the "Coalition against peer violence in Montenegrin schools" project showed that almost every fifth student, both in primary and secondary schools, states that he/she has experienced some form of peer violence once or more times in the first month of the 2018/19 school year. years. Among elementary school students, 10.8% stated that they felt hurt, scared or embarrassed because of content shared by their peers on social networks.

Creating fake profiles on social networks

Young people on social networks publish more and more information about themselves, the events they participate in, their activities, but also information that makes them vulnerable and accessible to malicious persons. A lot of information about a young person can be found out from the posts on the available profiles; where he lives, who he hangs out with, how and where he spends his free time, what interests him, where he travels, what school and what class he goes to, even his daily movement routine can be monitored. Young people provide information about their family members, and more often about their friends, without their consent

and knowledge [8]. The Pew Research Center published data from a 2013 study by Mary Maden et al. on youth, social media and privacy [9], which shows that most young people publish their photos on their profiles, and in a slightly smaller number, the name of their school and the city they live in, then email address. According to the aforementioned research, older minors are more inclined to disclose personal information than younger ones, who are more cautious in publishing their photos, address or phone number.

Conclusion

All the aforementioned research, as well as data on the way social networks are used, point to the widespread use of the Internet among children and young people, as well as the presence of cyberbullying and the consequences that arise from it. What interests not only science, but also society is what influences the bully to behave violently towards others, what are the internal and external factors that condition the occurrence of this form of behavior.

References

1. Stojanović, R., & Macanović, N. (2022). *Nasilje putem interneta – cyberbullying*. Banja Luka: Centar modernih znanja.
2. Ciboci, L. (2014). Grupe mržnje na društvenim mrežama – novi oblici nasilja među djecom i mladima. U: Majdak, M. i et al. (ured.). *Nasilje na Internetu među i nad djecom i mladima* (str. 13-27). Zagreb: Društvo za socijalnu politiku.
3. Muia, W. (2016). Influence of social media on deviant behvaiour amnog secondary school students in Langata, University of Nairoby.
4. Osmić, A., & Čustović, E. (2018). Cyberbullying (mobbing) u Bosni i Hercegovini. U: Macanović, N., Petrović, J., Jovanić, G. (ured.). *Ne nasilju – jedinstven društveni odgovor* (str. 581-587). Banja Luka: Centar modernih znanja.
5. Poliklinika za zaštitu djece i mladih grada Zagreba (2013). *Istraživanje o iskustvima i ponašanjima djece na Internetu i društvenoj mreži Facebook*. Na sajtu: https://www.poliklinika-djeca.hr/istrazivanja/istrazivanje-o-iskustvima-i-ponasanjima-djece-na-internetu-i-na-drustvenoj-mrezi-facebook-2/ Očitano: 14. 02. 2024.
6. Popadić, D., & Kuzmanović, D. (2013). *Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju.

7. Rakočević, V. (2019). Uloga škole u prevenciji i intervenciji elektronskog vršnjačkog nasilja - Priručnik za djecu, roditelje i nastavnike/ce. Podgorica: NVU Djeca Crne Gore.
8. Matijević, A. (2014). Nasilje nad i među mladima na internetu. U: Majdak, M., Vejmelka, L., Radat, K., Vuga, A. (Ured.). Zbornik radova konferencije – *Nasilje na internetu među i nad djecom i mladima* (str. 39-51). Zagreb: Društvo za socijalnu podršku.
9. Maden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A., & Beaton, M. (2013). *Teens, social media and privacy, pew research centre*. Na sajtu: http://www.pewinternet.org/2013/05/21/teens-social-media-and-privacy Očitano: 19.02.2024.

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЩАЮЩИХСЯ

Д.Д. Синицына, В.И. Казаренков
Российский университет дружбы народов им. П.Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. Статья рассматривает актуальную проблему значимости цифровизации образования и ее влияние на формирование личности, обучение и воспитание будущего поколения. Цифровизация образования является важнейшим процессом, происходящим в современном мире, от которого будет зависеть то, каким будет наше будущее поколение.

Ключевые слова: цифровизация, образование, личность, цифровые технологии, обучение, воспитание, социализация

THE IMPACT OF DIGITALIZATION IN EDUCATION ON THE FORMATION OF LEARNERS' PERSONALITIES

D.D. Sinytsyna, V.I. Kazarenkov
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article addresses the current issue of the significance of digitalization in education and its impact on the formation of personality, learning, and upbringing of the future generation. It focuses on the rapid development of digital technologies and their integration into the educational process abroad and in Russia. The article examines both the negative and positive influences of this process on the educational system and on individuals. It is noted that the digital transformation of education provides students with a personalized approach, promotes self-learning and development, and changes the role of information in society. In conclusion, it is emphasized that the digitalization of education is a crucial process taking place in the modern world, upon which the future generation's development will depend.

Key words: digitalization, education, personality, digital technologies, learning, upbringing, socialization

Тема влияния цифровизации образования на формирование личности является чрезвычайно актуальной в современном мире. Быстрое внедрение цифровых технологий в образовательный процесс меняет не только способы обучения и передачи знаний, но и влияет на личностное развитие учащихся. Исследования в области влияния цифровизации образования на формирование личности имеют большое значение. Они позволяют выявить плюсы и минусы данного процесса, определить способы оптимизации использования цифровых технологий в учебном процессе и разработать стратегии, способствующие гармоничному

развитию личности в условиях цифровой трансформации образования.

В научном сообществе вопрос внедрения цифровизации в процесс образования продолжает оставаться предметом активных исследований и обсуждений. Существует значительное количество иностранных и отечественных научных работ, статей и публикаций, посвященных данной проблематике (некоторые из них рассматриваются в работе О.В. Бубновской и В.В. Виталиновой) [1]. Постоянное развитие цифровых технологий и изменения в образовательной среде требуют дальнейших исследований и анализа влияния цифровизации на формирование личности, чтобы развивать эффективные стратегии использования цифровых инструментов в образовании и обеспечивать полноценное, гармоничное развитие личности каждого учащегося.

В широком смысле термин “цифровизация” означает использование цифровых технологий для улучшения эффективности, качества и доступности различных услуг и процессов. Цифровизация включает в себя автоматизацию задач, переход от бумажной документации к электронным данным, использование цифровых платформ для обмена информацией, анализ данных и многие другие аспекты. Она становится все более важной в современном мире, где цифровые технологии играют ключевую роль в развитии различных отраслей и повседневной жизни людей.

Цифровизация в сфере образования является одной из важных тем для изучения, так как именно образование включает в себя такие значимые для всего общества процессы, как обучение, воспитание, передача накопленного опыта, формирование навыков и компетенций будущего поколения. Образование играет главную роль в становлении личности и отвечает за то, каким будет наше общество.

Интерес к цифровизации образования обусловлен стремительным развитием цифровых технологий. Первая

научная работа, посвященная цифровизации образовательной системы, Д. Джонса и Л. Бакера появилась в 2002 году и получила название “Оценка влияния технологий в преподавании и обучении” (Assessing the impact of technology in teaching and learning: A sourcebook for educators). В данной работе американские ученые описали возможные плюсы и минусы применения цифровых технологий в различных сферах образования [5, с. 119–137]. На сегодняшний день процесс цифровизации иностранных систем образования происходит активно. В основном, за рубежом цифровым нововведениям подверглись высшие учебные заведения, а также системы дополнительного образования.

В нашей стране цифровизация начала внедряться в образовательный процесс относительно недавно. В 2010х годах цифровизация началась со школьного образования. Основным фактором, ускорившим внедрение цифровых технологий, стала пандемия коронавируса. В связи со сложившейся обстановкой и введенными ограничениями учебные заведения были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения. В этот период стали активно использоваться электронные дневники и журналы, различные мессенджеры для связи учителей с учениками и их родителями, а в последствии на очных занятиях появилась потребность в компьютерах и мультимедийных устройствах для организации интерактивных занятий.

Как отмечает О.В. Стрельченко, цифровая революция в образовании предполагает изменение содержания образования, педагогических методов, дидактических материалов и технологий обучения и воспитания. Это приводит к тому, что в настоящее время все чаще педагоги и преподаватели сталкиваются с проблемами, не разрешимыми в рамках традиционной педагогики [3, с. 1]. Невозможно отрицать значительную роль цифровой революции в образовании. В связи с этим современный педагог должен обладать определенными навыками для работы с цифровыми

устройствами, которые позволят грамотно внедрить новые технологии в образовательный процесс и сделать обучение более эффективным.

Процесс цифровизации влияет не только на образовательную систему, но и на формирование личности, находящейся в образовательной среде. Педагогам предстоит поиск новых подходов к воспитанию личности, которые будут удовлетворять условиям меняющегося современного мира. Цифровая трансформация образования обеспечивает персонализированный путь обучения, ориентированный на самостоятельное получение знаний, контроль, развитие и рефлексию, предоставляя возможность индивидуального выбора информационных ресурсов. Это влияет на изменение роли и значения получаемой информации. В современном постиндустриальном обществе информация рассматривается как основной ресурс и средство достижения успеха и процветания. Однако повышенное количество информации и воздействие инновационного информационного пространства способствует перенесению процесса социализации детей и подростков в цифровую реальность.

Наряду с нарушением процесса социализации цифровизация образования обладает и другими минусами. Так, по Т.Р. Такиулину минусы цифровизации системы образования заключаются в вероятном снижении качества образования, снижении когнитивных способностей (человек перестает запоминать нужную информацию, записывать так как проще найти её в Интернете), негативное влияние на здоровье (длительное пребывание человека за компьютером может привести к проблемам со здоровьем: ухудшение зрения, изменение осанки и так далее) [4].

Помимо минусов цифровизации образования Т.Р.Такиулин рассматривает в своей работе положительные стороны данного процесса. К ним автор относит: экономию средств (образовательным учреждениям уже не нужно будет тратить средства на образовательную инфраструктуру

(здание, оборудование аудиторий), обучающимся не нужно будет тратить средства на учебники, канцелярию, снизятся транспортные издержки), экономию времени [4]. Также можно выделить и другие плюсы цифровизации образования: развитие цифровых навыков, расширение доступности образования, индивидуализация обучения, развитие креативности и критического мышления за счёт использования интерактивных и мультимедийных материалов в обучении, подготовка к будущей карьере, так как овладение цифровыми навыками в процессе образования делает выпускников более конкурентоспособными на рынке труда.

Можно сказать, что на сегодняшний день цифровые технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни. Нельзя игнорировать их огромное влияние на наше общество. Цифровизация занимает ключевое место в современном образовании и играет важную роль в повышении качества обучения, доступности знаний и развития учащихся. С развитием информационных технологий и цифровых инструментов образовательные учреждения получают возможность улучшить учебный процесс, сделать его более эффективным, интерактивным и увлекательным для учащихся. Данный процесс оказывает влияние на становление личности в современно мире. Цифровизация образования нуждается в более глубоких исследованиях, которые позволят выявить различные пути более эффективного использования информационных технологий в процессе обучения и воспитания.

Литература

1. *Бубновская, О.В., Леонидова В.В.* Безопасность личности в образовательном пространстве в эпоху цифровизации // Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества: Международная научно-практическая конференция, Владивосток, 25–26 октября 2019 года. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2019. С. 358–364.

2. *Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В.* Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов в разные периоды цифровизации и дистанционного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 160-167.
3. *Стрельченко О.Н.* Развитие личности в условиях цифровизации российского образования // МНИЖ. 2023. № 2 (128). https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.128.3
4. *Такиуллин Т.Р.* Влияние цифровизации на систему образования // Молодой ученый. 2021. № 47 (389). С. 5–8.
5. *Johnston J., Barker L.T.* Assessing the impact of technology in teaching and learning: A sourcebook for educators. Institute of Social Research, University of Michigan, 2002.

ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИОННОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Союзбек кызы Гулгакы, Камчыбек уулу Мырзабек
КНУ им.Ж.Баласагына, Бишкек, Кыргыстан

Аннотация. В данной статье рассматриваются философские аспекты информатизации, информационного сознания в широком смысле. Информационное сознание — это способность человека осознавать и анализировать информацию, полученную из разных источников. Философский анализ информационного сознания у молодежи должен включать рассмотрение различных аспектов, связанных с его использованием и влиянием на общество, а также задавать вопросы об этических последствиях этого использования. Глобальная информатизация знаний человека является важным шагом в развитии общества и позволяет людям получать доступ к информации и знаниям, что не было возможно раньше. Но несмотря на прогресс информации, очень важно научить молодежь анализировать и проверять информацию, чтобы не попадать на уловки мошенников и не верить всему, что они видят или слышат в СМИ.

Ключевые слова: информация, информатизация, информационное сознание, философский анализ, философский аспект, глобализация, клиповое мышление, виртуальная реальность, информационные технологии

PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF INFORMATION CONSCIOUSNESS AMONG YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Soiuzbek kyzy Gulgaky, Kamchybek uulu Myrzabek
KNU named after Zh.Balasagyn, Bishkek, Kyrgyzstan

Abstract. This article discusses the philosophical aspects of informatization, information consciousness in a broad sense.

Information consciousness is a person's ability to recognize and analyze information received from various sources. Philosophical analysis of information consciousness among young people should include consideration of various aspects related to its use and impact on society, as well as ask questions about the ethical consequences of this use. The global informatization of human knowledge is an important step in the development of society and allows people to access information and knowledge that was not possible before. But despite the progress of information, it is very important to teach young people to analyze and verify information so as not to fall for the tricks of scammers and not to believe everything they see or hear in the media.

Key words: information, informatization, information consciousness, philosophical analysis, philosophical aspect, globalization, clip thinking, virtual reality, information technologies

В XX веке появление новых научных направлений, таких как теория информации (К. Шеннон) и кибернетика (Н. Винер), существенно изменило роль информационных и коммуникационных процессов в жизни общества, интенсифицировав и увеличив поток информации. Термин "информатизация" впервые появился в конце 1970-х - начале 1980-х годов и обозначает процесс применения информационных технологий в различных сферах деятельности с целью улучшения и оптимизации процессов, повышения эффективности и качества работы и эффективного управления различными процессами.

В широком философском смысле понятие информатизации охватывает комплекс мер и процессов, связанных с использованием информационных технологий во всех сферах человеческой деятельности. Информатизация включает в себя не только разработку и применение технологий обработки, хранения, передачи и анализа информации.

А.П. Елшов определяет понятие "информатизация" следующим образом. "Информатизация – это комплекс мер, направленных на обеспечение полной доступности достоверной, полной и своевременной информации в любой социально значимой деятельности человека". В этом случае информация "становится стратегическим ресурсом общества в целом и в значительной степени определяет его способность к успешному развитию" [1].

В данной статье рассматриваются философские аспекты информационной осведомленности молодежи.

Под информационной осведомленностью понимается способность человека понимать и анализировать информацию, получаемую из различных источников. Термин «информационная осведомленность» означает понимание и восприятие людьми информации из различных источников, таких как Интернет, СМИ, социальные сети и другие каналы коммуникации. Информационная осведомленность включает в себя знания, навыки и умения, необходимые для анализа, интерпретации и оценки информации и принятия обоснованных решений на основе этой информации.

Одним из ключевых факторов формирования и развития информационного общества является объединение закономерностей информационных процессов в природе и обществе, открытое кибернетикой и теорией информации в середине XX века.

В современном обществе, где количество информации, с которой мы ежедневно соприкасаемся, продолжает расти, развитие информационной осведомленности является ключевым фактором успешной адаптации к быстро меняющимся условиям. Люди с хорошо развитым информационным сознанием способны отличать факты от мнений, критически анализировать информацию, оценивать ее достоверность и принимать взвешенные решения.

Философский аспект информационной осведомленности молодых людей заключается в том, что они

должны осознавать, что их идеи и мнения формируются на основе получаемой ими информации и что важно анализировать эту информацию. Философские аспекты информационной осведомленности связаны с тем, как люди воспринимают и обрабатывают информацию, как они с ней взаимодействуют и как она влияет на их мышление и поведение.

Важным аспектом является проблема информационной перегрузки. Современный мир перенасыщен информацией, и люди постоянно сталкиваются с огромными потоками данных.

Существует два основных теоретических и методологических подхода к информатизации общества: технократический и гуманистический.

Технократический подход утверждает, что решение проблем общества может быть реализовано путем рационального использования технологий и науки. В рамках этого подхода информационные технологии рассматриваются как важный фактор повышения эффективности и результативности производственной и управленческой деятельности.

Гуманистический подход к информатизации общества учитывает социальные, культурные и этические аспекты использования информационных технологий и обеспечивает участие людей в процессе создания и использования информационных систем и технологий. Информатизация общества является стратегическим элементом развития цивилизации и, благодаря особым свойствам информации, открывает перед человечеством определенные возможности для решения вышеупомянутых глобальных проблем и перехода к новой парадигме устойчивого и безопасного развития.

Глобальная информатизация человеческих знаний означает, что информационные технологии и Интернет делают все больше и больше информации доступной для

людей во всем мире. Это означает, что теперь люди могут получать доступ к информации и знаниям из любой точки мира, что значительно расширяет возможности для обучения, роста и развития.

Сегодня многие учебные заведения предлагают онлайн-курсы и программы обучения, что позволяет людям из разных стран получать образование в любом месте и в любое время, когда у них есть доступ к Интернету. Интернет также позволяет людям свободно общаться и делиться своими знаниями и опытом. Однако глобализация информации имеет и свои недостатки, такие как безопасность данных и угроза личной информации. Слишком большой объем информации также может быть подавляющим и затруднять поиск нужной информации. Тем не менее, глобальная информатизация человеческих знаний является важным шагом в развитии общества и дает людям доступ к информации и знаниям, которые раньше были недоступны.

Глобальная информатизация общества активно способствует развитию новых геополитических процессов:

Экономическая глобализация проявляется в появлении транснациональных корпораций, ведущих бизнес в разных странах и регионах, использующих преимущества международного разделения труда и международных рынков для своей продукции [2].

Глобализация науки проявляется в создании разрозненных международных творческих коллективов ученых, работающих над совместными научными проектами, в процессе международного обмена научной информацией и усилении международных телеконференций.

Глобализация образования проявляется в развитии систем дистанционного образования и создании территориально распределенных и открытых университетов, колледжей и центров повышения квалификации. Таким образом, студенты и специалисты могут получать

образование и профессиональную подготовку, не привязываясь к месту жительства [3].

Культурная глобализация проявляется в создании электронных библиотек, электронных картинных галерей, произведений искусства, музейных экспозиций и ценнейших объектов архитектуры и строительства. Это позволяет людям из разных стран и регионов получить доступ к культурным ценностям мира и обогатить свой культурный опыт.

Таким образом, глобализация в различных сферах жизни имеет свои проявления и последствия, которые могут положительно или отрицательно сказаться на развитии человеческого общества. Информация является поистине неисчерпаемым источником развития и способна оказать значительное влияние на формирование сознания и личности молодых людей. В современном мире доступ к информации стал проще и шире, чем когда-либо, что создает уникальные возможности. Действительно, информация находится повсюду и оказывает значительное влияние на формирование сознания молодых людей. Все более широкое использование социальных сетей и других средств коммуникации сделало огромное количество информации доступным каждый день [4].

В условиях глобализации информационная осведомленность молодежи приобретает все большее значение. Доступ к глобальной информации через Интернет, социальные сети и другие средства коммуникации делает информацию более доступной, в то же время формируя у молодых людей навыки критического мышления и отбора информации. Существуют различные аспекты формирования информационной осведомленности, которые необходимо учитывать при работе с молодежью.

Первым шагом в формировании информационной осведомленности молодежи является развитие навыков критического мышления. Молодым людям необходимо научиться отбирать и анализировать информацию, а также

оценивать ее достоверность. Для этого они должны понимать, что информация может быть искаженной, предвзятой или просто неверной. Также важно научить молодых людей отличать факты от мнений и суждений.

Второй важный аспект повышения информационной осведомленности молодых людей — это обучение правильной организации информации. Молодые люди должны научиться создавать структуры и системы классификации, которые делают информацию доступной и легкой для понимания. Таким образом, они смогут запоминать информацию, легко находить нужную им информацию и эффективно ее организовывать.

Третий важный аспект информационной осведомленности молодых людей — это их способность находить и обрабатывать информацию с помощью современных технологий. Важно научить молодых людей использовать различные источники информации, такие как Интернет, социальные сети и другие средства коммуникации, чтобы получить информацию, необходимую им для решения проблем и принятия решений.

Четвертый аспект повышения информационной осведомленности молодых людей — это обучение их безопасному использованию информации. Молодые люди должны понимать, что информация может быть опасной и что использование информации сопряжено с риском. Они должны знать, как защитить свои личные данные и информацию от мошенников и злоумышленников.

Ключевым аспектом информационной осведомленности молодых людей является осознание того, что информация не является объективной. У каждого источника информации есть свои характеристики и особенности, которые влияют на восприятие информации. Например, реклама может быть направлена на создание определенного образа продукта, а не на предоставление объективной информации о нем. Поэтому

важно учитывать источник и цель информации, чтобы не быть введенным в заблуждение.

Еще один аспект информационной осведомленности молодых людей - критическое мышление. Этот навык позволяет молодым людям анализировать информацию, выделять важные факты и отличать мнение от факта. Критическое мышление позволяет им оценивать информацию и принимать взвешенные решения, основанные на объективных фактах. Однако критическое мышление не является самоцелью. Молодые люди должны уметь использовать знания для своего личного развития. Важно не только приобретать знания, но и уметь применять их на практике. Например, молодые люди могут использовать знания для совершенствования своих профессиональных навыков, начала новых проектов и развития отношений. Еще один важный аспект информационной осведомленности молодых людей — это этика. Молодые люди должны понимать, что в Интернете и социальных сетях они могут столкнуться с ситуациями, когда их действия могут нанести вред другим людям.

Это касается всех сфер жизни: образования, работы, политики, культуры и личной жизни. Вырастая в век информационных технологий, молодые люди сталкиваются с огромным количеством информации, которую им необходимо обрабатывать и использовать для своего личного развития и достижения целей. Однако для того, чтобы правильно воспринимать и использовать информацию, молодым людям необходимо обладать информационной осведомленностью.

Под информационной осведомленностью понимается способность понимать важность источников информации, отбирать и анализировать информацию, а также понимать, как использовать информацию для решения проблем и достижения целей. Она связана с такими философскими аспектами, как эпистемология (учение о знании), онтология (учение о природе вещей) и антропология (учение о человеке).

Одним из фундаментальных вопросов эпистемологии является вопрос о том, что представляет собой знание. Однако существует множество определений знания, которые могут различаться в зависимости от того, какая эпистемологическая школа или теория взята за основу. С точки зрения сознания знания можно рассматривать не только как набор фактов, но и как способность применять эти факты для достижения целей и решения проблем. Другими словами, знание включает в себя не только информацию, но и способность использовать ее для выполнения задач, принятия решений и достижения целей. Онтологии также играют важную роль в осознании молодыми людьми своих знаний. Они позволяют им понять природу объектов, источников информации и их взаимосвязь. Молодые люди должны уметь отличать факты от мнений и понимать, что за источниками информации стоят конкретные авторы, у которых могут быть свои интересы и мотивы [5]. Антропология также играет определенную роль в информационном просвещении молодежи. Она помогает им понять, как информация влияет на людей и как люди могут использовать информацию для достижения своих целей.

Сегодня молодые люди живут в век информационных технологий, когда доступ к информации становится проще и быстрее и играет все более важную роль в их жизни. Однако практический опыт показывает, что не все молодые люди способны осознанно использовать эти знания. Философы отмечают, что это означает, что люди начинают терять способность понимать и анализировать информацию, их мышление становится поверхностным и неспособным к критическому мышлению.

Литература

1. *Гущина О.М., Крайнова О.А.* Теоретические основы создания информационного общества: электронное учеб. пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015. 1 оптический диск.
2. *Амириди Ю.В.* Информационные системы в экономике // Управление эффективностью банковского бизнеса: учеб. пос. для вузов. М.: КноРус, 2009. 176 с.
3. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. URL: http://www.ict.edu.ru
4. *Костина А.В.* Тенденции развития культуры информационного общества: анализ современных информационных и постиндустриальных концепций // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 4. Культурология.
5. *Коноплева И.А., Хохлова О.А., Денисова А.В.* Информационные технологии: учеб. пособие для вузов. М.: Проспект, 2007. 295 с.

ВЛИЯНИЕ ЕЖЕДНЕВНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ КОРОТКИХ ВИДЕОРОЛИКОВ НА ПСИХИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ

Д.Л. Харченко, Н.В. Солнцева
Российский Государственный Педагогический Университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния коротких видеороликов – быстрого контента – на ментальное здоровье и когнитивные способности человека. Описывается воздействие на систему вознаграждения как фактор формирования зависимости. Выделяются преимущества быстрого контента перед иными медиапродуктами. Определяется круг негативных последствий ежедневного потребления быстрого контента.

Ключевые слова: психическое благополучие, быстрый контент, «дешёвый» дофамин, цифровая зависимость, социальные сети

THE EFFECT OF DAILY VIEWING OF SHORT VIDEOS ON MENTAL HEALTH

D.L. Kharchenko, N.V. Solntseva
The Herzen Russian State Pedagogical University,
Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article is devoted to the research of the influence of short video - fast content - on mental health and cognitive abilities of a person. It describes the impact on the reward system as a factor in the formation of addiction. The article highlights the advantages of fast content over other media products. The range of negative consequences of daily consumption of fast content is defined.

Key words: mental health, fast content, "cheap" dopamine, digital addiction, social networks

Недавно вошедший в обыденность «быстрый» контент стремительно набирает популярность: TikTok – платформа для коротких видеороликов - был скачан около двух миллиардов раз по всему миру. Ежедневно миллионы людей открывают TikTok, YouTube Shorts или ВК Клипы. Согласно статистике, средний зритель проводит около 58 минут за просмотром быстрого контента. На период 2022 года среднестатистический зритель тратил 28 часов и 42 минуты в месяц на просмотр коротких видеороликов. [1]

Популярность такого рода контента объясняется воздействием на систему вознаграждения человека. Короткий видеоролик вызывает мгновенный всплеск удовольствия в префронтальной коре головного мозга. Ученые активно исследуют, каким образом количество вырабатываемого дофамина от быстрого контента влияет на мозг и психику человека.

Дофамин – возбуждающий нейромедиатор мозга. Вопреки общественному заблуждению, дофамин необходим

не только для получения удовольствия: он влияет на когнитивные способности, мотивацию и способность концентрироваться. Также дофамин отвечает за организацию функций двигательной системы. [2]

Высвобождение дофамина вызывает мотивацию для действия, за которым следует награда. Это помогает нам читать, работать и ставить долгосрочные цели. При просмотре короткого развлекательного видеоролика, усвоение информации происходит практически сразу после высвобождения дофамина, вследствие, мозг получает “награду”. Под наградой понимается любой положительный опыт, например, чувство новизны. Пользователи получают дофаминовую стимуляцию примерно каждые 15 секунд. Мозг снова и снова желает синтезировать дофамин и получать мгновенную награду. Быстрый контент можно уверенно назвать искусственным источником дофамина. Мозг заинтересован в таком способе получения дофамина больше, нежели посредством долгой, требующей концентрации, активности. [2]

Социальная сеть, специализирующаяся на коротких видеороликах, способна вызывать зависимость. В зоне риска находятся дети, подростки и молодые люди, так как у них окончательно не сформировался механизм саморегуляции. По заявлению Майкла Маноса, клинического директора Центра внимания и обучения в детской клинике Кливленда, «Префронтальная кора головного мозга отвечает за регуляцию внимания и развивается до 25 лет». [7] Причины зависимости делятся на индивидуальные и социально-технические. К индивидуальным относят характеристики личности, подразумевающие склонность к зависимостям: невротизм, низкую самооценку, нарушенную эмоциональную регуляцию и склонность к эскапизму. Социальные сети облегчают чувство социальной изоляции, потому как создают иллюзию социального взаимодействия со сверстниками. Люди ищут эмоциональную поддержку и находят ее в

чрезмерном количестве быстрых видеороликов, приносящих дофамин. [6] Как правило, в таких приложениях уже встроен редактор видеороликов, что облегчает реализацию творческого потенциала. Простота создания и публикования роликов привлекает новых пользователей. [6]

Формирование зависимости можно описать через схему “стимул – организм – реакция”. Стимул влияет на внутреннее состояние людей и вызывает ответную реакцию. Качество информации и доступность системы выступают стимулом, побуждающим действие. Удовлетворение от высокого качества информации и функционального интерфейса воздействуют на центр вознаграждения мозга пользователя, что приводит к цикличному повторению: пользователь из раза в раз погружается в поток нескончаемого контента за очередной порцией удовольствия. Зависимое поведения рассматривается как положительная реакция организма. [6]

Профессор Университета Южной Калифорнии Джули Олбрайт сравнила зависимость от коротких видеороликов с лудоманией. По ее словам, пользователи продолжают листать ленту, потому что иногда видят что-то, что им нравится, а иногда - нет. Эта дифференциация похожа на игровой автомат в Лас-Вегасе. [3] Азартную зависимость и зависимость от коротких видео объединяет случайное подкрепление.

Чрезмерное увлечение быстрым получением дофамина имеет ряд негативных последствий. Короткие видеоролики представляются в непрерывном формате и мгновенно вызывают чувство удовлетворения. Динамичная смена разнообразного контента не дает мозгу заскучать. В течение 15-30 секунд человек проявляет максимальную концентрацию, получает и обрабатывает информацию и переходит к следующему ролику – происходит переключение внимания. Частая смена разнообразных и информативных видеороликов не требует усилий направленного внимания. Как итог, информационная перегрузка и доступность дофамина ведет к снижению когнитивных способностей и

уровня концентрации. В долгосрочной перспективе ежедневный просмотр быстрых видеороликов ведет к рассеянности внимания и невозможности его удерживать на задачах, требующих интеллектуальной активности. Понижается способность подавлять отвлекающие факторы во время работы или учебы: мозг привыкает к коротким и ярким видео, не требующих усилий концентрации. [7]

Способность удерживать внимание напрямую связано с умением достигать поставленных целей. Наблюдается положительная корреляция между потерей мотивацией и зависимостью от коротких видеороликов. Мотивация просматривать короткие видеоролики является настолько сильной, что другая деятельность теряет свою значимость. [5] Человек может чувствовать упадок сил и потерю интереса.

Ежедневный просмотр коротких видеороликов может обернуться ухудшением памяти. В Китае провели исследование среди подростков на определение взаимосвязей между регулярным потреблением быстрого контента и проблемами с памятью. Результаты показали, что, независимо от пола, короткие видеоролики негативно влияют на память, как напрямую, так и опосредованно. [5] Длительный просмотр быстрого контента пагубно влияет на эмоциональную составляющую: он вызывает чувство тревожности и апатии. Эти факторы влияют на провалы памяти и сложность в запоминания информации. Быстрая и частая смена тематики роликов требует лишь поверхностное понимание.

Появление быстрого контента сказывается на успехах молодежи в учебной деятельности. Ухудшение мотивации и концентрации ведет к проявлению академической прокрастинации у студентов. Люди, зависимые от быстрого контента, проще делают выбор в пользу мгновенной радости и больше отвлекаются во время выполнения задач. Мозг не заинтересован в кропотливом и долгом труде, когда под рукой быстрый дофамин. Прерывание выполнения задачи значительно увеличивает время работы. Студенты

откладывают выполнение домашних заданий, написание курсовых работ, подготовку к экзаменам, что, несомненно, отражается на их успеваемости. [4]

Таким образом, быстрый контент имеет негативное влияние на психологическое благополучие. Наблюдаются тенденции ухудшения контроля внимания, понижения концентрации. Людям становится труднее потреблять «сложную» информацию, пропадает мотивация получать новые навыки. Легко добываемый дофамин способен лишить интереса к жизни в крайнем случае. Быстрый контент нуждается в жестком ограничении, особенно для молодежи, подростков и детей. Безусловно, эта ниша нуждается в дальнейшем тщательном исследовании.

Литература

1. Average time spent on TikTok (2019–2024) // OBERLO. URL: https://www.oberlo.com/statistics/average-time-spent-on-tiktok#:~:text=The%20average%20daily%20time%20spent,in%202023%2C%20to%2055.8%20minutes (дата обращения 22.03.2024).

2. *Cheer J.B., Erik B., Wenzel J.M., Rauscher N.A., Oleson E.B.* A role for phasic dopamine release within the nucleus accumbens in encoding aversion: A review of the neurochemical literature // ACS Chem. Neurosci. 2015. Vol. 6. No 1. Pp. 16-26. https://doi.org/10.1021/cn500255p

3. Digital Crack Cocaine: The Science Behind TikTok's Succes // Forbes. URL: https://www.forbes.com/sites/johnkoetsier/2020/01/18/digital-crack-cocaine-the-science-behind-tiktoks-success/?sh=6645f9d778be (дата обращения 21.03.2024).

4. *Jin Xie et al.* The effect of short-form video addiction on undergraduates' academic procrastination: a moderated mediation model // Front. Psychol. 2023. Vol. 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1298361

5. *Nong W. et al.* The relationship between short video flow, addiction, serendipity, and achievement motivation among Chinese vocational school students: The post-epidemic era context // Healthcare. 2023. Vol. 11. No 4. P. 462. https://doi.org/10.3390/healthcare11040462

6. *Xing Zhang, You Wu, Shan Liu* Exploring short-form video application addiction: Socio-technical and attachment perspectives // Telematics and Informatics. 2019. Vol. 42. P. 101243. https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101243

7. 'TikTok brain' may be coming for your kid's attention span // The week. URL: https://theweek.com/health-and-wellness/1025836/tiktok-brain-and-attention-spans (Дата обращения: 23.03.2024).
8. *Qin Y., Omar B., Musetti A.* The addiction behavior of short-form video app TikTok: The information quality and system quality perspective // Frontiers. Front. Psychol. 2022. Vol. 13. P. 932805. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.932805

РАЗДЕЛ 4
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

POSITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE THROUGH SPORTS

P. Berlot [1], L. Klapan [1], M. Katavić [2]
[1] University of Rijeka, Rijeka, Croatia
[2] Primary school "Ravne Njive", Croatia

Abstract. The paper emphasizes the connection between involvement in sports and a wide range of positive outcomes such as increased physical health, reduced obesity, the formation of healthy habits and the continuation of sports in adulthood. Also, the paper emphasizes the factor of influence of parents and coaches, both positive and negative. Furthermore, the paper provides an overview of the context of socialization of children and young people through sports.

Key words: sports, positive development of children and young people, socialization

ПОЗИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СПОРТЕ

П. Берлот [1], Л. Клапан [2], М. Катавич [3]
[1] Университет Риеки, Риека, Хорватия
[2] Основная школа «Печине» в Риеке, Средняя медицинская школа в Риеке, Риека, Хорватия
[3] Начальная школа «Ровные поля», Сплит, Хорватия

Аннотация. В статье подчеркивается связь между занятиями спортом в молодости и широким спектром положительных результатов, таких как улучшение физического здоровья, снижение ожирения, формирование

здоровых привычек и продолжение занятий спортом во взрослом возрасте. Также в статье рассматривается фактор влияния родителей и тренеров, как с положительной, так и с отрицательной стороны. Кроме того, в статье дается обзор контекста социализации детей и молодежи через спорт.

Ключевые слова: спорт, положительное развитие детей и молодежи, социализация

Introduction. The goal of social development is to create conditions for the versatile and harmonious development of the characteristics of each member of the community, i.e. the development of the active and experiential potential of each individual so that they are in the function of meeting individual and social needs and achieving personal and common goals. Sport, as a social-individual activity, contributes to social development by establishing a balance in a very wide range of social and individual needs through encouraging proper psychophysical and psychosocial development of the individual, encouraging working and creative abilities, prolonging the productive and active phase of life, nurturing the unity of the social community, and development internationalism.

Development through sport

Organized activities can provide children and young people with opportunities for positive development, and as sport is one of the most popular organized activities in which children and young people participate, there are many and varied ways to promote the positive development of children and young people through sport. Holt (2008) defines positive development as using prosocial behaviors and avoiding behaviors that threaten health and/or the future. It is important to note that sport, although it provides a context for positive development, does not necessarily lead to its realization in children and young people. In some environments, there can be negative outcomes from playing sports, so it is important how the sport is structured and how it is communicated to children and how it affects their development. There are various

studies on the connection between sports and the positive development of children and young people. Researchers Zarrett, Lerner, Carrano, Fay, Peltz and Li (2008) investigated the connection between youth involvement in sports and their positive development depending on intensity (number of hours of training per week) and persistence (years of training) and proved a positive correlation, i.e. young people who had greater intensity and longer persistence in training, had a greater positive association with prosocial behaviors (better school performance, success in later employment, volunteerism, etc.), and a negative association with threatening behaviors (addictions, depression, suicidality, etc.).

The popularity of sports among children and young people is one of the reasons why the context of positive development is studied through sports. Involvement in sports is associated with a wide range of positive outcomes such as increased physical health, reduced obesity, the formation of healthy habits and the continuation of sports in adulthood. Furthermore, children and young people in organized activities such as sports show a higher level of intrinsic motivation, effort and concentration, and also through sports, children and young people have the opportunity to create their own identity, as well as the opportunity to explore their emotions, and thus to increase self-confidence, which reduces the risk of depression and suicidal behavior. However, it is important to note that sports can also be associated with negative outcomes, so some authors (Lorente et al., 2004, Peretti-Watel et al., 2003) in their research showed a positive correlation between playing sports and increased alcohol use among young athletes. both sexes. Interestingly, the enjoyment of alcohol according to their results is characteristic of young people who participate in team sports. On the other hand, some research focused on the research of the experiences of the athletes themselves and the factors that influenced the creation of their experiences. Thus, research (Holt and Sehn, 2008) that examined the experiences of young people in organized sports showed both positive and negative outcomes of involvement in sports. The researchers focused on two important

factors - parents and coaches - which proved to be the cause of such two-sided outcomes. Namely, parents and coaches can have both positive and negative influence on young athletes.

Thus, in the research, there are examples of parents who provided emotional support, encouraged responsibility and other values such as cooperation and enjoyment in playing sports, as opposed to parents who are an example of negative involvement, from overprotection to excessive involvement and control over youth sports activities to complete lack of interest. Although there are several forms of parental behaviors, according to Barnes (2000), they can be summarized in two basic dimensions: parental support and parental control. The dimension of parental support includes behaviors characterized by care, affection, acceptance, togetherness and love, such as giving praise, encouragement or physical expression of affection. While behaviors and comments characterized by excessive discipline and supervision and punishment are classified as parental control because they influence and direct children's behavior only according to what is acceptable to the parent. Authors Cote, Strachan and Fraser-Thomas (2008) believe that sport has the potential to achieve three key goals of child and youth development. First of all, sports programs provide an opportunity for physical activity, i.e. improve physical health. Second, sport is very important for the psychosocial development of children and young people, teaching them key life skills such as cooperation, self-discipline, leadership and self-control. And lastly, sports programs are necessary for learning motor skills, which with further mastery can become the basis either for recreational sports or for the realization of a professional sports career.

Sport socialization. Observing the participation of children and young people in sports, emphasis is placed on the rapid progression from developmental to professional participation in sports where the individual is seen as a talent that needs to be processed in order to obtain a product in the form of top results that can be monetized. Moreover, from an early age, as the talents of

children and young people are recognized precisely in sports, young people are left to fend for themselves because the individual is not nurtured as a permanent social value, nor is his personal and social competence properly developed (Havelka and Lazarević, 1981).

The above is particularly important if we look at sport as a motivated activity in which individual sports engagement is conditioned by the existence of internal and external motives. Internal motives are the effect of personality development and socialization, while external motives are a feature of the immediate social environment, which in certain situations affects the actual behavior and experience of the individual. Internal and external motivation form a unique continuum through which a large number of specific motivational systems can be distinguished, some of which are significant and permanent factors in an individual's sporting behavior and his overall behavior towards sports. The development of such motivational sports takes place within the overall socialization of the individual. Primary socialization at an early age has a general character, and the primary development of sensorimotor and locomotor abilities as the basis of sports activity is not yet a function of sports socialization. It is an integral part of the socialization of all spheres of personality, and only at a later age will it be connected with sports socialization if the necessary social conditions are met. The period of secondary socialization begins with the formation of self-awareness as a subject, and the main psychological functions, the conceptualization of social roles, the establishment of relations with the physical and social environment, and special dispositional characteristics (needs, desires, abilities, knowledge, preferences) are manifested in a differentiated manner. This is when sports socialization appears as a separate and somewhat independent stream within the overall socialization. It now depends, apart from organic predispositions, on the awareness of the environment about the role of these predispositions, their maturation and development through the active involvement of the child in certain

types of sports activities. It takes place during preschool and primary school age and it is important to take into account individual differences in the functional qualities of sensorimotor and locomotor predispositions, which means that in organized sports situations equal attention should be paid to the motor, emotional and cognitive areas of children's experience. Despite this, in the everyday life of children, organized sports mainly contribute to the increase of individual differences. As higher-quality predispositions under the same learning conditions develop faster than lower-quality ones, the very experience of one's own success encourages the child to accept new and more complex demands of the environment, while the experience of failure leads to avoiding situations where they cannot be positively affirmed. Therefore, not recognizing the importance of individual differences, not knowing them or underestimating them, leads to the fact that sports activities are understood as a burden and a source of embarrassment, which threatens the general image of one's own competence (Armour, 2013). Also, in order to form a positive orientation towards sports activity, it is necessary to include high-quality emotional and intellectual incentives because, as stated, internal motivation for playing sports is part of the overall motivational structure of the individual's personality. In the very process of socialization, it is thus possible to develop special dispositions that will lead to the emergence of the needs, desires, intentions and decisions of the individual for playing sports. But they will not develop without the influence of external circumstances that enable the development of abilities, knowledge and values (Havelka and Lazarević 1981). In other words, internal motivation is exclusively of experiential origin, i.e. it is learned. Likewise, the question of whether sport will be an area of positively valued goals depends on the experiential quality of the situations in which the sporting activity occurred and which is proportional to the cognitive and emotional stimulation of the sporting content, requirements and way of evaluating individual performance. In the same way, the very knowledge of how sport is

valued in society, and what properties are attributed to it, represents the perception of sport as a value, which is mostly independent of direct personal experiences with sport. However, it can also be a consequence of intense indoctrination and repetition of stereotypical evaluations about the effects of sports on the one hand, or, on the other hand, the individual's realization that sport occupies an important place in his life, includes improving experiences and is a condition for satisfying personal needs. However, in every sense, sport cannot become a personal value without adequate socialization because it is primarily the result of individual experiences with external motivation that contained earlier learning situations (Havelka and Lazarević, 1981).

Conclusion. Sport is a very important factor for the quality development of children and young people. Social learning situations, significant for the course and outcomes of sports socialization, occur as part of direct social interaction with other persons, groups and institutions where the individual comes into contact with different sports contents. In addition to immediate, social learning situations also include indirect social interaction, which is primarily reflected in the material conditions for developing sports activities. Thus, the conditions of life in the family, school, sports organization and the immediate social community form a whole complex of objective circumstances that determine the social psychological context in which the development and activities of children and young people take place.

References

1. Barnes, G.M., Reifman, A.S., Farrell, M P., & Dintcheff, B.A. (2000). The effects of parenting on the development of adolescent alcohol misuse: A six-wave latent growth model. *Journal of Marriage and Family, 62*, 175-177.
2. Côté, J., Strachan, L., & Fraser-Thomas, J. (2008). Participation, personal development and performance through youth sport. In Holt, N.L. (Ed.). *Positive yought development through sport* (pp. 34-45). New York: Routledge.
3. Havelka, N., & Lazarević, Lj. (1981). *Sport i ličnost*. Beograd: Sportska knjiga.

4. Holt, N.L., & Sehn, Z.L. (2008). Processes associated with positive youth development and participation in competitive youth sport. In Holt, N.L. (Ed.). *Positive yought development through sport* (pp. 24-33). New York: Routledge.
5. Lorente, F.O., Souville, M., Griffet, J., & Grelot, L. (2004). Participation in sports and alcohol consumption among French adolescents'. *Addictive Behaviours, 29*, 941-946.
6. Zarrett, N., Lerner, R.M., Carrano, J., Fay, K., Peltz, J.S., & Li, Y. (2008). Variations in adolescent engagement in sports and its influence on positive youth development. In Holt, N.L. (Ed.). *Positive yought development through sport* (pp. 9-23). New York: Routledge.

ПАТРИОТИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ВЗРОСЛЕНИЯ: ВОЗРАСТ VS СУБЪЕКТИВНАЯ ВЗРОСЛОСТЬ[1]

С.В. Васильева, А.В. Микляева
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. При изучении взросления как контекста становления патриотических установок старших подростков (n=482) выявлены положительные взаимосвязи возраста и социально-ориентированного патриотизма, субъективной взрослости и патриотизма, ориентированного на свою страну.

Ключевые слова: патриотизм, патриотические установки, взросление, субъективная взрослость, старшие подростки

[1] Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00482, https://rscf.ru/project/23-28-00482/

PATRIOTIC ATTITUDES OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF TRANSITION TO ADULTHOOD: AGE VS SUBJECTIVE ADULTHOOD

S.V. Vasileva, A.V. Miklyaeva
Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russia

Abstract. The study was aimed at analyzing transition to adulthood as a context of patriotic attitudes forming in adolescents (n=482). The results show positive correlations between age and society-oriented patriotism, as well as between subjective adulthood and country-oriented patriotism.

Key words: patriotism, patriotic attitudes, transition to adulthood, subjective adulthood, adolescents

Введение. В контексте наблюдаемого сегодня роста интереса к проблематике формирования патриотизма в подростковой и молодежной среде приобретают актуальность исследования, в которых патриотизм рассматривается как содержательно неоднородный феномен, проявляющийся в различных формах: патриотизм, ориентированный на индивидуальные или общественные интересы [4], идеологический, проблемный и конформный патриотизм [3], слепой и конструктивный патриотизм [6] и др. В наших предыдущих исследованиях обоснована продуктивность дифференциации слепого и конструктивного патриотизма для изучения патриотических установок в подростковой среде [1; 2] и предложено трактовать слепой патриотизм как его консервативную форму, опирающуюся на актуальную идеологическую повестку как основу для нравственных суждений и интерпретации происходящих событий, а конструктивный патриотизм как его рефлексивную форму, основывающуюся на общечеловеческих ценностях и

ориентированную на активное участие в переменах на благо страны.

Еще один актуальный ракурс изучения становления патриотических установок связан с их анализом в контексте личностного становления подростков. Будучи тесно связанными с социальной идентичностью личности [5], патриотические установки, очевидно, формируются в контексте взросления и неразрывно связаны как с реальным социальным опытом, накапливаемым по мере взросления, так и с субъективно достигнутой взрослостью, которая отражает представление подростка о своем месте в системе возрастных отношений. Однако к сегодняшнему дню эмпирических данных о том, каким образом связаны между собой патриотические установки (с учетом разнообразия их содержания) и различные параметры взросления подростков, в литературе не представлено.

В связи с этим в исследовании была поставлена задача изучения взросления как контекста становления патриотических установок старших подростков, конкретизированная вопросом о том, как содержательно различные патриотические установки связаны с возрастом и субъективно достигнутой взрослостью.

Материалы и методы. Для проведения исследования использовался опросный метод. Вопросы, раскрывающие содержание патриотических установок респондентов, были составлены с использованием первичных оценочных шкал опросника «Патриограмма» (С.И. Кудинов, А.В. Потемкин), характеризующих содержание патриотического поведения. Субъективная взрослость оценивалась с помощью модицицированной шкалы Дембо – Рубинштейн. Кроме того, в опросный бланк были включены вопросы о социально-демографических характеристиках респондентов (возраст, пол, место учебы).

Выборку составили 482 старших подростка в возрасте 14–18 лет (62,4% девушек и 37,6% юношей), обучающихся в

общеобразовательных школах, ссузах и вузах Санкт-Петербурга и Ленинградской области, которые участвовали в опросе добровольно на основе информированного согласия. Программа и протокол исследования были одобрены Этическим комитетом РГПУ им. А.И. Герцена (протокол № 24 от 27.11.2023).

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью программного пакета STATIATICA12 и включала факторный анализ, анализ согласованности (α Кронбаха), расчет описательных статистик (M±S) и корреляционный (r_s-коэффициент Спирмена) анализ.

Результаты. С целью сокращения размерности блока вопросов, посвященных анализу патриотических установок, был проведен эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент с Варимакс-вращением (нормализация Кайзера). На основании критериев Кайзера и Кэттела было выделено три фактора, объясняющих 69,5% общей дисперсии (см. табл. 1).

В соответствии с полученными результатами, пп. 9, 10, 11 и 13 были объединены в фактор 1 (Ф1) «Общественно-ориентированный патриотизм», пп. 2, 6, 8 и 14 в фактор 2 (Ф) «Индивидуалистически ориентированный патриотизм», пп 1. 5 и 7 в фактор 3 (Ф3) «Патриотизм, ориентированный на свою страну»; пп. 3, 4 и 12 были исключены из дальнейшего анализа. Расчет согласованности пунктов, составивших факторы, позволил признать возможным использование выделенных факторов в качестве шкал, характеризующих содержательно различные формы патриотизма ($0,67 \leq \alpha \leq 0,84$).

Соотнося содержание факторов с предложенной нами ранее трактовкой конструктивного и слепого патриотизма, можно рассматривать фактор 1 как сопряженный с конструктивным патриотизмом, а фактор 3 – со слепым.

Таблица 1

Факторная структура пунктов «Патриограммы»

Мой патриотизм направлен на:	**Ф1**	**Ф2**	**Ф3**
1. Защиту своей страны	0,40	0,11	0,68
2. Достижение собственного благополучия	0,15	0,81	0,12
3. Решение задач, нужных для страны и общества	0,59	0,16	0,55
4. Приобретение известности	-0,05	0,48	0,62
5. Повышение патриотизма у окружающих людей	0,28	0,10	0,79
6. Реализацию своих жизненных целей	0,24	0,81	0,13
7. Повышение статуса своей страны любыми доступными способами	0,40	0,12	0,76
8. Достижение своей материальной независимости	0,15	0,88	0,04
9. Улучшение уровня жизни окружающих людей	0,83	0,10	0,25
10. Расширение круга единомышленников	0,68	0,34	0,21
11. Обустройство общественной жизни	0,83	0,10	0,28
12. Приобретение новых знаний и жизненного опыта	0,60	0,58	0,04
13. Стремление быть полезным для окружающих людей	0,70	0,30	0,28
14. Повышение собственного социального статуса	0,10	0,78	0,28
Expl.Var	3,55	3,53	2,72
Prp.Totl	0,25	0,25	0,19

Расчет описательных статистик (см. табл. 2) показал, что наиболее высокие показатели фиксируются по параметрам «индивидуалистически ориентированный патриотизм» и «общественно-ориентированный патриотизм», тогда как показатель «патриотизм, ориентированный на свою страну» (с учетом поправки на меньшее, чем в других факторах, количество вопросов) представлен самыми низкими значениями.

Таблица 2

Описательные статистики и взаимосвязи показателей, анализируемых в исследовании

Переменные	M±S	1	2	3	4	5
1. Субъективная взрослость	6,82±1,47	1,00	-0,04	0,08	0,08	0,13*
2. Возраст	16,45±1,42		1,00	0,11*	-0,10	-0,05
3. Фактор 1	15,59±5,44			1,00	0,35*	0,59*
4. Фактор 2	16,62±5,29				1,00	0,26*
5. Фактор 3	9,79±4,54					1,00

Примечание. * – $p \leq 0,05$

Корреляционный анализ позволил установить, что возраст и субъективно достигнутая взрослость связаны с выделенными показателями патриотизма по-разному: показатель возраста положительно взаимосвязан с показателем общественно-ориентированного патриотизма, тогда как показатель субъективной взрослости – с показателем патриотизма, ориентированного на свою страну. На этом основании можно предполагать, что становление конструктивного патриотизма происходит в контексте объективного взросления и поддерживается накапливаемым подростком социальным опытом, тогда как слепой патриотизм сопряжен, в первую очередь, с субъективно достигнутой взрослостью, которая, не будучи связанной с реальным возрастом (согласно результатам корреляционного

анализа), возможно, отражает положение подростка в системе возрастных отношений недостаточно точно. Это дает основания предполагать, что слепой патриотизм, в отличие от конструктивного, формируется в контексте несбалансированного становления различных компонентов социальной идентичности личности подростка и связан, в частности, с переоценкой собственной взрослости.

В исследовании не было обнаружено значимых взаимосвязей показателей возраста и субъективной взрослости с индивидуалистически ориентированным патриотизмом. В связи с этим можно сформулировать гипотезу о том, что данная форма патриотизма не опосредуется взрослением как таковым, и ее детерминанты, вероятно, лежат в плоскости иных социально-психологических детерминант, например, ценностных ориентаций.

Выводы. В исследовании зафиксированы положительные взаимосвязи между возрастом подростков и выраженностью общественно-ориентированного патриотизма, соотносимого с конструктивным патриотизмом, и между субъективной взрослостью и патриотизмом, ориентированным на свою страну, который, вероятно, сопряжен со слепым патриотизмом. Выдвигается гипотеза о том, что условием формирования конструктивного патриотизма в контексте взросления является сбалансированность социальной идентичности, и, в частности, возрастной идентичности как ее компонента. Проверка этого предположения составляет перспективное направление дальнейших исследований.

Литература

1. *Васильева С.В., Микляева А.В.* Опросник конструктивного патриотизма (подростковая версия): психометрические характеристики // Психология человека в образовании. 2023. Т. 5. № 3. С. 458-472. https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-458-472

2. *Васильева С.В., Микляева А.В.* Социально-психологические предпосылки конструктивного патриотизма подростков и молодежи: систематический обзор эмпирических исследований // Science for Education Today. 2024. Т. 14. № 1. С. 55-79. http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2401.03
3. *Гордякова О.В., Лебедев А.Н.* Чувство патриотизма и типы патриотического поведения молодых граждан России // Психологические и психоаналитические исследования / под ред. А.А. Демидова, Л.И. Сурата. Ежегодник 2017. М.: Московский институт психоанализа, 2017. С. 307-327.
4. *Карнышев А.Д., Карнышева О.А.* Патриотизм как идентификация с группой и варианты сочетания в нём личных и общественных интересов // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. Т. 6. № 5. С. 51.
5. *Finell E., Zogmaister C.* Blind and constructive patriotism, national symbols and outgroup attitudes // Scandinavian Journal of Psychology. 2015. Vol. 56. No 2. Pp. 189-197. https://doi.org/10.1111/sjop.12193
6. *Schatz R.T., Staub E., Lavine H.G.* On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism // Political Psychology. 1999. Vol. 20. No 1. Pp. 151-174. https://doi.org/10.1111/0162-895X.00140

MICRO-CREDENTIALS IN ADULT EDUCATION

A. Zovko, V. Siljan, J. Herceg
University of Rijeka, Rijeka, Croatia

Abstract. Dynamic changes in modern society require individuals to acquire key competencies for faster adaptation to the needs of the labor market, resulting in the European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. The goal of micro-credentials is to promote the advancement, implementation, and recognition of micro-credentials among various institutions, companies, sectors, and countries. Micro-credentials offer the opportunity for flexible and targeted learning tailored to the individual and the labor market's needs. However, they are not an end in themselves but tend to enrich the educational, personal, and professional development of individuals.

Key words: Micro-credentials, adult education, vouchers, lifelong education and learning, andragogy

МИКРО-КВАЛИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

А. Зовко, В. Сильян, Я. Херцег
Университет Риеки, Риека, Хорватия

Аннотация. Динамичные изменения в современном обществе требуют от людей приобретения ключевых компетенций для более быстрой адаптации к потребностям рынка труда, что представлено в европейском подходе к микро-квалификации для непрерывного обучения и трудоустройства. Цель микро-квалификации — содействовать продвижению, внедрению и признанию программ микро-квалификации среди различных учреждений, компаний, секторов и стран. Программы микро-квалификации предлагают возможность гибкого и целевого обучения, адаптированного к потребностям человека и рынка труда. Однако они не являются самоцелью, а, как правило, обогащают образовательное, личностное и профессиональное развитие людей.

Ключевые слова: программы микро-квалификации, образование взрослых, ваучеры, непрерывное образование и обучение, андрагогика

Adult education in the Republic of Croatia follows educational trends in Europe that have arisen from rapid technological progress affecting the economy. Neoliberalism and globalization processes have catalyzed educational policies towards the creation of a transnational knowledge society based on lifelong learning. In this context, the dynamic changes of the 21st century require individuals to acquire key competencies to effectively adapt and respond to the needs of the free market. Such

dynamics of modern society have led to a tendency to transfer the responsibility for learning and education from institutions to individuals. Learning is highlighted as a lifelong process, following the idea that "one learns as long as one lives," known since the very beginnings of human civilization. Considering the Croatian pedagogical tradition, education is divided into children and youth education, studied by pedagogy, adult education, studied by andragogy, and education for older adults, studied by gerontology (Vekić, 2015). Andragogy and gerontology are often neglected areas in the context of lifelong learning and education, hence the purpose of this paper is a theoretical analysis of micro-credentials trends in the adult education system.

Adult education activities change attitudes or behaviors in the perspective of personal development and in the perspective of participation in balanced and independent social, economic, and cultural development. Authors Pauković and Bačić (2018) emphasize how adult education becomes a tool for personal and professional growth and development, enabling greater mobility and employment. It is a priority task in creating a knowledge society and sustainable development of social and economic life. Adult education encompasses formal, non-formal, and informal learning activities in general and vocational education in which adults participate after completing initial education and training (Kitić, Miljak, and Lozić, 2012). People decide to pursue education in adulthood for various reasons, some of which include: better chances of employment, personal or professional development, and acquiring transferable skills such as critical thinking ability. Furthermore, adult education increases social cohesion and promotes active citizenship, while also enhancing the competitiveness of companies and European economies. It is based on the principles of lifelong learning, the right to education, free choice of type and mode of education, as well as inclusiveness and accessibility (ASOO). The objectives of adult education are to: ensure access to quality education programs that enable the acquisition of knowledge and skills important for individual

growth and access to the labor market, ensure the right to basic adult education, ensure quality by applying NQF, enable the acquisition of a public document for access to the labor market or further education, enable recognition of prior learning, and increase the involvement of individuals in adult education (ASOO).

Accordingly, numerous international declarations, documents, strategies, and action plans emphasize the importance of expanding and strengthening the concept of lifelong learning and upskilling, both at the EU level as a whole and at the level of individual countries (Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, Proposal for a council recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability, Achieving a European Education Area by 2025, European funds, National Development Strategy of the Republic of Croatia until 2030). Such strategic and action plans become a sort of imperative given that still a very small number of people participate in adult education after completing initial education (Lukenda, 2017). In line with the main objective of the Action Plan for the implementation of the European Pillar of Social Rights, by 2030, 60% of adults should participate in training every year (The European Pillar of Social Rights Action Plan). Measures and initiatives at the European level support national institutions and individuals to increase adult participation in learning and training activities. They help us identify and overcome barriers in adult education and enable better exchange of knowledge and experiences among countries. Almost all EU member states seek to bring adult education closer to a democratic approach to education rather than an elitist form of education. In other words, there is a promotion of adult education that is truly accessible to a wider social group, including vulnerable and marginalized groups. This is a very important aspect as there is an increasing number of participants with completed secondary and higher education participating in adult education, while those with only primary education or those dropping out of primary

education unfortunately still do not participate enough in adult education or lifelong learning. According to the criterion of education level, in lifelong learning, individuals with lower education, individuals with incomplete primary education make up only 0.3% of participants, while those with better education, those with completed secondary education are involved with 3%, and those with higher education with 6.6%), which is also related to their professional status and the jobs resulting from it, so individuals who have succeeded in their previous professions are involved in lifelong learning with 62.1%, while only 19.6% of people whose jobs are mostly physical in nature (Eurostat 2017).

Therefore, to prevent the disparity among adult education participants from deepening, the Croatian Employment Service has ensured financial support through so-called vouchers for acquiring general, green, and digital knowledge and skills in educational programs according to the NQF standard for all unemployed and employed persons (and other job seekers) aged fifteen and older with at least basic education. The aforementioned general, green, and digital skills have been identified as sought-after skills in the contemporary labor market, thus they are offered in micro-credentials programs. Vouchers represent a financial instrument for the allocation of public funds for adult education. In this way, all individuals, especially vulnerable groups, are encouraged to participate in micro-credentials programs for adult education according to their interests and market needs. A person who applies for vouchers and meets the aforementioned conditions chooses their educational program and institution in which they want to be educated. The cost of the education program up to the approved voucher amount is paid directly to the selected education service provider. In modern society, the labor market is extremely dynamic and requires constant adaptation to new conditions. Contemporary trends in the market, the current economic crisis, and increasing unemployment have led to a greater demand for additional education to increase competitiveness in job search. Unfortunately, formal forms of education and the institutions where it is provided,

due to their inflexibility, strict standardization, and rigidity, fail to respond to rapid changes in society and the economy (Pauković and Bačić, 2018). The main problem of the Croatian education system is the mismatch between the competencies of participants and the needs of the labor market, as evidenced by the fact that 71.3% of students are involved in secondary vocational education and training, placing Croatia at the top of the EU, but the employment rate of students who have just completed secondary education is only 46.1%, which is significantly below the EU average (Eurostat, 2017). Consequently, education is the foundation for personal fulfillment, employability, and active and responsible citizenship. It is crucial for the vitality of European societies and economies.

Shorter forms of learning opportunities, such as micro-credentials, are rapidly developing across Europe and the world. Micro-credentials confirm learning outcomes after brief learning experiences, such as short courses or training sessions. They are flexible and targeted, aiding individuals in acquiring the knowledge, skills, and competencies necessary for personal and professional development. They also have the potential to offer education and training opportunities to a wider range of learners, including disadvantaged and vulnerable groups. Many public and private service providers offer these opportunities in response to the demand for more flexible forms of education and training focused on the learner. Programs that offer micro-credentials are designed to provide participants with specific knowledge, skills, and competencies that meet social, personal, cultural, or labor market needs. Compared to traditional study programs, micro-credentials are of smaller scope (in terms of duration and workload), narrowly focused (on specific knowledge and skills), flexible in delivery methods, and accumulative (can be stacked towards a comprehensive qualification) (Zjalić, 2022). Furthermore, given that the state of the labor market indicates a lack of alignment between workforce skills and economic needs, the European Union Council adopted a Recommendation on the

European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability on June 16, 2022. Its aim is to promote progress, implementation, and recognition of micro-credentials among various institutions, companies, sectors, and countries. Micro-credentials are not an end goal in themselves but tend to enrich the educational, personal, and professional development of individuals. Therefore, micro-credentials can be used to complement and strengthen the ecosystem of education, training, lifelong learning, employability, personal, and professional development. They represent a key tool for individuals to adapt to rapid changes in the labor market and modern society. Additionally, they enable flexible and targeted learning tailored to individual needs and market demands. In conclusion, it is important to continuously support the progress, implementation, and recognition of micro-credentials to ensure their broader acceptance and benefits for individuals and society as a whole.

References

1. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. *Cjeloživotno učenje*. Preuzeto 10.03.2024. https://www.asoo.hr/obrazovanje/obrazovanje-odraslih/cjelozivotno-ucenje/
2. Eurostat (2017). *Statistički podaci o obrazovanju i osposobljavanju na regionalnoj razini*. Preuzeto 14.03.2024. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statisti%C4%8Dki_podaci_o_obrazovanju_i_osposobljavanju_na_regionalnoj_razini&oldid=366366
3. Kitić, M., Miljak, T., & Lozić, J. (2012). Cjeloživotno obrazovanje s ciljem postizanja poslovnog napretka i stvaranja financijskih vrijednosti. *Učenje za poduzetništvo*, *2*(1), 53-61.
4. Lukenda, A. (2017). Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, *14*(1).
5. Pauković, M., & Bačić, L. (2018). Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo-E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, *8*(2), 121-138.
6. The European Pillar of Social Rights action plan (2021). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2767/89
7. Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, *2*(3), 5-14.

8. Zjalić, S. (2022). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala. *Europski kontekst mikrokvalifikacija u visokom obrazovanju.* Preuzeto 05.03.2024. http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/news/2022-12/S.%20Zjali%C4%87%2C%20Europski%20kontekst%20mikrokvalifikacija%20u%20visokom%20obrazovanju.pdf

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЖИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ

Н.Г. Канзычакова
Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, Абакан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной самореализации. Особый интерес в этом контексте имеют исследования, связанные с изучением профессиональной самореализации отдельных этносов современной России. В данной работе представлены особенности профессиональной самореализации бывших сельских жителей (представители русского и хакасского этносов), проживающих в городах Хакасии.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, самореализация, Республика Хакасия, сфера занятости, род деятельности

ABOUT PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF RESIDENTS IN THE REPUBLIC OF KHAKASSIA

N.G. Kanzychakova
Khakass Research Institute for Language, Literature, and History, Abakan, Russia

Abstract. The article considers the problem of professional self-realization. Research works, related to the study of professional self-realization of some ethnic groups in modern

Russia, are of particular interest in this context. This paper presents the features of professional self-realization of former rural residents (representatives of Russian and Khakass ethnic groups) living in the towns of Khakassia.

Key words: professional self-realization, self-realization, Republic of Khakassia, sector of employment, occupation

В условиях глобализации современное общество продолжает меняться, происходящие социально-экономические, культурные и политические изменения влияют на человека и на все стороны развития личности. Все эти изменения не могли не отразиться на выборе профессии.

В настоящее время интерес к данной проблеме возрастает. Данный интерес возможно объяснить тем, что самореализация является существенным явлением жизни любого человека. Наиболее актуальные являются исследования, связанные с изучением профессиональной самореализации отдельных этносов современной России.

Статья подготовлена по материалам исследования среди бывших сельских жителей (представители русского и хакасского этносов), проживающих в городах Хакасии.

Профессиональная деятельность является важной частью жизни взрослого человека. Как отмечают исследователи, профессиональная деятельность очень важна, что является одним из основных критериев, согласно, которому можно судить удалась его жизнь или нет. Профессиональную самореализацию называют «профессиональное будущее, которое человек представляет, как потенциально возможное», также является и целью профессионального пути [4, с. 31].

Профессиональной самореализацией считают целенаправленный процесс раскрытия собственного потенциала. Также одним из факторов успешности является карьерный рост и признание в профессиональном кругу [2, с. 10].

Вообще, профессиональное становление человека всегда сугубо индивидуально. Для кого-то профессия является смыслообразующей основной всей жизни, а для других служит средством удовлетворения материальных потребностей, а для кого-то не имеет никакого значения.

Л.М. Митина считает, что для развития конкурентоспособной и успешной личности выделяют следующие пути в профессии: «путь адаптивного поведения и путь профессионального развития» [1, с. 38].

Таким образом, можно сказать: карьерный рост является фактором успешности профессиональной самореализации, также чувство удовлетворенности в своей профессии и признание своего труда в профессиональном кругу; профессия является смыслообразующей основной всей жизни, а для других служит средством удовлетворения материальных потребностей.

В рамках нашего исследования мы хотели узнать куда трудоустраиваются сельские мигранты, когда приезжают в город. По результатам нашего исследования мы получили следующие результаты: (22,8%) русских сельских мигрантов трудятся в сфере обслуживания, хакасов же в этой сфере (19%). Большинство работающих русских оказалось в сфере оказания транспортных услуг (6,4%), а хакасов (4,4%). В промышленности же (4,8%) русских, (4,2%) хакасов. Сельские хакасы больше трудоустраиваются в бюджетные сферы: образование, наука (10,6%), здравоохранение (5%). Русских (9,4%) в образовании, науке, (4,2%) в здравоохранении. Также их больше, в строительстве (11,6%) хакасов и (6,6%) русских.

Мы попросили наших респондентов указать, с чем связана работа в большей степени: с квалифицированным умственным трудом, требующим профессиональных знаний; с умственным трудом, не требующим специальных знаний; с общением с людьми; с квалифицированным физическим трудом; с неквалифицированным физическим трудом.

Получены следующие результаты: среди опрошенных хакасов (19,2%) по сравнению с русскими (18,8%) в большей степени работников с квалифицированным умственным трудом, требующим профессиональных знаний (учителя, врачи, экономисты). Русских (7,8%) чуть больше, чем хакасов (6,8%) у которых работа связана с умственным трудом, не требующим специальных знаний (офисные работники). Преимущественно больше русских (21%) в сфере обслуживания, продавцы-консультанты, хакасов (16,4%). Среди хакасов по сравнению с русскими преобладают сельские мигранты, работающие неквалифицированным физическим трудом (14,6% и 10,8% соответственно). Это разнорабочие, грузчики и уборщицы. Практически в равной степени хакасов и русских (13,6% и 13,2%) занимаются квалифицированным физическим трудом, требующим профессиональных знаний – это электрики, слесари и сантехники.

Анализ данных показал, что хакасы больше отнесли себя к рабочим (38,4%) по роду деятельности. Среди хакасов больше также домохозяек. Русских же больше среди служащих высшего звена (руководители) (5,6%), чем хакасов (2,4%). Как определили себя опрошенные респонденты, среди русских чуть преобладает служащих среднего звена (сотрудник, специалист). В одинаковой степени среди русских и хакасов (8%) студентов, безработных (6% и 5,6% соответственно).

Выводы. Обобщая результаты можно сказать, что самореализация рассматривается не только как процесс, но и как результат. Человек, который смог реализоваться в жизни, о таком говорят, что он состоялся и является успешным [3, с. 56]. Профессиональная самореализация является одним из основных критериев.

Существуют различия между русскими и хакасскими сельскими мигрантами. Русские в основном трудились в отраслях тяжелой промышленности, работая в более крупных

предприятиях с хорошей заработной платой. Среди хакасских сельских мигрантов преимущественно преобладала численность непроизводственной интеллигенции (учителей, врачей, сотрудников науки, культуры, юриспруденции), которые имели не очень высокую заработную плату.

Литература

1. *Вечорко Г.Ф.* Профессиональная самореализация личности: акмеологический взгляд // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественные и гуманитарные науки. 2010. С. 36-41.
2. *Катькало К.Д., Печеркина А.А.* Теоретическая модель личностно-профессиональной самореализации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2002. № 2. С. 6-19.
3. *Ляпина Ю.Н.* Самореализация личности как психологический феномен в различных его проявлениях // Алтайский государственный и муниципальной службы. 2011. № 7. С. 53-57.
4. *Максименко С.Д., Оседло В.И.* Субъективный подход в изучении профессиональной самореализации // Психология и право. 2011. № 1.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ВЫРАЖЕННОСТИ МАГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ЛИЦ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА

И.В. Карунин, И.В. Виноградова, Е.М. Елисеева, Е.М. Иванова

Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия

Аннотация. В результате исследования экзистенциальной сферы лиц молодого возраста выявлены и описаны взаимосвязи между параметрами самоактуализации и выраженностью магического мышления, выступающего важным фактором предиспозиции для развития заболеваний шизофренического спектра.

Ключевые слова: экзистенция, шизотипическое расстройство, самоактуализация, магическое мышление

INTERRELATION OF PARAMETERS OF SELF-ACTUALIZATION OF PERSONALITY AND EXPRESSIONS OF MAGICAL IDEATION IN YOUNG AGE PERSONS

I.V. Karunin, I.V. Vinogradova, E.M. Eliseeva, E.M. Ivanova
Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia

Abstract. As a result of the research of the existential sphere of young people, interrelations between the parameters of self-actualization and the expression of magical ideation, which is an important factor of predisposition for the development of schizophrenic spectrum disorders, have been identified and described.

Key words: existentia, schizotypal disorder, self-actualization, magical ideation

Введение. Изучение взаимосвязи ценностно-смысловой сферы личности и патологических образований психики играет важную роль в понимании феноменологии различных психических нарушений. Значительная часть психических расстройств приходится на заболевания шизофренического спектра, примерно 50% пациентов психиатрических клиник имеют диагноз шизофрения [7]. Согласно данным ВОЗ на 2022 год, шизофрения была диагностирована у 24 миллионов человек [7], а начало заболевания чаще всего приходится на поздний подростковый и молодой возрастные периоды. В связи с этим представляется весьма целесообразным изучение личностных особенностей именно данных возрастных групп. Заболевания шизофренического спектра зачастую сопровождаются трудностями в межличностных отношениях,

социальных контактах и других важных сферах жизни, что закономерно приводит к повышению уровня стресса [7]. Подобные расстройства приводят больного к ситуации, характеризующейся наличием выраженной неопределенности, нестабильностью оценки доступных ему ресурсов [6]. У таких людей наблюдаются изменения в восприятии существования, свободы, одиночества и смерти, что может привести к потере смысла жизни, сильной выраженности чувства безнадёжности, невозможности самоактуализации [6]. Нарушения ценностно-смысловой сферы значительно искажают переживание реальности, из-за чего индивид испытывает необходимость в компенсации утраченных способностей. Одним из видов подобных компенсаторных образований выступает магическое мышление. Существует множество исследований, демонстрирующих взаимосвязь между высоким уровнем магического мышления и склонностью к развитию шизофрении [1]. Даже в рамках нормы магическое мышление обнаруживает значительное сходство с различными формами психических нарушений [1]. Важным клиническим вопросом выступает подлинность проявления самоактуализации, поскольку сознательная потребность в самореализации может привести к появлению сильной тревоги и активации компенсаторных механизмов [2]. Магическое мышление помогает индивиду включить себя и другие объекты окружающего мира в единый комплекс [4], что становится крайне важным при нарушении самоактуализации и интеграции личности, наблюдаемом при заболеваниях шизофренического спектра [2, 6]. Сужение горизонта опыта, выступающее ведущей характеристикой существования индивида при шизофрении, приводит к фрагментации окружающей реальности и собственной идентичности [2, 6]. Неспособность индивида выйти за свои собственные пределы и столкнуться с «Ничто», чтобы расширить и актуализировать свой миропроект, сопровождается значительным

повышением экзистенциальной тревоги, одним из способов избавления от которой и выступает магическое мышление, помогающее индивиду отстраниться от угрожающей ему реальности [2, 5].

Актуальность данного исследования заключается в важности подробного рассмотрения взаимосвязи самоактуализации личности и выраженности магического мышления, выступающего фактором предиспозиции для развития заболеваний шизофренического спектра [1]. Изучение ценностно-смысловой сферы и особенностей самоактуализации личности, обладающей преморбидной идентичностью, особенно важно для разработки эффективных стратегий психотерапии и поддержки пациентов, а также для профилактики развития психических расстройств данного спектра.

Цель: изучить взаимосвязь параметров самоактуализации личности и выраженности магического мышления у лиц молодого возраста.

Материалы и методы. В ходе исследования при помощи онлайн-формы было опрошено 74 человека (31 юноша и 43 девушки) в возрасте от 18 до 23 лет (возрастная группа молодежи, согласно классификации ООН). Выборка формировалась посредством метода «снежный ком» (snow-ball). Испытуемым предлагалось принять участие в исследовании взаимосвязи магического мышления и психологических особенностей личности. Для достижения целей данной работы применялись следующие методики: «Шкала магической идеации» (MIS), авторы: М. Экблад и Л.Дж. Чапман, адаптация: Э.Э. Байрамова, С.Н. Ениколопов, «Опросник личностной ориентации» (POL), автор: Э. Шостром, адаптация: А.А. Рукавишников, В.И. Чирков, а также методы статистической обработки данных: описательные статистики, U-критерий Манна-Уитни. Обработка первичных данных проводилась с помощью программы «IBM SPSS Statistics Version 23». На основании

результатов, полученных при помощи «Шкалы магической идеации», были сформированы две группы испытуемых: респонденты, набравшие от 15 баллов (высокие показатели магического мышления, согласно нормам методики), были отнесены к экспериментальной группе (n=15, 8 юношей и 7 девушек, средний возраст – 19,1), из респондентов с минимальными показателями была сформирована эквивалентная по количеству испытуемых контрольная группа (n=15, 5 юношей и 10 девушек, средний возраст – 18,9).

Результаты и обсуждение. Применение U-критерия Манна-Уитни выявило достоверные различия по следующим шкалам: «Опора на других» (O), «Опора на себя» (I), «Компетентность во времени» (Tc), «Некомпетентность во времени» (Ti), «Самоуважение» (Sr), «Способность к интимным контактам» (C), «Экзистенциальность» (Ex) ($p<0,01$). Также были выявлены достоверные различия по шкалам: «Принятие себя» (Sa), «Спонтанность» (S), «Ценность самоактуализации» (Sav) ($p<0,05$). Достоверные различия не были выявлены по шкалам «Реактивная чувствительность» (Fr), «Принятие агрессии» (A), «Синергия» (Sy), «Конструктивная природа человека» (Nc).

Для оценки самоактуализации личности, помимо отдельных шкал, Э. Шостром предлагает использовать относительные оценки: «Отношение опоры» (O:I) и «Отношение времени» (Ti:Tc). Полученное «Отношение опоры» (1:0,6) демонстрирует, что испытуемые экспериментальной группы более склонны к опоре на других, чем испытуемые контрольной группы (1:1,1). Это может объясняться тем фактом, что при магическом мышлении внутренние переживания зачастую проецируются во внешний мир, отчуждаются от личности и приобретают собственную активность [6]. «Отношение времени» показывает, что у испытуемых экспериментальной группы некомпетентность во времени приблизительно равна компетентности – 1:1,1, в то время как контрольная группа имеет отношение 1:2. Это

соответствует концепции вневременного характера существования при шизофрении [6].

Анализ основных шкал выявил, что испытуемые с выраженным магическим мышлением имеют более низкие показатели по шкале «Самоуважение», которая измеряет утверждение себя благодаря собственной значимости и силе. Это свидетельствует о более низкой самооценке, которая может быть связана с ложными представлениями о враждебности окружающих и, как следствие, со склонностью к негативной оценке других людей, а также с упомянутым выше базовым недоверием к реальности. Этим объясняется и снижение показателя «Принятие себя», характеризующего способность принять свои слабости и недостатки. Параметр «Ценность самоактуализации», измеряющий первостепенность ценности самоактуализации, также снижен у людей с выраженным магическим мышлением, что свидетельствует об искажении ценностно-смысловой сферы. Снижение по шкале «Спонтанность» также объясняется страхом утраты «Я» и нарушением временной перспективы, из-за чего возникают сложности в принятии решений [6]. У испытуемых из экспериментальной группы выявлены более низкие показатели по шкале «Способность к интимным контактам», которая измеряет способность человека создавать и поддерживать значимые взаимоотношения с другими. Это может указывать на недоверие к окружающим, затрудняющее взаимоотношения. Другой причиной может выступать постоянное проецирование на мир собственных страхов, враждебности и потребности в контроле и удовлетворении желаний [5]. Выявлены существенные различия у испытуемых по шкале «Экзистенциальность», измеряющей полноту экзистенции и целостность ценностно-смысловой сферы [2, 6]. Испытуемые экспериментальной группы, таким образом, склонны проявлять ригидность в реализации своих ценностей, из-за отсутствия интегрированной идентичности и нарушения временной

перспективы [6]. Отсутствие значимых различий между группами по шкалам «Реактивная чувствительность», «Принятие агрессии», «Синергия» и «Конструктивная природа человека» можно объяснить тем, что результаты обеих групп принадлежат интервалу средних значений, согласно нормам авторов адаптации, то есть ни один из перечисленных показателей не демонстрирует высоких значений. Таким образом, в отношении данных параметров следует предположить дополнительные факторы негативного влияния. Не исключено, что при увеличении объема выборки и элиминации посторонних факторов достоверные различия будут выявлены и по данным шкалам.

Заключение. Полученные результаты можно использовать для разработки психопрофилактических и психотерапевтических методик, а также для создания программ психосоциальной реабилитации пациентов с заболеваниями шизофренического спектра. Для более подробного понимания данной проблемы необходимо включение клинической выборки и более подробное исследование ценностно-смысловой сферы испытуемых.

Литература

1. *Байрамова Э.Э., Ениколопов С.Н.* Адаптация методики определения уровня магического мышления М. Экблада и Л.Дж. Чапмана на русскоязычной выборке // Психиатрия. 2016. № 1 (69). С. 40-46.

2. *Карунин И.В., Саноян Т.Р.* Значение тревоги в манифестации шизофрении с позиций экзистенциально-аналитического направления // Глобальные проблемы современности. 2022. Т. 3. № 2. С. 35-38.

3. *Короленко Ц.П., Шпикс Т.А., Турчанинова И.В.* Спектры психических переживаний: норма и патология. Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью "Немо Пресс", 2021. 284 с.

4. *Трунов Д.Г.* Экзистенциальная функция магического и поэтического мышления // Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в ВУЗе, техникуме, школе: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Пермь, 22–23 апреля 1999 г. Пермь, 1999. С. 478-480.

5. *Холмогорова А.Б.* Личностные расстройства и магическое мышление // Консультативная психология и психотерапия. 2002. Т. 10. № 4. С. 80–89.
6. *Pieringer W., Fazekas C., Pieringer C.* Die schizophrene Psychose als existenzielle Erkrankung // Fortschritte der Neurologie-Psychiatrie. 2005. Vol. 73. No 1. Pp. 25–31. https://doi.org/10.1055/s-2005-915542
7. Schizophrenia. World Health Organization. URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/schizophrenia (дата обращения: 30.03.2024).

ГАРМОНИЧНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

И.В. Костакова
Ассоциация образовательная организация высшего образования «ИНСТИТУТ НАПРАВО.РУ»,
член Правления Самарского регионального отделения Российского психологического общества, Тольятти, Россия

Аннотация. В статье определены основные результаты исследования самореализации личности в период 2004 по настоящее время, обозначены результаты исследования гармоничной самореализации личности, определены исходные положения для развития гармоничной самореализации в современных социокультурных условиях развития общества.

Ключевые слова: самореализация, самореализация личности, гармоничная самореализация личности

HARMONIOUS SELF-REALIZATION OF PERSONALITY AT THE PRESENT STAGE OF SOCIETY DEVELOPMENT

I.V. Kostakova
Association educational organization of higher education
"INSTITUTE NAPRAVO.RU",
Samara Regional Branch of the Russian Psychological Society,
Tolyatti, Russia

Abstract. The article identifies the main results of the study of personal self-realization in the period 2004 to the present, identifies the results of the study of harmonious self-realization of the individual, and defines the starting points for the development of harmonious self-realization in modern sociocultural conditions of the development of society.

Key words: self-realization, self-realization of the individual, harmonious self-realization of the individual

В современных социокультурных условиях развития общества особенно важно опираться на общечеловеческие нравственные ценности для достижения понимания, единства и развития российского и мирового общества, сохранения здоровья и поддержания психологического благополучия и гармоничной самореализации каждой личности, что актуально в отношении подрастающего поколения и определено национальными проектами «Молодежь России», «Продолжительная и активная жизнь», «Семья».

Даже в относительно стабильный период времени развития общества личность под воздействием самых разных факторов и условий может испытывать трудности в силу психологической нестабильности, когда проявляются рассогласование между направленностью на достижение результата, стремлением к благополучию в профессиональной, семейной, учебной, творческой,

социальной деятельности и поведением согласно духовно-нравственных ценностей. Гармоничная самореализация должна согласовываться, опираться и транслировать гуманистические, общечеловеческие ценности, а самореализующаяся личность – быть носителем нравственных свойств, смысложизненных ориентаций и нравственного поведения. Духовно-нравственный потенциал является мерой самореализации личности в разных сферах деятельности, определяющих социально-значимый вклад в культуру, науку, промышленность, образование, искусство, спорт и другие.

С одной стороны, в настоящий период времени отмечается рост направленности личности на ценности саморазвития и самоактуализации, осознанное отношение к профессиональной деятельности и труду, ценностям справедливости, традиционные семейные ценности, ценности творческой продуктивной деятельности, а с другой стороны проявляются тенденции нетерпимости и роста агрессивности в социальной и межличностной сфере, непопулярности представлений о гармоничной самореализации, опирающейся на духовно-нравственные свойства личности, могут проявляться разные варианты деструктивного поведения личности в процессе достижения социальной, семейной и профессиональной самореализации.

Возникает необходимость продолжения исследований психологических закономерностей становления гармоничной самореализации личности на современном этапе развития общества, такой самореализации, которая основывается на общечеловеческих духовных, нравственных ценностях и смысложизненных ориентациях, нравственном мировоззрении и нравственные и духовно-волевые свойства личности.

Для современной психологической науки необходимо определить психологические закономерности гармоничной самореализации личности на всех этапах возрастного

развития. Личности, способной к самоосуществлению личностного потенциала и результативности в процессе самореализации в образовании, культуре, науке, искусстве, творчестве, промышленности и других видах продуктивной созидательной деятельности. Это определяет актуальные направления исследований самореализации личности в первую очередь для личности подросткового и юношеского возрастов, определение психолого-педагогических условий, методической и дидактической составляющих образовательных технологий в условиях образовательной деятельности личности от общего среднего, средне-профессионального до учреждений высшего профессионального и дополнительного образования, повышенным внимании к развитию и саморазвитию личности в период взрослости.

Самореализация в ее разных видах – личностная, социальная, профессиональная, семейная, творческая начинают активно проявляться в периоды взрослости, но их начало становления определено исследователями в подростковом и юношеском возрастах в поступательном развитии самореализации личности (С.И. Кудинов, И.Д. Егорычева, И.В. Костакова и др.) [6, 2, 3].

Гармоничная самореализация личности обуславливается духовно-нравственными свойствами личности, содержание которых определяется системным строением свойств: когнитивный компонент (знания о духовно-нравственной природе человека); ценностно-смысловой компонент (нравственные и смысложизненные ориентации); деятельностный компонент (нравственные и духовно-волевые свойства).

Исследование самореализации личности невозможно без определения динамики ее становления как системного явления, актуализирующего разные стороны самопроцессов (от самопознания, саморазвития, самоактуализации до самореализации) личности.

Проблема исследования заключается в том, что личность, находясь на современном этапе развития общества, испытывая нагрузку, связанную с нестабильностью мироустройства и общественных процессов, переживая субъективно нормативные и ненормативные кризисы и трудные жизненные ситуации, информационный и психологические стрессы, могут испытывать дезориентацию. Считаем, что в этот период времени необходимо каждой личности направить свои силы на активизацию гармоничной самореализации, которая должна опираться на потенциал духовно-нравственного развития и жизнестойкость личности.

Вышесказанное определяет необходимость продолжать исследования исследования, основанные на системном подходе, которые направлены на получение новых знаний и закономерностей становления процессов самореализации личности в переходный период развития общества, опираясь на понимание процессов самореализации и тех закономерностей, которые были выявлены в относительно стабильном периоде развития (2004-2019).

Системно-диспозициональный, целостно-функциональный подходы А.И. Крупнова, доктора психологических наук, профессора [5], целостно-функциональный, полисистемный подходы С.И. Кудинова, доктора психологических наук, профессора в изучении самореализации личности [6] являлись теоретико-методологической основой построения экспериментальных и эмпирических исследований самореализации личности в период исследования 2004-2024 годов.

Этапы исследования самореализации личности.

В диссертационном исследовании автора научной статьи доказано, что развитие общительности является фактором самореализации студентов психологических специальностей подготовки (2004-2008), где общительность рассматривалась как свойство личности в русле системно-

диспозиционального и целостно-функционального подходов в развитии самореализации доктора психологических наук, профессора А.И. Крупнова [5]; самореализация студентов-психологов изучалась в русле полисистемного подхода доктора психологических наук, профессора С.И. Кудинова [6]. Нами также определено в качестве исходного положение И.Д. Егорычевой (2005) о поступательном развитии этапов самореализации как деятельности личности: самоидентификации, саморазвитии, самоактуализации и самореализации и ее форм развития в возрастные периоды развития [2].

В период 2009-2016 гг. выполнены исследовательские работы различных сторон самореализации личности, в том числе в выпускных исследовательских работах. Перечислим некоторые из них: самореализация и рефлексивность личности (Аксенова Н.Н., Костакова И.В., 2009), профессионально-важные качества и самореализация личности студентов (Ищенко (Маркина) Т.Г., Костакова И.В., 2009), национально-этнические особенности самоактуализации молодежи (Калганова А.С., Костакова И.В., 2012), условия творческой самореализации личности авторов литературного и изобразительного творчества (Колено Д.Е., Костакова И.В., 2013), самоактуализация и смысложизненные ориентации у студентов-психологов (Герасимова А.В., Костакова И.В., 2014), взаимосвязь духовно-нравственного самосознания и самореализации (Григорьева С.С. (Белоусова), Костакова И.В., 2016), психологические особенности гармоничности личности студентов вуза (Яфясова Л.Ф., Костакова И.В., 2018).

Одновременно в 2010-2011 гг. разработан и выполнен научно-исследовательский проект «Разработка и осуществление программы оптимизации самореализации личности молодежи, оказавшейся в трудных жизненных ситуациях» при поддержке ФГОУ ВО «Тольяттинский

государственный университет» научным руководителем Костаковой И.В. и студентами третьего курса специалитета Агаповым А.И., Бовкун В.В., Григорьевой (Белоусовой) С.С., Дуденковым А.А., проведено исследование особенностей трудных жизненных ситуаций, определялись особенности самореализации личности, разрабатывались и осуществлялись мероприятия посредством психологического сопровождения (психодиагностики, психопросвещения, психологического консультирования и индивидуальной психокоррекции) самореализации старшеклассников и студентов юношеского возраста в трудных жизненных ситуациях.

Положение о том, что готовность к самореализации опирается на достаточный уровень сформированности социально-психологической адаптации личности как основы психологического здоровья определило еще одно направление исследований. Были исследованы сравнительные особенности социально-психологической адаптации в подростковом и юношеском возрастах (Ковалева И.Е., Костакова И.В. (2014), психологические особенности ценностно-смысловых ориентаций учащейся молодежи (Пайдулов В.В., Костакова И.В. (2015), социально-психологическая адаптация гендерных групп юношеского возраста (Денисова А.О., Костакова И.В. (2015), адаптивность личности подростков (Черемисина Д.С., Костакова И.В. (2016), факторы социально-психологической адаптации студентов-первокурсников (Яфясова Л.Ф., Костакова И.В. (2016), психологическая готовность личности к изменениям в юношеском возрасте (Люнгина А.А., Костакова И.В. (2017).

В 2018 году был выполнен региональный научно-исследовательский проект при поддержке РФФИ и Самарской области «Духовно-нравственные детерминанты гармоничной самореализации личности студентов юношеского возраста в период обучения в высшем учебном заведении в условиях глобализации социокультурного пространства» (№ 18-413-

630006) на кафедре «Дошкольная педагогика, прикладная психология» ФГОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» в составе коллектива кафедры руководителя проекта Костаковой И.В. и доцентов кафедры Бергис Т.А., Кузьмичева С.А., Пантелеевой В.В., Чапала Т.В., Чекиной Л.Ф., определены теоретико-методологические основы и понятия духовно-нравственных свойств личности, гармоничной самореализации личности, выявлены психологические закономерности гармоничной самореализации личности у студентов юношеского возраста в условиях обучения в высшем образовательном учреждении.

В 2020-2021 гг. состоялась разработка и реализация авторского социального проекта «Мастерская саморазвития и жизнестойкости личности подростков в трудных жизненных ситуациях» (Всероссийский конкурс «Лидеры России 2020») на базе ГБУ «Психолого-педагогический центр», Тольятти при участии обучающихся подросткового и юношеского возраста ГАПОУ СО «Тольяттинский машиностроительный колледж», при реализации проекта определены подходы к развитию допрофессиональной самореализации личности в условиях производственной практики у студентов-психологов в период обучения в ФГОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология» [4].

С февраля 2021 года по настоящее время проводятся международные российско-белорусские исследования ценностно-смысловой сферы личности и самореализации личности студентов юношеского возраста в период обучения в высшем образовательном учреждении Костаковой И.В. и белорусскими исследователями Полещук Ю.А., заместителем директора по научно-методической работе Института психологии Белорусского государственного педагогического университета, г. Минск, Войтко О.К. заведующей кафедрой общей и организационной психологии Института психологии

Белорусского государственного педагогического университета, г. Минск [1].

Проводится систематизация результатов ранее проведенных экспериментальных и эмпирических исследований самореализации личности.

Основные выводы исследования гармоничной самореализации:

1. Эмпирические и экспериментальные исследования самореализации личности в юношеском возрасте опираются на системный, деятельностный подходы, принцип детерминизма в исследовании психологических особенностей самореализации личности во взаимосвязях с духовно-нравственными свойствами личности как психологических закономерностей становления гармоничной самореализации личности. Самореализация и духовно-нравственные свойства личности представлены в качестве психологических явлений, имеющих сложную системную организацию, как совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик. Самореализация не только влияет на результативность выполняемой деятельности, но и сама формируется и развивается в деятельности.

2. Гармоничная самореализация личности юношеского возраста имеет недостаточный уровень развития, что обусловлено незавершенностью становления процессов самореализации личности в юношеском возрасте и недостаточно сформированными духовно-нравственными свойствами личности, что определяет необходимость ее дальнейшего изучения.

3. Выявлены ведущие смысложизненные и нравственные ориентации личности у российских и белорусских студентов, определены закономерности взаимосвязей.

4. Разработана и апробирована деятельность «Мастерской саморазвития и жизнестойкости личности подростков и юношества в трудных жизненных ситуациях»

как деятельность, направленная на развитие самореализации личности (саморазвития как этапа самореализации) в переходный период от подросткового к юношескому в условиях образовательного учреждения средне-профессионального образования и реализация условий для допрофессиональной самореализации студентов-психологов в условиях практико-ориентированной деятельности в период обучения в высшем учебном заведении.

5. Выявлены закономерности взаимосвязей нравственных ориентаций и жизнестойкости личности как основы саморазвития личности (этапа становления гармоничной самореализации) обучающихся подросткового и юношеского возраста в условиях обучения в средне-профессиональном образовательном учреждении.

Перспективными направлениями исследований гармоничной самореализации личности на современном этапе являются уточнение закономерностей ее становления в современных социокультурных условиях развития общества, выявление и описание типологии самореализации личности от периодов детства (готовности к саморазвитию), подросткового, юношеского возрастов до периодов взрослости и пожилого возраста во взаимосвязях духовно-нравственных свойств, смысложизненных ориентаций и жизнестойкости; построении теоретической модели гармоничной самореализации личности для всех периодов возрастного развития; выявления закономерностей гармоничной самореализации во взаимосвязях с психологическим благополучием и психологическим здоровьем личности и апробация мероприятий, направленных на укрепление психологического здоровья личности; определение закономерностей проявления гармоничной самореализации в семейной, профессиональной, спортивной, творческой и социальной сферах деятельности; апробация и внедрение мероприятий психологического сопровождения и

разработка психологических программ развития гармоничной самореализации личности.

Литература

1. *Войтко О.К., Костакова И.В., Полещук Ю.А.* Нравственные и смысложизненные ориентации белорусских и российских студентов // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 29–30 марта 2022 года, Российский университет дружбы народов. М.: РУДН, 2022. С. 262-267.
2. *Егорычева И.Д.* Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) // Мир психологии. 2005. № 3. С. 11-33.
3. *Костакова И.В.* Духовно-нравственные основы самореализации личности студентов вуза // Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии: Материалы Всероссийского научно-практического форума, Ярославль, 10 октября 2020 года / Под редакцией А.В. Карпова. Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью "Филигрань", 2020. С. 157-160.
4. *Костакова И.В.* Проект «Мастерская саморазвития и жизнестойкости личности» в формировании профессиональных компетенций студентов-психологов // Инновационные технологии и образование: материалы международной научно-практической конференции (Минск, 28 апреля 2022 г.): в 2 ч., Белорусский национальный технический университет; редкол.: А.М. Маляревич (гл. ред.) [и др.]. Минск: БНТУ, 2022. Ч. 1. С. 298-302.
5. *Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. 2006. № 1 (3). С. 63-74.
6. *Кудинов С.И.* Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 337-346.

FUNCTIONAL BASIC EDUCATION OF ADULTS – OPPORTUNITIES FOR HOLISTIC PERSONALITY DEVELOPMENT OF PARTICIPANTS

J.R. Miljković, B.Đ. Radovanović, B.G. Ljujić
University of Belgrade, Belgrade, Republic of Serbia

Abstract. For many illiterate individuals, adult basic education represents a second and final chance to acquire formal education. Should this specific form of adult basic education, implemented in Serbia as Functional Basic Education of Adults, solely offer condensed knowledge to participants, or does it have the potential for transformation and the development of the holistic personalities of learners? Students of andragogy at the Faculty of Philosophy in Belgrade have attempted to answer this complex question, and their responses provide grounds for andragogical optimism.

Key words: Functional Basic Education of Adults, holistic personality development, literacy

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ БАЗОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ – ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХ

Й.Р. Милькович, Б. Дж. Радованович, Б.Г. Люйич
Университет в Белграде, Белград, Республика Сербия

Аннотация. Начальное образование взрослых для многих неграмотных людей – второй и последний шанс получить формальное образование. Эта специфичная форма реализации базового образования, реализуемая в Сербии как Функциональное базовое образование взрослых, должна ли предлагать учащимся исключительно сжатые знания или у неё есть потенциал для трансформации и развития целостной личности учащих? На этот сложный вопрос пытались

ответить студенты андрагогии Философского факультета в Белграде, и их ответы дают повода андрагогическому оптимизму.

Ключевые слова: функциональное базовое образование взрослых, развитие целостной личности, учение грамоти

Illiteracy is not merely a technical issue of the inability to read and write; rather, it's a problem of one's position in society, the inability to participate in the world, and the forced dependence on others. The limitations of an illiterate individual are evident in all aspects of existence, including the development of their holistic personality, which encompasses the dynamic organization of "those psycho-physical systems within the individual that determine its characteristic behavior and its authentic way of thinking" [7, p. 108].

The early childhood period is profoundly significant for shaping one's personality, but that doesn't mean it's impossible to change and develop oneself in later stages of life. Jung [3, p. 242] categorically asserts that within every adult lies "the eternal child, still in formation, never complete, in constant need of care, attention, and nurturing." That is a part of the human personality that yearns to develop towards completeness. Hrnjica [7, p. 108] emphasizes that "although there is no universally accepted definition of personality development, there is agreement that it is a continuous process." During development, traits of intellectual, emotional, and social nature are formed and stabilized under the influence of heredity, environment, and individual activity. In the case of illiterate individuals, both heredity and environment are insufficiently stimulating, and individual activity is significantly limited by possessing only empirical concepts about the world. In contrast to empirical concepts, abstract concepts cannot develop spontaneously [2, p. 201], which gives basic adult education schools significant opportunities to develop participants' understanding of the world, as well as their own personality.

However, personality development doesn't always have a positive connotation: it can also involve regression. Postcolonial-oriented scholars emphasize the questionable ethical dimensions of basic education, pointing out that "for many indigenous people, the main agent for imposing this position of superiority in terms of knowledge, language, and culture was colonial education" [6, p. 561].

Basic adult education varies across countries. The dominant concept in Serbia is Functional Basic Education of Adults (FBEA), which encompasses: „organizational and programme integration of the basic education and initial vocational training. It is intended for all those older then 15 who did not acquire full basic education and professional competence in the legally prescribed term. Functional basic adult education focuses on the devepment of basic adults' competences and capacities for learning, aquisition of basic life skills and initial professional competences" [4, p. 35]. The issue of basic adult education is important in Serbia because „throughout its modern existence, Serbia has struggled with the problem of illiteracy and coverage of the entire population with compulsory primary education" [5, p. 188]. However, since the Second World War to the present day, the situation has significantly improved, from as high as 86.29% of individuals aged 15 and older being illiterate in 1953 to 6.28% in 2022. During the last five years „around 6,000 participants attend FBEA annually, which is 1.67% of the population without primary education, according to the latest census" [5, p. 191].

Although personality changes are generally associated with younger ages, authors [7, p. 113] emphasize that certain events can lead to significant personality changes. Could such an event for an illiterate individual be the experience of adult basic education? We posed this question to fourth-year students of andragogy at the Faculty of Philosophy in Belgrade at the beginning of the Functional Literacy and Key Competencies course. In 4 separate focus group interviews, a total of 24 students responded to the

question of whether adult basic education can influence changes in the personality of participants.

The responses obtained provide a basis for andragogical optimism. All respondents, in all focus group interviews, expressed the belief that schools for basic education of adults is not only enable the acquisition of knowledge, skills, and attitudes but also that their capabilities and activities can and should delve deeper into developing values and transforming the personalities of participants. All respondents were unanimous in the view that this is a positive transformation of personality with an emancipatory connotation. In

Regarding personality traits that FBEA can develop, four focus groups identified confidence, while two each identified: responsibility, social skills, empathy, social responsibility. Interestingly, respondents from all 4 focus groups identified confidence as a possible, and perhaps the most significant, potential for transforming the personalities of participants in functional basic education of adults. It is certain that for individuals at the bottom of the social ladder, self-confidence is often compromised, and the role of schools for adult basic education is to empower them. This empowerment must be linked to the development of self-confidence as part of their personality, as well as through other items identified by respondents as important, such as responsibility (personal and social), social skills, and empathy. Our participants must take responsibility for their own situation and move from passive anticipation of social engagement by others to actively changing their own destiny, for which various social skills are certainly needed. Empathy emerges as a characteristic that is a prerequisite for their association and mutual assistance because opportunities for advancement are much greater when they are not isolated and alone.

Regarding ways of changing personality traits through FBEA, two focus groups identified: practical application of learning, model learning, group work, extracurricular activities, lecture. Respondents do not see one method, technique, or

organizational form as a "magic" solution for developing the personality of adult education participants, but they highlight several as suitable. In addition to indispensable lectures, practical application of learning is highly valued, indicating that respondents' perception is directed towards the eighth principle of adult learning and education, according to which "the integration and application of learning are not spontaneous but a process that requires specific strategies" [1, p. 17]. Respondents also count on model learning, where the teacher can serve as a model, as well as other participants. Work should be organized in groups, and extracurricular activities are highly valued, which should distance participants from traditional schooling and bring them closer to the real world, especially to that which is not easily accessible to them.

Regarding barriers to personality development, three focus groups identified lack of support, while two each identified: social deprivation, prejudices, cultural barriers, and lack of motivation. We see that the most prominent barrier is the lack of support. This assessment can be related to the earlier assessment that building self-confidence should be the first step in personality development. It is certain that our participants lack support on multiple levels: from partners, families, communities, school collectives, and society as a whole. The school collective can have a much greater impact on this barrier than on social deprivation in many of its manifestations. Prejudices are certainly a barrier that needs to be actively addressed, and it is certain that they exist both among the participants and among the teaching staff and the wider community. Cultural barriers have also been noted, which can stem from class subculture or national identity – many participants belong to the Roma ethnic minority. The last mentioned, but perhaps the most significant barrier, is the lack of motivation among participants, and perhaps even among those working with them. Participants in adult basic education often have instrumental motivation and a desire to solve some of their existential problems, and it remains an open question how much primary education can help them with that.

In conclusion, we can say that adult basic education should not only focus on specific knowledge and achieving educational outcomes, but also on its socializing function, which is recognized by students of andragogy. However, it remains questionable how much this is recognized by other actors in the educational process.

References

1. Alibabić, Š., Popović, K., & Avdagić, E. (2012*). Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja – Andragoški priručnik za nastavnike*. Sarajevo: GIZ.
2. Despotović, M. (1985). Doprinos nastave osnovnog obrazovanja odraslih shvatanju pojmova o društvu (istraživanje na primeru predmeta Osnovi državnog uređenja SFRJ). U: R. Bulatović (ur.). *Osnovno obrazovanje odraslih* (str. 199-223). Beograd: IPA.
3. Jung, K.G. (2015). *O razvoju ličnosti*. Beograd: Narodna knjiga i Miba books.
4. Medić, S., Popović, K., Despotović, M., & Milanović, M. (2009). *Functional basic education of adults – programme/educational experiment as active measure*. Belgrade: IPA and AES.
5. Miljković, J., Grozdić, V., & Ljujić, B. (2023). Current state and perspectives of functional basic education of adults in Serbia. In M. Radulović, M. Trajković (Eds.). *Towards a more equitable education: from research to change* (pp. 188-194). Belgrade: IPI.
6. Tuhiwai Smith, L. (2006). Colonizing Knowledges. In Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A., & Halsey, A.H. (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (pp. 557-569). New York: Oxford University Press Inc.
7. Hrnjica, S. (1994). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А.А. Никитина
Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная самореализация как один из видов в полисистемной модели самореализации личности С.И. Кудинова. Изучаются аспекты и условия ее формирующие. Определены взаимосвязи профессиональной самореализации преподавателя высшей школы с личностными характеристиками.

Ключевые слова: самореализация, профессиональное развитие, профессиональная востребованность личности, личностные характеристики преподавателя высшей школы

PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A HIGH SCHOOL TEACHER

A.A. Nikitina
Amur State University, Blagoveshchensk, Russia

Abstract. The article examines professional self-realization as one of the types in the polysystem model of personal self-realization by S.I. Kudinov. The aspects and conditions that form it are studied. The relationships between professional self-realization of a higher school teacher and personal characteristics are determined.

Key words: self-realization, professional development, professional relevance of the individual, personal characteristics of a higher school teacher

Введение. В ситуации постоянного изменения мира, огромная нагрузка ложится на плечи преподавателя высшей школы, ведь именно они дают основу знаний будущим профессионалам. Меняется запрос на кадры и требования к подготовке. Преподавателю так же нужно уметь переключатся на новые технологии и методики преподавания, уметь получить и передать новейшие знания студентам. Все это требует от преподавателя постоянно профессионально саморазвиваться, чтобы ощущать себя самореализованным, востребованным.

Преподаватель высшей школы считается успешным, если он достигает самореализации на каждом этапе профессионального генезиса [3]. В нашем исследовании за основу принимается отношение к самореализации как к полисистеме С.И. Кудинова. «Самореализация – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» [2, с. 32].

Самореализация проявляет свою вариативность, масштабность и степень интенсивности через отдельные микро и макросистемы. Такие как среда (психоэкологические условия), свойства нервной системы и темперамента (психофизиологические условия), психические процессы, свойства личности и психоэмоциональные состояния (психологические условия), система социализации и образования (социальные и педагогические условия) [1, с. 115]. Все это системообразующие основы самореализации. Подлинная самореализация подразумевает наличие сформированных компетенций и личностных свойств.

Из всех видов проявления самореализации личности (деятельностную, социальную и личностную) выделенных С.И. Кудиновым и А.И. Крупновым, наиболее важным в нашем исследовании профессиональной востребованности

преподавателя выступает деятельностная самореализация субъекта. Она характеризуется самовыражением в различных видах деятельности и обеспечивает высокий уровень профессиональной компетенции.

Выделяют внешние и внутренние формы, обеспечивающие профессиональную самореализацию. К внутренним относят творческую активность и креативность, профессиональное мастерство и стиль [4]. Личностные и профессионально-значимые качества преподавателя, необходимы для выполнения профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне. При этом важно помнить, что главной особенностью педагогической профессии выступает неразрывность деятельности, личности и социума. Профессиональная востребованность преподавателя рассматривается как система, через профессиональную деятельность и особенности личности.

Процедура и методы исследования

Участники. В исследовании приняли участие 58 преподавателей высшего образования (21 % мужчин), в возрасте от 21 до 74 лет (M = 43,81; SD = 13,91), работающих на кафедрах Амурского государственного университета (г. Благовещенск) и имеющих аудиторную нагрузку. Педагогический стаж от 1 до 51 года (M = 18,17; SD = 13,26).

Методики. В основу исследования взята шкала «Профессиональная самореализация» из методики «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ) Е.В. Харитонова, А.Б. Ясько. Для определения связи профессионального компонента с личностными особенностями взята методика «Самоактуализационный тест» (CAT) Э. Шостром, адаптация: Л.Я. Гозман, М.В. Кроз и др.

Статистический анализ осуществлялся с помощью программы STSTISTICA 12.0. Для оценки тесноты связи между различными шкалами методик использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Тесные корреляционные связи шкалы ПВЛ «Профессиональная самореализация» со шкалами САТ представлены на рисунке 1. Самовосприятие преподавателя состоит из самопринятия и самоуважения. Прямая корреляционная связь данного блока описывает личность самореализующегося преподавателя, как объективно оценивающего свои возможности, достоинства и недостатки. Критичный подход к себе и своему вкладу в деятельность. Что синхронизирует со шкалой поддержки или по другому опора на себя. Данная личностная характеристика преподавателя говорит о внутренней направленности и ответственной свободе, о личностном творчестве в выборе пути.

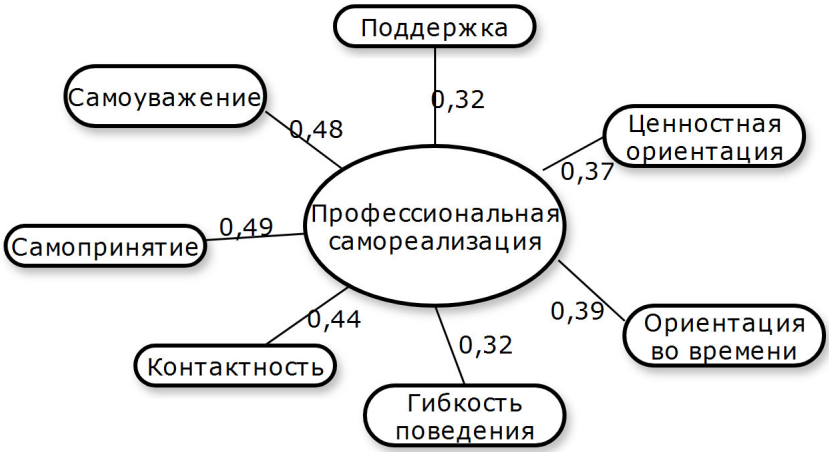


Рис. 1. Корреляционные связи шкалы ПВЛ «Профессиональная самореализация» со шкалами САТ (p <,05)

Ценностная ориентация и гибкость поведения раскрывают другую сторону личности самореализующегося профессионала. Эти две шкалы являются дополняющими друг друга. К ценностям самореализующейся личности

С.И.Кудинов относит готовность к изменениям, патриотичность, субъектность и активность, культурность, готовность изучать и изменять мир. Все это является основой саморазвития личности и входит в мотивационно-смысловой аспект самореализациии [2]. Гибкость поведения выступает здесь как способ реализации ценностей в меняющемся мире. Гибкость поведения тесно связана с внутренней потребностью в преодолении шаблонов, что формирует творческую доминанту.

Связь ориентации во времени или компетентности во времени с профессиональной самореализацией, определяет целостность восприятия себя во временном потоке. Чем выше принятие своего профессионального прошлого, настоящего и будущего, тем легче построить план саморазвития, и реализовывать его в настоящем опираясь на предыдущий опыт.

Еще одна личностная характеристика, как способность строить глубокое субъект-субъектное общение, так же является сопутствующей профессиональной самореализации личности, и относится к инструментально смысловой подсистеме самореализации. Качественные взаимоотношения со студентами и коллегами неотъемлемая часть всего педагогического процесса, так же способствует профессиональной самореализации преподавателя.

Таким образом изучая связи профессионального саморазвития как одного из компонентов профессиональной востребованности личности преподавателя высшей школы, были определены следующие характеризующие её личностные особенности. 1) позитивное самовосприятие себя, окружающих, и собственный вклад в общее дело; 2) Ориентация во времени и собственных ценностях; 3) Гибкость поведения, возможность и готовность к изменениям; 4) Хорошо развитые коммуникативные способности и тесные эмоционально-насыщенные контакты.

Заключение. Профессиональное развитие как один из видов самореализации, подразумевает наличие сформированных профессиональных компетенций и личностных свойств. Саморазвитие проходит под влиянием различных условий (социальных, психоэкологических и т.д.), которые несут определенную нагрузку на личность и деятельность преподавателя высшей школы. Знание компонентов личности, связанных с профессиональным саморазвитием, помогает осознать основу профессиональной востребованности личности.

Литература

1. *Кудинов С.И.* Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и технологии. 2014. № 41 (83). С. 114-120.
2. *Кудинов С.И., Крупнов А.И.* Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 28-36.
3. *Плугина М.И., Майборода Т.А.* Особенности самореализации преподавателей высшей школы на разных этапах их профессионального становления // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 29–30 марта 2022 года, Российский университет дружбы народов. М.: РУДН, 2022. С. 119-124.
4. *Селюч М.Г.* Психологический аспект самореализация педагога в цифровой образовательной среде // Психология личностного и профессионального развития человека: материалы Седьмой конференции психологов образования Сибири, Иркутск, 20–21 июня 2022 года. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2022. С. 52-55.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

М.Г. Селюч
Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия

Аннотация. Актуальность исследования рассматриваемого феномена обусловлена решением ряда методологических вопросов современного образования. Так, цифровизация образования базируется в первую очередь на создании и внедрении инноваций и уникальных образовательных практик. Наибольшую значимость приобретают навыки использования информации, способность к принятию изменений и понимание перспективы самореализации для решения социальных и образовательных задач. В маршрутной карте трансформации системы образования должны быть новые инструменты поиска валидных оснований для исследования субъектности педагога путем его самореализации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самореализация, личность, профессиональная деятельности, уровни самореализации, цифровизация образования

TEACHER'S SELF-REALIZATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

M.G. Selyuch
Amur State University, Blagoveshchensk, Russia

Abstract. The relevance of the study of the phenomenon under consideration is due to the solution of a number of methodological issues of modern education. Thus, digitalization of education is based primarily on the creation and implementation of

innovations and unique educational practices. The greatest importance is acquired by the skills of using information, the ability to accept changes and understanding the prospects for self-realization to solve social and educational problems. The route map of the transformation of the education system should contain new tools for finding valid grounds for studying the subjectivity of a teacher through his self-realization in professional activity.

Key words: self-realization, personality, professional activity, levels of self-realization, digitalization of education

Введение. Высокие темпы изменений, происходящие в системе образования влекут новые ситуации, отсутствующие ранее в профессиональном опыте педагогов. Существенную роль в ситуации высоких требований для преодоления неопределенности и многозначности социальных вызовов играет способность педагога к мобилизации внутренних личностных ресурсов и возможностей по огромному количеству направлений профессиональной деятельности.

Методологической основой изучения выбранной проблемы выступает полисистемная модель самореализации личности С.И.Кудинова. Автор представляет функциональную систему, наполненную комплексом психологических образований, которые раскрывают уникальные индивидуально-типологические особенности личности на каждом уровне ее самореализации, влекущие изменения взаимосвязей и причинно-следственных отношений к достижению целей и субъектности [2, с. 32]. Научные подходы Д.А.Леонтьева [4, с.201] как о сложном и многоплановом процессе самореализации, который связан с самовыражением и саморазвитием позволяют проанализировать переживания смысла профессиональной деятельности для педагога.

Процедура и методы исследования. Для исследования самореализации педагогов использовался «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ),

разработанный и стандартизированный С.И. Кудиновым (2018) и методика «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев (2017). Опрос проводился в формате on-line. Выборка исследования – 165 педагогов образовательных учреждений разного типа Амурской области, в возрасте 25–72 лет. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы «SPSS 12.0 for Windows», использованы методы описательной статистики, корреляционный анализ К. Пирсона и факторный анализ.

Результаты и их обсуждение. Полученные результаты исследования позволили проанализировать количественные показатели по всем базовым шкалам самореализации и диагностировать уровень каждой ее переменной.

Самая большая группа педагогов (61% от общего числа) характеризуется гармоничным уровнем и имеет высокие значения по таким показателям как осмысленность целей-ценностей самореализации, эмоциональной уравновешенности, увлечённости деятельностью и удовлетворена ее результатами, автономная мотивация преобладает над контролируемой и подчеркивает нацеленность на успех. Педагоги владеют глубокими знаниями дидактики современного образования, активно используют цифровые инструменты в получении дополнительного профессионального образования, креативность способствует гибкости в организации образовательного процесса, что влечет за собой креативное поведение обучающихся, стимулируя коллаборативное обучение. Умение отрефлексировать огромный информационный поток приводит к использованию в образовательном процессе современных цифровых технологий. Умение оценить промежуточные и конечные результаты деятельности, определяется выбором стратегии решения профессиональных проблем, преобразуя педагога в субъекта активности.

Компоненты оптимального переживания профессиональной деятельности (удовольствие, усилие, смысл, и, с обратным знаком, пустота) показали прямые связи на уровне значимости (p>0,001) с активностью, оптимизмом, установками на преобразование, что подчеркивает успешную гармоничную самореализацию в цифровой образовательной среде.

Вторая группа педагогов (29,5 %) владеют адаптивным уровнем самореализации, 82% из их числа находятся в возрастной категории 55-72 лет. Они испытывают эмоциональные переживания удовольствия, усилия и смысла от профессиональной деятельности. Постоянное обращение к прошлому профессиональному опыту, подчеркивает их авторитарность, стремление быть постоянно признанными. Понимая необходимость цифровизации образования инертно перестраивают профессиональную деятельности, пытаются предсказать и проконтролировать действия и поведение, для исключения ситуаций неудач. Чрезмерный самоконтроль в конечном счете ослабляет личностные ресурсы и затраты для поиска активных стратегий в решении профессиональных проблем, вызванных неструктурированностью и неопределенностью существующей реальности и отсутствующие ранее в их опыте. В случае, когда преподаватель готов их принять он действует активно (на креативном познавательном уровне). Ригидное и неадекватное восприятие реальности приводит к использованию психологических защит.

Компоненты оптимального переживания профессиональной деятельности отражают субъективную сложность в переживании деятельности данной группы педагогов, показывая прямые корреляционные связи с переживанием усилия на уровне значимости (p>0,01) с установками к приспособлению, консерватизмом, неудовлетворенностью качеством жизни. Показатель личностные и ситуативные барьеры на уровне значимости

($p \leq 0,05$) отражает степень оптимального переживания при среднем уровне сложности нововведений, а при низких или высоких уровнях исполнения профессиональной деятельности этот показатель снижается до минимальных значений.

Данный уровень самореализации не всегда актуализирует многочисленные возможности и ресурсы личности, поскольку позволяет действовать только в зоне потенциального развития и влияет на лабильность настроений.

Третья группа педагогов (5%) находятся в возрастной категории до 35 лет и характеризуется интенсивным уровнем самореализации. Им свойственна активность и стремление к достижению своей цели. Их желания устремлены к лидерству, получению статуса и руководящей должности. Умеют успешно интегрировать цифровые образовательные ресурсы и инструменты в образовательный процесс для повышения его привлекательности и эффективности. Для них важно при участии в общественных мероприятиях находиться только на ведущих позициях, автономная мотивации направлена только на успех и достижение значимых личных результатов. Положительная оценка со стороны коллег придает им уверенность, которая помогает противостоять влиянию образовательной среды и рационально относиться к критике. Они выработали тенденцию воспринимать все аспекты своего «Я» и принимать себя в целостности своего поведения.

Респонденты данного уровня демонстрируют высокие значения по показателю переживание удовольствия и смысла профессиональной деятельности в сочетании с крайне низким показателем пустоты. Такие результаты созвучны с описанием «аутотелического переживания» [6, p. 177]. Потоковое состояние возникает только в том случае если личность ставит цель получить от деятельности личный субъективный опыт. Такая деятельность не мотивированна внешними целями и условиями, не регламентирована

дедлайнами и получением конкретных результатов. Отсутствие внешних стимулов позволяет погружаться в процессе потока в личное творчество, через реализацию потенциальных ресурсов и возможностей, укрепление творческого Я, приводящие к инсайтам, самопознанию внутреннего мира и расширению личностного потенциала. Результатом таковой деятельности является улучшение качества жизни, а личность получает глубокое удовлетворение от профессиональной деятельности.

Четвертая группа преподавателей (0,5%) показали иррациональный уровень самореализации, низкие содержательные характеристики анализу не подвергались.

Заключение. Результаты эмпирического исследования позволили дать характеристику уровней самореализации педагога описанием индивидуально-типологических особенностей, образующих между собой устойчивые и зависимые связи, которые определяют результат профессиональной деятельности и субъектной активности. Переживания удовольствия и осмысленности от профессиональной деятельности активно направляют процесс самореализации на максимальный вклад личностных ресурсов, которые его не только усиливают, но и придают осмысленность.

Благодарность Великому Человеку и Ученому, Александру Ивановичу Крупнову. Моя память хранит встречи, рекомендации и советы, которые повлияли на мою научную деятельность. У Александра Ивановича Большое Сердце, которое умеет любить людей. Бесконечная благодарность и Низкий поклон!

Литература

1. *Клейн К.Г., Леонтьев Д.А., Костенко В.Ю., Осин Е.Н., Тараненко О.А., Кошелева Н.В.* Переживания в разных видах деятельности: временная динамика и содержательная валидность // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 47-57.

2. *Кудинов С.И.* Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и технологии. 2014. № 41 (83). С. 114-120.
3. *Кудинов С.И.* Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 28- 36
4. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е. испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
5. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30–51.
6. *Csikszentmihalyi M.* Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. New York, London: Springer, 2014. 313 p. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8

ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ВИДОВ СПОРТА СРЕДИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Е.А. Столярчук
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Изучены психологические аспекты привлекательности экстремальных видов спорта с анализом групп, увлекающихся и не увлекающихся, выявлены психологические различия между мужчинами и женщинами, определены основные причины привлекательности экстремальных видов спорта.

Ключевые слова: мотивация достижений, склонность к риску, экстернальность, нейротизм, адаптивное поведение, локус контроля, привлекательность

THE ATTRACTIVENESS OF EXTREME SPORTS AMONG MEN AND WOMEN

E.A. Stolyarchuk
St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

Abstract. The psychological aspects of the attractiveness of extreme sports have been studied with an analysis of groups of those who are keen and those who are not, psychological differences between men and women have been identified, and the main reasons for the attractiveness of extreme sports have been identified.

Key words: achievement motivation, risk taking, externality, neuroticism, adaptive behavior, locus of control, attractiveness

В настоящее время для большинства людей экстремальные виды спорта становятся насущной необходимостью и неотъемлемой частью жизни. Жизнь людей все время сопряжена с опасностями, масштабы и спектр, которых постоянно растут. Спектр опасностей весьма обширен – от опасностей быта до терроризма [2]. В условиях современного общества постоянно возрастает роль экстремальных видов спорта. Увлечение связано с соревнованиями, показами своего мастерства в свободной и неконтролируемой природной среде. Переменные окружающей среды часто связаны с погодой и местностью, включая ветер, снег, воду и горы. Поскольку эти природные явления не поддаются контролю, они неизбежно влияют на результат данной деятельности или события. Для достижения успешного результата спортсмены подвергаются физическим и умственным испытаниям, например, скорость, высота, глубина или природные силы, и им для успешного результата необходимы быстрое, точное восприятие и обработка информации с выбором стратегии поведения [3].

Согласно Дж. Роттеру в концепции социального научения каждая возможная альтернатива действия имеет определенный потенциал, который зависит от силы ожидания и ценности подкрепления. Среди возможных альтернатив выбирается та, которая обладает наибольшим поведенческим потенциалом [4].

Экстремальный спорт — это потенциальный риск серьёзных и необратимых физических травм, потерь, но и потенциал улучшения психического, физического здоровья, признание аспектов жизни и получения положительных эмоций [3]. Некоторые экстремальные виды спорта представляют более высокий уровень риска, что обусловлено подсознательным желанием поиска острых ощущений, считая опасность приятной и привлекательной.

Привлекательность как эмоциональное явление подразумевает носителя субъекта и объект, наличие когнитивного компонента и собственно переживание, по определению относящееся к положительному полюсу [1].

В исследовании механизма возникновения привлекательности экстремальных видов спорта необходимо рассмотреть индивидуальные факторы, которые обуславливают выбор принятого решения и стратегию поведения [2]. Все это определило цель исследования.

Цель исследования: изучение особенностей привлекательности экстремальных видов спорта среди мужчин и женщин.

Гипотезы исследования**:**

Увлекающиеся экстремальным спортом, имеют более высокий уровень ответственности за свои действия, более ориентированы на достижение успеха и обладают высоким уровнем адаптивного поведения, чем не увлекающиеся.

Мужчины, увлекающиеся экстремальным спортом, обладают более высоким уровнем стремления к риску и мотивации на достижение успеха, чем женщины, увлекающиеся экстремальным спортом.

Методы исследования: опросник Т.Элерса (стремление к риску, уровня мотивации достижений цели и успеха); тест Г.Айзенка (экстраверсия – интроверсия и нейротизм); опросник адаптивного поведения Басса-Дарки (адаптационные способности); опросник Бажина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинда А.М. измерения уровня субъективного контроля (интернальность); анкета «Привлекательности экстремального спорта» (осознанность выбора, уровень физической подготовленности, личностные качества).

Характеристика выборки исследования. В исследовании приняло участие 48 человек. Все респонденты занимаются различными видами экстремального спорта. В исследовании приняли участие 2 группы. Первая группа (экстремалы) - 24 человека (50% мужчин) в возрасте от 28 до 40 лет, средний возраст 33 года, руководители (линейный, средний и топ-менеджеры), 67% в браке, увлекающиеся экстремальными видами спорта (в основе легкая атлетика, горнолыжные и водные виды спорта).

Вторая группа (не экстремалы) – 24 человека (50% мужчин) в возрасте от 28 до 40 лет, средний возраст 33 года, служащие, руководители (линейного и среднего уровней), домохозяйки, 50% в браке, не увлекающиеся экстремальными видами спорта и предпочитающие тяжелую атлетику, фитнес, игровыми видами спорта.

Математико-статистическая обработка результатов проводилась с использованием сравнительного, корреляционного и контент анализов.

Результаты исследования и их обсуждение. В группе увлекающихся экстремальным спортом мужчины имеют высокий уровень стремления к риску, женщины - средний уровень. В группе не увлекающихся экстремальным спортом - средние показатели. Достоверных различий между группами по уровню стремления к риску обнаружено не было.

Большинство увлекающихся экстремальным спортом имеют низкий уровень нейротизма и экстравертированы. Мужчины, не увлекающиеся экстремальным спортом, интровертированы и эмоционально стабильны. Женщины, не увлекающиеся экстремальным спортом, в большинстве экстравертированы и менее эмоционально устойчивы. Достоверных различий не обнаружено.

Увлекающиеся и не увлекающиеся экстремальным спортом обладают средним уровнем выраженности адаптивного поведения. Достоверные различия обнаружены по показателю эмоциональной агрессивности. Мужчины экстремалы имеют по сравнению с женщинами экстремалами низкий уровень эмоциональной агрессивности, а в группе не экстремалов наблюдается обратная зависимость – мужчины (по сравнению с женщинами) имеют более высокий уровень эмоциональной агрессивности. Увлечение экстремальным спортом повышает уровень эмоциональной агрессивности у женщин.

Уровень общей интернальности в группе экстремалов имеет тенденцию к повышению, чем в группе не экстремалов. Увлекающиеся экстремальным спортом, более собраны, ответственны за свою жизнь в целом, считают свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, могут сами формировать свои отношения с другими людьми, больше заботятся о своем здоровье. Мужчины экстремалы обладают более высоким уровнем субъективного контроля в области неудач, в области производственных и межличностных отношений. Женщины экстремалы имеют более высокие показатели по интернальности в области достижений, семейных отношений и здоровья, что обусловлено социальными ролями.

Уровень общей интернальности мужчин и женщин в группе не экстремалов достоверно не различается. Мужчины обладают более высокими показателями интернальности в области достижений, неудач и семейных отношений.

Женщины имеют более высокие показатели в области производственных, межличностных отношений и в области здоровья.

По итогам анкетного опроса личностных качеств (решительность, ответственность, самообладание, уравновешенность, склонность к риску) было обнаружено, что в группе экстремалов наиболее достоверные показатели по решительности и склонности к риску. Главное различие между экстремальными и не экстремальными группами заключается в диаметрально противоположном распределении рангов этих двух качеств. Увлекающиеся экстремальным спортом, на первое место по значимости поставили решительность, на последнее – склонность к риску. Не увлекающиеся экстремальным спортом определили склонность к риску как наиболее значимое качество, а решительность – как наименее значимое. Наибольшее количество людей (41,7%) выбрали экстремальный спорт сознательно, 33.3% выбрали его случайно и 25% увлеклись экстремальным спортом по совету друзей/близких. В группе экстремалов 62.5% туристов имеет супруга(у). также увлекающегося экстремальным спортом. В группе не экстремалов лишь 47% туристов имеет супруга(у), увлекающегося экстремальным спортом. Можно предположить, что существует взаимосвязь между обоюдным увлечением обоих супругов экстремальным спортом, то есть тот, кто занимается сам, старается привлечь своего супруга(у). Большинство 38% выбрало горнолыжный спорт и 25% водные виды спорта в качестве экстремального увлечения.

Основными причинами привлекательности экстремального спорта являются: интерес как возможность попробовать что-то новое, в том числе новые ощущения, возможность испытать себя или доказать себе что-либо, а также желание расслабиться и снять стресс. При ранжировании по значимости средний ранг качества «склонность к риску» в данной группе был самый низкий. У

женщин преобладали ответы – модно, престижно, а также чувство свободы, независимости, которое дает экстремальный спорт.

В результате корреляционного анализа в группе экстремальных видов спорта стремление к риску и мотивацией на успех положительно взаимосвязаны с общей интернальностью и отрицательно с нейротизмом. Экстраверсия положительно взаимосвязана с физической, предметной агрессиями и интернальностью межличностными отношениями. У мужчин общая интернальность отрицательно взаимосвязана с самоагрессией, физической агрессией. У женщин стремление к риску отрицательно взаимосвязано с нейротизмом, а интернальность в области межличностных отношений положительно с предметной агрессией.

Выводы и заключение. В группе увлекающихся экстремальными видами спорта свойственны следующие качества: стремление к риску, высокий уровень субъективного контроля в области производственных и межличностных отношений, предметная и физическая агрессивность, эмоциональная стабильность.

Стремление к риску связано с увлечением экстремальным спортом только у мужчин. Адаптивное поведение не оказывает влияния на увлечение экстремальным спортом у мужчин и женщин. Высокий уровень субъективного контроля связан только у мужчин с увлечением экстремальным туризмом. Уровень экстраверсии и нейротизма не оказывают влияния на увлечение экстремальным спортом мужчин и женщин.

Мужчины и женщины, увлекающиеся экстремальным спортом, несомненно, обладают общими чертами, такими как, спокойствие, выдержка, уверенность, достаточно высокий уровень ответственности за какие-либо совершенные действия, причем для мужчин характерно в любых жизненных ситуациях, а для женщин - в ситуациях межличностного общения. Проявляя свою агрессивность по-разному, мужчины

и женщины нашли выход для своих отрицательных эмоций в увлечении экстремальным спортом.

Гипотезы исследования подтвердились. Результаты исследования могут быть применены в практике экстремальных видов спорта для снижения урона здоровью.

Литература

1. Викентьева Е.Н. Привлекательность труда как психологический аспект организационной культуры: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.

2. Назипова Ш.Р., Шаймарданова Л.Ш. Плюсы и минусы экстремальных видов спорта // NovaInfo. 2016. № 44. С. 303-306.

3. *Тимофеев А.И., Кузнецова В.В.* Экстремальный спорт: проблема критериев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. № 7 (125). С. 220-224.

4. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб.: Питер, 1997. 410 С.

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСТВА В СТИМУЛИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

К.У. Темиров, Д.К. Малгаждарова

Евразийский национальный университет
имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Аннотация. В данной статье освещается значимость волонтерства в стимулировании социальной активности подростков. Авторы подчеркивают, что волонтерская деятельность способствует развитию ответственности, эмпатии, коммуникабельности и лидерских навыков у подростков.

Ключевые слова: Социальная активность подростков, личность подростка, гражданская позиция, развитие личности, социальная компетентность, лидерские навыки

THE ROLE OF VOLUNTEERING IN STIMULATING THE SOCIAL ACTIVITY OF ADOLESCENTS

K.U. Temirov, D.K. Malgadarova
L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Abstract. This article highlights the importance of volunteering in stimulating the social activity of adolescents. The authors emphasize that volunteering contributes to the development of responsibility, empathy, sociability and leadership skills in adolescents.

Key words: Adolescent social activity, adolescent personality, citizenship, personality development, social competence, leadership skills

На сегодняшний день знания и информация являются движущей силой общественного прогресса. Кроме того, развитие личности раскрывает потенциал будущего профессионала. В сфере образования необходимы новые методы обучения и преподавания, развитие информационных технологий и социальной активности подростков.

Школа играет важную роль в развитии социальной активности учащихся и проявлении их способностей. С другой стороны, учебные заведения обладают большим образовательным потенциалом, но не используют его в полной мере. Чтобы решить эту проблему, необходимо создать возможности для самореализации подростков в различных сферах жизни.

В современном обществе существует потребность в социально активной личности, коммуникативной и способной к конкуренции. «Социальная активность» - один из факторов, измеряющих ценности человека по отношению к обществу и окружающим его людям [2]. Именно через призму социальной активности формируется место человека в жизни,

реализуются его стремления и надежды внести вклад в развитие общества, проявляется способность попробовать во всех сферах деятельности [3].

Социальная активность (рис. 1) является необходимым условием формирования личности как активного и энергичного субъекта, изменяющего ход исторических процессов. Это необходимое условие для общего развития личности. Она проявляется в различных формах. «Социальное действие» может быть групповым, коллективным или индивидуальным. Основными видами социального действия являются политическое, профессиональное, научное и эстетическое [4].

«Социальная активность» — это сознательное и творческое отношение личности к реализации общественной жизни, культуры и нравственности.

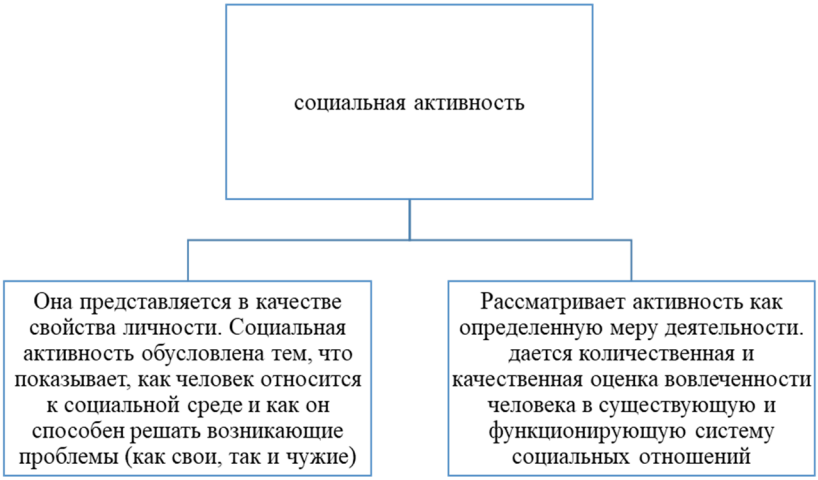


Рис. 1. Аспекты социальной активности

Рассматривая социальную активность подростков, можно выделить две основные формы, соответствующие двум

основным сферам общественной жизни: «социальная сфера» и образовательная сфера. В этих сферах подростки активны и как учащиеся, и как общественные активисты. Участие в социальной деятельности положительно влияет на учебную деятельность, и наоборот, обучение оказывает эффективное влияние на участие в социальных организациях.

Наличие различных понятий социальной активности, а также близких, часто перекрывающихся понятий (социальных, политических, гражданских) затрудняет сравнение и понимание результатов различных исследований, какой уровень социальной активности считается нормативным, каковы свойства индивида, как можно оценить его эффективность и т. д. Это приводит к основной задаче классификации видов и форм социальной активности по различным причинам.

В литературе и в общем употреблении термин «деятельность» по отношению к людям часто используется как синоним термина «действие». В данном контексте активность рассматривается как основная характеристика личности, которая выражается в способности изменять окружающую действительность путем вовлечения в деятельность (профессиональную, образовательную, социальную и т. д.) с учетом собственных потребностей, установок и целей.

В связи с этим исследователи уделяют особое внимание понятиям «функция» и «работа»: по мнению А. С. Абульхановой-Славской, «первое, на что нужно обратить внимание, – это функция, которая работает. Важность максимизации, планирования, достижения непосредственных возможностей для реализации» [1].

Под социальным активизмом понимается набор социально значимых форм поведения, ориентированных на устойчивые черты личности и интенсивное, осознанное взаимодействие с окружающей средой. Молодые люди приобретают социально значимый опыт, разрабатывая и

реализуя различные проекты, связанные с академической, школьной жизнью, администрацией и школьным самоуправлением. Проектная деятельность повышает самостоятельность и креативность молодых людей и использует их субъектную позицию в образовательном процессе школы, позволяя им "решать конкретные проблемы, накапливать социальный капитал, привлекать партнеров и волонтеров" для поэтапного достижения своих целей. Проектная деятельность состоит из долгосрочных или краткосрочных, индивидуальных или групповых проектов с логической связью, разработанных группами учащихся в сотрудничестве с преподавателями. Индивидуальные проекты могут быть разработаны в каждой из областей деятельности школы.

Творческие кружки и студии (пение, танцы, драма и т. д.) и специально организованные преподавателями мероприятия помогают учащимся расширить свою внеклассную деятельность, интегрируя образование и профессиональную (личностную) и социально значимую внеклассную деятельность (групповую, коллективную, массовую). Также проводятся специально организованные образовательные мероприятия.

Профориентация способствует вовлечению подростков в их будущую карьеру и связанные с ней социальные роли, в зависимости от области обучения и уровня квалификации. Это включает организацию занятий по трудоустройству, встреч с представителями организаций и компаний, тренингов, мастер-классов, оказание социальной и психологической поддержки подросткам с целью помочь им определить свои профессиональные интересы, предпочтения и навыки, помощь в получении информации о возможностях трудоустройства и конкретных вакансиях, прохождение профессиональных тестов (в том числе онлайн-тестов).

Ориентация на общество и коллективные действия и ожидаемые от людей ценности, такие как доброта,

взаимопонимание, взаимопомощь и сотрудничество, являются существенными чертами социальной и духовной культуры, которая исторически росла, но сейчас исчезает. Включение такой инновационной формы работы, как волонтерство, в учебный процесс школы может помочь восстановить эти ценности.

Понятие социальной активности личности, включающее такие личностные качества, как коллективизм и чувство индивидуальности, является стержневой характеристикой личности, при этом сама социальная активность глубоко развивается как полноценное личностное качество и способствует позитивной трансформации других качественных сторон личности.

Приведенные элементы социальной активности обосновывают определение ее как "принципиально нового психосоциального явления, стержневой характеристики человека, нравственное формирование которой лежит в основе всех моральных качеств и способствует интенсивной моральной социализации человека". Концепция «социально активной личности» определяет основные характеристики человека - активного субъекта: устойчивость «в напористом усвоении моральных норм, социально принятых ценностей», инициативность и активность (т.е. способность человека задавать вопросы, разрешать конфликты в своей жизни, иметь дело с широким спектром социальных контекстов, критически относиться к существующим нормам), и, наконец, целостность – «целостное отношение личности».

Мы считаем, что развитие социального функционирования у подростков – это, прежде всего, процесс добровольного вовлечения.

Формы и средства воспитательной деятельности (школьные кружки, молодежные объединения, научные общества, спортивные клубы, круглые столы, семинары, спектакли, соревнования, фестивали, конкурсы, школьные газеты и т. д.) основаны на широком спектре современных

образовательных технологий с учетом личного практического опыта подростков. Внедрение инновационной формы работы – волонтерства – в учебный процесс школы оказывает эффективное влияние на активизацию подростков.

Необходимо понимать, что волонтерство – это добровольная и альтруистическая деятельность.

Для оценки педагогического потенциала волонтерства и влияния на развитие социальной активностей подростков, был проведен анализ соответствующей литературы, так же многочисленных исследований в этой сфере. В ходе анализа, был сделан вывод что все это приводит к развитию не только социальных качеств, но и к развитию профессиональных качеств подростков, дает им понимание и подготовку к будущей работе и самое главное способствует развитию человеческих ценностей.

Благодаря анализу волонтерства, были выделены педагогические условия для наиболее качественного развития подростков в социальной жизни в образовательном процессе. А именно: развитие педагогической среды школ и колледжей, которая побуждает подростков активно участвовать в социальном взаимодействии с окружающими их людьми; особая позиция преподавателя как лидера добровольческой деятельности и готовность организовать добровольную деятельность подростков; поддержка преподавателей в развитии социальной активности учащихся в добровольческой деятельности.

Таким образом, в основе становления социальной активности в процессе волонтерства подростков состоит из трех этапов: организованное обучение, деятельность и рефлексия как результат, проводимые в условиях старшей школы. Исследования показывают, что проблема волонтерства является социально значимой и приобретает личностную и профессиональную направленность.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: новые модели и концепции: Коллективная монография / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: МПСИ, 2009. С. 14–63.
2. *Зубок Ю.А., Березутский Ю.В.* Социальная активность молодежи: мировоззренческие основания саморегуляции // Власть и управление на Востоке России. 2020. № 2 (91). С. 89–105.
3. *Кичерова М.Н., Сурнина В.М., Сурнина В.М.* Волонтерская деятельность как проявление социальной активности молодежи // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2021. Т. 7. № 3. С. 52–70.
4. *Рерке В.И., Маякова О.С.* Развитие социальной активности подростков как условие их психологической безопасности // Baikal Research Journal. 2019. Т. 10. № 2. С. 7.

FROM FAMILY SUPPORT TO SOCIAL JUSTICE

S.M. Tubic, Z.B. Milosevic, J.R. Miljkovic
University of Belgrade, Republic of Serbia

Abstract. In this paper, we are looking for an answer to the question of whether Family literacy programs can be a tool in achieving social justice and welfare of people. Observing them as an educational intervention in the family system, we pay attention to understanding the role and importance of these programs for families from marginalized social groups. The paper presents examples of good practice in the implementation of family literacy programs, which convince us in their potential to empower, not only family members from marginalized social groups, but also local communities and society as a whole.

Key words: family, marginalized social groups, family literacy programs

ОТ ПОДДРЕЖКИ СЕМЬИ К СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ

С.М. Тубич, З.Б. Милошевич, Й.Р. Милькович
Университет в Белграде, Республика Сербия

Аннотация. В данной работе мы ищем ответ на вопрос могут ли программы «семейной грамотности» стать инструментом достижения социальной справедливости и благосостояния людей. Рассматривая эти программы как образовательное вмешательство в семейную систему, мы уделяем внимание пониманию роли и значения этих программ для семей из маргинализированных социальных групп. В статье представленны примеры хороших практик в реализации программ «семейной грамотности», которые убеждают в их потенциале для укрепления развития личности не только членов семьи из маргинализированных социальных групп, но и локальных сообществ и общества в целом.

Ключевые слова: семья, маргинализированные социальные группы, программы семейной грамотности

Challenges that life in modern society brings, are difficult to overcome. The question is, to what extent society is a factor in supporting an individual to survive, grow and last? The fact that one of the three universal characteristics of the family is that „as a community, the family ensures the emotional and intellectual connection of its members and encourages their growth and development" [1, p. 35], indicates that the family, should be strengthened in order to support the individual in facing the challenges. „Family life is the greatest source of demands for changes and development of the adult personality, which is realized through the marital, family and parental socialization of the adult personality" [3, p. 226]. An adult, parent and partner, with a multitude new roles of modern society, will hardly be able to answer the numerous demands that stand before him.

Through life and family relationships, an individual builds his own identity, attitudes, self-image, social values and cultural patterns. Family is a living system made up of components of the different subsystems (individual, partner, parental, subsystem formed by children), that "plays a central role in socialization, psychological and biological development and maintenance of the family members" [1, p. 38].

Life in a modern society, creates a need to acquire knowledge and skills, but also the change attitudes, so that family life would be of high quality and would lead to the progress of its members. In such complex conditions, the family system easily goes out of balance, weakens the ties between family members, the factors of the family system, which most often leads to the crisis of the family system. Although challenging, the "crisis life situation of the family does not have a value sign. It gets it for the 'work' that has been done, depending on how the challenge of the crisis, immanent to development, is used" [4, p. 13]. In every family there are healthy family forces that can be activated to accept responsibility for the perspective of further development [3], which can lead to transformation and development of the family.

The family as a primary community, the basic cell of society that has the task of transmitting the contents of culture and society to its members, is a system whose full understanding is possible only if we look at the family as a whole with all its roles, characteristics and tasks, today, but also in severala generation back. The transmission of the value system, as contents of family culture, indicates the necessity of educational interventions for vulnerable groups. It indicates the need to provide parents with the opportunity to break the continuity of transmission of the "irrelevance of education" as a part of the family culture.

Can it, and if what is the way that educational intervention in the family system can affect, the transformation of the family and the improvement of living conditions of members of marginalized groups?

Life on the margins of the society and getting out of this vicious circle is difficult and uncertain, both due to the fact that the system does not provide support, and also due to the fact that members of these groups often do not want and do not want to try to take a step forward.

The aim of our paper is to present relevant research that highlights the significance, implications, and potentials that family literacy programs have on the development of an individual's personality, as well as on the development of the family and broader community. Through descriptive research, we have covered and presented literacy studies, and some number of family literacy programs implemented at the international level.

Education, upbringing, and socialization are three inseparable concepts of human holistic and lifelong development, so Medic discusses the importance and function of adult education in the process of their socialization [2]. The study is focused on understanding the possibilities that educational intervention can provide to marginalized groups. The results show the following:

• The level of intelligence in participants who have not completed any grade of primary school, is lower compared to participants who have completed adult primary school, and significantly lower compared to the group of participants who were educated on time.

• The lowest level of social expansiveness was found in the group of uneducated participants.

• The agreement between the level of education and the potential for self-realization through work is highest among the uneducated.

• Educated adults positively differ from illiterate individuals in assessing their abilities in solving family problems [2].

According to the 2011 census results, there are over 287 million illiterate adults in India, with the number of illiterate women significantly higher than the number of illiterate men [5]. The authors are trying to discover whether improved literacy and numeracy skills help women be better prepared to face their

environment. The research results show improvement in several domain: (1) *Self-image*, (2) *Dowry and domestic* violence, (3) *Interactions with children (teaching, learning, and participation in school life), (4) Mobility, (5) Social and political participation, (6)Participation*, (7) *Collaboration*, (8) *Interaction*, (9) *Trust*. [5]

Parental attitudes towards education, their level of education and support for a child's school success, have a huge impact on children's achievements in school. Parents who have not been given the opportunity for education may be able to help children in learning and literacy through innate, non-traditional methods, but unfortunately, these methods are often not sufficient to meet the demands placed on children by the school educational programs [6]. For this reason, family literacy programs emerge as a possible solution to this complex problem.

Family literacy represents the oldest form of learning - intergenerational learning, and involves the collaborative work of all members involved in the educational process. Family literacy programs show us how parents, families, and community members help each other in terms of literacy, education, promoting reading, extracurricular activities, discovering talents, helping overcome various difficulties children and other program that participants face [7]. Participants in these programs are predominantly members of vulnerable groups of various cultural, ethnic backgrounds, often refugees and teenage parents. „The family literacy can be seen as a set of oral, graphic, and symbolic means through which family members exchange and retain information and meaning" [7, p. 6]. Family literacy programs include not only educational aims, but also activities at strengthening family relationships and thereby increasing the motivation for learning both parents and children. As such, they integrate the following activities (components): 1) *adult education*, 2) *preschool education*, 3) *parenting education*, 4) *interactive activities in the parent-child relationship* [7]. The creators of programs rely on the knowledge and experience of the participants in all its stages - from the selection of topics and content to evaluation. All family literacy

programs also share some common goals, such as: building a literate community, strengthening bonds and relationships between all family members, strengthening bonds between families, and strengthening family bonds with schools and institutions in society.

Family literacy programs adapt their aims to the users, often taking into account the culture and heritage of the participants themselves. The wide variety of different family literacy programs is not surprising, but each of them unites two components of the education system: preschool or primary school education, as well as adult and community education. The National Center for Families was the first in the USA that implemented a "four-component" family literacy program [7]. The program was implemented in a local and digital environment. Result of work is the network, created of different learning places and teachers, who help families from vulnerable social groups to learn together. The Center for Family Literacy in Canada has developed a number of family literacy programs [7]. Appart from this Center, the network of 78 parenting and family literacy centers in Toronto, which are located in primary schools and are free of charge, offer a safe and stimulating atmosphere in which children can learn through play with their parents, while giving parents the opportunity to connect with each other. The EU project "Family literacy works!" [7], was carried out in five countries. Family literacy programs within these project have had an impact on their direct participants, but also on the participants' families and their communities. It have produced results in two areas: (1) social impact and (2) using newly acquired reading skills in leisure time. Turkey is a country that has one of the most developed and successful family literacy system and integration of family literacy programs in the world. The leading non-governmental organization in this field is the "Mother and Child Education Foundation" whose focus is on advocacy and coordination of family literacy programs. These programs are also implemented in other countries for families of migrants from Turkey [7].

The results of the analyzed works clearly indicate that poverty and living on the margins of the society are closely related to the level of education. This is precisely what convinces us once again that family life support programs, their formative function, are the best way to achieve goal, because education and socialization into the family and social system must be parallel processes. The value of Family literacy programs is also in the promotion of the education as a path to the realization of social justice and welfare of people, in the development and strengthening of skills needed in everyday life, as well as in the realization of personal potentials. We are sure that these programs can find their place and purpose as educational interventions for members of all marginalized groups, their families, the local community or society as a whole.

References

1. Goldner-Vukov, M. (1988). *Porodica u krizi*. Beograd: Čigoja štampa.
2. Medić, S. (1993). *Obrazovanje i socijalizacija odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Medić, S. (2007). Teorija porodičnog vaspitanja – tačke ukrštanja na putu razvoja pedagogije i andragogije. U: Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 223-237). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta
4. Milošević, Z. (2010). *Obrazovanje roditelja u kriznim životnim situacijama.* Magistarska teza. Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet.
5. Nishant, C., & Soma, W. (2018). Impact of an Adult Literacy Programme on the Personal and Public Lives of Women: Evidence from India. *Journal of South Asian Development, 13*(1), 1–30.
6. Schwartz, W. (1999). *Family Literacy Strategies to Support Children's Learning.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431063.pdf 10.2.2024.
7. Comparative research analysis on Family literacy practices in Bulgaria, Macedonia, Portugal, Romania and Slovenia within the „Family Literacy Works!“ project (2017). Erasmus+ Programme – Strategic Partnership, Project No: 2016-1-RO01-KA204-024392. https://ces.mk/wp-content/uploads/2021/01/O1-KOMPARATIVNA-ANALIZA-Comparative-analysis.pdf 12.2.2024.

АДАПТАЦИЯ ПРЕЕМНИКА СЕМЕЙНОГО БИЗНЕСА К УПРАВЛЕНИЮ[1]

В.Б. Утегенова, Ю.С. Мурзина
Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы при передаче управления наследникам, представлено описание этапов адаптации преемника семейного бизнеса, а также перечень ошибок, которые допускают собственники семейного бизнеса на этапе передачи дел. Даны рекомендации авторов к каждому этапу адаптации.

Ключевые слова: семейный бизнес, адаптация, преемники бизнеса, наследники, управление бизнесом, предпринимательство

ADAPTATION OF THE SUCCESSOR OF THE FAMILY BUSINESS TO THE MANAGEMENT

V.B. Utegenova, J.S. Murzina
Tyumen State University, Tyumen, Russia

Abstract. The article examines the problems in the transfer of management to the heirs, describes the stages of adaptation of the successor of the family business, as well as a list of mistakes that the owners of the family business make at the stage of transfer of affairs. The authors' recommendations for each stage of adaptation are given.

Key words: family business, adaptation, business successors, heirs, business management, entrepreneurship

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта № 24-28-01571 «Социально-психологические характеристики преемников семейного бизнеса» https://rscf.ru/prjcard_int?24-28-01571.

Взаимодействие в семейном бизнесе строится на семейных ценностях, нормах и традициях. Так, собственники семейного бизнеса сталкиваются с рядом проблем при передаче управления наследникам. Среди них встречаются несколько типов: эмоционально-психологические, недостаток знаний и информации для передачи бизнеса и проблемы в правовом поле [7]. Распространенными эмоционально-психологическими проблемами являются отсутствие мотивации наследника становиться управленцем и/или недоверие собственника к компетентности наследника [2]. На собственника накладываются ожидания от работников, изменения в организации работники встречают с сопротивлением (внутренним и внешним). Процесс адаптации преемника является основополагающим в будущей структуре бизнеса.

Не каждый наследник может перенять управление. Так, в рамках канадского исследования 500 владельцев фирм выявлено, что основное значение имеет доверие собственника к наследнику [4]. Доверие приоритетнее компетентности, образованию. Возраст и пол также имели второстепенный фактор. Таким образом, перед началом адаптации собственнику необходимо удостовериться, что он доверяет своему наследнику принятие важных решений.

Процесс адаптации наследника начинается до первого дня на работе. Важно предупредить всех лиц, с кем будет взаимодействовать наследник. В настоящее время в некоторых компаниях предусмотрен адаптационный пакет новичка, где в текстовом виде прописаны нормы и ценности компании, а также ее история. В семейном бизнесе – это один из основных пунктов, который позволяет осуществить передачу ценностей. Необходимо убедиться, что подготовлено рабочее место, а также оформлены доступы в корпоративные системы. Собственник должен открыть доступ к информации в соответствии с назначаемой

должностью и по мере повышения открывать доступ к более значимой информации.

В первый день наследник проходит мероприятия по знакомству с действующими сотрудниками, а также экскурсию по организации. Если это семейный бизнес, который состоит из отца и матери, необходимо погрузить наследника в уже принятое разделение обязанностей. В крупном семейном бизнесе в первый день может назначаться buddy (сотрудник, который помогает быстрее адаптироваться). Некоторые собственники предпочитают погружать наследника самостоятельно.

Первая неделя предполагает погружение в обязанности. Осуществляется интеграция в бизнес-процессы в рамках должности, а также действующие команды. Наследник знакомится с функциональными обязанностями коллег. Начинается первое выполнение принятых норм – коммуникация на рабочем месте.

Важно понимать, что процесс адаптации наследника – долгосрочна. Он продолжителен, так как наследник будет продвигаться по карьерной лестнице (начиная с низовой должности). Рекомендуется ставить цели и проводить анализ результатов в течение первого месяца, далее – последующие две недели в течение второго и третьего месяца и по мере необходимости [6]. Как только собственник будет уверен в готовности наследника, можно приступить к юридическому оформлению.

Краткое представление этапов передачи бизнеса приводят авторы Ж. Ламбрехт, Р. Донкельс [5]:

1) Передача профессиональных знаний, ценностей, характеристик стиля управления и «души» семейного бизнеса следующим поколениям;

2) Обучение преемников: образование до полного включения в семейный бизнес;

3) Внутреннее обучение для всех членов семьи (работа с консультантами);

4) Приобретение наследником краткосрочного опыта работы в другой компании в своей стране или за рубежом; включение в семейный бизнес с низших должностей:

5) Установление контакта наследника и сотрудников, погружение в особенности работы с клиентами, допущение и исправление ошибок;

6) Бизнес-планирование и подготовка соглашений, юридическая передача фирмы по наследству.

Разберем ошибки, которые допускают собственники при адаптации наследника в бизнесе [3].

1. Сокрытие статуса наследника. Если это компания смешенного типа (семейный бизнес с привлечением наемных сотрудников), необходимо не скрывать статус наследника, иначе слухи осложняет работу. Важно подчеркивать значимость отношения аналогичного к обычному сотруднику. Если наследник назначается на более высокую должность, необходимо обучить наследника субординации (как по отношению к себе, так и по отношению к сотрудникам);

2. Недостаточное уделение внимания адаптации. Адаптация позволяет верно выстроить мотивацию наследника, ознакомиться с обязанностями, а также происходит передача ценностей. Неосвоение последнего приведет к неготовности наследника принять управление.

3. Назначение наследника на более высокую должность, чем позволяют его компетенции. Процесс адаптации – это не только знакомство с работой и передача ценности. В случае наследования – это непрерывное обучение. Если собственник будет постоянно исправлять ошибки наследника, то он потеряет фокус своей работы и это приведет к убыткам. Именно поэтому рекомендуется начинать адаптацию наследника с низовой должности, если у него нет профильного образования и навыков, позволяющих работать на позиции выше.

Таким образом, процесс адаптации преемника бизнеса сложный и долгосрочный процесс, который требует

готовности не только самого собственника доверить свое дело, но и уже действующих работников (готовность принять наследника).

Литература

1. *Волков Д.А*. Проблемы семейного бизнеса на разных этапах его жизненного цикла // Российское предпринимательство. 2011. № 4-1. С. 59-64.
2. *Дуброва Л.И., Аверина А.Ю., Круглова В.В.* Проблемы преемственности семейного бизнеса в мире // Вектор экономики. 2020. № 12. С. 11-11.
3. *Мурзина Ю.С.* Будущее семейного бизнеса в России: передача бизнеса преемникам // Лидерство и менеджмент. 2015. Т. 2. № 2. С. 141-158.
4. *Chrisman J.J., Chua J.H., Sharma P.* Important attributes of successors in family businesses: An exploratory study // Family business review. 1998. Vol. 11. No 1. Pp. 19-34.
5. *Lambrecht J., Donckels R.* Towards a business family dynasty: A life long, continuing process // The Handbook of Research on Family Business / Ed. by Poutziouris P., Smyrnios K., Klein S. UK: Edward Elgar Publishing Ltd, 2006.
6. *Ransburg D., Sage-Hayward W., Schuman A.M.* Human resources in the family business: Maximizing the power of your people. London: Palgrave Macmillan, 2016.
7. *Vassiliadis S., Vassiliadis A.* The Greek family businesses and the succession problem // Procedia Economics and Finance. 2014. Vol. 9. Pp. 242-247.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ТЕХНОЛОГИИ РАННИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

С.Г. Шабас[1], Л.М. Стародуб[2]

[1] Гуманитарный университет, Екатеринбург, Россия
[2] МАДОУ детский сад № 32, Екатеринбург, Россия

Аннотация. Авторами представлено использование адаптированной технологии ранних профессиональных проб для самореализации личности дошкольника в детском саду. Данная технология используется в долгосрочном социальном проекте «Екатеринбург-город мастеров» и позволяет старшим

дошкольникам получить допрофессиональный практический опыт по различным профессиям.

Ключевые слова: самореализация, личность дошкольника, ранняя профориентация

SELF-REALIZATION OF A PRESCHOOLER'S PERSONALITY IN THE TECHNOLOGY OF EARLY PROFESSIONAL TRIALS (FROM WORK EXPERIENCE)

S.G. Shabas[1], L.M. Starodub[2]
[1]Humanities University, Yekaterinburg, Russia
[2] MADOU kindergarten No. 32, Yekaterinburg, Russia

Abstract. The authors present the use of adapted technology of early professional tests for self-realization of a preschooler's personality in kindergarten. This technology is used in the long-term social project "Yekaterinburg-the city of masters" and allows older preschoolers to gain pre-professional practical experience in various professions.

Key words: self-realization, personality of a preschooler, early career guidance

Введение. В современной политике образования в вопросах формирования личности, обладающей рядом компетентностей, индивидуальностью, способной к гибкому изменению своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности с учетом обновляющихся условий и требований проблема самореализации дошкольников является **актуальной.**

Модернизация системы образования и внедрения инновационных практик придает особое значение самореализации и самоопределению личности в профессиональной деятельности, начиная с детского сада [5].

Самореализация – это динамический и непрекращающийся процесс реализации возможностей

развития личности в процессе приложения собственных усилий в коммуникации и совместной деятельности с другими людьми, социумом и миром в целом [3].

Самореализацию личности дошкольника можно рассматривать как осознание ребенком его интересов, возможностей и их реализацию в специфических видах детской деятельности [1].

Особое значение в самоопределении ребенка имеет ранняя допрофессиональная ориентация как выбор дошкольником подходящего вида труда с учетом его потребностей и возможностей [2].

Социальные проблемы нехватки кадров в современных условиях усугубляются несогласованностью действий по профориентации разных возрастных групп. Поэтому к этапу завершения дошкольного образования ребенок должен быть способен выбирать себе деятельность в соответствии с индивидуальными способностями, возможностями и предпочтениями и обладать знаниями и умениями в различных видах деятельности с позитивным к ним отношением [4].

Результаты и их обсуждение. МАДОУ детский сад №32 г. Екатеринбурга осуществляет свою деятельность в инновационном режиме, развивая инновационные площадки федерального уровня. Задачи внедрения новых технологий по формированию у детей старшего дошкольного возраста естественно-научных, технических, исследовательских, изобретательских способностей были определены одним из приоритетных направлений развития учреждения. При организации работы в данном направлении уделяется достаточно важное внимание самореализации личности дошкольника.

Под самореализацией в дошкольном возрасте мы понимаем первые шаги к личностной и профессиональной самореализации как осознание ребенком собственных

интересов, возможностей и их воплощение в конкретных видах детской деятельности.

Современная технология ранних профессиональных проб позволяет ребенку становиться субъектом собственной деятельности в конкретной ситуации выбора (вида деятельности, ее содержания, материалов и оборудования, партнера по ее осуществлению, своей роли и в коллективной деятельности). Технология позволяет ребенку находить в себе возможности, наклонности и таланты, которые здесь и сейчас он может использовать в определенной деятельности, получая моральное удовлетворение, как от ее процесса, так и от результата.

Творческий коллектив педагогов МАДОУ детский сад № 32 г. Екатеринбурга адаптировал данную технологию к условиям учреждения для реализации в следующем алгоритме:

1) создание игровой ситуации связанной с моделированием профессиональной деятельности взрослых в рамках стилизованного воспроизведения функционирования конкретного предприятия, организации города или отрасли;

2) создание для детей возможности выбора характера игровой деятельности, отражающей труд взрослых и связанной с ней профессией для деятельности в подгруппах (человек-человек, человек-техника, человек-природа, человек- художественный образ);

3) организация игры-имитации профессиональной деятельности для ознакомления и выполнения общей профессиональной задачи в создании творческого продукта;

4) получение в игре конечного творческого продукта как результата труда и его демонстрация;

5) визуальное объединение полученных результатов труда по отдельным профессиям в подгруппах в общий цикл работы предприятия, организации отрасли;

6) совместная рефлексия проведенных ранних профессиональных проб.

Данная технология используется в рамках реализации долгосрочного социального авторского проекта «Екатеринбург-город мастеров», представляющего систему ознакомления дошкольников с трудом взрослых на основе игровых и практико-ориентированных технологий.

Мероприятиями проекта решаются такие задачи как формирование комплексного представления дошкольников о мире профессий различных циклов: промышленно-технического, художественно-театрального, сферы обслуживания и образования на примере предприятий и организаций г. Екатеринбурга, получение старшими дошкольниками допрофессионального практического опыта в ранних профессиональных пробах по профессиям из различных циклов.

Проектом обеспечено разнообразие профессий для каждого возрастного этапа дошкольников с учетом регионального компонента, исходя из их специфики, программных и методический требований. В рамках проекта дошкольники, начиная с младшего возраста знакомятся с миром профессий. С использованием технологии ранних профессиональных проб для старших дошкольников проводятся игровые циклы: «Фабрика игрушек», «Строительство», «Театр», «Завод», «Новостройка», «Конструкторское бюро» «Космический туризм», «Архитекторы», «Ландшафтные дизайнеры» и другие. В них осуществляется ознакомление детей с деятельностью таких промышленных предприятий как «Завод парфюмерии. Концерн «Калина»», «Завод Уралтрансмаш», «Новотрубный завод» и других.

В применении технологии ранних профессиональных проб в детском саду и ее влиянии на самореализацию дошкольников можно отметить следующие преимущества:

- имеется достаточно высокий познавательный компонент в вопросах ознакомления детей с миром

профессий, в том числе с атласом профессий будущего, с трудом взрослых на предприятиях региона;

- инициируется активность дошкольников в различных видах деятельности и стимулируется детская инициатива в них;

- создаются условия, в которых ребенок сможет реализовать свои возможности исходя из личных предпочтений и выбора;

- расширяется диапазон общего круга интересов, в том числе и ранних профессиональных;

- создается ситуация успеха в предпочитаемом виде деятельности;

- развивается чувство самоутверждения ребенка через демонстрацию значимых результатов, продуктов субъективной деятельности;

- обогащается субъективный опыт, формируется положительный опыт практической деятельности;

- приобретается социальный опыт: умение конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослым, работать в команде;

- закрепляются определенные социальные роли и связанные с ними функции в контактной социальной среде;

- приобретается или усиливается чувство уверенности в себе через освоение способов деятельности, созидания, преобразования окружающего мира;

- создается возможность осознания и соотнесения индивидуальных потребностей, возможностей и способностей с общественными запросами.

Заключение. Таким образом, самореализацию дошкольника в технологии ранних профессиональных проб можно определить как динамичный и непрекращающийся процесс осуществления возможностей развития посредством личных предпочтений и выбора, а также субъективно интересной совместной деятельности со сверстниками и

взрослым, имеющий перспективы к становлению будущего профессионального самоопределения личности.

Литература

1. *Абашина В.В., Филиппова А.Р.* Условия успешной самореализации детей дошкольного возраста в детском саду // Профессиональное самоопределение школьников: опыт, традиции и инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Сургут, 18 ноября 2022 года, СГПУ. Сургут: СГПУ, 2022. С. 103-106.

2. *Зиновьева А.А., Мазниченко М.А., Шуванова В.П.* Включение дошкольников в пробную профессиональную деятельность как средство ранней профориентации // Современное дошкольное образование. 2020. № 5 (10). С. 18-31. https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10082

3. *Клочкова Г.М., Любавина О.С.* Самореализация детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема // Вестник магистратуры. 2021. № 3 (42). С. 69-73.

4. *Лосева И.И., Миронова Е.Н., Миронов А.В.* Современные технологии формирования ранней профориентации у детей в условиях ДОО // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 5. С. 83-88. https://doi.org/10.5281/zenodo.3892941

5. *Пономарева Л.И., Ган Н.Ю.* Педагогические условия реализации профориентации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении // Образовательный вестник Сознание. 2022. Т. 24. № 9. С. 12-21. https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2022-24-9-12-21

РАЗДЕЛ 5
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ

NEUROCORRECTION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PERSONNEL

O.A. Alashoor, N.O. Verbitskaya
Ural state of Economics University, Yekaterinburg, Russia

Abstract. Recently, integrative approaches to neurocognitive enhancement have attempted to combine the strengths of traditional mental training techniques and training with neuromodulators. Reports of studies we have studied and applied that validate this integrated approach with a wide range of meditation participants have shown that implementing mindfulness-based practices supported by software and neural hardware is able to provide real-time feedback on the physiological changes accompanying the practice and signaling the occurrence of mindfulness.

Key words: neuroscience, personnel, workplace, professional training, EEG

НЕЙРОКОРРЕКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРСОНАЛА

О.А. Аль-Ашур, Н.О. Вербицкая
Уральский Государственный экономический университет, Екатеринбург, Россия

Аннотация. В последнее время в рамках интегративных подходов к совершенствованию нейрокогнитивных функций предприняты попытки объединить сильные стороны традиционных методов умственной тренировки и тренировок

с нейромодуляторами. Отчеты об исследованиях, которые мы изучали и применяли на практике, подтверждают продуктивность такого комплексного подхода с использованием медиаторов. Установлено, что реализация ментальных практик, основанных на осознанности, поддерживаемых программным обеспечением и нейронным оборудованием, способна обеспечить обратную связь в реальном времени о физиологических изменениях, сопровождающих практику и сигнализирующих о возникновении осознанности.

Ключевые слова: нейронаука, персонал, рабочее место, профессиональная подготовка, ЭЭГ

The impact of neuroscience on basic professional competence

Professional competencies are the basic skills, attitudes and behaviors that individuals need to perform successfully in various roles. These competencies can vary by field or profession. Competency is included as “the demonstrated ability of an individual professional to integrate knowledge, skills, values, and attitudes.” ". Since competencies can be observed, they can be assessed to ensure they are acquired. The competencies demonstrated in aggregate form the basis for the competency determination. [1] These competencies are necessary to evaluate and manage employee performance, plan workforce needs, provide training and development opportunities, in addition to introducing neurocorrection operations, which in turn can lead to a qualitative leap in changing the professional skills and behaviors of individuals. It may also include the methodology of neurocorrectional techniques to enhance occupational competencies and the use of strategies to improve individuals' work-related functions and behaviors.

The goal of these techniques is to improve cognitive abilities, emotional regulation, stress management, decision-making skills, communication, and overall professional behavior to improve

performance in the workplace. Our program is based on scientific knowledge. Scientific knowledge consists of two basic competencies. The first focuses on key aspects of scientific training, including understanding methodological and statistical methods using neural systems to read brain signals, applying precision and repeatability, and conceptual knowledge i.e. critical thinking. The second axis focuses on oral communication with trainees. Training for neuroperformance can be diverse. Acquiring vital abilities businesses can train their staff to become leaders who can think critically under pressure by providing them with neuro-performance training. Neuro-performance training helps you focus more intently and block out distractions. It integrates and cultivates new cognitive and emotional abilities that are critical to your personal development. Through the integration of these concepts into training initiatives, firms can enhance employee retention and guarantee the practical application of acquired knowledge by staff members. Understanding how the brain works and how quickly it responds to change is critical to the success of organizational transformations. Neuroscience also offers insight into the workings of the brain, with an important focus on neuroplasticity – the brain's ability to restructure and learn throughout the lifespan.

Through organizational practice, systems-based practice also refers to the ability to demonstrate awareness of and responsiveness to the larger context and system of the research organization. This aspect of training is often framed, however, as implementing systems-based practices as a core competency that has the potential to teach trainees the value of working effectively in diverse environments designed to improve outcomes and ensure quality and safety. Learning to comply with policies and work effectively with individuals within these departments enhances the required level of professionalism as well as reducing the risk of restrictive penalties resulting from non-compliance, thus promoting efficient data acquisition for the trainee. [2] Learning how the mind works and how to foster new work habits is a priority for anyone who wants to manage people. In this regard, the

integration between psychology (the study of the human mind and behavior) and neuroscience has allowed scientists to obtain a new and more accurate view of human nature [3]. This neurocognitive approach makes it possible to understand how neurochemicals are produced in the human body, and managers can use this biological knowledge to create an organizational culture that improves the mood, commitment, resilience, and job satisfaction of employees in the workplace. [4].

How to apply and use neuroscience for change to develop professional competencies in the workplace.

The workplace has witnessed remarkable transformations over the past years, characterized by the rapid shift in technology, the emergence of remote and flexible working arrangements, the shift towards collaborative and innovative work cultures, and the introduction of more sophisticated technical systems. However, the brain has not fully adapted to these modern dynamics, often struggling to cope with the constant flow of digital information, Therefore, neurocorrection can be applied in the workplace by incorporating neuroscience principles to enhance organizational effectiveness and productivity. By leveraging methods of neuroscience and social cognitive neuroscience, organizations can leverage mental processes, social skills, and higher cognition to design human resource management practices and policies and identify mission-critical professionals. [5] Currently, neuroscience is mostly used to validate training and development concepts that arise from behavioral science or practical experience. Although this seems like a reasonable first step, neuroscience holds much greater potential for training and development than measuring the effect of already proven methods. Employee learning capacity can be maximized by applying understanding of how the brain functions to training approaches. [6]. Recently, we have been researching the development and testing of an innovative wearable training protocol using neurotechnology, which is designed to improve stress management, focus and executive control in stressful professional contexts, with people in management

positions. By understanding the neuroscience behind mindset and harnessing the power of neuroplasticity, we can unleash our full potential and achieve greater success in all areas of life. Specifically, this innovative strategy combines mindfulness practice with cognitive improvement using a wearable, device-administered neurotraining system linked to a computer, and has been validated by previous research in both experimental and applied contexts [7]. The devices collect the electroencephalogram (EEG) signal and effectively provide real-time feedback about a person's mental and physical state activity [8]. The reliability of wearable devices in terms of signal quality has been previously compared with EEG signal and showed good quality parameters and accurate feedback [9]. Compared to traditional training, wearable devices add value in terms of high ease of use, low cost and portability. During training sessions, sensory stimuli like visual, auditory, or kinesthetic inputs are crucial. Through training, sensory data is transformed into neural codes that the brain can comprehend and use. Through the research and participation, we conducted, the feasibility and effectiveness of the training protocol with neural devices was tested by more than 50 participants and trainees. The training duration lasted time and consisted of activities with simulation. The Neuro-Empowerment Protocol also builds on breathing and movement awareness practices derived from mindfulness practice, supported by a custom wearable device, a non-invasive EEG recording system connected to a computer application designed to support mindfulness practices and help promote self-awareness and self-regulation through feedback. Monitor real-time signals of changes in the EEG signature of the practitioner's mindset.

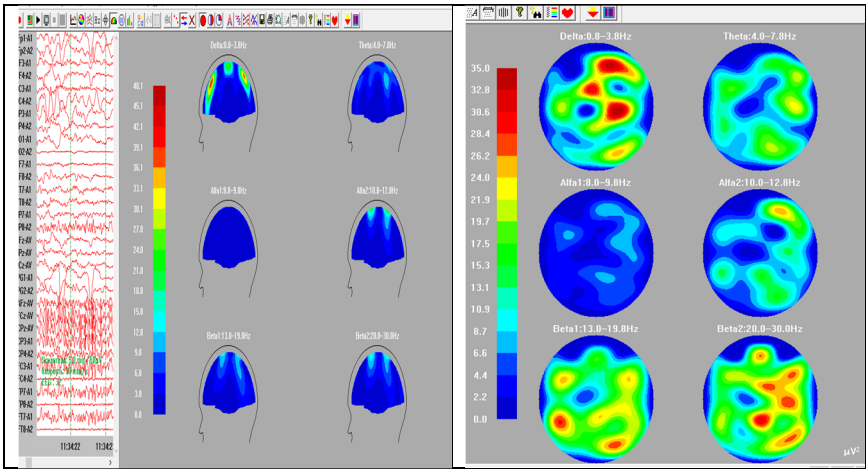


Figure. Sample of the Neuro-Empowerment Protocol [1]

Comprehensive testing of the potential outcomes of the integrated programs used, even if not yet focused on the effects on the professional performance of employees, has already allowed to overcome some of the limitations noted in the results on the potential of traditional training protocols. By taking into account the extensive literature on the physiological and neural correlates of mindfulness practice, which is not closely related to its application with employees, it is instead suggested generally and consistently that this type of mindfulness training can be associated with significant modification in physiological markers of neurocognitive efficiency [10]. At the end of training and testing, participants' results showed significant reductions in stress, anxiety, anger, and mental fatigue, along with increased neurocognitive efficiency during challenging cognitive tasks, and improved electrophysiological markers of relaxation and concentration. This study was the first systematic investigation of a neurotechnology-mediated empowerment protocol. Although the first experiment was very innovative, it primarily targeted only two

[1] Source: https://resursprof.ru/

basic skills: self-awareness and executive control of attentional resources and stress response. The inclusion of wearable devices provides the opportunity to collect information about underlying processes that may remain at a pre-conscious level, and difficult to identify. It can be considered a reliable scientific technique in applied neuroscience protocols.

Conclusion

Integrating social cognitive neuroscience and organizational disciplines already appears to offer valuable assistance for both theoretical and technical methodological reasons. Neurotraining can improve behavioral and physiological markers of neurocognitive efficiency, i.e., reduced response times under stressful conditions and optimal allocation of attentional resources to target stimuli, as well as improved self-reports and objective markers of stress, anxiety, and mental energy. In addition, the task of cognitive neuroscience, which is to understand how the brain creates the mind. Through studies, the latest applied research activities have focused on developing a revised empowerment protocol that goes in-depth to assess and develop talents and competencies. Next, wearable technology is used to integrate the previously described instructions into a training plan that includes activities that address both analytical aspects and cognitive flexibility, in addition to working memory, reasoning, and metacognitive issues, including problem solving, tasks, and creativity.

Reference

1. *Horak H. et al.* Entrustable professional activities: a useful concept for neurology education // Neurology. 2018. Vol. 90. No 7. Pp. 326-332.
2. *Graziane J., Graziane N.* Neuroscience Milestones: developing standardized core-competencies for Research-Based neuroscience trainees // Journal of Neuroscience. 2022. Vol. 42. No 39. Pp. 7332-7338.
3. *Rock D.* Managing with the brain in mind. strategy+ business, 2009.
4. *Pittman A.* Leadership rebooted: Cultivating trust with the brain in mind // Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance. 2020. Vol. 44. No 2. Pp. 127-143.

5. *Balconi M., Angioletti L., Crivelli D.* Neuro-empowerment of executive functions in the workplace: the reason why // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. P. 560950.
6. *Dürrbeck K.* Neuroscience and leadership: awareness, relevance and applications of neuroscience principles within leadership development in Germany. 2016.
7. *Balconi M. et al.* New business models: the agents and inter-agents in a neuroscientific domain // Neuropsychol Trends. 2017. Vol. 21. Pp. 53-63.
8. *Gruzelier J.H.* EEG-neurofeedback for optimising performance. I: a review of cognitive and affective outcome in healthy participants // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2014. Vol. 44. Pp. 124-141.
9. *Bhayee S. et al.* Attentional and affective consequences of technology supported mindfulness training: a randomised, active control, efficacy trial // BMC psychology. 2016. Vol. 4. Pp. 1-14.
10. *Crivelli D., Fronda G., Balconi M.* Neurocognitive enhancement effects of combined mindfulness–neurofeedback training in sport // Neuroscience. 2019. Vol. 412. Pp. 83-93.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИИ РЕБЕНКА В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.А. Валгаева, А.Н. Троянова
АНО «Павловская гимназия», Московская область, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт использования психологической службой начальной школы арт-терапевтических и нейропсихологических технологий. Особое внимание уделяется конкретным приемам и формам работы, которые возможно использовать в школьных условиях для развития и коррекции эмоционально-волевой, когнитивной и коммуникативной сфер младших школьников, для предупреждения школьной дезадаптации.

Ключевые слова: младший школьный возраст, интеграция, нейропсихологические технологии,

нейропедагогика, арт-терапевтические технологии, сказкотерапия, изотерапия

THE EXPERIENCE OF USING MODERN TECHNOLOGIES AND PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF CHILDREN`S BEHAVIOR IN CLASSROOM AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

I.A. Valgaeva, A.N. Troyanova
"Pavlovskaya gimnazia", Moscow region, Russia

Abstract. The article represents the experience of using neuropsychological methods and art-therapy in primary school. The authors pay special attention to various forms of work appropriate for classroom environment for development and correction of communicative, cognitive and emotional-volitional sphere in order to prevent school adaptation difficulties.

Key words: primary school children, integration, neuropsycological technologies, art therapy, fairytale therapy.

Традиционные психолого-педагогические технологии развития и коррекции часто не достигают желаемого результата. В настоящее время в образовании получили распространение современные арт терапевтические и нейропсихологические технологии.

В Павловской гимназии психологическая служба начальной школы в качестве инструмента для обеспечения эмоционального благополучия, адаптации детей к обучению, психокоррекции поведения (агрессии, тревожности, гиперактивности и др.) успешно использует арт-терапевтические технологии.

В своей работе мы опираемся на теоретические разработки А.И. Копытина. Ученый считает, что цель применения арт-терапии в системе образования – сохранение

и восстановление здоровья учеников, их адаптация к обучению путем психокоррекции и психопрофилактики.

Арт-терапевтические технологии, как показал наш опыт, возможно использовать не только на кружках по психологии и во время индивидуальных развивающих занятий, но и на интегрированных уроках, психологических занятиях, классных часах, внеклассных мероприятиях.

Сказкотерапия - метод, использующий сказочную форму для развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Так, в первом классе наиболее продуктивной формой работы с детьми является чтение и обсуждение сказок Хухлаевой О.В и Хухлаева О.Е., Вачкова И.В., Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д. Важно, чтобы обсуждение и чтение сказок проводилось систематически, поэтому мы активно привлекаем к данному виду работы педагогов и родителей (семейное чтение, уроки внеклассного чтения и др). Такая совместная работа способствует разрешению внутренних конфликтов детей, снятию эмоционального напряжения, адаптации ребенка к процессу обучения. Во втором классе детям становится уже интересно самим сочинять сказки, поэтому важно их этому научить. Целесообразно для решения этой задачи одно из внеклассных мероприятий посвятить обучению написания сказок по технологии Владимира Проппа. Самое важное, выслушать каждого ребенка после написания им сказки, поддержать стремление к творчеству. С третьего класса практика совместного со взрослым или самостоятельного сочинительства используется нами и в индивидуальной работе, и интегрируется в групповые и индивидуальные занятия с детьми.

Изотерапия - самый популярный вид арт-терапии. Для него подойдут самые разнообразные виды художественных материалов. Этот вид особенно привлекателен тем, что его элементы возможно включать как в урочную, так и внеурочную деятельность. При этом, нельзя забывать о

существенных различиях между уроками рисования и арт – терапевтическими приемами и методами, которые используются психологами. Главное на уроках рисования – обучение школьников основам изобразительной деятельности, где присутствует нормативная отметка знаний, а содержание и порядок деятельности учащихся задаются и контролируются учителем. На арт-терапевтических занятиях отметки за работу не ставятся, не применяются и оценочные суждения: красиво — некрасиво, правильно – неправильно. Дети сами определяют замысел, цветовое решение, изобразительные материалы по своему желанию в соответствии с выбранной темой, самостоятельно контролируют последовательность действий и работу в целом.

На интегрированных уроках (ИЗО и психология) в начальной школе мы применяем технику рисовани на стекле или зеркале. Детей увлекает сам процесс рисования: краска скользит мягко, ее можно размазывать и кистью, и пальцами, так как она не впитывается в стеклянную поверхность и долго не высыхает. Описанный прием может быть использован для профилактики и коррекции тревожности, социальных страхов и страхов, связанных с результатом деятельности. Детям, которые не любят рисовать, педагоги предлагают создать коллаж. Создание коллажа при помощи различных вырезок и иллюстраций помогает детям выразить свои желания и развивает креативность.

Зентангл – это техника рисования структурированных узоров с помощью комбинаций точек, прямых, кривых линий и геометрических фигур. Дети выполняют рисунки на квадратной бумаге размером 9 х 9 см. или на большом расчерченном листе. Классический зентангл черно-белый, но в него можно добавить цвет. Получится раскраска-антистресс. Правил рисования цветных зентанглов нет, каждый ребенок выполняет его по своему замыслу и раскрашивает любимыми инструментами [6].

Как показывает практика использования арт-терапевтических технологий, важными условиями успешной работы при использовании данных технологий являются желание ребенка и участие взрослого в той работе, которую он предлагает. Взрослый вместе с детьми рисует, лепит, обсуждает эмоции и чувства. Только при соблюдении этих условий, а также при использовании разнообразных техник и приемов, дети, имеющие те или иные проблемы в развитии, лучше адаптируется к обучению, что особенно актуально для детей младшего школьного возраста.

Нейропсихологический подход, применяемый нами в коррекционно-развивающей работе с детьми, базируется на представлениях о сложном строении высших психических функций и генезе головного мозга. Нейропедагогика, как новое научное направление, помогает на практике решать педагогические задачи, следуя личностно-ориентированному подходу в образовании.

Педагоги начальной школы, имея высокую квалификацию, опыт работы и дополнительные знания по смежным психолого-педагогическим дисциплинам, часто понимают необходимость оказания ученику помощи нейропсихолога для преодоления учебных трудностей. В этом случае семье рекомендуют обратиться в нейропсихологический центр для прохождения диагностики и затем курса, состоящего, как минимум, из 25 занятий. Нередко курс повторяется, результат, конечно, учитель отмечает положительный. Так бывает с некоторыми учениками. Но педагоги Павловской гимназии убеждены, что каждому ученику начальной школы необходимы систематические нейропсихологические упражнения, задания на уроке и внеурочные игры для профилактики трудностей обучения.

Педагоги начальной школы нашей гимназии отмечают, что уже в первом классе, на начальных этапах становления учебной деятельности, можно спрогнозировать учебные трудности ребенка, которые ранее были неявными. На уроках

выявляются следующие затруднения в обучении: плохое запоминание информации, трудности удержания многоступенчатой инструкций и программы деятельности, медленный темп учебной деятельности, неловкость в движениях, неразборчивый почерк, зеркальное написание букв, трудности в изучении арифметики, быстрая утомляемость и др.

Совместно с педагогами-психологами и логопедами учителя помогают учащимся справиться со школьными трудностями, разрабатывая программы, опираясь на знания нейропсихологии. Учителя начальной школы Павловской гимназии предупреждают трудности в обучении детей, включая нейропсихологические упражнения, задания и гимнастику в физкультминутки, динамические паузы на уроках и переменах, соблюдая принцип системности, этапности и результативности. Дети, освоив и полюбив эти примы, с удовольствием показывают их родителям и используют дома.

Традиционными стали в начале урока упражнения для активизации внимания, зрительного и слухового восприятия информации. В этом помогают дыхательная разминка, гимнастика для глаз, пальчиковые упражнения.

Если ребенку трудно сформировать правильный захват ручки и карандаша, то прежде всего, обращается внимание на правильную осанку, положение тела и ведущей руки при письме, правильную посадку за партой, на мышечные зажимы плечевого пояса. В этом детям помогают игры с кинезиологическими мешочками и мячиками разных размеров по правилу «вопрос - ответ». Такие игры педагоги проводят как тематические, например, «Я могу назвать пять животных пустыни», «Я знаю десять явлений природы», «Я помню признаки предмета» и др. Существует более 200 упражнений различной сложности, которые оптимизируют мозговую деятельность. Такие упражнения можно выполнять с детьми как на перемене, так и на уроке. Так, например,

упражнения из коррекционно-развивающей программы Н.В. Луниной и М. Вороновой «Умные мячики» позволяют развивать и корректировать дефициты различных функций, таких как внимания, произвольности, кинестетики, моторики, слухового и зрительного восприятия.

Мы включаем в динамические паузы урока пальчиковую гимнастику, нейропсихологические упражнения на межполушарное взаимодействие, которые нравится детям и приносит большую пользу (выполнение зеркально-симметричных рисунков, букв и узоров обеими руками одновременно, вращение обеими кистями по- и против часовой стрелки однонаправленно и разнонаправленно, вращение карандаша между пальцами обеих рук, упражнения «колечки» и «ухо-нос», упражнение с резинками на пальцах).

Педагоги, наблюдая моторную неловкость у ребенка, рекомендуют занятия у логопедов и педагогов-психологов. На дополнительных занятиях логопедами и педагогами Павловской гимназии используется балансировочная доска Бильгоу и межполушарные доски. Занятия на балансире проводятся по программе мозжечковой стимуляции, состоящих из серии коррекционно-развивающих и организующих упражнений. Стоя на балансировочной доске, ребенок выполняет задания, одновременно пытаясь удержать равновесие. Уровень сложностей упражнений изменяется вместе с изменением угла наклона платформы. Младшие школьники на переменах в классе, стоя на балансировочной доске, играют в словесные игры: «Подбери признаки», «Назови ласково», «Продолжи перечисление», «Обобщи», «Назови эмоцию» и др.

Арт-терапевтические и нейропсихологическое игры, упражнения и задания, которые выполняются в комфортной ситуации поддержки и сотрудничества педагога и ребенка, делают уроки и перемены эмоционально яркими и познавательными, поддерживают учебную мотивацию и предупреждают учебные трудности школьников.

Литература
1. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2000. 310 с.
2. *Копытин А.И.* Арт-терапия – новые горизонты. М.: Когито-Центр, 2006. 336 с.
3. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под редакцией Ж.М. Глозман. М.: Генезис, 2016. 336 с.
4. *Пропп В.Я.* Морфология волшебной сказки. СПб.: Питер, 2021. 256 с.
5. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2018. 474 с.
6. https://yandex.ru/search/?text=%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ ВОСПИТАНИЯ СРЕДИ МОЛОДЫХ МАТЕРЕЙ В СЕМЬЯХ С ОДНИМ РЕБЁНКОМ И МНОГОДЕТНЫХ СЕМЬЯХ

А.М. Волкова, М.А. Рушина, В.Е. Яковлева
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. Работа посвящена изучению особенностей воспитания молодых матерей, которые воспитывают одного ребенка и больше трех детей. В работе представлен краткий обзор научных исследований по проблеме стилевых характеристик воспитания в семьях с различным числом детей, проведено эмпирическое исследование и представлены его результаты. В исследовании приняли участие 50 матерей, из которых 25 – воспитывают одного ребенка, 25 – воспитывают трех и более детей. По результатам проведенного исследования установлено, что существует как общее, так и различное в стратегиях воспитания детей среди матерей.

Ключевые слова: семья, стиль воспитания, многодетные семьи, молодые матери, воспитание детей

COMPARATIVE ANALYSIS OF PARENTING STYLES OF YOUNG MATERIALS IN FAMILIES WITH ONE CHILD AND FAMILIES WITH LARGE CHILDREN

A.M. Volkova, M.A. Rushina, V.E. Yakovleva
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The work is devoted to the study of the peculiarities of the upbringing of young mothers raising one child and more than three children. The paper presents a brief overview of scientific research on the problem of stylistic characteristics of parenting in families with different numbers of children, conducted an empirical study and presented its results. The study involved 50 women, of whom 25 are raising one child, 25 are raising three or more children. According to the results of the study, it was found that there are both common and different parenting strategies among mothers.

Key words: family, parenting style, large families, young mothers, parenting

Вопрос семейного воспитания всегда был и будет актуальным, т.к. родители участвуют в формировании личности ребенка, вкладывают свои силы в его воспитание. А больше всех себя отдает ребенку – мать. Именно мать находится с ребенком больший период времени. От характера воспитательного воздействия матерей, от их родительского отношения в значительной степени зависит успешность жизни человека на дальнейших этапах его жизненного пути.

Число детей не может не сказаться на характере родительского воздействия и использования средств воспитания. Учеными было подмечено, что при конструктивном подходе в детях будут воспитываться

разумные потребности, будет формироваться стремление к заботе о других, не будет формироваться эгоизм, тогда как нравственные и социальные нормы поведения будут усваиваться в полной мере [1].

Согласно работам Д.В. Слезовой и ее коллег мы видим, что в тех семьях где есть один ребенок сосредоточенность идет на обеспечение возможностей удовлетворения интересов и потребностей ребенка, тогда как в многодетных семьях при этом имеются выраженные трудности. Матери в многодетных семьях, в силу объективных причин, проводят меньше времени со своими детьми, а также меньше интересуются занятиями своих детей и не могут разделять все их интересы. В многодетных семьях также имеет место более жесткое распределение обязанностей, когда ребенок, не выполнив поставленную перед ним задачу, вызывает неодобрение со стороны родителей, что сказывается на отношениях, на настроении и взаимной помощи [6].

В целом, можно говорить о недостаточности информации относительно стратегий воспитания среди молодых матерей в семьях с одним ребенком и в многодетных семьях. Поэтому вопросы семейного воспитания всегда будут актуальными к научному изучению и к выявлению особенностей воспитательного процесса со стороны взрослых людей.

Гипотеза исследования заключается в том, что существуют особенности в стратегиях воспитания среди молодых матерей в семьях с одним ребенком и в многодетных семьях. В частности, для молодых матерей, воспитывающих одного ребенка, характерным является более высокий уровень конструктивности отношения к неудачам ребенка, больший уровень симбиоза, тогда как для молодых матерей в многодетных семьях характерным является более высокий уровень авторитарности и контроля в воспитании по отношению к детям.

В рамках работы была поставлена цель – провести сравнительный анализ стратегий воспитания среди молодых матерей в семьях с одним ребенком и в многодетных семьях и выявить особенности в воспитательном процессе матерей.

Участниками исследования являются молодые матери, в возрасте от 18 до 30 лет, имеющие одного ребенка и многодетные мамы. Всего в исследовании прияло участие 50 матерей, из которых 25 – воспитывают одного ребенка, 25 – воспитывают трех и более детей. В исследовании принимали участие представители полных семей, имеющие среднее профессиональное или высшее образование.

Для проведения исследования использовался теоретический анализ имеющихся источников по вопросам воспитания, а также опрос, тестирование. В качестве психодиагностических методик были использованы:

1) Методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга и В.В. Столин);

2) Методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной.

Статистический анализ результатов исследования был осуществлен с использованием непараметрического статистического критерия Манна-Уитни.

Обратимся к последовательному описанию результатов проведенного исследования.

В таблице 1 отражены показатели сравнительного анализа особенностей родительского отношения и стратегий семейного воспитания матерей.

В ходе сравнительного анализа по показателям методики А.Я. Варга и В.В. Столина было определено, что существует как общее, так и различное в проявлении отношения к детям среди матерей.

Практически не проявились отличия среди многодетных матерей и матерей, имеющих одного ребенка в таких характеристиках, как кооперация и принятие-отвержение в отношениях.

Таблица 1

Сравнительные характеристики родительского отношения среди матерей (по методике А.Я.Варга и В.В.Столин)

Родительское отношение	Семья с одним ребенком		Многодетные семьи		U	p
	M	SD	M	SD		
Принятие-отвержение	20,84	2,87	20,80	7,18	290,50	0,68
Кооперация	5,52	1,12	4,44	1,89	213,00	0,05
Симбиоз	**5,56**	**1,33**	**4,08**	**1,44**	**146,00**	**0,00**
Контроль	**3,60**	**1,47**	**4,76**	**0,83**	**164,50**	**0,00**
Маленький неудачник	**3,88**	**1,42**	**4,92**	**1,35**	**189,00**	**0,02**

Выраженные различия по изучаемым показателям проявились в том, что для матерей, которые воспитывают одного ребенка, характерным является «симбиоз», а для многодетных матерей – «маленький неудачник» и более высокий уровень контроля.

Интерпретируя результаты исследования, можно сделать вывод о том, что женщины, которые воспитывают одного ребенка, могут характеризоваться как лица, ориентированные на единение с ребенком, они характеризуются более высоким уровнем контактности. Также можно говорить о том, что женщины, которые воспитывают трех и более детей в целом более жестко контролируют поведение своих детей, а также проявляют авторитарность.

В таблице 2 представлены результаты диагностики с применением методики С.С. Степановой.

Таблица 2

Сравнительные характеристики стратегии воспитания среди матерей (по С.С. Степановой в модификации И.И. Махониной)

Стратегии воспитания	**Семья с одним ребенком**		**Многодетные семьи**		**U**	**p**
	M	SD	M	SD		
Авторитарный	**2,08**	**0,81**	**4,60**	**1,04**	**22,50**	**0,00**
Авторитетный	1,88	0,60	1,88	0,78	308,00	0,94
Либеральный	**3,32**	**1,70**	**1,24**	**1,20**	**99,50**	**0,00**
Индифферентный	2,72	1,34	2,28	1,02	245,50	0,20

Согласно представленным результатам видно, что существуют выраженные различия по показателям стратегий семейного воспитания в двух группах. Определено, что для матерей, воспитывающих одного ребенка характерным является более высокий уровень выраженности либерального стиля семейного воспитания, тогда как для матерей из многодетных семей характерным является более высокий уровень выраженности авторитарной стратегии воспитания.

Таким образом, можно говорить о том, что существуют различия в воспитании среди молодых матерей в семьях с одним ребенком и в многодетных семьях.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют говорить о том, что стили воспитания матерей могут различаться в зависимости от многих факторов, включая количество детей в семье. В многодетных семьях матери часто сталкиваются с большим количеством задач, таких как управление домом, забота о детях, финансы и работа. Это может привести к более жесткому подходу к воспитанию, который направлен на установление порядка и дисциплины, что подтверждается в данном исследовании, а также и в работах других ученых, например Н.А. Акуловой [1], Д.В.

Слезовой [6]. В то же время матери с одним ребенком оберегают его ото всех проблем и более переживают за благополучие своего ребенка. Они могут быть более готовы к компромиссам и сильнее ориентироваться на потребности и желания своего ребенка.

Следует отметить, что несмотря на полученные в исследовании результаты и подтверждение выдвинутой гипотезы, можно говорить и о том, что стили и стратегии воспитания зависят не только от количества детей, но и от многих других факторов, таких как характеристики личности матери, ее культурные и социальные убеждения, особенности ребенка и его развития, а также вовлеченность в процесс воспитания отцов.

Литература

1. *Акулова Н.А.* Родительское отношение у матерей, воспитывающих разное количество детей // Столица науки. 2020. № 7 (24). С. 235-242.
2. *Бoваева А.В.* Многодетная семья: особенности психологического климата и детско-родительских отношений // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 303-306.
3. *Дорофеева З.Е.* Особенности интенсивного родительства в высокоресурсных многодетных семьях // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2021. Т. 13. № 1. С. 89-105.
4. *Мамонова Е.Б., Сидорина Е.В., Батюта М.Б.* Возможности самоактуализации молодых матерей с разным опытом родительства // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 304-307.
5. *Орлова Н.А.* Родительские практики в восприятии подростков // Социологические исследования. 2012. № 9 (341). С. 99-108.
6. *Слезова Д.В., Бурьянова Е.С., Тянтова О.П., Карпукова Р.В.* Проблема взаимоотношений родителей и детей в многодетных семьях // Аллея науки. 2021. Т. 1. № 7 (58). С. 248-254.

ФАКТОРЫ РИСКА И ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

К.А. Воробьева
Институт психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Россия

Аннотация. В статье отражены современные теоретико-методологические подходы к актуальной междисциплинарной проблеме и исследованию психологической детерминации структурной организации асоциальной направленности личности, в том числе анализируется системно-функциональный подход А.И.Крупнова, а также условия внедрения и результаты реализации комплексной программы профилактики.

Ключевые слова: факторы риска, асоциальная направленность личности, типология, профилактика

RISK FACTORS AND PSYCHOPROPHYLAXIS OF THE FORMATION OF AN ANTISOCIAL PERSONALITY ORIENTATION

K.A. Vorobyova
Vygotsky Institute of Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education ‘RGGU’, Moscow, Russia

Abstract. The article reflects modern theoretical and methodological approaches to an urgent interdisciplinary problem and the study of the psychological determination of the structural organization of an antisocial personality orientation, including the analysis of A. I. Krupnov's system-functional approach, as well as the conditions for the introduction and implementation of an

effective comprehensive program for the prevention of antisocial orientation and deviant behavior.

Key words: risk factors, antisocial personality orientation, typology, prevention

Феномен асоциальной направленности личности и ее профилактика представляют собой значимую и сложную задачу, как для науки, так и для современного общества [8]. Представленный феномен относится к междисциплинарным проблемам и находится на стыке изучения нескольких областей знаний [3]. Психологическая значимость ее решения актуализируется следующими обстоятельствами: во-первых, тенденцией к изменению направленности поведения обучающихся как по асоциальному содержанию, так и формам его проявления (росту и усложнению различных негативных норм и правил поведения как в реальной, так и виртуальной среде); во-вторых, проблемами предупреждения и психокоррекции асоциальной направленности и девиантного поведения, заключающимися, как в расширении психологических знаний о содержании и приоритетах психопрофилактики девиантного поведения обучающихся, повышении воспитательной компетенции педагогов и родителей в вопросах прохождения возрастных кризисов, так и учете возрастного и полового своеобразия и индивидуально-типологических особенностей личности обучающихся; в-третьих, отсутствием в научной литературе единого понимания ее психологической детерминации структурной организации асоциальной направленности личности. Стремительный технический прогресс способствует возникновению новых форм девиантного поведения на платформе виртуальной реальности (например, кибербуллинг, геронтофобия, шоплифтинг), а скорость распространения новых форм коммуникации посредством социальных сетей, различных онлайн-сервисов требуют

нового понимания нормы поведения и, как следствие, понимания отклонения от нормы (девиации) [4].

Методологическую основу исследования асоциальной направленности личности составили субъектно-личностный подход (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агапов, В.Г. Крысько, А.Н.Леонтьев), структурно-функциональный подход (А.И.Крупнов, С. И. Кудинов) и системный подход (А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов), положения отечественной психологии о системном строении свойств личности (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, А.Г. Ковалев, Д.И.Фельдштейн), положения о личности как продукте системы значимых отношений (Л.С. Выготский, В.Н.Мясищев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн).

Асоциальная направленность личности – это качественная и динамическая характеристика личности, имеющая многокомпонентную структуру, включающую взаимосвязанные показатели ее компонентов: когнитивного, эмоционально-волевого, мотивационного, поведенческого, – отражающих деформацию личности, и проявляющуюся в склонности к девиантному поведению [3].

В связи с высокой актуальностью проблемы предупреждения асоциальной направленности личности рассмотрим основные факторы риска ее формирования. Одним из факторов, влияющих на повышение проявлений асоциальной направленности и девиантного поведения является фактор возраста. В период подросткового возраста и кризиса наблюдаются естественные физиологические гормональные изменения организма. В связи с этим подростков отличает эмоциональная неустойчивость, повышенная возбудимость, негативизм, часто наблюдается деформация эмоционально-волевой и мотивационной сфер личности. Подростки испытывают повышенную потребность в самоуважении, которая сочетается с недостаточностью социального опыта и склонностью к риску, отрицательным отношением к социальным нормам и правилам, что часто

приводит к неадекватной самооценке, эгоцентризму, негативной оценке людей и событий [9].

Важную роль в формировании асоциальной направленности личности играют жизненные ценности, которые транслируются в семье, школе и информационной среде, внося свой вклад в социальную ситуацию развития цифрового поколения [5].

Значимым фактором риска проявления асоциальной направленности личности являются деструктивные стили воспитания, а также такие ошибки воспитания родителей, как переоценка родителями ресурсов развития и возможностей ребенка; отсутствие интереса к его потребностям; непоследовательный стиль воспитания родителей; несогласованность требований родителей к ребенку; недоверие к нему; эмоциональная холодность, враждебность, жестокость. Психологическая атмосфера неполной семьи во многом определяется болезненностью переживаний, возникших вследствие отсутствия одного из родителей, степенью травматизации этого процесса для ребенка. Однако в ряде случаев атмосфера неполной семьи достаточно благоприятна и не создает затруднений в формировании полноценной личности [8].

Важно отметить индивидуальные характеристики личности подростков, способствующие генезису асоциальной направленности личности (инфантилизм, склонность к риску, агрессивность, конфликтность). Отдельное место занимают акцентуации характера, ведущие к правонарушениям, например, неустойчивый или гипертимный типы [6].

Образовательная среда тоже может рассматриваться как «зона риска» формирования девиантного поведения современных подростков, например, в случае буллинговой активности в школьном коллективе. Сохранение и укрепление психологического здоровья, создание безопасной среды и условий для формирования гармоничной личности – дело не только семьи, но и работников образования [2].

Чрезмерное и нерациональное использование социальных сетей также может приводить к аддикции – привыканию, зависимости, а также проявлению агрессии и кибербуллингу [1].

В соответствии со спецификой генезиса асоциальной направленности личности можно выделить следующие принципы психопрофилактической работы: комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности); адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик); массовость (приоритет групповых форм работы); позитивность информации; минимизация негативных последствий; личная заинтересованность и ответственность участников; максимальная активность личности; построение позитивной жизненной перспективы (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей). Основная цель профилактической работы – создание условий успешной социализации личности с развитыми адаптационными ресурсами [4].

Раннее выявление типов асоциальной направленности личности обучающихся (делинквентного, агрессивного, оценочного, кибердевиантного, статусного, аффективного) позволяет определить мишени для эффективной психопрофилактической работы в зависимости от выделенного типа и деформации структурного компонента личности (когнитивного, эмоционально-волевого, мотивационного, поведенческого) [3; 7].

Комплексная программа психопрофилактики включает в себя тренинг «Психологический иммунитет» для обучающихся, программу повышения квалификации для педагогов «Психологическая помощь обучающимся в трудных жизненных ситуациях» и психологический практикум для родителей «Как наладить коммуникацию со своим ребенком?». Результативность программы доказана снижением показателей уровня враждебных установок и

готовности к проявлению агрессии, сформированностью коммуникативных навыков и навыков совладающего поведения, гармонизацией детско-родительских отношений [3].

В заключении отметим, что учет половозрастного своеобразия, специфических характеристик (недостаточная саморегуляция, наличие негативных установок по отношению к социальным нормам и правилам, признаки социально-психологической дезадаптации, преморбидные черты личности и др.) и типологии асоциальной направленности обучающих позволяет с наибольшей эффективностью проводить профилактическую работу, нейтрализовать неблагоприятные условия и причины ее становления на ранних этапах проявления.

Литература

1. *Васягина Н.Н., Шемпелева Н.И.* Представленность факторов риска и факторов защиты в социально-психологическом портрете личности подростка, обладающего высокой суицидальной активностью // Педагогическое образование в России. 2022. № 4. С. 170-178.

2. *Вилкова А.В., Лукашенко Д.В.* Неблагоприятные факторы формирования личности несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы педагогики. 2022. № 3-2. С. 45-49.

3. *Воробьева К.А.* Психологические технологии профилактики и коррекции девиантного поведения и асоциальной направленности личности // Актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 24 марта 2022 г. / науч. ред. Т. В. Христидис. М.: МГИК, 2022. С. 180-192.

4. *Данова Н.Ю.* Профилактика асоциального поведения молодежи: социально-педагогическая деятельность // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1121-1128. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1121-1128

5. *Зекерьяев Р.И.* Психологические особенности ценностных ориентаций личности, склонной к асоциальному поведению в интернет-пространстве // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 4. С. 7-17. https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-4-7-17

6. *Кириллова Е.Б.* Сравнительный анализ личностных черт девиантных подростков и подростков с нормативным поведением // Национальная Ассоциация Ученых. 2023. № 96-3. С. 13-16.
7. *Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 1. С. 63-73.
8. *Сорокоумова С.Н., Дунаева Н.И.* Изучение сопротивляемости личности подростков, старшеклассников и студентов трудным жизненным ситуациям // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24. № 6 (94). С. 802-808. https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-6-802-808
9. *Kuznetsova L.E., Lisitskaya L.G., Sasatsyan L.A., Semenova F.O., Tkachenko I.V.* Resources of personality development as a factor of its stress resistance // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. Pp. 805-813. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.02.98

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS FOR STRENGTHENING POSITIVE BELIEFS IN WORKING WITH STUDENTS WITH ADHD

D. Vukelić
University of Rijeka, Rijeka, Croatia

Abstract. Inclusive education requires specific competencies of school professionals, and teachers are not sufficiently competent to work in inclusive educational environments. Through their initial education, they develop competencies necessary for working in the field of inclusive education to the least extent, whose circumstances are further complicated and specified when it comes to the upbringing and education of students with ADHD. The crucial importance of one component of teacher competencies for working with students with ADHD has been theoretically established, which is teachers' beliefs. If teachers regularly engage in professional development, they develop positive beliefs about students with ADHD. If teachers enhance their knowledge of ADHD treatment and become

familiar with the possibility of shaping the behavior of students with ADHD, beliefs about such students will certainly be more positive, and teachers' professional actions will be based on an interventionist perspective.

Key words: ADHD, inclusive education, professional development, ADHD treatment, beliefs about ADHD, knowledge about ADHD

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ УКРЕПЛЕНИЯ ПОЗИТИВНЫХ УБЕЖДЕНИЙ В РАБОТЕ С УЧЕНИКАМИ С СДВГ

Вукелич Д.
Университет Риеки, Риека, Хорватия

Аннотация. Инклюзивное образование требует от школьных специалистов определенных компетенций, но учителя, как правило, недостаточно компетентны для работы в инклюзивной образовательной среде. Полученное ими образование практически не предполагает развитие компетенциий, необходимых для работы в области инклюзивного образования, реализация которого еще больше усложняются, когда речь идет о воспитании и обучении учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ). Теоретически установлено решающее значение убеждений учителей как одного из важнейших компонентов педагогических компетенций для работы с учащимися с СДВГ: если учителя регулярно занимаются профессиональным развитием, у них формируются позитивные убеждения об учениках с СДВГ. Если учителя расширяют свои знания о лечении СДВГ и знакомятся с возможностью формирования поведения учащихся с СДВГ, убеждения о таких учениках, безусловно, будут становиться более позитивными, а профессиональные

действия учителей будут основываться на интервенционистской перспективе.

Ключевые слова: СДВГ, инклюзивное образование, профессиональное развитие, лечение СДВГ, убеждения относительно СДВГ, знания относительно СДВГ

Introduction. The education system is the structural basis for the stability of modern European and global society in the 21st century. Such desirable stability implies inclusion and initially equal rights for all individuals in society, but precisely these fundamental individual rights are seriously endangered in the circumstances of contemporary social changes. Inclusion and inclusive education provide equal opportunities for all stakeholders in society to express their strengths and nullify the difficulties that each individual possesses by the principle of neurodiversity of the general population. Inclusive education is reflected in respecting all students and teaching and school staff equally and involving all students, thus reducing their exclusion from the school's culture, curriculum, and local community [2]. Therefore, even through this definition, the idea that inclusion and inclusive education are intended only for individuals (students) with disabilities is nullified. On the contrary, it implies the inclusivity of all stakeholders in the educational process, taking into account all their characteristics. The aim of this paper is to expose the relationship between the frequency of teachers' professional development and their beliefs in working with students with ADHD and to raise the question of the mediating effect of teachers' knowledge about ADHD on the relationship between the aforementioned constructs of professional development and beliefs.

Beliefs as a segment of competencies for working with students with ADHD. Inclusive education requires specific competencies of school professionals, and teachers are not sufficiently competent to work in inclusive educational environments. Through their initial education, they develop

competencies necessary for working in the field of inclusive education to the least extent [10], whose circumstances are further complicated and specified when it comes to the upbringing and education of students with ADHD, given that ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) is characterized by pervasive and persistent difficulties in the areas of inattention, hyperactivity, and impulsivity [1], which is certainly a prerequisite for disrupting classroom discipline, learning, and teaching processes, and ultimately, classroom dynamics. It is concluded that the academic functioning of students with such specificities negatively affects teachers' beliefs about ADHD and teaching students with ADHD, and the crucial importance of teachers' beliefs has been theoretically established [7]. Fishbein and Ajzen [6, p. 131] define beliefs as "subjective probabilities of the relationship between the object about which the belief is created and other objects, values, concepts, and attributions" and describe them as a cognitive segment of the attitude construct (which, in addition to the cognitive component, also consists of an affective and behavioral component). Therefore, it is determined whether there is a connection between the evaluated object or individual and a certain characteristic. In the context of students with ADHD, the connection between students with ADHD (individuals) and a certain form of academic functioning (characteristic) is established. Given the characteristics of students with ADHD, they are often associated with inappropriate behaviors and disruption of the classroom environment and difficulties in acquiring teaching content.

Difference between class and subject teachers. When talking about teacher competencies, and thus teachers' beliefs (because competencies consist of knowledge, skills, and attitudes, of which beliefs are a segment), it is necessary to make a distinction between class and subject teachers and to note that subject teachers express more negative beliefs about the inclusion of students with ADHD in regular classes [8]. Such findings can be explained through a series of factors that are implemented and

hidden behind a series of characteristics of class and subject teachers. Primarily and with emphasis in this paper, it is possible to seek an explanation for such differences through the prism of initial education of class and subject teachers in the Republic of Croatia, but also through the prism of fluency between the education system and the employment system of subject teachers. Vukelić et al. [10] note that initial education of class teachers is more dedicated to topics of inclusive education of students with ADHD than it is the case within the initial education of subject teachers, which can certainly be a potential prerequisite for the mentioned differences. Initial education of teachers is the starting point of inclusive teacher action, and it is not the final station of strengthening teacher competencies, and beliefs, but it is certainly the basis for the development of interest in inclusive education of students with ADHD, which fosters an affinity for professional development. The key difference between the initial education programs of class and subject teachers is certainly the fact that the topic of ADHD during initial education of subject teachers is marginalized in undergraduate and graduate studies in Croatia, and only exceptional studies offer courses dedicated to inclusive education and teaching students with ADHD, with the note that some subject teachers, even after completing their teaching studies, start their professional careers without devoting a single class during their studies to the topic of ADHD [10]. The issue (problem) of fluency between the education system and the employment system of subject teachers is reflected in the fact that individuals with non-teaching degrees can be employed as class teachers. In both phenomena, it is possible to find the cause of the lower level of competence and more negative beliefs of subject teachers in working with students with ADHD.

Professional Development of Teachers for Working with Students with ADHD. One of the key predictors that influences the strengthening of teachers' beliefs about students with ADHD, and which teachers themselves can easily manipulate, is participation in (continuous) professional development processes.

Initial teacher education is a formal competency and qualification prerequisite for teacher professional practice, and the first step of teacher readiness which continuously evolves through subsequent teacher professional development programs. Schools are a segment of society operating within the framework of intense contemporary social changes. Accordingly, teachers must keep pace with such changes through their professional development and lifelong learning. Thus, professional development processes have positive implications for teachers' beliefs. If teachers regularly engage in professional development, they develop positive beliefs about students with ADHD [3]. Professional development certainly involves the intention and continuity of the process of acquiring and improving professional knowledge, skills, and attitudes (including beliefs). Simplified, it is the overall development of an individual in their professional realm, and Čepić and Kalin [4, p. 23] highlight that recent scientific findings view teacher professional development as an "inclusive concept that encompasses all formal and non-formal activities undertaken for teachers' learning and professional growth." "Formal learning is learning that is usually provided by an educational institution or training institution, structured in terms of learning objectives, learning time, or learning support, leading to certification and is intentional from the perspective of the learner" [5, p. 32]. „Non-formal learning is learning that is usually not provided (but can also be provided) by an educational or training institution and usually does not result in certification, is structured in terms of learning objectives, learning time, or learning support, and learning is intentional from the perspective of the learner“ [5. p. 33].

Teachers' knowledge of ADHD as a mediator in the relationship between teachers' professional development and teachers' beliefs about ADHD. The scope of contemporary knowledge about ADHD is increasingly expanding day by day, and it is necessary to improve methods, principles, and work strategies, which surely cannot be achieved by sticking to

knowledge and information acquired during initial education. As progress and keeping up with contemporary knowledge do not end with initial education, it is certainly necessary to examine the potentials of professional development in strengthening teachers' knowledge of ADHD, ultimately leading to changes in teachers' beliefs about teaching students with ADHD. It is assumed that strengthening teachers' knowledge of ADHD through professional development programs strengthens positive teacher beliefs. Bradshaw and Kamal [3] highlight that the cause of low teacher knowledge about ADHD is inadequate content saturation of professional development programs with components such as symptoms, causes, and treatment of ADHD, and they emphasize that, to improve knowledge about ADHD, teachers need to attend such professional development programs more frequently, thus strengthening knowledge about etiology and diagnosis, methods of managing the behavior of students with ADHD, as well as knowledge of ADHD treatment [9]. If teachers enhance their knowledge of ADHD treatment and become familiar with methods of content acquisition and shaping the behavior of students with ADHD, beliefs about such students will certainly be more positive because teachers' professional actions will be based on an interventionist perspective of beliefs that involves belief in the possibility of change, taking responsibility for outcomes, and using effective methods in practice. These procedures have positive outcomes in working with students with ADHD, affecting classroom dynamics, and ultimately teachers' beliefs about students with ADHD. Therefore, it is necessary to enrich scientific findings qualitatively and quantitatively regarding the mediating effect of knowledge about (treatment of) ADHD on the relationship between teachers' professional development and beliefs about ADHD.

Conclusion. Inclusive education that considers neurodiversity as a potential for enriching the educational process is the structural basis for creating an inclusive society. The bearers of such an educational perspective are teachers who must possess

specific competency characteristics, among which positive beliefs play a crucial role and serve as generators for realizing other components of the teacher competency profile, which is significantly specified if teachers teach students with ADHD. The characteristics of students with ADHD are prerequisites for difficulties in the teaching process, especially if the teacher is not equipped to respond adequately to the challenges and demands posed by such students. In cases of lower levels of teacher knowledge about ADHD and unfamiliarity with effective teaching methods for students with ADHD, unwanted teaching outcomes for students with ADHD certainly occur, and such continuous unwanted outcomes lead to disrupting classroom dynamics, teacher stress, and ultimately negative beliefs about ADHD and teaching students with ADHD. This paper established the relationship between the frequency of teacher professional development and teachers' beliefs about ADHD and raised the question (for future scientific research) about the mediating effect of teachers' knowledge about ADHD on the relationship between professional development and beliefs.

References

1. American Psychiatric Association, DSM-5. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*.
3. Bradshaw, L., & Kamal, M. (2013). Teacher knowledge, training and acceptance of students with ADHD in their classrooms: Qatar case study. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, 5*. https://doi.org/10.5339/nmejre.2013.5
4. Čepić, R., & Kalin, J. (Eds.). (2017). *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*. Učiteljski fakultet sveučilišta u Rijeci.
5. European Commission (2001). *Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* European Commission. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF

6. Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley. https://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html
7. Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 694–703. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005
8. Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, *64*(2), 270-282.
9. Topkin, B., Roman, N.V., & Mwaba, K. (2015). Attention Deficit Disorder (ADHD): Primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behaviour. *South Africa Journal of Education, 35*(2), 1-8.
10. Vukelić, D., Zovko, A., & Vlah, N. (2020). Izvedbeni planovi i programi studija u Hrvatskoj koji obrazuju učitelje za rad s učenicima s ADHD-om. *Društvene i humanističke studije*, *5*(4), 431-462.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НЕЙРОКОРРЕКЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

М.А. Гаев, Н.О. Вербицкая
Уральский государственный лесотехнический университет,
Екатеринбург, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о внедрении и дальнейшем использовании нейрокоррекционных методик у студентов, в целях оптимизации эмоционального и физического состояния обучающихся в процессе образовательной и двигательной деятельности. Цель исследования – анализ проблем нейрокоррекционной составляющей профессиональной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: нейрокоррекция, педагогическая коррекция, коррекция двигательных навыков, студенты, профессиональное образование

PEDAGOGICAL NEUROCORRECTION OF STUDENTS' MOTOR SKILLS

M.A. Gaev, N.O. Verbitskaya
Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Abstract. This article discusses the issue of the introduction and further use of neurocorrection techniques in students in order to optimize the emotional and physical condition of students in the process of educational and motor activity. The purpose of the study is to analyze the problems of the neurocorrectional component of vocational training of students.

Key words: neurocorrection, pedagogical correction, correction of motor skills, students, vocational education

В настоящий момент, образовательный процесс непрерывно повышает интенсивность потока информации, который должны воспринимать студенты. Основная проблема заключается в том, что поступающую информацию необходимо не только принять, но и обработать и применить в дальнейшей учебной деятельности. Процессы расширения и наращивания потоковой информации противоречат здоровьесбережению, которое является одним из ключевых факторов успешного становления и развития современного студенчества [5]. Эти противоречия способствуют повышению тревожности и снижению уровня, как всего здоровья, так и отдельных его компонентов: двигательной активности, стрессоустойчивости, эмоциональной стабильности [6].

В ситуации противоречия между интенсивностью информационных потоков и возможности студентов их воспринять, переработать и освоит информацию, актуализируется необходимость анализа и поиска нейрокоррекционных методов и приёмов по предотвращению негативных стрессовых состояний у студентов

профессиональных учебных заведений. Необходимо сохранять и повышать работоспособность студентов и эффективность их познавательной и двигательной деятельности [3].

Одним из новых методов влияния и воздействия на психофизическое состояние организма является – педагогическая нейрокоррекция, которая представляет собой инновационный метод восстановления и коррекции нервных отклонений, нарушений с использованием современных технологий [5].

Отличительной особенностью педагогической нейрокоррекции является адресное применение проверенных и научно обоснованных методик и приёмов, основанных на точечной проработке отдельных сторон работы мозга. Необходимо учитывать индивидуальный и дифференцированный подход к дальнейшей коррекции функций и состояний [1].

Одним из методов педагогической нейрокоррекции является работа с телом. В этом направлении специалисты-психологи по нейрокоррекции подразумевают систему «тело-мозг», опираясь, прежде всего, на работу «Настройка системы» авторов Линхарда, Шмид-Фетцера и Кобба [7]. Суть этого подхода заключается в том, чтобы с помощью физических упражнений активировать работу блуждающего нерва, который противостоит тревоге, перевозбуждению, переутомлению и тд. Ключевым моментом служит то, что могут применятся простые упражнения, а на само проведение комплекса двигательных действий тратится не более 30 минут, что позволяет внедрить данные методики как в учебный процесс, так и внеучебную деятельность.

Одним из передовых направлений является непосредственная работа с мозгом при помощи современных нейроустройств и нейрогарнитур, способных не только считывать мозговую активность электрических волн, но и обладающих специализированными приложениями и

нейроиграми, позволяющими развивать концентрацию внимания, быстроту реакции и медитацию [4].

Одним из главных преимуществ данных устройств перед обычным электроэнцефалографом – это их мобильность и удобство перемещения (см. рис. 1). Кратко охарактеризуем эти нейрогарнитуры и оценим их функциональность.



Рис. 1. Изображения нейрогарнитур

Примечания. 1 – нейрогарнитура NeuroPlay 6C; 2 – нейрогарнитура Muse; 3 – нейрогарнитура NeuroSky MindWave Mobile 2 (все изображения взяты с сайта http://neuroforsage.ru/neurointerface/)

1. ***NeuroPlay 6C***. Данное устройство представляет собой шестиканальный мобильный проводной биоусилитель для съёма ЭЭГ. Разработчиком данного устройства является компания «Нейроботикс». Данное устройство вполне применимо в педагогической нейрокоррекции, но на сегодняшний день не до конца оптимизировано под беспроводную работу с другими устройства, а также предусмотрено, всего лишь, 3 нейроигры, которые могут применятся только на улучшение концентрации внимания. Сама суть устройства заключается в том, чтобы с помощью нейроигр, которые выводятся на экран подключённого компьютера или смартфона развивать своё внимание, проходя различные квест-задания.

2. ***Muse.*** Данное устройство – это четырёхканальная мобильная биосистема. Разработчиком данного устройства является канадская компания «Muse». Гарнитура настроена для применения релаксирующих методик. Muse даёт

обратную звуковую связь в режиме реального времени, которая направлена на расслабляющий эффект во время сеанса работы с данным устройством. Что же касается применения этой технологии в педагогической нейрокоррекции, то стоит сказать о том, что медитативное воздействие является важным фактором борьбы со стрессовыми ситуациями, но, практически, не применима в развитии двигательных навыков и повышения концентрации и внимания.

3. ***NeuroSky MindWave Mobile 2.*** Данное устройство является также мобильной беспроводной системой, считывающей спектр мощности ЭЭГ (альфа-волны, бета-волны и т.д.). Разработчиком данного устройства является компания «NeuroSky» базирующаяся в Китае и США. Данное устройство подходит под задачи педагогической нейрокоррекции, так как имеет более 100 различных нейроигр, направленных на оздоровление, обучение, улучшение своих когнитивных и двигательных показателей. За счёт разнообразия различных приложений и игр, применение данной нейрогарнитуры даёт широкий спектр применения на разных студентах с разными психофизическими состояниями. Возможности данного устройства позволяют проводить различные исследования мозга с дальнейшей разработкой новых методик нейрокоррекции по совершенствованию борьбы с тревогой и раздражительностью, улучшение внимания и концентрации, развития новых двигательных навыков и способностей.

Оценивая показатели данной нейрогарнитуры, мы можем работать над улучшением двигательного потенциала, не только студентов, но и людей разных сфер профессиональной деятельности. Использование гарнитуры MindWave Mobile 2 может, также положительно сказаться на повышении и совершенствовании различных двигательных навыков. Оценивая показатели мозговой активности («альфа», «бета», «дельта» и «тета» ритмов) во время

выполнения какой-либо физической активности, мы можем корректировать эту деятельность, делать акцент на правильности техники выполнения упражнения, увеличении скорости принятия решения в той или иной двигательной задаче и увеличении скорости переключения с одной задачи на другую [2].

В заключении, стоит сказать о том, что использование специальных гарнитур в педагогической нейрокоррекции может способствовать улучшению и модернизации образовательной среды как студентов, так и всего нашего общества. Весь спектр применения, даёт нам возможность использовать данные устройства не только в улучшении психофизических состояний, концентрации своего внимания, быстроты реакции и многозадачности, но и открывает нам новые методики и подходы по совершенствованию своих двигательных способностей, настройки «своей» системы организма, для лучшего понимания работы своего мозга и тела, что в конечном счёте приводит нас к осознанию того, что через работу с мозгом и его когнитивной деятельности мы можем на прямую влиять на своё тело и его функционал.

Литература

1. *Ачинович Т.И.* Учебно-методический комплекс по дисциплине" Современные методы психотерапии и психокоррекции". Минск: Белорусский государственный университет, 2019.

2. *Ашанина Е.Н., Сеник М.Н.* Современные исследования техник аудиовизуального воздействия (обзор отечественной и иностранной литературы за 2011-2018 гг.) // Вестник психотерапии. 2018. № 67. С. 44-65.

3. *Белоусова М.В., Меркулова В.А., Футина Н.В., Шамсутдинова Р.Ф.* Междисциплинарный нейрокогнитивный подход в анализе моторных, когнитивных, эмоциональных проблем детей, занимающихся музыкой: принципы нейрокоррецции // Вестник современной клинической медицины. 2021. Т. 14. № 2. С. 7-11.

4. *Водолажский Г.И.*, *Ахметов С.М., Алексаняц Г.Д., Володажская М.Г.* Когнитивно-коррекционный потенциал спортсменов в киберспорте // Физическая культура, спорт-наука и практика. 2023. № 1. С. 73-79.

5. *Глазачев О.С., Бобылева О.В.* Возможности коррекции эмоционального и психофизиологического статуса студентов методом полимодальной сенсорной стимуляции // Социально-экологические технологии. 2013. № 2. С. 103-114.
6. *Зайцева Л.В., Полякова А.А.* Нейрокоррекционный потенциал занятий адаптивной физической культуры // СТУДЕНТ ГОДА 2021. 2021. С. 286-294.
7. *Линхард Л., Шмид-Фетцер У., Кобб Э.* Настройка системы тело-мозг // М.: Медпроф, 2021. С. 64-89.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Иванова [1], Д.Д. Ярков [2]
[1] Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Россия
[2] Школа №187 с углубленным изучением отдельных предметов, Нижний Новгород, Россия

Аннотация. Констатирована дефицитарность и актуальность исследований совместной детско-родительской деятельности как ресурса оптимизации личностного развития младшего школьника. Представлены этапы, содержание и результативность авторской программы психолого-педагогического сопровождения совместной проектной деятельности младших школьников и родителей.

Ключевые слова: личностное развитие, младший школьник, детско-родительское взаимодействие, совместная проектная деятельность, семейный проект, психолого-педагогическое сопровождение

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN JOINT PROJECT CHILD-PARENT ACTIVITIES

N.V. Ivanova [1], D.D. Yarkova [2]
[1] Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia
[2] School No 187 with in-depth study of individual subjects, Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. The scarcity and relevance of research on joint child-parent activities as a resource for optimizing the personal development of a younger student is stated. The stages, content and effectiveness of the author's program of psychological and pedagogical support for joint project activities of younger schoolchildren and parents are presented.

Key words: personal development, primary school student, child-parent interaction, joint project activity, family project, psychological and pedagogical support

Одной из первостепенных по значимости задач современного отечественного образования является обеспечение эффективного развития личности школьника, что зафиксировано в текстах важнейших нормативных документов – в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (Гл. 7, ст. 66), Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Особую актуальность реализация личностно-ориентированной парадигмы образования имеет для начального звена школы, закладывающего фундамент академической успешности ребенка, психологической безопасности и комфортности в образовательной среде, развития основных личностных сфер обучающегося (мотивационной, эмоциональной, социальной, сферы

самосознания). Среди учеников начальных классов повышенного внимания в рассматриваемом аспекте требуют четвероклассники (дети 10-11 лет), поскольку в ряде исследований убедительно доказана специфическая гетерогенность их психовозрастного развития, проявление особенностей, свойственных не только младшему школьному, но и младшему подростковому возрасту (О.П. Болотникова, А.Б. Воронцов, С.В. Гани, М.В. Григорьева, Н.В. Иванова, Т.Н. Князева, Е.С. Николаева, А.М. Прихожан, Н.М.Скрипник, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и другие). Как образно отметила Г.А. Цукерман, именно «на переходе от одного возраста к другому, «окна развития» распахнуты наиболее полно», а, следовательно, четвероклассники максимально сензитивны к предоставляемым средой возможностям для личностного развития [8, с. 82].

Для обеспечения и оптимизации личностного развития младшего школьника в современной отечественной образовательной практике используется достаточно широкий арсенал педагогических средств, в первую очередь ориентированных на предметное содержание, методы, технологии и формы работы учителя на уроке. Однако необходимо подчеркнуть, что многие исследователи констатируют негативные тенденции в личностном развитии школьников на заключительном этапе начального образования: снижение учебной мотивации, положительного отношения к образовательной среде, повышение личностной тревожности (Ф.Н. Апиш, Н.Ц. Бадмаева, М.В. Григорьева, Э.С. Ибрагимова, Н.В. Иванова, Т.Н. Князева, Е.С.Николаева). Это делает актуальным дальнейший научный поиск условий, возможностей и средств поддержки и совершенствования развития личности четвероклассников.

Выполненный анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет утверждать, что в настоящий момент в психологической науке исследованы отдельные аспекты потенциала семейной среды для развития младших

школьников. В частности, установлены значимые корреляции между стилями детско-родительского общения, сплоченностью семьи, вовлеченностью взрослых в жизнь детей и уровнями психологического благополучия, социальной уверенности, субъектности, академической успешности обучающихся в начальной школе [1, 4, 5, 7, 9]. В то же время крайне мало изучена совместная детско-родительская деятельность как ресурс оптимизации личностного развития младшего школьника [10]. Итоги эмпирических исследований российских и зарубежных авторов свидетельствуют о многих проблемах, испытываемых родителями в общении и взаимодействии с детьми младшего школьного возраста. В период пандемии COVID-19 стрессовые факторы, режим самоизоляции и ограничений обнажили и обострили трудности в детско-родительских отношениях и существенно повысили запросы родителей о профессиональной психолого-педагогической поддержке в вопросах воспитания, развития и образования детей [5].

Все обозначенное сфокусировало наши исследовательские задачи на разработке, апробации и верификации программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности младших школьников и родителей как фактора развития личности ребенка. Особое внимание нами было уделено проектной деятельности, поскольку целесообразность ее организации отмечена в тексте ФГОС начального общего образования, а также в силу ее четкой структурированности и возможности обеспечения самостоятельности и активности ребенка на всех ее этапах: от проектного замысла, до презентации продукта [6]. Кроме того, проектная деятельность содержит ресурс для удовлетворения гетерогенных психовозрастных потребностей четвероклассников, характерных для младшего школьного и подросткового возрастов [2].

На информационно-диагностическом этапе реализации программы (в экспериментальную группу вошли 52

четвероклассника и их родители) была проведена комплексная диагностика развития основных личностных сфер младших школьников, а также многоаспектное анкетирование и диагностика родительской группы. Было установлено, что большинство родителей не знают или недостаточно точно понимают сущность и развивающий потенциал проектной деятельности для детей, ее отличия от учебной деятельности, функционал взрослых членов семьи в подготовке разных видов проектов. Эти вопросы были включены в психолого-педагогическое просвещение родителей в форме лекций, семинаров, ссылок на подготовленные нами информационные ресурсы для самостоятельного ознакомления. Особые акценты были сделаны на сущности семейных проектов [3], совместном обсуждении и составлении банка идей для семейных проектов, куда вошли: «Семейное древо», «Герб нашей семьи», «Наши семейные традиции», «Великая Отечественная Война в истории моей семьи», «Любимые игры разных поколений моей семьи», «Вместе поможем, кому сможем» и другие. Также на данном этапе родители знакомились с особенностями личностного развития детей на рубеже младшего школьного и подросткового возрастов, стилями детско-родительского общения, наиболее частыми ошибками в семейных взаимодействиях.

На развивающем этапе в рамках практических семинаров, мини-тренингов и консультаций отрабатывались приемы и умения субъект-субъектного взаимодействия родителей с детьми на разных этапах проектной деятельности: планирования проектного продукта, его реализации, презентации и самооценки. Особое внимание уделялось развитию навыков активного слушания, техникам «Я – сообщение», «Ты – сообщение», приемам безусловного принятия ребенка, многокритериальной конструктивной оценки, анализу проблемных и конфликтных ситуаций. Для эффективной реализации совместной рефлексии процесса и

результата семейной проектной деятельности нами был разработан и предложен родителям комплект самооценочных бланков в форме незаконченных предложений, критериальных таблиц с балловой оценкой, опросников с открытыми и закрытыми вариантами ответов.

На заключительном, рефлексивно-оценочном этапе проводилась повторная диагностика младших школьников и их родителей, открытая защита одного из семейных проектов с участием в презентации ребенка и родителя, круглый стол по обмену позитивным опытом по практикам организации совместной деятельности в семье.

Реализация представленной программы способствовала формированию позитивных детско-родительских отношений в экспериментальной группе, а также положительной статистически значимой динамике в показателях учебной мотивации, самооценки, личностной тревожности, социальном статусе и субъектности у четвероклассников. В контрольной группе (47 четвероклассников и их родителей), положительных статистически значимых изменений в выбранных нами показателях личностного развития младших школьников установлено не было. Таким образом, можно сделать вывод, что целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение совместной деятельности детей и родителей, включая проектную деятельность, способствовало оптимизации развития личности младшего школьника.

В качестве перспективного направления исследования в данном проблемном поле мы видим разработку программы психолого-педагогического сопровождения совместной детско-родительской деятельности с первого по четвертый класс.

Литература

1. *Антипкина И.В.* Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 4 (41). С.102-114.

2. *Иванова Н.В.* Психолого-педагогическая модель полисубъектной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук, Рязань, 2022. 48 с.

3. *Иванова Н.В.* Психолого-педагогическая характеристика семейных проектов в начальной школе // Вестник Костромского университета им. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 1. С. 55-58.

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

5. *Козлова Е.А., Петренко Е.Н., Варшал А.В., Лето И.В., Гришкевич М..Е, Резун Е.В., Корниенко О.С., Слободская Е.Р.* Вклад семейных факторов в психическое здоровье младших школьников до и во время пандемии COVID-19 // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. № 4. С. 757-772. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-4-757-772

6. *Матяш Н.В.* Психология проектной деятельности школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000. 52 с.

7. *Суворова О.В.* Влияние семейной среды на развитие детской субъектности // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 10.

8. *Цукерман Г.А.* Обучение ведет за собой развитие. Куда? // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 42–90.

9. *Шведовская А.А.* Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11. № 1. С. 69-84.

10. *Яркова Д.Д.* Совместная деятельность в контексте детско-родительских отношений с ребенком младшего школьного возраста // Вестник Санкт-петербургского военного института войск Национальной гвардии. 2023. № 4 (25). С. 81-87.

ПРАВОСОЗНАНИЕ КАК СДЕРЖИВАЮЩИЙ АГРЕССИЮ ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР У СПОРТСМЕНОВ

А.С. Калашникова [1,2]***, А.А. Крымова*** [2]
[1] Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского Минздрава России, Москва, Россия
[2] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

Аннотация. Правосознание рассматривается с точки зрения важного тормозящего проявления агрессии личностного фактора. Чем выше уровень признания правовых норм и толерантности спортсменов, тем меньше наблюдается инцидентов агрессии в их поведении.

Ключевые слова: правосознание, агрессия, спортсмены, личностный фактор, сдерживание

LEGAL CONSCIOUSNESS AS A PERSONAL FACTOR CONSTRAINTING AGGRESSION IN ATHLETES

A.S. Kalashnikova [1, 2]***, A.A. Krymova*** [2]
[1] V. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology, Moscow, Russia
[2] Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

Abstract. Legal awareness is considered from the point of view of an important inhibiting manifestation of aggression of a personal factor. The higher the level of recognition of legal norms and tolerance of athletes, the fewer incidents of aggression in their behavior are observed.

Key words: legal awareness, aggression, athletes, personal factor, containment

Профессиональные спортсмены часто сталкиваются с ситуациями, где агрессия может возникнуть как результат стресса, соревновательного давления, конфликтов с соперниками или тренерами. Правильное понимание и контроль собственных эмоций и поведения имеет решающее значение для успешного выступления на соревнованиях, а также для сохранения психологического здоровья спортсмена.

Вне зависимости от субъекта реализации агрессии важно учитывать, что генез агрессивного поведения формируется через соотношение проагрессивных и сдерживающих агрессию личностных структур [2, 6], в связи с чем в рамках изучения поведения спортсменов важно учитывать специфику тормозящих агрессию структур, характерных для данной категории лиц.

Важную роль в сдерживании агрессии у спортсменов играет правосознание. Согласно А.М. Столяренко, «правосознание – это сфера общественного, группового и индивидуального сознания, отражающая правовую действительность в форме юридических знаний, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях» [4, с. 52].

Под спортивным правосознанием И.М. Амиров понимает «систему правовых знаний, взглядов, идей, теорий, оценок и т.п. по поводу взаимодействия между собой участников спортивных мероприятий» [1, с.31].

Таким образом, спортивное правосознание – это осознание спортсменом правил, этических принципов и ответственности в спорте. Оно помогает спортсменам выступать с честностью, уважением к соперникам и соблюдением спортивной дисциплины. Развитое спортивное правосознание способствует проведению справедливых и уважительных соревнований, где победа достигается

талантом, усилиями и добросовестным трудом, а не нарушением правил или неэтичным поведением.

Правосознание является неотъемлемой частью карьеры спортсменов и помогает им вести себя профессионально и ответственно. Оно способствует формированию этических принципов и помогает контролировать свои эмоции, поведение и реакции в стрессовых ситуациях, тем самым выступая в роли ингибитора агрессии.

Агрессия в спорте может играть двоякую роль. С одной стороны, она может стимулировать спортсменов к более энергичной игре, повышению конкурентоспособности и стремлению к победе. С другой стороны, проявление агрессии может привести к неспортивному поведению, нарушению правил и даже травмам. Чрезмерная агрессия может вызывать такие негативные психологические последствия, как ухудшение самооценки, проблемы в межличностных отношениях и пр. Она также может привести к эмоциональному выгоранию и потере интереса к спорту.

Проявления агрессии могут включать в себя: физическое насилие между спортсменами, такое как удары, толчки или потасовки на поле игры; использование грубых или оскорбительных слов в адрес оппонента или судей; намеренные нарушения правил с целью нанесения вреда сопернику; публичные высказывания или жесты, целью которых является вызвать дискомфорт или спровоцировать других участников соревнований.

Примером агрессивного поведения в спорте может быть футболист, который выражает явное недовольство судейским решением, используя нецензурные выражения или жесты. Такое публичное проявление агрессии может повлиять на общую атмосферу игры, вызвать конфликты с арбитрами, а также повлиять на настроение и психологическое состояние других участников матча.

Ю.М. Рекша отмечает, что «в силу того, что спорт является специфической областью человеческой

деятельности, предполагающей наличие таких свойств личности, как агрессивность, наступательность, бескомпромиссность, поведение спортсмена при низком уровне его правовой культуры отличается конфликтностью, мстительностью, нетерпимостью, что приводит к правонарушениям и даже преступлениям»[5, с.24].

Поэтому в рамках тренировочных процессов, а также в рамках стандартных групповых и индивидуальных занятий со спортивными психологами, важно учить спортсменов контролировать свою агрессию, чтобы они могли придавать ей конструктивное направление и использовать как стимул для улучшения своих спортивных результатов. И именно здесь правосознание будет иметь немаловажное значение.

Исследования, проведенные Н.Ф. Гребень среди молодых людей в возрасте от 15 до 21 года, показывают, что чем больше юноши и девушки признают право в качестве основного регулятора поведения в обществе, т.е. обладают толерантным правовым сознанием, тем в меньшей степени они проявляют агрессию вовне [3, с. 246]. Право играет роль своеобразного регулятора поведения в обществе для таких молодых людей. Деформированные формы правого сознания, такие как правовой скептицизм и правовой инфантилизм, наоборот ведут к ослаблению роли права как фактора, регулирующего социальное поведение лиц юношеского возраста и росту уровня агрессивности.

Правовой скептицизм, характеризующийся недоверием к правовой системе и ее способности обеспечить справедливость, может привести к игнорированию правил и норм, в том числе в спорте.С другой стороны, правовой инфантилизм в тех случаях, когда личность не принимает на себя ответственность за свои действия и полагается на внешние нормы контроля, также может способствовать негативному влиянию на социальное поведение и уровень агрессивности у молодежи.

На частном уровне, чем лояльнее и с пониманием относится человек к праву, тем в меньшей степени у него возникают такие формы проявления агрессивности, как эмоциональная и физическая агрессия. Такой юноша или девушка в меньшей степени склонны выражать свою агрессию посредством грубой физической силы, воспринимать окружающих людей с чувствами подозрительности, недоброжелательности и неприязни. В то же время скептическое отношение к праву повышает вероятность вербальной агрессии у молодых людей [3, с. 246].

Чем более толерантно правовое сознание молодежи, основанное на понимании и положительной оценке законов, тем меньше у них склонность к враждебности по отношению к окружающим людям и миру. Идеализация правовой системы и закона способствует снижению цинизма среди молодых людей, тогда как их критическое отношение к правосудию может привести к его увеличению [3].

Следовательно, и спортсмены с высоким уровнем правосознания более способны сдерживать агрессию, поддерживать спокойствие и концентрироваться на своей деятельности в сложных ситуациях. Когда спортсмен осознает ответственность за свои действия, понимает правила и этические принципы в спорте, он склонен контролировать свои эмоции, в том числе агрессию, и участвовать в соревнованиях более сбалансировано и уважительно.

Формирование правосознания у спортсменов может включать в себя ряд мероприятий, направленных на ознакомление с правовыми нормами, этическими принципами и обязанностями в спорте. Оно также включает в себя обучение основам fair play, толерантности и уважения к противникам. Эти меры могут включать в себя проведение специальных тренингов, внедрение образовательных программ и проведение мероприятий по развитию этических стандартов в спорте. Примерами таких мероприятий могут быть семинары по этике и спортивной культуре, групповые

или индивидуальные консультации со спортивными психологами или специалистами по этике, а также участие в специальных образовательных программах, обучающих правилам и нормам спортивной этики. Такие практики помогают спортсменам улучшить свои навыки в области управления эмоциями, разрешения конфликтов и поддержания честной игры, что в итоге способствует формированию правосознания и высокого уровня культуры в спорте.

Таким образом, изучение влияния правосознания на поведение и результаты спортсменов имеет большое значение для тренеров, психологов и самих спортсменов. Работа в этом направлении позволит создать программы и методики тренировок, направленные на развитие правосознания и эмоциональной стабильности у спортсменов, что в свою очередь способствует повышению спортивных достижений и общего благополучия в спортивной среде.

Литература

1. *Амиров И.М.* Спортивное правосознание: понятие и структура (к постановке проблемы) // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2015. № 4 (8). С. 30-36.
2. *Калашникова А.С., Дворянчиков Н.В., Василенко Т.Г.* Обзор исследований по проблеме ингибиторов агрессии (Часть 1) // Психология и право. 2014. Т. 4. № 1. С. 82-99.
3. Когнитивные штудии: Эмерджентность и сложность, когнитивные практики: материалы VIII междунар. междисциплин. конф. Вып. 8 / Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. Минск: БГПУ, 2019. 545 с.
4. Прикладная юридическая психология: Учеб. пособие для вузов / Под ред.проф. А.М. Столяренко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 639 с.
6. *Рекша Ю.М.* Методические основы формирования правовой культуры спортсменов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
7. *Сафуанов Ф.С.* Психология криминальной агрессии. М.: Смысл, 2003. 300 с.

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ: СТИЛИ ЭФФЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЁНКА

Ю.Ф. Галимова, Г.Н. Каменева
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Россия, Москва.

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс становления личности в семье**,** а также описываются стили воспитания, к которым прибегают родители. Также приведены результаты исследования, в котором подростки оценивали своих родителей по различным составляющим воспитания.

Ключевые слова: роль семьи, стили воспитания, самооценка ребёнка, развитие личности, психическое здоровье

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE PERSONALITY DEVELOPMENT: STYLES OF EFFECTIVE CHILD REARING

Yu.F. Galimova, G.N. Kameneva
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article examines the process of personality formation in the family and describes the parenting styles used by parents. It also presents the results of a study in which adolescents evaluated their parents on various components of parenting.

Key words: the role of the family, parenting styles, the child's self-esteem, personality development, mental health

В ходе своего воспитания родители должны закладывать детям определённые ценности, приобщать к культуре, развивать в детях социально значимые качества, которые необходимы для жизни в обществе. Разносторонний подход

родителей к воспитанию ребенка способствует становлению успешной, духовно развитой личности в дальнейшем.

В семье ребёнок учится коммуницировать с людьми, выстраивать с ними взаимоотношения и то, как это будет происходить зависит от примера, который транслируется ребенку родителями. Важно понимать, что именно от взрослых ребенок берёт пример будущего партнера, который связан с его жизненным опытом, заложенными ценностями и установками [3, с. 203].

Несомненно, наиболее благоприятной атмосферой для развития и воспитания ребенка будет являться именно полноценная семья, при изменённом составе семьи может нарушаться воспитательный процесс, связанный в первую очередь с эмоциональным состоянием родителя. Такие обстоятельства могут негативно сказаться на становлении личности ребёнка, что может проявляться в поведении, когнитивных и эмоциональных сферах [4, с. 9, 10].

Родители должны осознавать собственную значимость в жизни детей, они должны иметь понимание, что каждый их поступок может отразиться на ребенке, как в позитивном, так и в негативном ключе. Вот почему семейное воспитание несет в себе большую ценность [1, с. 153–155].

В семьях дети могут воспитываться по-разному, данный процесс зависит от выбора родителями определенного стиля воспитания. Стиль воспитания это по сути своей определенный подход к ребенку, который складывается из собственного видения и установок родителя, он может изменяться и быть различным у матери и отца. В настоящий момент выделяют пять стилей семейного воспитания: демократический, попустительский (либеральный), авторитарный, гипоопека и гиперопека.

Е.С. Вареца дает следующую характеристику демократическому и авторитарному стилям воспитания. При демократическом стиле воспитания дети имеют тенденцию к инициативности и самостоятельности в различных вопросах.

Родители, придерживающиеся данного стиля, учитывают мнение детей в серьезных делах, касающихся семьи. При этом контроль и наказанию тоже присутствуют, но в разумном объеме. Дети видят в родителях поддержку и безопасность.

В семьях с авторитарным стилем воспитания дети зачастую замкнутые, имеют низкую самооценку, не уверены в себе, так как их инициативность не поддерживается родителями, требуется полное послушание, точка зрения детей и их интересы не учитываются. Таким образом, родители, придерживающиеся подобного стиля воспитания, лишают детей самостоятельности [2, с. 49, 50].

В.А. Фролова рассмотрела и дала характеристику таким стилям воспитания как отчужденный стиль, гипоопека и гиперопека. Она говорит, что отсутствие внимания и любви со стороны родителей ведет к тому, что дети в дальнейшем не могут доверять миру, у них отсутствует чувство безопасности, также, может наблюдаться антисоциальное поведение с целью привлечения внимания. Данный стиль воспитания называется отчуждённым. Безразличное отношение к детям, отсутствие какого-либо контроля со стороны родителей, близких эмоциональных отношений, ведут к тому, что вырастают дети с нарушением в поведенческой сфере, не поддающиеся воспитанию, но в глубине души, как и все дети, они нуждаются в любви и заботе. Описанный стиль воспитания называется гипоопекой. Полностью противоположен гипоопеке - гиперопека – родители контролируют действия детей, уделяют жизни ребёнка чрезмерно много внимания и заботы, чем необходимо. Подобные тенденции в воспитании лишают детей самостоятельности и приводят к трудностям в адаптации в обществе и во взрослой жизни. [5, с. 73, 74].

Обратимся к полученным результатам диагностики испытуемых по опроснику "Родителей оценивают дети" (РОД) И.А. Фурманов и А.А. Аладьин. К исследованию было привлечено 53 человека, из них 94,3% испытуемых женского пола и 5,7% испытуемых мужского пола. Все испытуемые

принадлежат к возрастному диапазону 16–22 года. В выборку вошли пользователи сети интернет, проживающие в Москве.

Были выделены особенности в воспитании, наиболее выражено коррелирующие между собой («+» и «-» обозначена выраженность значения по шкале):

Уровень протекции в процессе воспитания **«-» (далее Г)**/уровень запретов **«+» (далее З)** - стиль воспитания, при котором родители не стремятся к выстраиванию с детьми крепкой эмоциональной связи, в процессе воспитания используются различные запреты и наказания. Можно предположить, что в будущем дети будут стремиться к самостоятельности, чтобы уйти из некомфортных условий проживания, этому могут сопутствовать тревожность и неуверенность в себе. Уровень требований «-» **(далее Т) / З «+»,** наказания за нарушение требований «+» **(далее С)/З+** - негармоничные варианты воспитания детей, так как детям предъявляются большое количество ограничений и запретов, что может сказаться отрицательно на самостоятельности и инициативности, так как этому сопутствует отсутствие требований. **Г-/** неустойчивость стиля воспитания **(далее Н),** степень удовлетворения потребностей ребенка **«-» (далее У)/Н, С+/Н** – проявление неустойчивости в стилях воспитания, при этом ребенку не уделяется необходимое внимание, дети в таких семьях зачастую растут неуверенными в себе. **Г+/** фобия утраты ребенка **(ФУ)** – у родителей наблюдается ипохондрическая боязнь за ребёнка, которая может быть связана с различными причинами, личности ребёнка, такое поведение родителей отрицательно влияет на становление личности ребенка в целом. **Г-/** неразвитость родительских чувств **(далее НРЧ), У-/НРЧ, Т-/НРЧ, З+/НРЧ, С+/НРЧ, Н/НРЧ,** проекция на ребенка собственных нежелательных качеств **(далее ПНК)/НРЧ** – дети не получают должного родительского внимания, они могут оставаться на попечительство другим людям, при этом со стороны родителей поступают постоянные требования и

запреты, применяются наказания, что связано с отсутствием родительских чувств. **У-/ПНК, З+/ПНК** –потребности детей не выполняются в полном объеме, родители склонны видеть в детях свои отрицательные черты, вследствие чего возникает неоправданная критика по отношению к ребёнку, что, несомненно, негативно сказывается на самооценке ребёнка. Предпочтение в подростке детских качеств **(далее ПДК)/ПНК** – родители предпочитают проявление детских черт по различным причинам, такая тенденция в воспитании может привести к проявлениям инфантилизма. **У-/** вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания **(далее ВК), ВК/Н** – конфликты родителей выносятся в сферу воспитания, ребёнок может стать способом эмоциональной разрядки. **ВК/** расширение сферы родительских чувств **(РРЧ)** – такие родители видят некое утешение в своих детях, в будущем ребенок может чувствовать ответственность за эмоциональное состояние родителя. **ВК/НРЧ** – ребенок становится свидетелем родительских конфликтов, при этом между ним и родителями нет близкой связи.

Таким образом, результаты исследования говорят нам о том, что родители нынешних подростков имеют плохое представление о наиболее эффективных и безопасных способах воспитания, так как в их действиях наблюдается нестабильность, чрезмерность наказаний и требований, вынесение родительских конфликтов, что негативно сказывается на становлении психически здоровой личности. По данным причинам подростки могут стремиться к отделению от родителей, полноценной самостоятельности, они также чаще всего несут в себе обиды на родителей.

Результаты исследования говорят о необходимости создания новых методик воспитания, привлечении внимания людей к осознанному родительству, так как некомпетентные способы взаимодействия родителя с детьми негативно сказываются на их психологическом здоровье и благополучии.

Литература
1. *Андреева Т.В.* Психология семьи: учебное пособие для студентов вузов. Спб.: Речь, 2010. 381 с.
2. *Вареца Е.С., Скиба Н.В.* Изучение стилей семейного воспитания // Новая наука: От идеи к результату. 2016. № 1-3. С. 47-51.
3. *Грехова Н.А., Каменева Г.Н.* Особенности социального климата семьи и представлений о браке и семейной жизни у девушек состоящих и не состоящих в отношениях // Актуальные проблемы развития личности в условиях современных реалий: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Ереван, 08–09 апреля 2022 года. Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2022. С. 199-207.
4. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
5. *Фролова В.А.* Влияние стиля семейного воспитания на формирование личности ребенка // IN SITU. 2020. № 62-20. С. 71-74. https://doi.org/10.18411/lj-06-2020-469

ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

С.С. Кудинов, А.А. Степанова
Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. Работа посвящена изучению взаимосвязи успешности в обучении и самооценки подростков. Авторами раскрываются психологические характеристики понятия самооценки, ее виды, уровни, факторы формирования. В работе анализируются особенности самооценки во подростковом возрасте. Изучается психолого-педагогическая характеристика понятия успешность обучения. Также проводится анализ современных отечественных и зарубежных работ по данной проблематике. В исследовании приняли участие 120 подростков, из которых 60 юношей и 60 девушек в возрасте от 12 до 18 лет. По результатам проведенного

исследования была выявлена специфическая взаимосвязь успешности обучения и самооценки в подростковом возрасте.
Ключевые слова: самооценка, успешность обучения, успеваемость, подростковый возраст, оценки, обучение, мотивация

RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING SUCCESS AND SELF-ESTEEM IN ADOLESCENCE

S.S. Kudinov, A.A. Stepanova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The work is devoted to studying the relationship between success in learning and self-esteem of adolescents. The authors reveal the psychological characteristics of the concept of self-esteem, its types, levels, formation factors. The work analyzes the features of self-esteem in adolescence. The psychological and pedagogical characteristics of the concept of learning success are studied. An analysis of modern domestic and foreign works on this issue is also carried out. The study involved 120 teenagers, of which 60 were boys and 60 were girls aged 12 to 18 years. Based on the results of the study, a specific relationship between educational success and self-esteem in adolescence was identified.
Key words: self-esteem, learning success, academic performance, adolescence, grades, learning, motivation

Актуальность темы исследования заключается в следующем: на данный момент самооценка подростков чаще всего в научной литературе рассматривается как фактор, влияющий на мотивацию достижений и мотивацию личностного роста. Работ посвященных взаимосвязи самооценки и успешности обучения не так много, поэтому данные, полученные в ходе эмпирического анализа, могут быть полезны для дальнейшего теоретического развития данной темы.

Самооценка по своей природе является сложно-структурным образованием, функционирующим в разнообразных формах и видах. Различный уровень развития самооценки обеспечивает различный уровень развития способности к самоконтролю и целеполаганию. Таким образом, можно предположить, что, изменяя самооценку личности, мы можем влиять на тип мотивации, и, следовательно, на поведение личности в целом.

В зарубежной психологии самооценку рассматривают в контексте «Я-концепции», так как считали, что самооценка, как феномен, формирующийся из эмоциональной составляющей, то есть того как человека ощущает свою значимость, и рациональной составляющей, реальных знаний человека о своих способностях, является составляющей всех представлений индивида о самом себе, а соответственно и оценки себя [1,6].

В отечественной психологии при изучении самооценки делается акцент на ее участие в процессе формирования личности. Самооценка рассматривается исходя из проблемы самосознания и самооценки и связи самооценки и личности [3]. С.Л. Рубинштейн рассматривает самооценку, как «стержневое» образование личности, которое складывается из принятых личностью ценностей и тем как он оценивает окружающих, и как его оценивают другие [2].

В данной работе мы будем опираться на возрастную периодизацию Э. Эриксона, который обозначал границы подросткового возраста в пределах от 12 до 18 лет. Данный период он считал временем, когда личность переживает самый глубокий кризис [5].

Осознание своего внутреннего мира, своих недостатков и достоинств, особенностей своего характера, своих возможностей и своего отличия от других и есть основой самооценки в подростковом периоде. Данные действия по осознанию себя возможны благодаря развитию когнитивных

возможностей, которые постоянно развиваются в условиях учебной деятельности и саморазвития подростка [4].

Успешность обучения вычисляется с помощью критерия результативности, который складывается из совпадения ожидаемого времени и правильности выполнения задания с реальным. Среди большого количества психологических критериев успешности обучения был упомянут факт наличия у ученика адекватной самооценки, то говорит о том, что успешность обучения связана с самооценкой.

Нами было проведено исследование взаимосвязи успешности обучения и самооценки в подростковом возрасте.

Эмпирическая база: 120 учащихся 9,10,11 классов ГБОУ школа №17 г. Москвы (отделения 1, 2, 3): 60 юношей; 60 девушек; возраст учащихся от 12 до 18 лет.

Применялись следующие методики исследования:

1). Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн. В модификация А.М. Прихожан.

2) Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси.

3) Методика «Самооценка личности старшеклассника» (опросник Г.Н. Казанцевой).

4) Оценка уровня успешности обучения с использованием формулы расчета

Результаты сравнительного анализа показали, что большинство подростков в выборке имеют «Хорошую успешность обучения», то есть у них отмечается нормальный уровень интереса к учебной деятельности, нормальный уровень удовлетворенности своими результатами, а так же их успехи в учебе внешне оцениваются как нормальные. Сравнительный анализ успешности обучения по полу показал, что «Неудовлетворительная успешность обучения» и «Удовлетворительная успешность обучения» чаще отмечается у юношей-подростков, что можно объяснить тем, что им не особенно интересен процесс получения знаний, они не считают важным улучшать свои результаты, так как

учебная деятельность не является для них важной. У девушек-подростков напротив чаще отмечается «Хорошая успешность обучения» и «Отличная успешность обучения», что может говорить о том, что для них уметь успеваемость нормальную и высокую является важным, им интересен процесс обучения и их академические успехи для них важны. Возможно, имеет место навязанный поло-ролевой стереотип, в котором девушки должны хорошо учиться и получать неудовлетворительные оценки стыдно. Так же полученные результаты можно объяснить более высокими требованиями, которые предъявляются к девушка обществом или ими самими. Девушки могут обладать более высоким уровнем осознанности и мотивации на достижение успеха, чем юноши и это может объяснять их более высокую успешность обучения.

Сравнительный анализ диагностики уровня самооценки подростков по методике С.А. Будасси показали, что у большинства подростков в выборке выявлена «Средняя адекватная самооценка». После сравнения уровня самооценки по полу было выявлено, что у юношей в подростковом возрасте чаще отмечается «Низкая адекватная самооценка», при которой объективно осознаются и принимаются слабые стороны, но при этом не берутся во внимание сильные стороны личности. Так же выявлено, что у юношей чаще выявляется «Высокая неадекватная самооценка», которую так же можно назвать завышенной, то есть юноша-подросток, возможно имея комплексы и будучи неуверенным в себе, берет манеру поведения и способ восприятия себя свойственный завышенной самооценки, чтобы защититься.

Сравнительный анализ уровня самооценки подростков по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан показал, что из всей выборки подростков у большинства выявлена «Средняя и высокая самооценка», что является адекватной в интерпретации данной методики, при этом у достаточно большого количества подростков выявлена

«низкая самооценка». При сравнительном анализе уровня самооценки по полу было выявлено, что «Завышенная самооценка» чаще всего проявляется у юношей.

Сравнительный анализ уровня самооценки по методике Г.Н. Казанцевой выявил, что так же большинство подростков в выборке имеют «Среднюю самооценку», то есть большинство подростков объективно оценивают свои возможности, признают свои минусы и плюсы, в случае допущения ошибок берут ответственность на себя и стараются разобраться в причинах проблемы, а за успехи хвалит себя, но не культивирует это. В ходе сравнительного анализа по полу было выявлено, что у девушек чаще отмечается «Низкая самооценка», у юношей чаще отмечается «Средняя самооценка».

После проведения корреляционного анализа были получены результаты, согласно которым можно выявить общие и особенные связи успешности обучения и самооценки. Таким образом, к общим связям можно отнести тот факт, что чем чаще у подростка отмечается «Средняя самооценка», которую считают оптимально адекватной, тем чаще у него будет фиксироваться «Хорошая успешность обучения». То есть, когда успехи ребенка в школе учителями, а также, возможно, его родителями, оцениваются как хорошие и соответствуют оценке «4», а сам подросток удовлетворен результатами учебной деятельности, то его самооценка будет адекватной, то есть он будет осознавать свою сильные стороны и понимать, что о может выполнять сложные задания и достигать успеха, но при этом он не идеален во всем, а значит у него не будет возникать отрицания критики или же желание обвинить третьих лиц, он напротив будет стремится исправить ситуацию, произведя работу над ошибками.

Так же было выявлено, что чем чаще фиксируется «Низкая самооценка», которая считается так же заниженной и неадекватной, то тем чаще будет отмечаться «Неудовлетворительная успешность обучения» и

«Удовлетворительная успешность обучения. Так же при «Низкой самооценке» редко будет отмечаться «Хорошая успешность обучения» и «Отличная успешность обучения», так как при данных уровнях успешности обучения подросток получает высокую оценку результатов своего обучения, он удовлетворен своими успехами в учебе, но низкая самооценка может возникать при проблемах в отношениях с родителями или же невозможностью установить дружеские связи с сверстниками, стать частью коллектива.

По мимо этого отмечается, что при выявленной у подростков «Высокой самооценки», которая так же считается завышенной, часто будет фиксироваться либо «Отличная успешность обучения», либо «Неудовлетворительная успешность обучения». Данную взаимосвязь можно объяснить, как факт того, что при отличной внешней оценке, удовлетворенности самим подростком своими успехами может происходить идеализация собственных возможностей, так как его отличная успешность обучения ставится в пример, является предметом гордости и подросток может начать преувеличивать свои способности и считать себя самым лучшим и таким образом потерять связь с действительностью, в которой у него есть недостатки и риск совершить ошибку. А вот особенная связь согласно которой при «Неудовлетворительной успешности обучения» у подростка отмечается завышенная самооценка можно объяснить тем, что часто завышенная самооценка является защитным механизмом и на самом деле, подросток, чьи результаты оцениваются отрицательно и он сам не видит смысла в учебной деятельности, так как результаты его не удовлетворяют, может просто делать вид, что неудачи в учебе ему безразличны и соответственно независимо от внешней оценке он будет считать свои способности гораздо более высокими.

Литература
1. *Джеймс У.* Психология / Под ред. Л.А. Петровской. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
2. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997. 54 с.
3. *Сидоров К.Р.* Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 149–157.
4. *Шильштейн Е.С.* Особенности презентации Я в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 35-47.
5. *Эриксон Э.* Идентичность: кризис и юность. М., 1996. 176 с.
6. *Rogers C.* On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961. 234 p.

ИГРО-ТРЕНИНГ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ВЫГОРАНИЯ ФИТНЕС-ТРЕНЕРОВ

А.В. Никитина
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Представлено обоснование актуальности профилактики синдрома выгорания фитнес-тренеров. Описаны модули экспериментального игро-тренинга для профилактики синдрома выгорания фитнес-тренеров и отдельные результаты его апробации.

Ключевые слова: Игро-тренинг, выгорание, фитнес-тренеры burnout

MINDSET TRAINING THROUGH GAME FOR BURNOUT PREVENTION IN FITNESS INSTRUCTORS

A.V. Nikitina
St. Petersburg University, St.Petersburg, Russia

Abstract. The statement of need for the burnout syndrome preventing in fitness instructors is presented. The experimental

modules of mindset training through game for burnout prevention in fitness instructors and individual results of its testing are described.

Key words: mindset training through game, fitness instructors, burnout

Фитнес-индустрия в России за последнее десятилетие стремительно развивается. Ежемесячно в крупных городах и регионах страны открываются новые фитнес-клубы, что требует увеличения количества тренеров по групповым и индивидуальным программам. Растущая в настоящее время популярность фитнеса среди граждан России связана с интересом и признанием важности здорового образа жизни. В связи с повышением интереса людей к двигательной активности требуется развитие новых направлений тренировок, поиск высококвалифицированных тренеров и сохранение их профессионального здоровья.

Работа фитнес-тренеров характеризуется высокой коммуникативной нагрузкой и ответственностью за здоровье подопечных разного возраста и притязаний, что часто ведет к развитию синдрома выгорания.

Научные исследования показывают, что представители профессии «Человек-человек» часто подвержены риску профессионального выгорания [1, 3, 5, 6]. Актуальность настоящего исследования определяется, с одной стороны, широким распространением выгорания среди фитнеса специалистов, а с другой стороны, - отсутствием программ его профилактики и их внедрением в фитнес-клубах. Последствиями профессионального выгорания фитнес-тренеров являются ухудшение их психического и физического состояния, что в свою очередь ведет к снижению качества услуг, увеличивает риски травм и снижает доверие граждан к занятиям физической культурой под руководством фитнес-тренера. Миссия фитнес – тренера – это оздоровление, реабилитация и развитие двигательных навыков подопечных.

Потому сам тренер должен быть примером здорового человека, как физически. так и психологически.

Целью исследования являлась разработка и апробация экспериментальной программы игро-тренинга под названием «Победим выгорание». Игро-тренинг разработан на основе ресурсного подхода [1, 2] и содержит следующие модули: 1) Информационно-просветительский (понятие, причины, признаки и последствия выгорания для специалиста); 2) Рефлексивно-диагностический – рассмотрение признаков выгорания и оценка уровня его выраженности участников тренинга; 3) Ресурсо-развивающие блоки: кейс-методы для укрепления трудовой мотивации, самоидентичности как фитнес-тренера, самоконтроля, развития саморегуляции, стрессоустойчивости, рефлексии и коммуникативных компетентностей, позитивного мышления, «доверия себе», эффективного совладания с трудными рабочими ситуациями. Все кейсы анализировались с позиции временных локусов-прошлого, настоящего, будущего для формирования проактивности и конструктивного отношения ко времени. Заключительный модуль включает написание «Договора с собой», как особой формы закрепления личной и профессиональной ответственности.

Формат игро-тренинга – трансформационная настольная игра с активизацией ресурсов активного саморазвития и совладания с трудными ситуациями на работе. В тренинге поощрялись: позитивное мышление, ориентация на профессиональный рост и эффективность, успешное разрешение конфликтов с подопечными, профессиональную идентичность и корпоративные ценности фитнес-центров, ориентацию на карьерный рост.

Методы и организация исследования. Теоретические: анализ, профессиональных требований к фитнес-тренерам, выявление организационных и профессиональных факторов риска развития синдрома выгорания.

Эмпирические: Опросник «Профессиональное выгорание» (Водопьянова, Старченкова). Измерялись показатели: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, интегральный показатель выгорания. Опросник «Оценка выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» [4]. Показатели: 1) Эмоциональный самоконтроль; 2) Самоконтроль в деятельности; 3) Социальный самоконтроль. Методика изучения доверия к себе [7]. Аппаратурная экспресс диагностика комплексного здоровья и уровня стресса на основе кардиограмм. С помощью программного обеспечения Монитора Активности Сердца «Лотос» измерялись индикаторы функционального состояния: А – уровень адаптации организма, В – показатель вегетативной регуляции, С – показатель нейрогуморальной регуляции, D – показатель психоэмоционального состояния. Н – комплексный показатель здоровья. В процессе апробации экспериментальной программы «Победим выгорание» осуществлялись следующие измерения: фоновые показатели - в начале рабочей недели до и после игры и в конце рабочей недели после прохождения игро-тренинга. продолжительность каждой игры 60 мин. Игры проводились один раз в неделю в течении двух месяцев. Для обработки эмпирического массива данных использовались качественные и количественные методы: процентный анализ, статистические возможности программ Microsoft Excel и IBM SPSS Statistics23.

Выборка. Исследование проводилось в нескольких фитнес – клубах г. Санкт-Петербурга. В нем приняли участие 100 фитнес – тренеров групповых и индивидуальных программ в возрасте от 18 до 45 лет, мужского и женского пола. Стаж работы тренеров от 1 года до 23 лет. Тип организации респондентов – коммерческий фитнес – клуб.

Результаты исследования. Обнаружены различия респондентов с разным уровнем выгорания по динамике

психического состояния в процессе игро-тренинга. Сразу после проведения игро-тренинга в группе тренеров с исходно низким уровнем выгорания (33 чел.), не обнаружено достоверного улучшения психического состояния по психоэнергетическим показателям ЭКГ, а также показателям профессионального выгорания. При этом наблюдалась тенденция к улучшению показателей самоконтроля по опроснику Г.С. Никифорова. Наиболее выражена положительная динамика показателя «Самоконтроль в деятельности».

В группе тренеров с высоким уровнем выгорания (45 чел.) уже через месяц проведения игро-тренинга статистически значимо снизились показатели психической напряжённости (показатель психоэмоционального состояния), улучшились показатели вегетативной регуляции и нейрогуморальной регуляции. Это говорит о снижении уровня стресса после игро-тренинга. Отмечалось снижение профессионального выгорания по субфакторам «Эмоциональное истощение и «Редукция профессиональных достижений» (при $p \leq 0{,}001$). К концу серии занятий в группе тренеров с высоким выгоранием обнаружено повышение показателя Н – комплексный показатель здоровья.

После завершения двух месячной программы игро-тренинга у респондентов с высоким уровнем выгорания обнаружена стойкая тенденция к снижению выгорания по показателям эмоционального истощения и редукции профессиональных достижений. У респондентов с низким уровнем выгорания наблюдалось повышение мотивации к саморазвитию, в частности, к развитию навыков психической саморегуляции. У всех участников игро-тренинга повысились показатели «Доверие себе» по опроснику Рунец О.В., увеличился уровень саморефлексии, возросло чувство уверенности в профессиональной деятельности. Значимо повысились объективные показатели профессиональной

эффективности в группах с исходным низким и высоким выгоранием.

Трудовая эффективность в группе тренеров с исходно низким уровнем выгорания повысилась на 25% по показателям бизнес метрик компании, и субъективной оценки руководителей, а в группе тренеров с исходно высоким уровнем выгорания – на 10% по показателям бизнес метрик компании, и субъективной оценки руководителей. Среди обеих групп фитнес-тренеров отмечался интерес к продолжению участия в игро-тренинге.

Выводы

1. Экспериментальная программа Игро – тренинга, направленная на расширение личностных ресурсов способствует снижению стрессовой уязвимости и профессионального выгорания.
2. Апробация игро-тренинга показала повышение профессиональной мотивации, уверенности (доверия) в себя, эффективности профессиональной деятельности.
3. Позитивные эффекты экспериментальной программы «Игро – тренинга» основываются на механизмах актуализации ресурсов эмоционально-рефлексивной сферы, развитии эмоционального интеллекта и позитивного мышления.

Заключение. В целом, разработанная экспериментальная настольная игра-тренинг представляет собой интегрированный подход к развитию ресурсов личности профессионала для профилактики профессионального выгорания.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанный игро-тренинг профилактики профессионального выгорания фитнес–тренеров может быть использован спортивными психологами в фитнес-индустрии.

Литература

1. *Водопьянова Н.Е.* Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2011. 160 с.
2. *Водопьянова Н.Е.* Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вест. С.-Петер. ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 1. Ч. 1. С. 75-88.
3. *Дикая Л.Г.* Феномен эмоционального выгорания профессионала в контексте метасистемного подхода // Социальная психология труда: Теория и практика. Т. 1. Труды Института психологии РАН / Отв. Ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 328-363.
4. *Никифоров Г.С.* Психология самоконтроля. Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль) / Г. С. Никифоров, В. К. Васильев, С. В. Фирсова. Издательско-Торговый Дом "СКИФИЯ", 2020. С. 224.
8. *Орёл В.Е.* Синдром психического выгорания личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 363 с.
9. *Рогинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95.
10. *Рунец О.В.* Апробация личностного опросника Н.Б. Астаниной «Методика изучения доверия к себе» // Социальная психология и общество 2015. Т. 6. № 4. С. 170-182.
11. *Форманюк Т.В.* Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 57–64.

АГРЕССИВНОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И ПУТИ ЕЕ КОРРЕКЦИИ

Е.Н. Полянская, Я.И. Киндеркнехт
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема агрессивности подростков, различные теории и факторы её возникновения, конкретизируется степень важности коррекции у подростков соответствующего поведения, предлагаются методы коррекции у них агрессивного поведения.

Ключевые слова: подростковый возраст, агрессивность, агрессия, агрессивное поведение, коррекция поведения

AGRESSIVENESS IN ADOLESCENCE AND WAYS TO CORRECT IT

E.N. Polyanskaya, Y.I. Kinderknekht
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article examines the problem of adolescent aggressiveness, various theories and factors of its occurrence, specifies the degree of importance of correcting appropriate behavior in adolescents, and suggests methods for correcting their aggressive behavior.

Key words: adolescence; aggressiveness; aggression; aggressive behavior; behavior correction

В настоящее время проблема агрессивности подростков – это предмет беспокойства родителей, педагогов, исследователей, общества в целом. В связи с тем, что для психики подростков характерна неустойчивость, высоковозбудимость, повышенная эмоциональность и подверженность резким перепадам настроения [1], родителям, психологам, педагогам и пр. важно правильно осуществлять корректирование их агрессивности, иначе это может привести к возрастанию проявления подростками агрессивного поведения, случаев нарушения ими закона и т. д. Профилактика агрессивности представляется важной потому, что благодаря методам коррекции подростки учатся избегать негативных последствий собственного поведения, развивают социальные навыки, учатся контролировать эмоции и поведение.

В психологии понятия «агрессия» и «агрессивность» разделяются. На протяжении длительного времени за период

изучения феномена агрессивности было разработано большое количество теорий ее возникновения, путей формирования и обусловленности. Зарубежные авторы подчеркивают в происхождении агрессии важность вклада биологических и социальных факторов, в то время как отечественными авторами агрессивность рассматривается в контексте смежных отраслей психологической науки: социальной, юридической, педагогической психологии, психологии личности и др. [7].

Так, агрессивность, согласно К. Лоренцу – это врожденное свойство и проявление инстинкта выживания. З. Фрейд в работе «Влечения и их судьба» упоминает о том, что агрессивность является либо компонентом сексуального инстинкта, либо источником агрессивности выступает инстинкт «Я», кроме того, З. Фрейд видит первопричиной агрессивности человека проявление разрушительного начала в человеке – танатоса. Согласно фрустрационной теории Дж. Долларда и др., агрессия – это следствие фрустрации. А. Бандура рассматривает агрессию в качестве модели социального поведения, приобретенную в процессе научения [8].

Среди отечественных теорий о феномене агрессии и агрессивности можно выделить труды А.А. Реана, П.К.Анохина, П.В.Симонова, А.Н. Леонтьева.

А.А. Реан выделял этико-гуманистический и эволюционно-генетический подходы к изучению агрессивности. П.К. Анохин рассматривает любую эмоцию, в т.ч. агрессивность, как биологический продукт эволюции. П.В. Симонов уточняет теорию П.К. Анохина и утверждает, что эмоция – это отражение мозга человека, его действительной потребности и возможности ее удовлетворить: появление эмоции в данном случае обусловлено недостатком прагматической информации и вызывает эмоции отрицательного характера. А.Н. Леонтьев рассматривает эмоцию с точки зрения деятельностного

подхода и конкретизирует, что агрессия возникает при несовпадении мотива и результата деятельности [8]. В.В. Козлов полагает, что агрессивность – это качество личности, выступающее в качестве причины для соответствующего поведения, а агрессия – это любая форма личностной, групповой, вербальной, эмоциональной, поведенческой активности, направленной на оскорбление, унижение, причинение телесного, материального, социального, духовного вреда другому человеку или группе людей [3]. Большой вклад в изучение агрессивности внесли исследования А.И. Крупнова и его научной школы. А.И.Крупнов предположил, что какое-либо качество личности можно представить в форме сложной функциональной системы и на основе этого им была разработана многомерно-функциональная концепция изучения черт личности и индивидуальности, благодаря которой осуществляется многоплановое рассмотрение структуры личности и представляется возможным разработка программ коррекции различных свойств личности, в т.ч. агрессивности. В рамках многомерно-функциональной концепции А.Б. Крючковой, Т.В. Нечепуренко, Д.А Толстовой, Г.Л. Кнышевым были проведены исследования агрессивности.

Подростковый возраст – это период онтогенетического развития человека, начинающийся после детства и продолжающийся до взрослости. Т.И. Меньшикова утверждает, что для подросткового периода характерны значительные изменения в физическом, психологическом и социальном развитии человека, и коренная перестройка этих структур инициирует «системный кризис личности» и возникновение «психических новообразований» [6].

На формирование, развитие и становление агрессивности в характере подростков влияет большое число факторов, включающих участие сверстников, средств массовой информации, семьи. Осознание подростком факта,

что он может проявлять социальную активность и что он уже не ребенок, но еще недостаточно взрослый, также может лежать в основе проявления им агрессивности. В.М. Пятунина и А.И. Аджиева отмечают, что психологами наблюдается агрессивное поведение как у мальчиков, так и у девочек, однако периоды его проявления отличаются гендерно: наиболее характерным возрастом для проявления агрессии у мальчиков отмечается в 12 лет и в промежутке от 14 до 15 лет, а агрессивность среди девочек обнаруживается в возрасте 11 и 13 лет [8].

Мероприятия по коррекции агрессивного поведения подростков должны носить комплексный, системный характер и при их осуществлении важно обращать внимание на те факторы, которые могут лежать в основе причины агрессии в том или ином возрасте: в случае, если причиной возникновения агрессивности у подростка выступает нарушение эмоционально-волевого или нравственного аспекта психики, коррекционные мероприятия должны быть направлены на его преодоление, или если причиной проявления агрессивности является недостаток семейного воспитания, то в основе психолого-педагогической диагностики и коррекции должна лежать работа с родителями подростка, показывающего такое поведение.

Психолого-педагогическая деятельность, целью которой является коррекция агрессивности подростка, должна, по мнению Е.В. Маняповой, выполнять ряд следующих задач: изучение личностных особенностей агрессивных подростков, изучение особенностей семейного воспитания, диагностику межличностных отношений подростка со сверстниками и изучение взаимоотношений с педагогами [5]. Основными инструментами для определения уровня агрессивности в поведении являются такие методы, как: беседа, наблюдение, опросы родителей, педагогов и сверстников, проективные (тест Роршаха и др.) и рисуночные тесты (методика «Рисунок несуществующего животного и др.), «Тест руки» Э. Вагнера,

опросник Басса-Дарки, шкала агрессивности в методике Т. Лири. В.В. Козлов [3] упоминает о таких методиках для определения потенциальной агрессии, как шкала враждебности Кука и Медли, ПДО Н.Я. Иванова – А.Е. Личко, ТАТ.

Е.В. Маняпова упоминает о ряде методов воспитания, которые могут использоваться в качестве предупреждения агрессивного поведения, а именно: формирование сознания и поведения, стимулирование и специальные методы педагогической коррекции, направленные на коррекцию отклоняющегося поведения: субъективно-прагматические, методы естественных последствий, метод возмещений, трудовой метод, метод «взрыва» [5].

Мы рассмотрели наиболее известные подходы к изучению феномена агрессивности, разграничили понятия «агрессии» и «агрессивности», дали определение понятию «подростковый возраст» и выделили психологические особенности этого периода в жизни человека, определили причины агрессивности подростков и методы, которые необходимо использовать для ее коррекции.

Обобщая написанное выше, можно сделать вывод о том, что агрессивность – это сложное и многомерное понятие, вызываемое в связи с различными причинами, которые могут включать в себя влияние окружающей среды, наследственности, образа жизни и т.д. Проявление подростками агрессивности может повлечь за собой серьезные конфликты, превратиться из социальной патологии в социальную норму, в связи с чем необходимо осуществлять не только изучение агрессивности как понятия, но и применять в работе с подростками методы, направленные на ее коррекцию.

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. Серия: Психологи Отечества. М.: Изд-во МПСИ, 2001. 349 с.
2. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Собр. соч. в 6 т. Т. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика 1984. С. 132.
3. *Козлов В.В.* Агрессия человека: психологический анализ // Педагогический имидж. 2017. № 2 (35). С. 103–111.
4. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд., доп. и перераб. Л.: Медицина, 1983.
5. *Маняпова Е.В*. Характеристика основных путей и методов коррекции агрессивного поведения подростков // Педагогическое образование в России. 2010. № 2. С. 161–165.
6. *Меньшикова Т.И.* Специфика агрессивного поведения подростков // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 2. С. 106–114.
7. *Михайлова О.Б., Сафи С.М., Шептура А.В.* Агрессивность личности: основные подходы и перспективы в изучении // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. № 6. С. 1–9.
8. *Пятунина В.М., Аджиева А.И.* Психологические особенности подросткового возраста и проблема агрессивности личности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 321.
9. *Щербаков Е.П., Макенов А.А.* Проблема изучения феномена агрессивности в отечественных и зарубежных теориях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 4 (34). С. 98–101.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕКАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. Посадский
Корпоративный университет Транспортного Комплекса
ГУП «Московский метрополитен», Москва, Россия

Аннотация. В статье автор впервые предлагает рассматривать развитие наставнической деятельности с точки зрения изучения феномена ее прекарности. Такой взгляд может способствовать нахождению решений проблемным

ситуациям при внедрении системы наставничества, а также помочь в разработке концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года.

Ключевые слова: наставник, наставничество, система подготовки наставников, прекариат, прекарная деятельность, трудовая неопределенность

ON THE PROBLEM OF STUDYING THE PRECARIOUS COMPONENT IN MENTORING

A.V. Posadsky
Moscow Transport Corporate University, Moscow, Russia

Abstract. In the article, the author for the first time proposes to consider the development of mentoring activities from the point of view of studying the phenomenon of its precarity. Such a view can contribute to finding solutions to problematic situations when implementing a mentoring system, as well as help in developing a concept for the development of mentoring in the Russian Federation for the period up to 2030.

Key words: mentor, mentoring, mentor training system, precariat, precarious activity, work uncertainty

Идея написания подобной статьи впервые возникла в феврале текущего года в Краснодаре, где автор участвовал в научно-практической конференции «Человек. Сообщество. Управление», организованной коллегами Кубанского государственного университета.

Тема связи наставничества и прекарности возникла практически случайно в процессе выступления одного из докладчиков в качестве шуточного комментария между коллегами. Но время шло, а комментарий стал обрастать мыслями, сопоставлениями из нашей практической работы с наставниками, комментариями о сложностях, с которыми сталкиваются участники наставнической деятельности. В

итоге это все привело к необходимости поделиться возникающими соображениями с профессиональным и научным сообществом.

Сразу отметим, что, по нашему представлению, сопоставление вопросов прекарности и наставнической деятельности широко никем не производилось. Во всяком случае, мы пока не смогли обнаружить каких-либо публикаций по данной проблематике. Возможно, данная ситуация на текущий момент не является достаточно востребованной для глубокого изучения или мы случайно обратили свое внимание на то, что выступало больше «фоном» чем «фигурой» в поле огромного неподдельного интереса к наставничеству как важной составляющей производственной деятельности.

Безусловно, практически каждый, кто связан не только с профессиональной подготовкой подрастающего поколения, но и с областью управления персоналом, понимает, что примерно с начала 2020 года большинство крупных предприятий России испытывают проблемы, связанные с своевременным закрытием вакансий, подготовкой и удержанием у себя новых работников. Одной из явных причин этого является, выявленный экспертами, тренд на снижение численности трудоспособного населения в России [6]. Другим фактором, ощутимо ударившим по занятости, можно с уверенностью назвать пандемию COVID-19, в результате которой многие работники были переведены на «гибкий» график работы или оказались вынужденными вовсе покинуть свои рабочие места.

Однако и сегодня экономика нашей страны продолжает испытывать острый недостаток кадров, особенно в таких отраслях, как строительство, тяжелое машиностроение, транспорт, сфера услуг. Для решения данной проблемы многие предприятия решили вернуться к забытой было технологии работы с новичками – наставничеству. Данное начинание не осталось без внимания государства. В качестве

примеров этому можно привести несколько важнейших государственных решений: «Указ Президента Российской Федерации «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» [8] и «Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного Совета Российской Федерации по вопросу повышения роли и престижа педагога и наставника, состоявшегося 27 декабря 2023 года» [3].

Несмотря на то, что в большинстве своем наставничество рассматривается не только как инструмент закрепления и развития молодого специалиста в профессии, но также как и один из вариантов «деятельности, которая препятствует стагнации, <…> возникновению стереотипов мышления, а так же <…> положительно сказывается на профессиональном развитии» [2, с. 52], мы смеем утверждать, что наставническая деятельность имеет налицо все признаки прекарности.

Для тех, кто не особо следит за последними тенденциями исследований в области психологии труда, мы бы хотели напомнить, что же понимается под прекарностью.

По определению Ж.Т. Тощенко прекарная занятость представляет собой «специфический вид трудовой деятельности в условиях неопределенности социально-экономического положения работника» [7, с. 35].

И.Л. Сизова с коллегами к прекарности относят «всю область неустойчивой профессиональной активности, которая сопровождается текущими или будущими потерями, способными существенно осложнить и (или) ухудшить положение трудящегося» [5, с. 16-17].

Опираясь на мнение А.Н. Дёмина [1], мы исходим из того, что феномен прекарности относится к текущей или ожидаемой нестабильности, неопределённости, напряженности различных аспектов трудовых отношений, среди которых можно выделить: временной интервал отношений, объём занятости, гарантированность дохода,

рабочий график, четкость образа достигаемого результата и другие.

Таким образом прекарная составляющая деятельности может негативно влиять на социальное и психологическое благополучие не только человека, ищущего работу, но действующего работника. К примеру, ряд важных для любого работодателя показателей («включенность», «лояльность», «работоспособность», «ответственность» и др.), на наш взгляд, могут достаточно сильно варьироваться от степени прекарности деятельности, выполняемой работниками.

Что же позволяет нам усматривать в наставнической деятельности признаки ее прекарности?

Во-первых, на опыте внедрения системы наставничества в эксплуатационных подразделениях ГУП «Московский метрополитен» [4] мы столкнулись с различными барьерами в представлениях потенциальных наставников, препятствующим им воспринимать наставничество как исключительно позитивное явление. Среди озвученных барьеров можно отметить «факторы, влияющие на отбор наставников», «частое отсутствие поддержки наставника со стороны руководителя», «размытые факторы определения успешности наставнической деятельности».

Во-вторых, ряд авторов при описании опыта реализации программ наставничества в образовательных учреждениях отмечают определенные трудности, возникавшие у наставников. Чаще других выделялись отсутствие специальной подготовки наставников, их большая «производственная» нагрузка, фактическое отсутствие системы материального и морального стимулирования деятельности наставников, а также отсутствие единого понимания результатов наставнической деятельности [9].

В-третьих, наставничество на современном этапе может носить признаки проектной деятельности. Если внимательно присмотреться к деятельности наставника, то объективно сложно говорить о том, что он всегда осуществляет ее по

определенному «лекалу». Более того, каждый раз, узнавая о работе с очередным новым работником или стажером, наставник встречается с новым профессиональным вызовом. Каждый новичок – новый проект! При этом проектная деятельность несет в себе, как минимум, сложности в стандартизации ее организации и получении единого результата, повышенные умственные и эмоциональные нагрузки участников.

Естественно, что при таком подходе к реализации наставничества, сами наставники ощущают свою незащищенность, неполноценность, нестабильность своей «особо значимой для предприятия» функции. Что очень четко соотносится с понятием прекарности.

Все выше сказанное позволяет нам со всей серьезностью поставить вопрос о необходимости изучения прекарных составляющих наставнической деятельности как некой социально-трудовой «патологии» личности наставника, препятствующей полноценному становлению и развитию его личностного и профессионального потенциала. Как нам представляется, такой подход может не только способствовать разработке концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года, но и существенно снизит негативные эмоциональные реакции участников наставнической деятельности и тенденции к прекариатизации производственной жизни в целом.

Литература

1. *Демин А.Н.* Индекс прекарности для психологического изучения российского рынка труда // Организационная психология. 2022. Т. 12. № 4. С. 103-122.

2. *Елкина Я.А.* Креативность как фактор профессионально-личностного развития учителя средней школы: дисс. … канд. пед. наук. Тверь, 2017. 218 с.

3. Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного Совета Российской Федерации,

состоявшегося 27 декабря 2023 года. URL: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/73433 (Дата обращения: 24.03.2023).
4. *Посадский А.В.* Психолого-педагогическая подготовка наставников эксплуатационных служб ГУП «Московский метрополитен» в Корпоративном университете Транспортного комплекса // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 2 (62). С. 83-90.
5. *Сизова И.Л., Леонова Л.А., Хензе А.* Прекаритет занятости и доходов в России и Германии: самовосприятие наёмными работниками // Экономическая социология. 2017. Т. 18. № 4. С. 14-59.
6. *Тосунян Г.А.* Предисловие // Прекарная занятость: истоки, критерии, особенности / ред. Ж.Т. Тощенко. М.: Весь Мир, 2021. С. 10-17.
7. *Тощенко Ж.Т.* Прекарная занятость — феномен современной социально-экономической жизни // Прекарная занятость: истоки, критерии, особенности / ред. Ж.Т. Тощенко. М.: Весь Мир, 2021. С. 23-37.
8. Указ Президента РФ от 27 июня 2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003 (Дата обращения: 24.03.2023).
9. *Ящук Н.Р., Фёдоров О.Д.* Наставники молодых учителей в современной школе: штрихи к типологии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 3 (48). С. 118-130.

SEX EDUCATION IN THE FAMILY CONTEXT: A BRIEF INTRODUCTION TO THE ROLE OF THE FAMILY MEMBERS IN PROVIDING SEX EDUCATION TO CHILDREN AND YOUTH

L. Tomac
University of Rijeka, Rijeka, Croatia

Abstract. Parents are considered the first and most important educators of their children, and they have a crucial role in providing information on sexual topics. A positive approach to sex education can increase knowledge, and self-esteem, reduce the risk sexual behaviors, and empower children and youth. Empowering the family to carry out sex education from the earliest age should be essential to remove the taboos surrounding sexuality.

Key words: sex education, sexed, family sex education, the role of the family in sex education, youth empowerment, parents and sex education

ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В СЕМЕЙНОМ КОНТЕКСТЕ: РОЛЬ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ СЕКСУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Л. Томас
Университет Риеки, Риека, Хорватия

Аннотация. Родители считаются первыми и самыми важными воспитателями своих детей, и они играют решающую роль в предоставлении детям информации по вопросам сексуальности. Позитивный подход к половому воспитанию может повысить уровень знаний и самооценку, снизить рискованное сексуальное поведение и расширить возможности детей и молодежи. Расширение возможностей семьи в осуществлении полового воспитания с самого раннего возраста будет иметь важное значение для устранения табу, окружающих сексуальность.

Ключевые слова: половое воспитание, половое воспитание в семье, роль семьи в половом воспитании, расширение прав и возможностей молодежи, родители и половое воспитание

Introduction. Although parents are considered the first and most important educators of their children [8], as well as important sources of information about relationships and sexuality [4], the issue of sex education is still the biggest challenge in raising children [8]. The World Health Organization defines sexuality as "a central aspect of the human being throughout life, encompassing sex, gender identity and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy, and reproduction" [9, p. 5] which is

experienced and expressed through thoughts, fantasies, desires, beliefs, behaviors, values, attitudes, practices, roles and relationships. Sex education can be understood as "a lifelong process of acquiring information and forming attitudes, beliefs, and values about relationships, intimacy and identity" [3, p. 427], and it must be based on internationally accepted human rights, with an emphasis on the right to access adequate health-related information.

According to the Federal Center for Health Education (BZgA) all people, especially children and young people, need formal and informal forms of sex education for healthy development, which is why these two segments should not be seen as opposites, but as two complementary directions [3]. Accordingly, children and young people need informal education that offers them love, space, and support to empower their physical, emotional, and social development. In contrast, formal education provides them with knowledge, skills, and arguments for the development of attitudes and patterns of behavior that are consistent with the needs of the individual and the community. Furthermore, positive sex education that avoids shaming and judging people of all ages for their sexual feelings provides a more balanced view of sex and human sexuality in general. This approach deals with all parts of human sexuality from the view of pleasure, accepting individual differences and the possibility of risks in general, not just STIs [2]. This approach has a greater chance of being a response to the needs of youth. In addition to educational institutions that can provide parts of sex education, family members play an important role in raising and educating children about sexual issues, particularly in the context of developing self-esteem and understanding of relationships as an informal form of sexual education.

Following on from the above, this article aims to highlight the importance of providing sex education for children and youth focusing on the role of the family in empowering children and

youth to understand the importance of discussing human sexuality and preventing risky sexual behaviors.

The role of the family in the sex education of children and youth. Family members can be highlighted as the main figures in promoting the general quality of life of children and young people [10]. In this sense, parents play a key role in providing information about sex education to their children, starting with basic and simple concepts such as an introduction to an understanding of sex and gender, in order to inform children about the importance of understanding human sexuality and preventing child sexual abuse of children. Also, the great role of mothers in the sexual socialization of children and education about sexual abuse of children is emphasized [5].

Although the guidelines of the WHO [9] suggest starting sex education between the ages of seven and twelve, some parents begin introducing topics related to sexuality in the early years of a child's life by teaching children about the correct names of sexual organs, the appropriateness of simulating different body parts and the right to privacy and freedom of choice [1]

According to the results of the survey conducted by Jiang (2022) in Asia, 93% of the 90 respondents stated that sex education in the family is the one that should be the priority in the family and should be the basis for all other educational measures, especially to prevent unwanted pregnancies and sexually transmitted diseases and to promote sexual health. during adolescence [4]. On the other hand, studies show that parents also want to talk to their children about topics related to sexual behavior. Nevertheless, they often feel ashamed or do not consider themselves competent enough, which can also be observed in other studies [6, 8]. Likewise, many parents feel uncomfortable and unprepared regarding the methods of knowledge transfer and the most important content in the field of sex education, which is why they support schools in taking on the task of sex education for their children [5].

Although it is recommended that sex education should be provided to children regardless of their gender, research has shown

that parents are more likely to talk to girls about topics related to sexual health than to boys, leading to difficulties in choosing sexual content and teaching methods for boys.

According to a study by Abdullah et al (2020), 75.5% of 200 parents surveyed from Malaysia agreed that they should be their child's first educators [1]. However, they believe that sex education should be the responsibility of schools and colleges. Parents also agreed that good sex education can help children recognize and protect themselves from sexual harassment, as well as encourage them to avoid unprotected sex and thus unwanted pregnancy. In addition, 80% of parents agreed that sex education protects children from risky sexual behavior. This is supported by the research findings of Khoori et al (2020), who concluded that children who were taught about topics related to human sexuality by their mothers showed significant increases in knowledge about sexual abuse and higher levels of personal safety skills compared to a control group [5]. In addition, appropriate sex education in the family from an early age contributes to the development of personality traits, with people with high levels of empathy and social competence generally having healthier interpersonal relationships, including intimate relationships. In the context of sexuality, self-confidence can be key to building a healthy gender identity, setting boundaries, and giving and receiving love and intimacy. For this reason, parents as educators in the informal part of sex education have the task of strengthening children's self-confidence through their actions and approach

Taking into account the different attitudes and needs of parents, it is suggested that parents be introduced to the literature dealing with the topics of sex education. The development of parents' skills and knowledge about sexual issues should lead to greater openness of the family to the issues of human sexuality and better education of children from an early age and, as a result, to a better quality of sex education in the family [8].

Conclusion. Sex education of children and youth cannot be carried out exclusively in the school context without the

cooperation of the family. Although the school system is entrusted with the task of educating children and youth about issues of human sexuality, the family also plays an important role in this part of education, especially in the form of preventing risky sexual behavior, working on self-esteem, and increasing the quality of life of children and youth.

Parents can give their children information that is tailored to their needs and at the same time strengthen the relationship between parents and children. Parents who engage in sex education from an early age are also more likely to empower their children to accept their unique characteristics and understand and live the full potential of their sexuality.

Therefore, empowering the family in the sex education of their children at the earliest age should be one of the imperative prerequisites for de-tabooing issues related to human sexuality, thus creating a basis for improving the quality of life and preventing risky behavior in children and youth.

References

1. Abdullah, N.A.F.B., Muda, S.M, Zain, N.M, & Hamid, S.H.A. (2020). The role of parents in providing sexuality education to their children. *Makara J Health Res., 24*(1), 157-163. https://doi.org/10.7454/msk.v24i3.1235
2. European Expert Group on Sexuality Education (2016). Sexuality education: What is it? *Sex Education, 16*(4), 427–431. https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1100599
3. Federal Centre for Health Education (BZgA) (2010). *Standardi spolnog odgoja u Europi: Okvir za kreatore političkih odluka, obrazovne i izdravstvene institucije i stručnjake.* Svjetska zdravstvena organizacija i Savezni centar za zdravstveno obrazovanje.
4. Jiang, X. (2022). A survey on young people's attitudes towards sexual education in the family. *SHS Web of Conferences 148*, 01027. https://doi.org/10.1051/shsconf/202214801027
5. Khoori, E., Gholamfarkhani, S., Tatari, M., & Wurtele, S.K. (2020). Parents as teachers: Mothers' roles in sexual abuse prevention education in Gorgan, Iran. *Child Abuse & Neglect*, *109*, 104695. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104695
6. Liu, W., Dennis, J.M., & Edwards, C.P. (2015). Chinese parents' involvement in sexuality education for adolescents. *International Journal of*

Sexual Health, 27(4), 485-507. https://doi.org/10.1080/19317611.2015.1056901
7. Rouhparvar, Z., Javadnoori, M. & Shahali, S. (2022). Parents' approaches to sexuality education of their adolescent boys: a qualitative study in Ahvaz, Iran. *Reprod Health, 19*, 69. https://doi.org/10.1186/s12978-022-01367-0
8. Turnbull, T., van Wersch, A., & van Schaik, P. (2008). A review of parental involvement in sex education: The role for effective communication in British families. *Health Education Journal, 67*(3), 182–195. https://doi.org/10.1177/0017896908094636
9. World Health Organization WHO (2002). *Defining sexual health: Report of a technical consultation 28–31 January 2002, Geneva.* WHO.
10. Zloković, J., & Tomac, L. (2023). Kvaliteta života djece i mladih – roditeljska perspektiva. U: N. Macanović (ur.) *Zbornik radova XIV. Međunarodne naučne konferencije „Unaprjeđenje kvalitete života djece i mladih"* (str. 363-373). Tuzla: druženje za podršku i kreativni razvoj Tuzla i Edukacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.

РАЗДЕЛ 6
АДАПТАЦИЯ, АККУЛЬТУРАЦИЯ И КОММУНИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ И ПРОФЕССИОНАЛАХ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ

М.М. Абдуллаева, И.В. Блинникова
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению субъективных представлений о профессионализме в разных культурах. Описаны универсальные и культурно-специфические компоненты представлений, выделены ключевые факторы описаний и ядро ассоциативных полей представлений практикующих психологов и людей, имеющих опыт общения с ними.

Ключевые слова: профессионализм, профессионалы, субъективные представления, семантическое пространство, психологи

SUBJECTIVE IMAGES OF PROFESSIONALISM AND PROFESSIONALS IN DIFFERENT CULTURES

M.M. Abdullaeva, I.V. Blinnikova
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of subjective images of professionalism in different cultures. Universal and culturally specific components of perceptions are described; key factors of descriptions and the core of associative fields of perceptions of practicing psychologists and people who have experience of communication with them are highlighted.

Key words: professionalism, professionals, subjective representations, semantic space, psychologists

Введение. Представления человека о том, что такое профессионализм, в чём его сущность и специфика, в каких ситуациях и как он может проявляться, какова его роль в трудовой деятельности, тесно связаны с его представлением о самом себе и его профессиональной самоидентификацией [7]. В настоящее время акценты в изучении профессионализма сместились с построения карьеры и накопления опыта на отношение к самой деятельности и принятия личной ответственности за ее результаты. Системное решение этой проблемы предполагает выделение «мотивационно-смыслового, операционально-динамического и продуктивно-результативного компонентов человеческих действий» [4, с. 3], которые складываются в представления о профессионалах, лежащие как в основе моделей специалистов в образовании, так и в отношениях доверия к ним общества [5].

Одной из интересных концепций профессионализма последнего времени является модель Э. Фрейдсона, в которой постулируется, что данная характеристика работающего человека определяется характером деятельности (поведением) и отношением к труду. Это включает не только способность справляться со работой, но и стремление учиться, развиваться в профессиональном плане, способность к совместной работе, уважение к коллегам [8]. Научные представления о профессионализме сосуществуют с представлениями обыденного сознания, изучение которых имеют большое значение, поскольку именно они лежат в основе коммуникации и взаимодействия людей.

Можно предположить, что представления о профессионализме различаются в разных культурах, поскольку существуют отличия в традиционных способах организации трудовой деятельности и отношения к ней, а социально-экономическое развитие страны меняет

представления людей, влияние «культурных зон», связанных с языком, религией, обычаями и традициями никуда не исчезает [3].

Исследование представлений о профессионализме у представителей России, Азербайджана и Великобритании. В первом из наших исследований анализировалась роль принадлежности к культуре в представлениях о профессионализме. В нем приняло участие 90 респондентов, из России, Азербайджана и Великобритании. Группы были эквивалентны по количеству участников, возрасту, полу, уровню образования. Сбор данных проводился в два этапа. На первом – представители разных культур на своих родных языках отвечали на вопрос: «что такое профессионализм и профессионал». Анализ сделанных описаний позволил выделить наиболее частотные варианты сочетаемости данных концептов с другими понятиями. На втором этапе концепт «профессионализм» и конструкты, встречающиеся в ответах представителей всех трех культур, соотносились и оценивались респондентами с помощью метода триадического сравнения. Для этого все выделенные конструкты были разбиты на тройки, в каждой из которых нужно было определить два наиболее близких и наиболее далеких по смыслу понятия. Эти оценки перекодировались в числовые значения, на основании которых создавалась «матрица сходства», обрабатываемые потом методом многомерного шкалирования (ММШ). В итоге были 1) проанализированы различия в оценках представителей разных культур; 2) построены и интерпретированы «ментальные карты», отражающие связи между понятиями в каждой культуре.

Был выявлен как универсальный, так и культурно-специфический компонент представлений о профессионализме. В частности, было установлено что пространство профессионализма задается двумя измерениями. При этом в одно из них было общим для всех

культур, на его полюсах находились такие конструкты как «образование» и «умение зарабатывать деньги». Можно предположить, что в представлениях респондентов это связано с противопоставлением теоретического и практического знания. Второе измерение различалось в разных культурах. В российской выборке «знание дела» противопоставляется «достижению успеха», примерно так, как работа противопоставляется удаче. В азербайджанской и английской выборке второе измерение задавалось «знанием дела» на одном полюсе и «развитием и совершенствованием» – на другом.

Во всех трех культурах наиболее тесные связи «профессионализм» образует с концептом «знание дела». При этом в российской выборке он также приближен к конструкту «развитие и совершенствование личностного потенциала», в азербайджанской выборке – к конструкту «образование», а в британской – к конструкту «достижение успеха».

Исследование представлений о профессионалах психологов у представителей России и Узбекистана. Во втором исследовании была предпринята попытка выявить представления не просто о профессионале, а о психологе-профессионале, существующие в разных культурах. Востребованность профессионалов психологов постоянно растет из-за интенсификации кризисных явлений (пандемических, технологических, климатических), с одной стороны, с ростом социальной и психологической культуры людей, с другой [1].

Целью стал сравнительный анализ образов психологов и представлений об их профессионализме у русскоязычных респондентов, проживающих в г. Москва и г. Ташкент. Выборку составили взрослые люди, имеющие опыт работы с психологом, всего 52 респондента, 20 человек, представители российской культуры, проживающие в г. Москва, 32 человека – представители узбекской культуры, проживающие в г. Ташкент.

Всем респондентам было предложено заполнить подробную анкету, включавшую несколько блоков вопросов: демографические данные, опыт обращения к психологам, отношение к психологической помощи, на что обращается внимание при выборе психолога и др. [9]. Затем они должны были заполнить личностный семантический дифференциал (ЛСД) на оценку «Психолога, которому я доверяю» и дать первые пять ассоциаций на слово «Психолог» [2]. Мы предположили, что образы психологов у респондентов, проживающих в разных культурах, будут иметь свои особенности.

Большинство респондентов, имеющих опыт работы с психологом, предпочитают индивидуальные консультации и считают, что психолог востребован, но при этом найти хорошего психолога достаточно сложно. При выборе специалиста респонденты в обоих культурах ориентируются на наличие профильного образования и рекомендации, подчеркивают, что человеку не нужно скрывать свое общение с психологом от других. В ядерную часть ассоциаций на слово «психолог» (всего было получено 294 ассоциации), по рангу и частоте упоминания на выборке респондентов вошли слова: помощь (30), спокойствие (15), понимание (11), проблемы (11), доверие (8), решение (8).

Учитывая немногочисленность выборки для применения процедуры факторизации оценок по шкалам ЛСД, нами были отобраны 9 шкал со средними значениями по шкале, попадающими в диапазон от 2,5 до 5,5 баллов и большой дисперсией оценок (выше 1,5), что говорит о том, что респонденты по этим шкалам могут описывать психолога разными полюсами шкалы. Факторизация проводилась отдельно на ташкентской и московской выборкам респондентов.

На ташкентской выборке респондентов, была полученная 3-факторная структура, описывающая 66,8% общей дисперсии данных. Первый фактор, был обозначен

«Коммуникативная активность» (25,9%) и включил шкалы «разговорчивый, расслабленный, невозмутимый, решительный, деятельный». Второй фактор, практически такой же по своей интегрирующей силе (21,5%) может быть назван «Профессиональная компетентность», он задает два полюса описания психолога. На одном из них - «неискренний и неуверенный», а на другом - «честный и уверенный». Можно считать, что честность и уверенность являются характеристиками «настоящего профессионала» в области психологии. Фактор 3 (19,4%), условно обозначенный как «Харизма», составили шкалы «отзывчивый, уступчивый, обаятельный и добрый».

В представлениях о психологе на выборке московских респондентов была получена 4-факторная структура, описывающая 75,2% общей дисперсии данных. В целом, это говорит о более дифференцированном представлении о профессионалах психологах в России. Полученные факторы имели несколько иное наполнение, чем в узбекской выборке. Фактор 1 «Профессиональная уверенность» (22,0%) составили шкалы «решительный, уверенный, разговорчивый». Фактор 2 «Харизма» (20,8%), включил шкалы «отзывчивый, уступчивый, добрый, обаятельный». Фактор 3 «Профессиональная активность» (17,3%) составили «честный и деятельный». В фактор 4, описывающий «Состояние психолога», вошли «расслабленный и невозмутимый» (табл. 1).

У всех респондентов, независимо от места проживания, выделяется фактор, описывающий личностные качества психолога, привлекающие клиентов. В этом проявляется универсальность требований к профессионализму представителей помогающих профессий; выделяются две составляющие – квалификация специалистов, отвечающая на вопрос - смогут ли они решить проблему, и их выбор со стороны клиентов, связанный с вопросом – хочется ли работать с этим специалистом [10].

Более детальное описание психолога с более четким содержательным наполнением у московских респондентов может быть связанно с тем, что психологи здесь представлены шире и их услуги доступнее. Любопытны и склейки шкал внутри полученных факторов. Например, честный и уверенный - у ташкентской выборки имеет отношение скорее к описанию личности самого психолога, честный и деятельный – у московских респондентов касается отношений в системе «психолог – клиент».

Заключение. Результаты двух исследований позволяют сделать несколько общих выводов. Прежде всего стоит отметить, что представление о профессионализме, в целом, и отдельных профессионалах, в частности, имеют как сходные универсальные, так и культурно-специфические черты. Существенным является то, что эти представления включают как блок деловых качеств, так и группу личностных характеристик, как фиксацию наличной ситуации, так и идею о ее возможном динамическом изменении. Интерес представляют и культурно-специфические особенности представлений о профессионалах и профессионализме. Наличие культурных различий показывают значимость дальнейших исследований в этой области. Разные представления рождают и разные ожидания, которые могут стать причиной возникновения сложностей при взаимодействии представителей разных культур в командах профессионалов или в диаде «профессионал – клиент».

Литература

1. Востребованность помощи психолога. ФОМнибус – еженедельный всероссийский поквартирный опрос. 12–14 августа 2022 г. https://fom.ru/Obraz-zhizni/14769

2. *Гинецинский В.И.* Предмет психологии. Дидактический аспект. М.: Логос, 1994. 214 с.

3. *Инглхарт Р., Вельцель К.* Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. М.: Новое издательство, 2011. 464 с

4. *Крупнов А.И.* Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 25-32.
5. *Крупнов А.И., Новикова И.А., Шляхта Д.А.* Комплексные исследования свойств личности: теория и практика. М.: РУДН, 2017. 220 с.
6. *Abduqahorovna N.K.* Modern psychological consultation, its types and reasons for applying to it // American Journal of Public Diplomacy and International Studies (2993-2157). 2023. Vol. 1. No 9. Pp. 129-131.
7. *Evetts J.* Professionalism: Value and Ideology // Current Sociology. 2013. Vol. 61. Pp. 778-796.
8. *Freidson E.* Professionalism: The third logic. London: Polity Press, 2001.
9. *Hartwig S.G., Delin C.* How unpopular are we? Reassessing psychologists' public image with different measures of favourability // Australian Psychologist. 2003. Vol. 38. No 1. Pp. 68-72.
10. *Noordegraaf M.* Protective or connective professionalism? How connected professionals can (still) act as autonomous and authoritative experts // Journal of professions and organization. 2020. Vol. 7. No 2. Pp. 205-223.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИИ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЯ И ВЬЕТНАМА

Г.Н. Каменева, Юй Цзепин
Российский университет дружбы народов
им. П. Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности адаптации китайских и вьетнамских студентов к учебе в России. Китай и Вьетнам имеют свои собственные культурные нормы и ценности, которые могут отличаться от российских, что может привести к культурным потрясениям, которые затрудняют адаптацию учащихся к новой образовательной среде.

Ключевые слова: адаптация; психологическая адаптация; социально-психологическая адаптивность; межкультурная адаптация.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTATION OF STUDENTS FROM CHINESE AND VIETNAM TO STUDYING IN RUSSIA

G.N. Kameneva, Yu Jieping
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article examines the psychological features of adaptation of Chinese and Vietnamese students to studying in Russia. China and Vietnam have their own cultural norms and values that may differ from Russian ones, which can lead to cultural shocks that complicate the adaptation of students to a new educational environment.

Key words: adaptation; psychological adaptation; socio-psychological adaptability; intercultural adaptation

Адаптация как отдельная психологическая категория имеет длительную историю исследования. В самом общем виде адаптацию можно рассматривать как продукт саморегуляции. Эффективность адаптации можно рассматривать как обеспечение достаточного уровня жизнедеятельности и приспособления к условиям среды. При рассмотрении адаптации необходимо отметить ее вполне определенную целевую направленность на сохранение целостности личности и обеспечения минимально необходимого нормального уровня функционирования. Также важно отметить значимость такого аспекта адаптации, как направленность на развитие [9].

Как отмечала А.В. Таирова, для иностранных студентов типичными являются затруднения в процессе адаптации. Данное обстоятельство обуславливается прежде всего необходимостью изменения собственного поведения, собственной поведенческой активности так, чтобы они соответствовали нормам и правилам поведения в принимающей стране. Помимо указанной особенности

ситуация также осложняется необходимостью эффективного осуществления учебно-профессиональной деятельности, что также сказывается на результативности адаптационного процесса [7]. Проблемы и трудности адаптации студентов в целом носят закономерный, естественный характер, несмотря на специфические условия для иностранных студентов, а также на наличие возможностей организации сопровождения данного процесса [3].

Обращаясь к анализу индивидуально- психологических переменных в контексте адаптации к новой культурной среде, можно отметить исследование И.А. Новиковой, в рамках которого отмечалось, что успешность процесса межкультурной адаптации у представителей студенческой молодежи связана с уровнем толерантности. В свою очередь, толерантность связана с интерактивностью и конформностью, как показателей успешной адаптированности студентов к новым условиям жизни. Таким образом, терпимость к традициям и нормам принимающей стороны вместе с уважительным к ним отношением способствует по словам ученого, более успешной адаптации и большей конструктивности течения данного процесса [5].

По мнению Г.Н. Каменевой, существует взаимосвязь успешности адаптации студентов к новой культурной среде и проявления такой личностной особенности, как застенчивость. Исследователем было определено, что необходимость вступления в новые социальные взаимодействия для студентов существенным образом сказывается на актуальном психофизиологическом статусе. Соответственно, высокий уровень застенчивости может негативным образом сказываться на успешности адаптационного процесса. Помимо указанной особенности, исследователем также подчеркивается, что высокий уровень стрессоустойчивости у студентов конструктивным образом сказывается на процессе адаптации студентов в процессе обучения [4].

Для определения особенностей адаптации к обучению в России иностранных студентов была предложена программа эмпирического исследования для определения психологических особенностей адаптации к обучению в России иностранных студентов из Китая и Вьетнама.

В исследовании для определения психологической адаптации к обучению в России иностранных студентов из Китая и Вьетнама были использованы психодиагностические методики: 1. Шкала аккультурации иностранных студентов к России [2]; Опросник социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда [8].

В ходе исследования было определено, что существуют определенного рода различия в средних значениях показателя применительно общего показателя аккультурации, применительно показателя взаимодействия с культурой, а также применительно показателя принятия культуры.

Таблица 1

Показатели аккультурации иностранных студентов к России

Шкала аккультурации	**Китайские студенты**		**Вьетнамские студенты**	
	M	**SD**	**M**	**SD**
Общий показатель аккультурации	83,13	14,78	73,35	14,53
Симпатия и интерес к новой культуре	40,35	9,32	39,38	10,38
Взаимодействие с культурой	25,38	5,60	19,48	6,71
Принятие культуры	17,40	1,92	14,50	2,70

В ходе более детального анализа можно отметить, что показатели симпатии и интереса к новой культуре имеют в целом сходные значения в двух группах студентов. Среднее значение в группе китайских студентов составляет 40,35, тогда как в группе вьетнамских студентов – 39,38. Учитывая максимальное значение по данной шкале, составляющее значение в 50 баллов, можно говорить о том, что в среднем студенты – представители двух групп, характеризуются уровнем интереса к новой культуре на уровне выше среднего. Если попытаться интерпретировать полученные данные, то можно отметить ориентированность студентов на изучение традиций и культуры принимающей стороны, направленности на освоение культурных практик, а также на межличностное взаимодействие с представителями принимающей страны. Немаловажное значение в проявлении интереса и симпатии к новой культуре также имеет направленность на участие в культурных мероприятиях, а также освоение языка.

В целом, можно говорить о том, что интерес к культуре принимающей стороны как у китайских студентов, так и у вьетнамских студентов имеет многообразные формы проявления и выражается в разном. Вместе с тем, он отражает стремление приобщиться к культуре принимающей стороны и стремление лучше понять и узнать другие культуры, расширить свои знания относительно принимающей страны.

Также можно отметить, что симпатия и интерес к новой культуре имеет большое значение в контексте освоения выбранной специализации и присвоения норм и ценностей профессиональной деятельности.

Таблица 2

Сравнительный анализ выраженности показателей социально-психологической адаптации студентов

Шкалы	Китайские студенты, сумма рангов	Вьетнамские студенты, сумма рангов	U	p
Принятие других	***1361***	***1879***	***541***	***0,01***
Неприятие других	***2226***	***1014***	***194***	***<0,01***
Эмоциональный дискомфорт	***1153,5***	***2086,5***	***333,5***	***<0,01***
Ведомость	***2076***	***1164***	***344***	***<0,01***
Самопринятие	***1883***	***1357***	***537***	***0,01***
Принятие других	***1062***	***2178***	***242***	***<0,01***
Эмоциональная комфортность	***2099,5***	***1140,5***	***320,5***	***<0,01***
Стремление к доминированию	***1316***	***1924***	***496***	***<0,01***

Как видно из представленной выше таблицы, существуют выраженные статистически значимые различия по частным, так и общим показателям социально-психологической адаптации. Так, можно говорить о том, что для вьетнамских студентов характерен достоверно более высокий уровень принятия других ($p=0,01$), достоверно более высокий уровень эмоционального дискомфорта ($p<0,01$) по сравнению с китайскими студентами. Китайские студенты, в свою очередь, характеризуются достоверно более высоким уровнем неприятия других ($p<0,01$), а также имеют достоверно более высокий уровень ведомости ($p<0,01$). Анализ интегральных показателей социально-

психологической адаптации позволяет говорить о достоверно более высоком уровне самопринятия (p=0,01), эмоциональной комфортности (p<0,01) у китайских студентов. Для вьетнамских студентов, напротив, характерен достоверно более высокий уровень принятия других (p<0,01), а также проявления стремления к доминированию (p<0,01). Иными словами, можно говорить о том, что китайские студенты характеризуются более высоким уровне неприятия других людей, они имеют более высокий уровень ведомости. Также можно отметить более высокий уровень самопринятия и эмоциональной комфортности. Для вьетнамских студентов, напротив, характерным является более выраженное стремление к доминированию в межличностных отношениях, они имеют более высокие значения принятия других, а также характеризуются более выраженным эмоциональным дискомфортом.

Интерпретируя результаты исследования, можно говорить о том, что наличие выраженных различий в структуре различных аспектов социально-психологической адаптации обуславливается, вполне вероятно, различием культур и общей жизненной направленности. В современной китайской культуре определяющее значение имеет важность образования и достижения. Успешность учебной деятельности зачастую может рассматриваться как фактор дальнейшей жизненной успешности, достижения высокого социального статуса и уважения. Вполне возможно, в связи с данным обстоятельством китайские студенты и предъявляют повышенные требования к другим людям, что выражается в более высоком уровне неприятия других. Помимо этого, завышенные ожидания могут рассматриваться как причины фрустрации и эмоционального дискомфорта. Для вьетнамских студентов, вполне вероятно, характерна направленность на взаимодействие и более терпимое принятие других людей. Также эти студенты могут испытывать меньшее давление со стороны семьи и общества

к собственным результатам, что может обуславливать большее принятие других людей. Немаловажное значение может иметь также социальный контекст. Так, китайская культура имеет выраженный иерархический характер, которые предполагают определенные ожидания и роли, тогда как вьетнамская культура характеризуется большей терпимостью к ошибкам, что обуславливает меньший уровень давления и больший уровень стремления к самовыражению, в том числе и в рамках межличностного взаимодействия (в пользу чего говорит, например, более высокий уровень выраженности тенденций к доминированию).

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. М. 2016. 288 с.

2. Ардила, А. Разработка и психометрическая проверка шкалы аккультурации иностранных студентов к России / А. Ардила, О.В. Маслова, И.А. Новикова, Д.А. Шляхта, Ю. Агилар// Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. №3. -С. 393-415

3. *Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т.* Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования (Социс). 2007. № 3. С. 73–77.

4. *Каменева Г.Н., Радовев М.* К вопросу изучения застенчивости в контексте межкультурной адаптации студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 3. С. 70-79.

5. *Новикова И.А.* Соотношение толерантности и параметров межкультурной адаптации иностранных студентов из разных регионов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 4. С. 24-28.

6. *Попова Р.Р.* Гендерные особенности восприятия студентами психотравмирующих событий // Образование и саморазвитие. 2008. № 2(8). С. 207-212.

7. *Таирова А.В.* Проблемы адаптации к обучению студентов из КНР // Materiály XI mezinárodnívědecko praktickákonference «Efektivnínástrojemoderníchvěd – 2015». Díl 13. Pedagogika. Praha: Publishing House «Education and Science», 2015. С. 28-31.

8.Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - С. 193-197.

9. *Яницкий М.С.* Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 1995. 24 с.

ВЛИЯНИЕ РАСКРЫТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МИГРАНТОВ

П.В. Лупуляк
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Исследование посвящено проблеме раскрытия личностного потенциала у мигрантов. Выявлены достоверные различия в показателях личностного потенциала, психического здоровья и типах мотивации продолжения миграции ($p = 0.000$). Результаты свидетельствуют о высокой значимости мотивационно-смысловой сферы в психологическом благополучии мигрантов

Ключевые слова: мотивация миграции, психология миграции, личностный потенциал

THE IMPACT OF PERSONAL POTENTIAL DISCLOSURE ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF MIGRANTS

P.V. Lupulyak
St. Petersburg University, St.-Petersburg, Russia

Abstract. The study is devoted to the problem of showing the personal potential of migrants. The differences in indicators of personal potential, mental health and types of motivation to continue migration were significant ($p = 0.000$). The results

indicate the high importance of the motivational sphere in the psychological well-being of migrants.

Key words: personal potential of a migrant, motivation of migration, psychology of migration, psychological well-being

Введение. Сегодня феномен миграции является одним из наиболее значимых социальных явлений в мире. Согласно данным ООН за 2022г. в мире насчитывался 281 миллион международных мигрантов и эта цифра продолжает расти [3]. Особую актуальность исследование аспектов миграции приобрело в России, вошедшей в пятерку стран с самым высоким числом мигрантов в мире [4]. Значительный вклад в изучение миграционной проблематики вносит психология, вместе с тем, разработки миграционной проблематики с позиций гуманистического и экзистенциального подходов практически отсутствуют.

Многие российские и зарубежные авторы сходятся в оценке миграции, как весьма неоднозначного явления, несущего в себе заряд мощного потенциала развития для человека, но в то же время предполагающего, как минимум, один «нормативный» миграционный кризис, связанный с рядом утрат: семьи и друзей, родного языка, культуры и традиций своей страны, привычных ландшафта и природы, социального статуса, связи с этнической группой, гарантии физической неприкосновенности [5, с. 40]. При этом, данный кризис может также усугубляться наличием дополнительных кризисов (кризиса среднего возраста, семейных отношений, идентичности и пр.).

Однако, любая миграция, независимо от изначальной мотивации отъезда, также актуализирует в человеке все составляющие экзистенциального кризиса, основанные на осознании четырех данностей бытия: конечности существования, свободы (и связанной с ней ответственности), одиночества и поиска смысла.

Значимость этой экзистенциальной парадигмы и готовность или отказ человека искать ответы на глубинные вопросы проявляется в феномене так называемой «отложенной депрессии», нередко настигающей мигрантов *после* завершения процесса адаптации [6, с. 96].

И все же, несмотря на массу психотравмирующих факторов, выбор в пользу миграции открывает для человека целый мир новых возможностей для развития внутреннего потенциала. Часто именно в миграции творческий потенциал человека раскрывается наиболее ярко, вот лишь некоторые примеры: К. Левин, А. Адлер, Э. Фромм, В. Кандинский, В. Набоков, А. Эйнштейн, М. Кундера, М. Дитрих и др.

Преодолевая миграционный кризис, человек преодолевает себя, осознает новые перспективы и через боль и утрату движется по пути развития, обретает более сложную обогащенную личность, «интегрирует родную культуру с новой, не отказываясь ни от одной из них. Таким образом, он обогащает свое «Я» за счет консолидации того, что мы могли бы назвать «чувством переработанной идентичности» [6, с. 100]. Успешное преодоление человеком миграционного кризиса является ступенью самореализации.

Особое значение в миграционном контексте приобретает тема личностного потенциала. Миграция – это жизненное пространство, дающее возможность прожить жизнь с чистого листа. По другую сторону границы у человека появляется возможность стать другим, создать свой новый жизненный проект. Миграция вынуждает человека переосмыслить свою прошлую жизнь и дает шанс реализовать самые неожиданные творческие начинания. Ценностные установки индивида играют решающую роль в возможности реализации потенциала в новой стране. Данная реализация возможна за счет экзистенциального выбора, неразрывно связанного с концепцией жизненных смыслов.

Гуманистическая и экзистенциальная психологии традиционно выделяет выбор между развитием (стремлением

к новому, неизвестному и потому сопряженному с тревогой) и безопасностью (проявляемой в стабильности, привычном образе действий). Сальваторе Мадди оценивает данные категории выбора как: «выбор в пользу прошлого» (укрепляет привычные для человека способы общения с миром, отношения с миром становятся менее гибкими, препятствуют изменениям и ведут к застою) или «выбор в пользу будущего» (ведет к развитию, постоянному самообновлению, что требует жизненной отваги, мужества перемен) [2, с. 1].

Результатом выбора, сделанного в пользу развития, является для человека усиление аутентичности, становление экзистенциальной индивидуальности, экзистенциальная исполненность и самореализация [1, с. 420].

Выбор каждого мигранта обусловлен данными мотивационными векторами, и психологическое благополучие человека в новой стране напрямую зависит от его экзистенциальных установок. Реализация ценностно-смысловых возможностей позволяет мигранту не только преодолеть кризис миграции, но и выйти на новый уровень принятия самого себя и раскрытия своего творческого потенциала. Данные представления легли в основу разработки нами программы эмпирического исследования.

Процедура и методы. В 2022г. автором проведен опрос среди русскоговорящих мигрантов, проживающих в странах Евросоюза, в котором приняли участие 477 человек (133 мужчины и 344 женщины), со стажем миграции от полугода до нескольких десятков лет. Исследование посвящено взаимосвязи смыслового обоснования продолжения миграции с психологическим благополучием мигранта и рассматривает проблему миграции с позиций экзистенциального подхода.

При проведении опроса в анкету был включен вопрос о степени раскрытия потенциала респондента по шкале от 1 до 10 (по оценке самого мигранта). Это позволило проанализировать связь степени раскрытия потенциала со

смысловым обоснованием продолжения миграции и психологическим благополучием мигранта.

Для обработки данных применены следующие статистические методы: частотный анализ данных с помощью таблиц сопряженности и критерия $\chi 2$, кластерный анализ и однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты исследования. При помощи кластерного анализа образованы 4 группы по ведущей мотивации продолжения миграции: (1) мигранты, имеющие четкую мотивацию продолжения миграции (наличие центра жизненных интересов, реализация поставленных целей в новой стране) (313 респондентов); (2) мигранты, не имеющие смыслового обоснования продолжения миграции (не способны сформулировать мотив пребывания в другой стране, миграционный проект полностью зависит от обстоятельств) (72 респондента); (3) беженцы (20 респондентов); (4) мигранты, уехавшие в другие страны «ради близких» (трудовые мигранты и те, кто уехал за границу «ради будущего детей» или других значимых близких). (71 респондент)

Также были выделены 3 группы-кластера по уровню психологического благополучия (по результатам применения Шкалы психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской и Е. Г. Трощихиной), соответствующие низкому, среднему и высокому уровню психологического благополучия.

Анализ связей между уровнем психологического благополучия респондентов и степенью раскрытия потенциала был проведен путем сравнения средних величин, и отобразил наличие статистически значимых различий между ответами респондентов трех разных групп-кластеров по уровню психического благополучия ($p = 0{,}000$). Анализ средних значений отобразил связь между высокими показателями оценки уровня раскрытия личностного

потенциала и высоким уровнем психологического благополучия.

Однофакторный дисперсионный анализ позволил обнаружить статистически достоверные различия между группами по мотивации продолжения миграции и уровнем раскрытия потенциала (p = 0,000). Наивысшие показатели уровня раскрытия личностного потенциала зафиксированы в группе мигрантов, имеющих четкую мотивацию продолжения миграции, значительно ниже показатели у мигрантов, проживающих в другой стране «ради близких», еще более низкие показатели в группе беженцев и наименьшие показатели раскрытия потенциала представлены в группе мигрантов, не способных сформулировать мотив, побуждающий их оставаться в другой стране.

Обсуждение результатов. Основными результатами исследования стало подтверждение связи между уровнем раскрытия личностного потенциала, смыслового обоснования продолжения миграции и психологического благополучия мигранта.

По мнению автора, это указывает на значимость мотивационно-смысловой сферы в жизни мигранта, объединяющей единое смысловое пространство в разных плоскостях – глобальной: ответ на вопрос *Зачем я здесь?* и локальной: *Какие выборы я делаю в своей жизни сегодня? Насколько реализую себя?* Важность полученных ответов непосредственно отражается на уровне психологического благополучия мигранта.

На наш взгляд полученные результаты дополняют, развивают и вносят новые элементы в изучение миграционной проблематики, а именно – открывают новую перспективу для прикладных исследований и работы с мигрантами.

Выводы. Обобщая вышесказанное, отметим, что миграция – это амбивалентный процесс, сочетающий в себе классические элементы кризиса: риски и новые возможности. Сам факт переезда предполагает для мигранта необходимость

преодоления двойного кризиса – проживания миграционной утраты и экзистенциального кризиса. Преодоление человеком миграционного кризиса во многом зависит от его внутренних ресурсов, мотивации, стремлению к самореализации.

Решение о миграции — это экзистенциальный выбор человека, так как его последствия, непосредственно после переезда и в долгосрочной перспективе, затрагивают четыре основные данности бытия: конечность существования, свободу (и ответственность), одиночество и поиск смысла. Проживание индивидом миграционного и сопутствующих кризисов сочетается с преодолением также и экзистенциальных кризисов.

Особую значимость в процессе миграции обретает мотивационно-смысловая сфера, задающая мигранту перспективу собственного жизнетворчества в глобальном плане – за счет осознания мотивации продолжения миграции, и в локальном – при выборе в пользу развития собственного личностного потенциала. Показатели смысловой осознанности и раскрытия личностного потенциала непосредственно связаны с уровнем психологического благополучия мигранта.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о значительном влиянии мотивационно-смысловой сферы на психологическое здоровье мигрантов, что делает особо актуальными дальнейшие исследования в данной области.

Литература

1. *Гришина Н.В.* Экзистенциальная психология. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018.
2. *Леонтьев Д.А.* Смыслы будущего // Социодиггер. 2021. Т. 2. № 9 (14).
3. В мире насчитывается примерно 281 млн международных мигрантов // ООН. URL: https://news.un.org/ru/story/2022/02/1418252 (дата обращения: 28.03.2024)
4. Россия вошла в пятерку стран с самым высоким числом мигрантов в мире // ТАСС. 15.01.2021 URL: https://tass.ru/obschestvo/10473639 (дата обращения: 28.03.2024)

5. *Achótegui J.* Salud mental y migración. El síndrome del inmigrante // Psicología e inmigración. – Universidad Pontífica de Salamanca, 2009.
6. *Grinberg L., Grinberg R.* Migración y exilio // Estudio psicoanalítico. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1996.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ И ПРОКРАСТИНАЦИИ У РОССИЙСКИХ И ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ

О.Б. Михайлова, Ю.К. Лобанова
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Россия, Москва

Аннотация. В статье представлен теоретический и эмпирический анализ исследования показателей самоорганизации и прокрастинации у российских и латиноамериканских студентов. Актуальность обосновывается ростом интереса к области поликультурных исследований, а также необходимостью коррекции навыков самоорганизации и снижения уровня прокрастинации у студентов.

Ключевые слова: самоорганизация, прокрастинация, способность самоуправления, российские и латиноамериканские студенты

FEATURES OF SELF-ORGANIZATION AND PROCRASTINATION OF RUSSIAN AND LATIN AMERICAN STUDENTS

O.B. Mikhailova, Yu.K. Lobanova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents a theoretical and empirical analysis of the study of indicators of self-organization and

procrastination of Russian and Latin American students. The relevance is explained by the growing interest in the field of multicultural studies and the need to correct self-organization skills and reduce the level of procrastination among students.

Key words: self-organization, procrastination, self-management ability, Russian and Latin American students

Современный, быстро развивающийся мир, живущий параллельно с новейшими информационными технологиями, претерпевает огромные изменения, которые оказывают влияние на человека, а также на его личностные и поведенческие характеристики. Студенческий период жизни – это этап, в течение которого формируется личностная и профессиональная идентичность, поэтому особое внимание необходимо уделять тому, как человек обращается со своим временем и как структурирует свои задачи [1].

В процессе взросления вместе с ответственностью приходит большое количество обязанностей, которые требуют особой систематизации в графике задач или расписании [8; 9]. Самоорганизация деятельности имеет особое значение в жизнедеятельности человека, особенно у студентов как у будущих специалистов. В отечественной психологии исследованием самоорганизации занимались С.Н. Костромина, Е.Ю. Мандрикова, Д.В. Рожков, Р.А. Абдурахманов, М.Ю. Широкая, Т.Э. Яновская, Е.В. Лучкина, Н.М. Пейсахов и т.д.

За последние несколько лет исследователи всё больше внимания стали уделять проблеме прокрастинации. Многие авторы приходят к выводу о том, что прокрастинация говорит о нарушенном умении планировать, о осознанном отсрочке выполнения тех или иных задач [5; 6]. Прокрастинация является острой проблемой современного мира, так как огромное количество отвлекающих факторов провоцирует изменения в мышлении [10]. Исследователями феномена прокрастинации можно назвать С.В. Жаркову, Г.Г. Горелову,

М.В.Звереву, М.А. Киселёву, Н.Е.Солынина, Т.М.Тронь, В.Е.Демидова, О.С. Виндекер и др.

Самоорганизация деятельности в психологии рассматривается как произвольное саморегулирование своего поведения, волевое проявление активности и осознанное включение своей субъектности. Самоорганизация содержит следующие компоненты: 1) мотивационный компонент; 2) исполнительский компонент; 3) контрольно-оценочный компонент [4].

В исследовании Л.В. Фалеевой говорится, что, проявляя целеустремлённость, личность стремится к со-настройке своей деятельности и её мотивов. Так, самоорганизация является способностью, поддающаяся изменению, развитию или деградации в зависимости от проявляемой воли личности и её мотивов и ожидаемых результатов [7].

В исследовании С.И. Дьякова показано, что самоуправление и самоорганизация являются проявлениями волевого компонента поведения личности и заключаются в способности планировать, выстраивать распорядок дня, прогнозировать последствия принятых решений и соотносить выполняемую деятельность со своими мотивационно-ценностными ориентациями [2].

В работе Н.Е. Солынина говорится о том, что прокрастинация – это попытка обезопасить себя от неприятных эмоций и продление во времени ощущения безопасности во избежание столкновения со стрессом [6].

В статье Е.В. Козловой предлагается психоаналитический взгляд на проблему, где прокрастинация является симптомом, вызванным внутриличностным конфликтом между *Эго* и *Ид*. Когда сознательная часть личности человека ощущает тревогу и небезопасность, срабатывают психологические механизмы защиты, которые не позволяют осуществить деятельность, таким образом образуется феномен прокрастинации [3].

С целью исследования особенностей и определения специфики взаимосвязей самоорганизации и прокрастинации у российских и латиноамериканских студентов мы предположили, что: 1) существуют различия в проявлениях самоорганизации и прокрастинации у российских и латиноамериканских студентов; 2) существуют специфические особенности проявлений самоорганизации и прокрастинации у данных групп респондентов.

В исследовании приняли участие 124 студента 3 – 4 курсов бакалавриата и 1 – 2 курсов магистратуры Российского университета дружбы народов имени П. Лумумбы. Группу российских студентов составили 62 обучающихся направления «Психология» филологического факультета (35 девушек и 27 юношей); группу латиноамериканских студентов составили 62 обучающихся различных направлений филологического факультета, а также аграрного и экономического факультетов (29 девушек и 33 юноши). В исследовании участвовали студенты в возрасте от 19 до 26 лет.

Был использован следующий диагностический инструментарий: 1) «Опросник академической прокрастинации» в адаптации М.В. Зверевой; 2) опросник «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова; 3) «Опросник самоорганизации деятельности» в адаптации Е.Ю.Мандриковой; 4) опросник «Степень выраженности прокрастинации» М.А. Киселёвой.

Проверка статистической значимости различий полученных результатов респондентов с применением U-критерия Манна Уитни показала, что:

1) в группе **российских студентов** значимо выше оказались показатели *настойчивости* ($U = 1529{,}5$, $p \leq 0{,}05$), *анализа противоречий* (ориентирование в ситуации) ($U = 1486{,}5$, $p \leq 0{,}05$), *критерия оценки качества* результатов ($U = 1531{,}5$, $p \leq 0{,}05$);

2) в группе **латиноамериканских студентов** значимо выше оказались показатели *ориентации на настоящее* (U = 1530, $p \leq 0{,}05$), *целеполагания* (U = 1475,5, $p \leq 0{,}05$), способности *коррекции* плана (U = 1524,5, $p \leq 0{,}05$), *социальной тревожности* (U = 1272, $p \leq 0{,}01$), *невротического перфекционизма* (страх оценки) (U = 1168, $p \leq 0{,}01$), мотивации *избегания неудач* (U = 1524,5, $p \leq 0{,}05$), *импульсивности* (U = 1458,5, $p \leq 0{,}05$) и *общего показателя прокрастинации* (U = 1524,5, $p \leq 0{,}05$).

Стоит отметить то, что в обеих группах студенты продемонстрировали только низкие и средние уровни выраженности компонентов методики на диагностику способности самоуправления (ориентирование в ситуации, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерий оценки качества результатов, принятие решения, самоконтроль, коррекция плана). Так, мы можем обратить внимание на то, что студентам рекомендуется повышать показатели по компонентам способности самоуправления, чтобы улучшить навыки самоорганизации.

Корреляционный анализ шкал методик с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал, что у **российских студентов** выраженность компонентов *прокрастинации* связана с проявлениями *социальной тревожности* (r = ,503, $p \leq 0{,}01$) и *импульсивностью* поведения (r = ,271, $p \leq 0{,}05$). В то же время, проявления ригидности относительно имеющегося плана (*фиксация*) связаны с выраженностью *перфекционизма* (r = ,354, $p \leq 0{,}01$), что ведёт к прокрастинации у российских студентов. Выраженность *настойчивости* обратно коррелирует с *невротическим перфекционизмом* (страх оценки) (r = –,307, $p \leq 0{,}05$). Также, у российских студентов выраженность *общей самоорганизации* обратно взаимосвязана с *вызовом* (активная прокрастинация) (r = –,291, $p \leq 0{,}05$).

В группе **латиноамериканских студентов** обнаружены специфические взаимосвязи компонентов: значимая обратная

связь между показателем *общей способности самоуправления* и проявлениями *перфекционизма* (r = –,292, $p \leq 0{,}05$). Выраженность *общей самоорганизации* обратно коррелирует с проявлениями *тревожности* (r = –,335, $p \leq 0{,}01$). При этом у латиноамериканских студентов выраженность такого показателя как *организованность* прямо коррелирует с *самоконтролем* (r = ,524, $p \leq 0{,}01$) и способностью *принимать решения* (r = ,414, $p \leq 0{,}01$).

Таким образом, проведённое нами эмпирическое исследование подтвердило существование специфических особенностей проявлений самоорганизации и прокрастинации у российских и латиноамериканских студентов.

Для обеих групп студентов оказались характерными взаимосвязи проявлений ориентирования в ситуации (*анализ противоречий*) и *самоконтроля*, а также было обнаружено, что ригидность (*фиксация* на плане) связана с проявлениями *тревожности*. Помимо этого, страх оценки (*невротический перфекционизм*) обратно взаимосвязан с выраженностью *целеустремлённости* у студентов.

Подводя итог, стоит отметить, что российским и латиноамериканским студентам рекомендовано повышать показатели *самоорганизации*, *самоуправления*, *самоконтроля*, *коррекции* плана, *анализа противоречий* (ориентирование в ситуации), развивать *настойчивость* и *целеустремлённость*, а также работать над снижением показателей *прокрастинации* и *импульсивности*.

Литература

1. *Горелова Г.Г., Жаркова С.В., Мануйлов Г.В.* Актуальные направления в исследовании прокрастинации в современных социальных условиях // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 4 (194). С. 479-485.

2. *Дьяков С.И., Костромина С.Н.* Информационно-семантическая система психической самоорганизации в сознательном самоуправлении субъекта // Сибирский психологический журнал. 2022. № 83. С. 67-84.

3. *Козлова Е.В., Фисенко М.Д.* Психоаналитический взгляд на прокрастинацию // Современные научные взгляды в эпоху глобальных трансформаций: проблемы, новые векторы развития. Ростов-на-Дону: «Издательство ВВМ», 2021. № 1. С. 514-517.
4. *Кострома́ина С.Н.* Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2010. № 4. С. 153-160.
5. *Михайлова О.Б., Косталес Завгородняя А.И.* Особенности проявления психосоматических симптомов у иностранных студентов в процессе адаптации к инокультурной среде // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2011. Т. 5. № 2. С. 112-117.
6. *Солынин Н.Е., Лингураль А.В.* Особенности защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 184–188.
7. *Фалеева Л.В.* Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 113-116.
8. *Широкая М.Ю.* Самоорганизация и переживание времени у фрилансеров // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации: Материалы международной научно-практической онлайн-конференции. М.: Знание-М, 2020. С. 724-739.
9. *Kudinov S.I., Kudinov S.S., Mikhailova O.B., Kudinov V.S., Imomberdieva N.M.* Different self-attitude indicators in students and their self-realization in a university // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2020. Vol. 8. No 3. Pp. 47-59.
10. *Ramos-Galarza C., Jadán-Guerrero J., Paredes-Núñez L., Bolaños-Pasquel M., Gómez-García A.* Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos // Estudios Pedagógicos XLIII. 2017. No 3. Pp. 275-289.

INTERCULTURAL ADAPTATION LEVELS OF FOREIGN STUDENTS IN HO CHI MINH CITY, VIET NAM

T.Y.N. Nguyen[1], V.Q.C. Ho[2]
[1] Western Sydney University, Sydney, Australia
[2] University of Social Science and Humanities - Ho Chi Minh City, Vietnam

Abstract. This article presents the results of a study on the intercultural adaptation of international students studying at the Vietnam National University (University of Social Sciences and Humanities) and Ton Duc Thang University at the time of the research. The study utilised The Questionnaire of adaptation of the person to the new socio-cultural environment (APSCE) by L.V. Yankovsky, in T.G. Stefanenko, M.S. Panov's modified version (APSCE) to measure the level of intercultural adaptation across six indices: contentment, interactivity, conformity, depression, nostalgia, and alienation among 150 international students. The results indicate that international students in Ho Chi Minh City exhibit a tendency towards low to moderate levels of adaptation, with differences observed based on gender, proficiency in Vietnamese language, program of study, and institution.

Key words: intercultural, intercultural adaptation, international students, Ho Chi Minh City

УРОВНИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВО ВЬЕТНАМСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ХОШИМИНА

Т.Й.Н. Нгуен [1], В.К.Т. Хо [2]
[1] Университет Западного Сиднея, Сидней, Новый Южный Уэльс, Австралия
[2] Вьетнамский национальный университет Хошимина, Хошимин, Вьетнам

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования межкультурной адаптации 150 иностранных

студентов, обучающихся во Вьетнамском национальном университете (университете социальных и гуманитарных наук) и Университете Тон Дык Тханг. Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде (АЛКСС) Л.В. Янковского в модифицированной версии Т.Г. Стефаненко и М.С. Панова использовался для диагностики уровня межкультурной адаптации по шести индексам: удовлетворенность, интерактивность, конформность, депрессивность, ностальгия и отчужденность. Результаты показывают, что иностранные студенты, обучающиеся в городе Хошимин, демонстрируют тенденцию к низкому или среднему уровню адаптации, при этом наблюдаются различия в зависимости от пола, уровня владения вьетнамским языком, программы обучения и вуза.

Ключевые слова: межкультурный, межкультурная адаптация, иностранные студенты, город Хошимин

Introduction: Presenting the theoretical foundation of the study

In today's interconnected world, cultures are blending and evolving at a rapid pace. People in general, as well as the younger generation, are facing a crucial decision: to adapt or risk being left behind. Adaptation requires acquiring the right knowledge and skills to thrive in today's globalised and interconnected landscape. Studying abroad stands out as one of the pathways helping the younger generation adjust to the diverse and dynamic world. Educational experts stress that study abroad programs aim to achieve key objectives, including gaining knowledge, developing cultural competencies, and learning through real-life experiences to prepare young individuals to become global citizens (Bennett, 2008; Brewer, 2011; Deardorff, 2008; Vande Berg, 2007). As suggested by Watson et al., (2013), studying abroad can lead to several outcomes: enhanced language proficiency (if students study in a country with a different language), multicultural development, and increased awareness and competence in

different regions. Hence, the experience of studying abroad in a new country can offer numerous advantages for students.

Studies conducted worldwide have produced numerous noteworthy results. Among these, well-adjusted students acknowledge the correlation between rights and responsibilities, work and rewards, effort and recognition, as well as social status and personal roles (Shamionov et al., 2014). However, international students face challenges in socio-psychological adaptation and tend to prioritise their individual activities over those of their peers, believing that their work and social status do not align with the roles they undertake (Shamionov et al., 2014; Lee & Bailey, 2020).

In Vietnam, research on the socio-cultural adaptation of young intellectuals migrating to Ho Chi Minh City also indicates that community engagement is one of the key factors driving the adaptation process (Chu Nguyễn Mộng Ngọc et al., 2018). Vietnamese students studying abroad in the Russian Federation also demonstrate a strong commitment to preserving their culture while simultaneously desiring to integrate into the new cultural environment (Hồ Võ Quế Chi, 2014).

However, most studies worldwide have focused on developed countries or first-year university students of Vietnamese nationality. Therefore, the current research concentrates on intercultural adaptation levels of foreign students in Ho Chi Minh City.

Definition

According to Camille et al. (2010) and Berry (1997), cultural adaptation is the result of cultural, social, and psychological changes due to contact between different cultural groups. Specifically, socio-cultural adaptation can be understood within the framework of social learning models and refers to how an individual undergoing cultural transitions can effectively manage daily life in the new cultural context (Camille et al., 2010).

In this study, the authors clarify the level of intercultural adaptation among the surveyed participants. Intercultural is used

to describe communities where there is deep understanding and respect for all cultures. Communication between cultures focuses on exchanging ideas and cultural norms and developing meaningful relationships. In a multicultural society, no one is changed because everyone learns from each other and grows together (Schriefer, 2016). The emphasis is on building relationships—not personal gain—and learning from each other; it's a two-way street. Some models describing the process of multicultural adaptation include: U-shaped curve (Lysgaard, 1955), W-curve model (Gullahorn and Gullahorn, 1963).

Acculturation, as defined by Redfield, Linton, & Herskovits (1936), is a process of adapting to a new environment when two independent cultural backgrounds come into contact with each other. This concept is also referred to as "the phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups" (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936).

Thus, we can see the similarity between the concepts of acculturation and cultural adaptation. Within the scope of this study, the author equates/views the concept of acculturation and multicultural adaptation as the same. Therefore, the strategies for multicultural adaptation are also the strategies for acculturation. Hence, the author agrees with the viewpoint that multicultural adaptation strategies include: assimilation, integration, separation, and marginalisation (Berry, 1997) .

Research method

A survey study was conducted with 150 international students from the University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University - Ho Chi Minh City (55.3%) and Ton Duc Thang University (44.7%). International students came from countries in the Southeast Asia region (34.7%) and Northeast Asia (49.3%).

In this study, the author opted for the adaptation questionnaire developed by L.V. Yankovsky, as modified by T.G.

Stefanenko, and revised by M.S. Panov (Панов, 1999), which was used by author Ho Vo Que Chi on Vietnamese students studying abroad in the Russian Federation. The questionnaire consists of 60 questions spanning six adaptation indices: Contentment, Interactivity, Conformity, Depression, Nostalgia, and Alienation.

To assess the reliability of the scale, we utilised Cronbach's Alpha measure. An Alpha coefficient ranging from 0.6 to 0.8 indicates high reliability of the scale across adaptation levels.

Research findings

In this section, the study investigates the cultural adaptation of foreign students currently enrolled at the University of Social Sciences and Humanities and Ton Duc Thang University across adaptation indices: contentment, conformity, interactivity, depression, nostalgia, and alienation. The results indicate that the adaptation indices of the surveyed group of foreign students are relatively low. Specifically, the highest index is interactivity (M=6.67, SD=2.80). This result suggests that the foreign students participating in this study exhibit a high level of interaction, indicating that most of these students accept the new socio-cultural environment in Vietnam. They tend to expand social relationships, feel confident in their abilities, focus more on relationships, cooperate with others, and exhibit moderate self-control. Meanwhile, two low indices for this group are alienation (M=3.54, SD=1.68) and depression (M=2.00, SD=1.52). Thus, it can be said that foreign students in Vietnam show little tendency to reject certain standards, attitudes, and values of a society, as well as to withdraw from the new social environment. These research findings also align with those of Kolesnikov et al. (2019), indicating that the interactivity index is the highest, and with the findings of Медико et al. (2008), showing that the depression index is the lowest among the majority of international students.

Next, we conducted a comparison of the differences in multicultural adaptation indices between the group of foreign students participating in the survey based on gender using the Independent Sample T-test. The data results show a statistically

significant difference ($p<0.001$) between male and female foreign students in the depression index. Specifically, the level of depression among females ($M=3.08$) is twice as high as that among males ($M=1.13$). This indicates that female foreign students surveyed tend to have lower self-esteem and worry more about difficulties in life in the new country compared to their male counterparts. It is believed men are more confident and satisfied in a new life, and they may adapt to culture better than women (Li, 2007); thus, this supports the premise that socio-cultural adaptation may vary by gender.

After that, we examined the differences in multicultural adaptation indices among the group of foreign students based on their respective universities using Independent T-test and One-way ANOVA tests. The data results indicate no statistically significant differences ($p>0.05$) between foreign students attending the University of Social Sciences and Humanities or Ton Duc Thang University in terms of contentment, interactivity, depression, nostalgia, and alienation indices. However, in the conformity index, foreign students from both universities tend to show a difference ($p=0.054$), with foreign students from Ton Duc Thang University scoring higher ($M=6.15$) than those from the University of Social Sciences and Humanities ($M=5.24$). This could be explained by several strengths of Ton Duc Thang University such as high-quality facilities (Ton Duc Thang University, n.d.), attractive scholarship programs for international students (Ton Duc Thang University, n.d.), and a diverse range of programs across fields including economics, humanities, engineering, and medicine (Ton Duc Thang University, 2023). Additionally, Ton Duc Thang University offers on-campus dormitories, which is a notable convenience for studying, commuting, and integrating into the lives of Vietnamese students who also reside in the dormitories. This could provide foreign students with an ideal living and learning environment, resulting in higher scores for their conformity to the living environment in Vietnam.

In addition, we investigated the differences in multicultural adaptation indices among the group of foreign students based on their proficiency in Vietnamese using the Independent Sample T-test. The data results show that, among the adaptation indices, only a statistically significant difference between the group of foreign students who are proficient in Vietnamese and those who are not proficient in the interactivity index. Specifically, those proficient in Vietnamese have a much higher interactivity index (M=8.94) compared to those not proficient in Vietnamese (M=4.32). Being able to use the local language helps foreign individuals interact better with natives and enables them to gain a deeper understanding of Vietnamese culture through interaction with Vietnamese people. Additionally, some studies highlight the importance of language in the adaptation process to a new country (Barratt & Huba, 1994; Lewthwaite, 1996). As proficiency in the host language increases, academic performance and adaptability of students also improve.

Because the training program is divided into 3 groups, the author conducted a One-way ANOVA test to compare the average differences among foreign students in these three groups. The test results show statistically significant differences in the contentment index ($p<0.05$) and the conformity index ($p<0.05$) of foreign students in different training programs. To identify which pairs of values have differences and clarify these differences, the author conducted in-depth analysis using One-way ANOVA (Post hoc, Bonferroni test) for the above 2 adaptation indices. The results of this test indicate statistically significant differences ($p=.00$, $p<0.05$) and ($p=.03$, $p<0.05$) among the 3 groups of foreign students in terms of contentment and training program. Specifically, the mean difference values for the group of foreign students in different training programs compared to the group of foreign students in years 1-2 are negative and quite large (-5.12); between the group of foreign students in different training programs and the group of foreign students in years 3-4, the differences are also negative and relatively large (-7.84). This

indicates that the group of foreign students in different training programs (M=1.00) has significantly lower contentment scores compared to foreign students in years 1-2 (M=6.13) and foreign students in years 3-4 (M=8.84) at the time of the survey.

Additionally, there is a statistically significant difference ($p=.03$, $p<0.05$) between the group of foreign students in years 1-2 and the group of foreign students in years 3-4, with a mean difference value of -1.46. This indicates that the group of foreign students in years 1-2 (M=5.05) has a lower conformity index compared to foreign students in years 3-4 (M=6.52) at the time of the survey. This difference is illustrated in the chart below.

Conclusion

Regarding adaptation indices, the research results indicate that the majority of foreign students studying and living in Vietnam have adaptation indices at a relatively low level, with 4 adaptation indices at a moderate level (interactivity, nostalgia, conformity, contentment) and 2 adaptation indices at a low level (alienation, depression). When comparing differences with demographic variables, the author observed differences between male and female students; students proficient in Vietnamese and those who are not; students in years 3-4 and the rest of the foreign student population. Additionally, there were no statistically significant differences in adaptation strategies with other demographic variables.

References

1. *Barratt M.F., Huba M.E.* Factors related to international undergraduate student adjustment in an American community // College Student Journal. 1994. Vol. 28. No 4. Pp. 422-435.

2. *Bennett J.M.* On becoming a global soul: A path to engagement during study abroad // Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education. Sterling, VA: Stylus, 2008. Pp. 13–31.

3. *Berry J.W.* Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology: An International Review. 1997. Vol. 46. No 1. Pp. 5-34. https://doi.org/10.1080/026999497378467

4. *Brewer E*. Study abroad and the city: Bringing the lessons back home // Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2011. Vol. 20. No 1. Pp. 195–213. https://doi.org/10.36366/frontiers.v20i1.299
5. *Camille B., Saba S., Lewis J.R., Sabatier C*. Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students // International Journal of Intercultural Relations. 2010. Vol. 34. No 4. Pp. 413–426. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.02.009
6. *Chu Nguyễn Mộng Ngọc, Hoàng Trọng, Bùi Thị Thu Mỹ*. Đo lường sự thích nghi văn hóa xã hội của trí thức trẻ nhập cư vào Thành phố Hồ Chí Minh // Tạp Chí Khoa Học Đại Học Mở Thành Phố Hồ Chí Minh. 2018. Vol. 13. No 3. Pp. 123-137. https://doi.org/10.46223/HCMCOUJS.econ.vi.13.3.500.2018
7. *Deardorff D.K*. Intercultural competence: A definition, model, and implications for education abroad // Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education / Ed. by V. Savicki. Sterling, VA: Stylus, 2008. Pp. 32–52.
8. *Ho V.Q. Chi*. Các yếu tố của sự thích ứng đa văn hóa của sinh viên Việt Nam ở Liên Bang Nga // Giáo dục và phát triển – tuyển tập chuyên khảo. Nxb Đại học quốc gia TP. Hồ Chí Minh. 2014.
9. *Kolesnikov A.A., Nikulina D.E., Danilenko I.A., Zimovets N.V*. Social and psychological features of inter-cultural adaptation of Russian students in different universities // Cypriot Journal of Educational Sciences. 2019. Vol. 14. No 1. Pp. 90-98.
10. *Lee A.R., Bailey D.R*. Examining South Korean university students' interactions with international students // Asian Journal of University Education. 2020. Vol. 16. No 3. Pp. 16. http://doi.org/10.24191/ajue.v16i3.8622
11. *Lewthwaite M*. A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation // International Journal for the Advancement of Counseling. 1996. Vol. 19. No 2. Pp. 167-185. http://doi.org/10.1007/BF00114787
12. *Li X.* Case study on international students' experiences at Western Oregon University // US-China Foreign Language. 2007. Vol. 5. No 11. Pp. 72-81.
13. *Berry J.* MIRIPS Questionnaire // Mutual Intercultural Relations (Culture and Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. Pp. 375-387. http://doi.org/10.1017/9781316875032.019
14. *Redfield R, Linton R, Herskovits M.* Outline for the study of acculturation // American Anthropologist. 1936. Vol .38. Pp. 149–152.
15. Retrieved February 25, 2023, from https://www.tdtu.edu.vn/gioi-thieu/co-sovat-chat
16. *Schriefer P*. What's the difference between multicultural, intercultural, and cross-cultural communication? // Spring Institute. 2016, April 18. https://springinstitute.org/whats-difference-multicultural-interculturalcross-cultural-communication/

17. *Shamionov R.M., Grigoryeva M., Grigoryev A.* Influence of beliefs and motivation on social-psychological adaptation among university students // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 112. Pp. 323–332. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.01.1171
18. *Vande Berg M.* Intervening in the learning of U.S. students abroad // Journal of Studies in International Education. 2007. Vol. 11. No 3/4. Pp. 392–399.
19. *Watson J.R., Siska P., Wolfel R.L.* Assessing gains in language proficiency, cross-cultural competence, and regional awareness during study abroad: A preliminary study // Foreign Language Annals. 2013. Vol. 46. No 1. Pp. 62- 79.
20. Медико-биологическая адаптация иностранных граждан в условиях мегаполиса: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 140 с.
21. *Панов М.С.* Влияние личностных характеристик на адаптацию беженцев: выпускная квалификационная работа по специальности «Психология». М.: МГУ, 1999.

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ПСО В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РУДН ИМЕНИ П. ЛУМУМБЫ

Л.А. Сафаралиева, Р.С. Сафаралиев
Российский университет дружбы народов
имени П. Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются принципы организации работы Профессиональных студенческих объединений (ПСО), представляющих собой эффективный инструмент формирования поликультурной идентичности у обучающихся Университета. Также описывается роль руководителя ПСО в процессе адаптации российских и иностранных студентов в мультикультурном образовательном пространстве.

Ключевые слова: адаптация, поликультурная идентичность, ПСО, модель «семьи», воспитание, профессиональные компетенции

THE ROLE OF THE HEAD OF THE PSO IN THE FORMATION OF THE MULTICULTURAL IDENTITY OF STUDENTS OF THE RUDN UNIVERSITY

L.A. Safaralieva, R.S. Safaraliev
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the principles of organizing the work of Professional Student Associations (PSO), which are an effective tool for the formation of multicultural identity among University students. The role of the head of the PSO in the process of adaptation of Russian and foreign students in a multicultural educational space is also described.

Key words: adaptation, multicultural identity, PSO, "family" model, education, professional competencies

В образовательных организациях высшего образования Российской Федерации активно развивается студенческое самоуправление, включающее в себя:

✓ объединения студентов по национальному принципу – землячества студентов;

✓ по наличию общих научных интересов – научные студенческие общества, кружки, советы по НИРС (Научно-исследовательская работа студентов);

✓ по наличию общих интересов – спортивные кружки и объединения, культурно-творческие, студенческие комитеты и советы, профсоюзные комитеты и др.

В РУДН им. П. Лумумбы помимо вышеупомянутых объединений существуют уникальные по своей сути Профессиональные студенческие объединения (ПСО), которые представляют собой «систему взаимодействия бакалавров, магистров и аспирантов с практикующими специалистами по направлениям подготовки» [6]. Как следует из определения, основной целью организации ПСО на кафедрах Университета является адаптация студентов через

погружение в профессию. Для достижения поставленной цели руководителю ПСО необходимо выстроить систему и структуру ПСО таким образом, чтобы нижеследующие задачи решались максимально эффективно:

- сформировать у студентов дополнительные профессиональные компетенции;
- содействовать профессиональной адаптации студентов;
- выявить и развить творческий профессиональный потенциал;
- реализовывать молодежные инициативы в сфере профессиональной подготовки;
- сохранить и развить корпоративные традиции кафедры/департамента, факультета/института/академии, всего РУДН [6].

Рассмотрим подробнее основные принципы организации ПСО кафедры общего и русского языкознания «Любовь и слово». По мнению Костроминой В.В., «ПСО является мастерской, в которой студенты оттачивают свои навыки» [4, с. 363]. Таким образом, можно говорить о реализации так называемой ***профессиональной адаптации***. Но как известно, успешность профессиональной адаптации напрямую зависит от уровня ***социокультурной адаптации*** обучающихся в образовательной среде. «Последняя осуществляется путем усвоения представлений о нормах и ценностях данного общества» [2]. Важнейшим средством достижения успешной социокультурной адаптации обучающихся является наличие 4 компонентов: образования, воспитания, трудовой и профессиональной подготовки. При этом два первых компонента являются фундаментальными как в рамках учебной, так и внеучебной деятельности, направленной на адаптацию российских и иностранных студентов в поликультурной среде Университета. Следует отметить, что процесс обучения и воспитания студентов

направлен, главным образом, на формирование так называемой ***поликультурной идентичности***, которая «базируется […] на позитивной этнической самоидентификации и проявляется через эмоционально-ценностное отношение к многонациональной среде и активное взаимодействие с ее представителями» [5]. При этом следует отметить, что трудности в процессе адаптации испытывают не только обучающиеся, но и сотрудники Университета: «Исследования последних лет показали, что проблемы адаптации в условиях интернационализации образования ощущают как иностранные студенты, так и участники принимающей стороны <…> преподаватели, носители профессиональных ценностей и представители культуры» [1, с. 55].

В связи с вышеизложенным представляется бесспорной ведущая роль преподавателя как проводника в поликультурное образовательное пространство Университета. Так, в рамках учебного процесса деятельность профессорско-преподавательского состава ограничена формами учебной деятельности: лекционными или семинарскими занятиями, коллоквиумами. Полноценный процесс адаптации обучающихся и формирования поликультурной идентичности возможен в рамках деятельности ПСО, поэтому качественная организация системной работы руководителем ПСО, его личностные качества, профессиональные компетенции играют важнейшую роль. Рассмотрим на примере ПСО кафедры общего и русского языкознания РУДН имени П. Лумумбы «Любовь и слово», какие принципы организации взаимодействия руководителя ПСО с обучающимися являются определяющими для достижения успешной адаптации студентов в поликультурной среде Университета.

Прежде всего, следует отметить, что ПСО «Любовь и слово» — это зеркальная ***модель семьи***, в которой руководитель выполняет роль родителя в полном смысле

этого слова: «Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей» [7]. Таким образом, руководитель ПСО, в первую очередь, должен быть «доступен» для обучающихся на постоянной основе, в любое время. Для этого создаются специальные каналы связи:

- социальные сети: группа vk.com (https://vk.com/psorudn);
- мессенджеры: Телеграм канал (https://t.me/kafedraorya);
- личное общение в мессенджерах (What's up, Телеграм).

На наш взгляд, данный принцип позволяет руководителю ПСО выстроить доверительные, прочные отношения с обучающимися – членами ПСО, стать для них наставником, другом, родителем, готовым ответить на любой вопрос, дать совет, помочь решить любую проблему, связанную с Университетом. Для этого руководителю ПСО необходимо тесно контактировать с сотрудниками Университета и быть осведомленным о следующих аспектах организации жизни обучающихся в стенах Университета: проживание в общежитии; постановка на миграционный учет; участие в культурно-массовых мероприятиях – Интерклуб РУДН, студенческий совет, земляческие организации; спортивная жизнь – ФОК РУДН; волонтерство – объединение Охана, Волонтерский отдел РУДН, Инклюзивный отдел; научная жизнь – Совет по НИРС, НСО и СНК факультета.

Таким образом, первичной задачей процесса адаптации обучающихся является установление доверительных отношений между студентами и руководителем ПСО на основе формирования авторитета последнего.

Второй задачей руководителя является выявление интересов и приоритетов обучающихся, их целей и задач как

в аспекте студенческой жизни, так и в целом в жизни. Именно организация внеучебной деятельности с целью самореализации обучающихся позволяет максимально эффективно пройти адаптационный период в поликультурной среде. Одним из принципов организации ПСО «Любовь и слово» является активное привлечение к деятельности ПСО иностранных обучающихся. Так, пост председателя ПСО занимает студент 3 курса из Албании, в актив входят студенты из Греции, Монголии, Непала, Индии, Узбекистана и многих других стран. На постоянной основе проводятся мероприятия, направленные на реализацию запросов и интересов студента. Задача руководителя ПСО – помочь студенту реализовать свою идею, помочь с организацией мероприятия, познакомить с единомышленниками. В этом смысле руководитель должен хорошо знать своих студентов, понимать их сильные и слабые стороны, уметь формировать мини команды на основе общности интересов.

Формирование профессиональных компетенций также должно входить в список приоритетных целей руководителя ПСО. Так, в рамках ПСО «Любовь и слово» обучающимся предоставляется возможность не только овладеть нормами русского литературного языка, но и представить свой родной язык, свою культуру. Такие мероприятия, как: проведение мастер-класса по непальской письменности; публикации постов в социальных сетях; проведение круглого стола «Я профессионал» на иностранных языках; проведение презентаций разных стран на встречах со школьниками – позволяют обучающимся не только адаптироваться в русскоязычной среде, сохраняя свою культурную идентичность, но и проникнуть в иные лингвокультуры, что приводит к формированию поликультурной идентичности у студентов Университета, то есть «осознанию человеком себя и своей целостности, своей культуры и ее особенностей, через которые он может себя проявлять как личность» [3, с. 389].

Таким образом, для руководителя ПСО работа должна представлять собой постоянный творческий процесс создания большой, многонациональной, многоязычной семьи студентов, выпускников и сотрудников Университета. Конечная цель руководителя ПСО – дать почувствовать каждому студенту и выпускнику теплую атмосферу «дома», поэтому проводится большое количество адаптационных мероприятий, направленных на преодоление трудностей, связанных с лингвокультурным разнообразием обучающихся и сотрудников Университета.

Литература

1. *Авакова О.В.* К вопросу об адаптации иностранных студентов // Педагогика и просвещение. 2021. № 4. С. 54–61. http://doi.org/10.7256/2454-0676.2021.4.34876
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
3. *Валиахметова Л.В.* О важности формирования поликультурной идентичности у иностранных студентов в период обучения в России // МНКО. 2024. № 1 (104). С. 388–389.
4. *Костромина В.В., Шапошникова А.П.* Роль ПСО в формировании профессиональных компетенций обучающихся (на примере филологического факультета РУДН) // Сборник научных трудов в 11-и частях. XVI Всероссийская научная конференция молодых ученых. Т. Ч. 8. Новосибирск, 2022. С. 363–367.
5. *Ларионова А.В., Ливенцова Е.Ю., Фахретдинова А.П., Костюкова Т.А.* Социально-психологические факторы формирования поликультурной идентичности иностранных студентов // Психология и психотехника. 2020. № 4. С. 78–88.
6. Сайт Российского университета дружбы народов имени П. Лумумбы. URL: https://www.rudn.ru/life/student-organizations/professionalnye-studencheskie-obedineniya (дата обращения: 24.03.2024)
7. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 31.07.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 26.10.2023). URL:https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/6ef44561bc44714ff21426ceca1e8390b9e970cf/ (дата обращения: 20.03.2024)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ МИГРАНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

А.В. Чеканова
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Успенская средняя общеобразовательная школа, Московская область, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены аспекты адаптации личности мигранта и направления деятельности педагога-психолога и других педагогических работников для успешной межкультуральной адаптации учеников.

Ключевые слова: психологическая адаптация, межкультуральная адаптация, психологическое сопровождение мигрантов

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE ADAPTATION OF THE MIGRANT'S PERSONALITY IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF THE SCHOOL

A.V. Chekanova
Municipal budgetary educational institution Uspenskaya Secondary School, Moscow region, Russia

Abstract. The article considers aspects of the adaptation of the migrant's personality and the activities of a teacher-psychologist and other teaching staff for the successful intercultural adaptation of students.

Key words: psychological adaptation, intercultural adaptation, psychological support of migrants

В настоящее время на фоне политических и социальных событий, происходящих в стране, российскому обществу требуется консолидация и единство. Одним из институтов социализации и аккультурации личности является общеобразовательная школа.

Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной школе соотносится с целостно-функциональным подходом, предложенным А.И. Крупновым [5]. В рамках этого подхода межкультурная адаптация воспринимается как целостная система, с учётом иерархии отдельных элементов и особенностей их взаимодействия. Выделяются следующие аспекты межкультурной адаптации: операционально-динамический аспект (стратегии межэтнического взаимодействия и совладания со стрессом), мотивационный аспект (жизненные планы, влияющие на задачи и стили адаптации), когнитивный аспект (способность анализировать различные социальные ситуации межкультурного взаимодействия, свою роль в них, их закономерности), эмоциональный аспект (отношение к социальным ситуациям межкультурного взаимодействия), регуляторный аспект (уровень развития основных регуляторных процессов личности) и результативный аспект (результат адаптации – степень адаптации, удовлетворенность ей, наличие/отсутствие дезадаптации) [9].

МБОУ Успенская СОШ является поликультурной образовательной средой. В ней обучаются ребята из всех федеральных округов Российской Федерации, из Армении, Грузии, Узбекистана, Киргизии, Молдовы, Приднестровья, Таджикистана, Украины. Вопрос психолого-педагогического сопровождения адаптации личности в поликультурном образовательном пространстве крайне актуален.

Дети, поступающие на обучение в общеобразовательную школу из нерусскоязычных стран, часто не владеют русским языком или владеют им в недостаточной степени. В связи с этим, учеников принимают

на 1-2 класса ниже возраста ребенка. Таким образом, вновь прибывшие в страну ученики оказываются в сложной психологической ситуации – перед ними встает ряд вопросов. Один из них – вопрос учебной успешности. Часто ученики в родной стране имели более высокие оценки. По причине слабого знания языка или его незнания, в принимающей стране они имеют трудности понимания учебного материала, поэтому получают удовлетворительные оценки. Дети чувствуют, что им трудно достичь такие учебные результаты, которые они имели ранее и которые давались им с приложением меньших усилий. Их попытки восстановить прежние результаты обучения не всегда удаются. Ученикам с плохим знанием русского языка требуется приложение больших усилий.

Следующим моментом является несоответствие учеников возрастной группе, что вызывает негативные переживания ребят о своем возрасте, о том, что они старше одноклассников. Ученики могут испытывать дискомфорт от несовпадения интересов с той возрастной группой, в которую попадают. Особенно это актуально для учеников 12-13 лет, которые учатся в начальной школе. Им трудно воспринимать одноклассников равными себе по возрасту, развитию и интересам. Ведущая деятельность таких учеников различна. Возникают трудности равноценного общения. Если не происходит адаптация в классе, то ученики часто начинают пропускать уроки или посещать их формально. По вышеописанным причинам может возникать отторжение учебного процесса и развиваться школьная дезадаптация.

Другим аспектом психолого-педагогической адаптации выступает вопрос аккультурации учеников. Перед школой стоит вопрос реализации культурных и психологических изменений элементов культуры вновь прибывших учеников при сохранении их культурных традиций [10]. Возникает необходимость организации межкультурного взаимодействия между представителями разных этносов, формирования

единого культурного пространства [7]. При межкультурной адаптации важно соблюсти баланс сохранения собственной культуры и адаптации к поликультурной среде, в которую попадает ученик.

На адаптацию имеют влияние особенности личности обучающихся: уровень развития коммуникативных навыков, сформированные установки, возрастные и гендерные особенности, адаптационные, способности и т.д. Личность человека невозможно рассматривать без социального контекста. Она формируется в процессе социализации, и проявляет себя в социальном взаимодействии. Психолого-педагогические воздействия должны включать мероприятия, направленные как на развитие личности, так и на адаптацию личности в классном и школьном коллективе. Они должны быть направлены на обучение сотрудничеству и взаимодействию, в первую очередь непосредственно в классном коллективе [4].

На основании вышеизложенных факторов, влияющих на адаптацию, в процессе психолого-педагогического сопровождения адаптации личности мигранта в поликультурном образовательном пространстве, необходимо использование комплекса воздействий. Такими воздействиями выступают мероприятия в рамках диагностической, консультативной, коррекционно-развивающей, профилактической и просветительской деятельности психолога. Они реализуются как самим педагогом-психологом, так и посредством привлечения педагогов и обучающихся образовательной организации. Перечень мероприятий включает в себя комплекс следующих воздействий:

1. Проведение психодиагностических мероприятий. Важную роль играет диагностика учебной мотивации и школьной адаптации, диагностика социально-психологического климата (социометрические замеры), социально-психологическое тестирование, помогающие

определить в каком направлении требуются психолого-педагогические и воспитательные воздействия. При необходимости организуется индивидуальная диагностика для определения индивидуальных личностных особенностей, затрудняющих процесс адаптации (тревожность, агрессивность и т.д.), для определения уровня развития когнитивной сферы.

2. Проведение групповых коррекционно-развивающих тренинговых занятий, направленных на личностное, коммуникативное развитие, умение формировать и отстаивать собственную позицию, умение понимать, принимать и уважать мнение и традиции других, отличные от собственных, упражнения на развитие осознанности, понимание собственных реакций, на развитие эмоционального интеллекта.

3. Проведение индивидуальных консультаций учеников с применением различных психотерапевтических техник, направленных на решение конкретной психологической проблемы, волнующей ученика. Например, потеря чувства безопасности при переезде, переживание о расставании с друзьями, привычным бытом и т.д.

4. Консультирование педагогов о личностных особенностях ученика, имеющих трудности адаптации. Важным моментом социально-психологической адаптации в классе выступает отношение классного руководителя к ученику. Некоторые ученики теряются, стесняются, хотят «быть в тени», им нужно некоторое время, чтобы осмотреться и привыкнуть к новой атмосфере. Другие ученики, наоборот, проявляют высокую социальную активность, им требуется включение в социальную жизнь класса.

5. Проведение просветительских мероприятий для педагогов, посвященных теме адаптации в процессе преподавания школьных предметов в ходе урочной и внеурочной деятельности. Поднятие вопросов о необходимости в рамках уроков и внеурочных занятий

обсуждения тем, касающихся единства, нравственности, эмпатии, толерантности и др.

6. Адаптация ученика к классному коллективу и класса к новому ученику. Проведение классных часов, направленных на развитие толерантности, на знакомство с культурами различных народов, на обсуждение тем единства. Проведение внеклассных мероприятий: совместные экскурсии, написание писем ребятам из других городов и стран от имени класса, подготовка театральных постановок, приуроченных к различным праздникам, участие в благотворительных ярмарках для передачи вырученных средств в благотворительные организации и т.д.

7. Участие в различных мероприятиях, представляющих интересы школы (Юнармия, проектная деятельность, районные спортивные мероприятия, творческие конкурсы, олимпиады, волонтерское движение) для формирования позиции ученика конкретной школы, в которой обучается ученик, и восприятия себя частью школьного коллектива.

8. Организация тематических дней или конференций, приуроченных к различным событиям – День толерантности, День народного единства, День здорового образа жизни, День профилактики употребления ПАВ и т.д. В рамках этих событий необходимо привлечение учеников к участию в различных мероприятиях в роли организатора, волонтера, участника. Необходима организация викторин, классных мероприятий, психологических тренингов, направленных на развитие умения работать в группе, на сплочение коллектива для достижения победы класса (например, в викторине).

Таким образом, благодаря учёту различных аспектов адаптации личности, учету особенностей мигрантов из различных регионов, индивидуальному подходу и комплексу воздействий в этом направлении, возможна организация эффективного психолого-педагогического сопровождения адаптации личности мигранта в поликультурном образовательном пространстве.

Литература

1. Адаптация детей мигрантов в школе / Авт. коллектив: Омельченко Е.Л., Андреева Ю.В., Лукьянова Е.Л., Сабирова Г.А., Крупец Я.Н. Ульяновск: изд. Ульяновского госуниверситета, 2010.
2. *Галоян Я.Э.* Педагогическая поддержка детей мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2004. 18 с.
3. *Гриценко В.В., Шустова Н.Е.* Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Форум, 2011. 224 с.
4. *Касенова Н.Н.* Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова, Г.К. Джурабаева [и др]; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 198 с.
5. *Крупнов А.И., Новикова И.А., Шляхта Д.А.* Комплексные исследования свойств личности: теория и практика: учебное пособие: для аспирантов, обучающихся по специальности 37.06.01 "Психологические науки". М.: Российский ун-т дружбы народов, 2017. 217 с.
6. *Крысько В.Г.* Психология межнациональных отношений: курс лекций. 2-е изд., перераб, и доп. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2020. 228 с.
7. *Лебедева Н.М.* Введение в этническую и кросскультурную психологию: Учеб. пособие. Раменское: Ключ, 1999. 223 с.
8. *Омельченко Е.А.* Интеграция мигрантов средствами образования: российский и мировой опыт. М.: Этносфера, 2018. 416 с.
9. *Чеботарева Е.Ю.* Целостно-функциональный подход к исследованию межкультуной адаптации // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН. М.: Российский университет дружбы народов, 2014. С. 149-168.
10. *Berry J.W., Poortinga Y.N., Segall M.N., Dasen P.R.* Cross-cultural psychology: research and application. N.Y.: Cambridge University Press, 2002. 588 p.

СЕКЦИЯ 7
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ ПОСЛЕ РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА

А.А. Абдуллаева, Г.Х. Ганиева
Евразийский национальный университет
им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Аннотация. Целью данной статьи является теоретический анализ удовлетворенности браком супругов после рождения ребенка. Рассмотрены исследования авторов удовлетворенностью браком, супружескими отношениями, описаны основные компоненты удовлетворенностью браком. Даны определены понятия таким понятиям, как брак, семья, дети и прочее.

Ключевые слова: гендерные различия, удовлетворенность браком, супруг и супруга, рождение ребенка

MARITAL SATISFACTION AFTER THE BIRTH OF A CHILD

A.A. Abdullayeva, G.H. Ganiyeva
L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Astana, Kazakhstan

Abstract. The purpose of this article is to theoretically analyze the marital satisfaction of spouses after the birth of a child. The authors' researches of marital satisfaction, marital relations are considered, the main components of marital satisfaction are described. Such concepts as marriage, family, children, etc.

Key words: gender differences, satisfaction with marriage, spouse, birth of a child

Тема семьи, брака является достаточно многогранной. Исследований в психологии на тему удовлетворенности браком проводится достаточно много. Выявлено большое количество факторов, которые влияют на уровень удовлетворенности браком супругов, но учитывая тот факт, что институт семьи постоянно трансформируется, претерпевает изменения, изучение данной темы по-прежнему остается актуальным.

Исследованием института семьи и брака занимались Л.А. Файнберг, Ю.И. Семенов, М. Мид, Э. Фромм, Д.Д. Фрэзер, Д. Аккерман, К.Г. Юнг, А. Адлер, М.С. Мацковский, А.С. Спиваковская, А.М. Свядощ, В.В. Бойко, В.С. Торохтий, В. Владин, Д. Капустин, В.Р. Дольник, Н.И. Костомаров, И.Е. Забелин, В.В. Дружинин, А.А. Кроник, А.И. Антонов, В.М. Медков, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др..

Из многих определений семьи, мы выбрали наиболее четкое и емкое. Так, Голод О.И. рассматривает семью, как совокупность индивидов, которые состоят во взаимоотношениях [4]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что «брак» - это больше юридическое понятие, а «семья» подразумевает вовлечение эмоциональной составляющей и других аспектов, делающих взаимоотношения более глубокими.

Удовлетворенность браком, супружескими отношениями являются одними из важнейших компонентов удовлетворенности жизни в целом и фактором психического здоровья и благополучия взрослого человека. Исследователи супружеских отношений отмечают, что удовлетворенность браком изменяется со стажем и этапами семейной жизни.

При анализе степени удовлетворенностью браком в психологии семьи чаще всего понимается удовлетворенность супругами эмоциональными отношениями, качеством

выполнения ролей и обязанностей, а также степень согласия по основным семейным проблемам.

Алешина Ю.Е. обозначает удовлетворенность браком как характеристику субъективной оценки каждым из супругов характера их взаимоотношений. К факторам, влияющим на степень субъективной удовлетворенности браком, относятся: стадия жизненного цикла семьи, супружеский стаж, сходство ценностей у супругов, гендерные различия, трудовая занятость, наличие в семье детей [1].

Институт брака претерпевает фундаментальные изменения в свете новой реальности, связанной с появлением потомства, и становится крайне важным, чтобы супруги тщательно рассматривали этот аспект ещё до наступления рождения ребенка. К сожалению, нередко обсуждение стратегий поддержания брака начинается только после наступления этапа родительства. Наблюдаются случаи, когда появление ребенка рассматривается как момент, способствующий укреплению брачных связей, преимущественно среди представительниц женского пола [8].

Брак – это социальный институт, исторически обусловленная, социально регулируемая форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к их детям. Таким образом, брак является правовой основой для создания семьи. В исследовании Бабаджанова Г.А. и Укеева Ж.Б показано, как отношения между супругами значительно влияют на благополучие всей семьи. Для более полного понимания взаимоотношений проведен анализ на значимые различия удовлетворенности браком и установок в семейной паре. У пар, имеющие детей, уровень удовлетворенности браком выше, чем у бездетных пар. Иными словами, наличие детей влияет на такой фактор, как удовлетворенность браком. Дети привносят в супружескую жизнь больше ответственности, положительных эмоций. Таким образом, скрепляя брак, и делая взаимоотношения более глубокими и положительно

окрашенными. Это свидетельствует о том, что для пар, удовлетворенных браком характерны доброжелательное отношение к людям, и ориентация на коммуникации, считают значимым роль детей в семейной жизни, положительное отношение к совместной деятельности [2].

Для супружеских пар, имеющих детей, так и не имеющих, характерно снижение удовлетворенности браком со временем, но в семьях с детьми оно выражено сильнее и наблюдается именно после рождения ребенка. Однако высокая вариативность данных показывает неоднородность этих изменений: не все супружеские пары испытывают снижение удовлетворенности взаимоотношениями после рождения ребенка. Около трети супружеских пар не испытывали снижения удовлетворенности браком и даже чувствовали улучшение во взаимоотношениях. Это приводит к необходимости изучения факторов, приводящих к снижению, или, наоборот, к улучшению качества супружеских отношений после рождения ребенка.

Рождение ребенка – серьезное испытание для молодой семьи, ведь по статистике большое количество разводов приходится как раз на первые 3 года после рождения ребенка. При рождении ребенка в отношениях между супругами смещаются акценты. Большинство пар справляются со сложившейся ситуацией, но другим парам требуется квалифицированная помощь специалистов. К сожалению, по статистике, есть и такие пары, на которых изменения отношений в семье после рождения ребенка повлияли таким образом, что в итоге привели к разводу. Обобщение результатов исследований разводов в Казахстане за 2021-2023 гг. позволило сделать вывод о том, что число распавшихся браков составляет в среднем 50 - 65% от количества заключенных [2].

Женщина и мужчина по-разному воспринимают появление в доме ребенка. Женщина, как правило, сосредоточивается только на ребенке, он, по сути, становится

ее повседневной жизнью. Молодая мать чаще всего занимается только домом и ребенком, что касается мужчины, то его образ жизни вне дома практически не меняется (он так же ходит на работу, общается с партнерами и ведет активную жизнь). Неудивительно, что зачастую мужчинам сложно дать оценку кардинального изменения в образе жизни супруги и сопоставить это с фактом того, что в их жизни социальная сторона остается практически неизменной [3].

Женщины по природе своей все-таки намного более эмоциональны, чем мужчины, а в послеродовой период особенно. В связи с этим, частые перепады настроения, обидчивость, плаксивость и ненависть ко всем окружающим, сменяющие друг друга, скорее всего, будут после появления на свет ребенка. Изменения гормонального фона также влияют и на сексуальность женщины. Возможно, в первые месяцы после родов, либидо снизится и близких отношений станет намного меньше, чем в первые месяцы отношений. Усталость становится постоянной для молодых родителей, когда в доме появляется ребенок [6].

Большая часть исследований указывает на то, что наиболее негативная динамика удовлетворенности браком после рождения ребенка наблюдается у женщин. Это можно объяснить сразу несколькими фактами. Как правило, после рождения ребёнка именно на женщин падает наибольшая нагрузка по уходу за ним, и при этом сохраняется нагрузка по ведению домашнего хозяйства. Если женщина сохраняет профессиональную активность, то в результате наблюдается ролевая перегрузка у женщин, усталость, которые провоцируют частые конфликты или обиды из-за отсутствия помощи со стороны супруга. При этом в исследованиях последних лет мы наблюдаем отсутствие половых различий в динамике отношений, и даже большее снижение удовлетворенности браком у мужчин, чем у женщин. Это может объясняться современной тенденцией большей включенности мужчин в родительство, особенно в

европейских странах, и, как следствие, возникновение у мужчин тех же проблем, что и у женщин [9].

В целях достижения полного понимания важности удовлетворенности супругов в браке необходимо учитывать, что счастливая семья немыслима без внутреннего самосовершенствования каждого супруга. Это требует упорного труда и постоянного стремления к любви. Кроме того, мотивация сохранять семейные отношения играет важную роль в общем благополучии в браке. Отношения между супругами должны строиться на взаимном уважении, любви и доверии, сохранив при этом элементы дружбы [5].

Стабильность брака и удовлетворенность браком являются достаточно связанными характеристиками, на которые оказывают влияние разнообразные факторы, что подтверждается различными исследованиями. Для сохранения гармонии в отношениях, супруги должны предварительно обсудить свои роли и взаимоотношения. Различные факторы, такие как жизненный опыт, воспитание, мотивация, ценности и приоритеты, оказывают влияние на то, как каждый из супругов выполняет свою роль в браке. Важно, чтобы представления о супружеских ролях были реалистичными и осуществлялись на практике во взаимодействии пары. Это через эти представления супруги выражают свои основные потребности, которые должны находить удовлетворение в семейной жизни [7].

Удовлетворенность браком после рождения ребенка во многом зависит от того, в какой мере, и степени каждый из супругов испытывает чувство радости, удовольствия от совместной жизни. Достоверно установлено, что такие личностные качества супругов, как низкий уровень депрессии, адекватная самооценка, сензитивность и умение конструктивно решать конфликты еще до рождения ребенка, а также модель позитивных отношений в родительской семье дают благоприятный прогноз динамики удовлетворенности браком после рождения ребенка. Также отмечается, что

положительная динамика удовлетворенности браком между супругами после рождения ребенка наблюдается при низкой депрессии, адекватной самооценке, восприимчивости и безопасных типах привязанности взрослых, а также «легком» темпераменте ребенка.

Таким образом, нам удалось выделить ряд факторов и гендерных различий, которые связаны с удовлетворенностью браком после рождения ребенка: 1) появление ребенка рассматривается как момент, способствующий укреплению брачных связей, преимущественно среди представительниц женского пола; 2) распределение домашних обязанностей между родителями и время, проведенное вместе после рождения ребенка; 3) продолжительность семейной жизни; 4) сосредоточение женщины на ребенке и практически неизменяющаяся социальная сторона жизни у мужчин; 5) изменение гормонального фона и снижение либидо у женщин; 6) модель позитивных отношений в родительской семье; 7) большее снижение удовлетворенности браком у мужчин, чем у женщин, как современная тенденция большей включенности мужчин в родительство; 8) сензитивность и умение конструктивно решать конфликты еще до рождения ребенка.

Отношения супругов в семье представляют собой всестороннюю систему их эмоций, связей и организации общей жизни. Удовлетворенность браком зависит не только от внутренних отношений в семье, внешних факторов, таких как социальные ситуации, экономическое влияние на микро и макроуровнях, а также от гендерных различий родителей ребенка.

Литература

1. *Айгумова З.И.* Психология биэтнических семейных отношений: монография / З.И. Айгумова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Московский пед. гос. ун-т». М.: МПГУ, 2014. 142 с.

2. *Бабаджанова Г.А., Укеева Ж.Б.* Анализ и исследование факторов, влияющих на удовлетворенность в браке // International Journal of Medicine And Psychology / Международный журнал медицины и психологии. 2021. Т. 4. № 4. С.12-17.
3. *Захлебаева В.В., Высоцкий Р.А., Суровицкая Ю.Ю.* Анализ статистических данных развода супружеских пар в современном Казахстане // Столица науки. 2018. № 18 (1). С. 107-118.
4. *Иванова Е.И.* Новые тенденции в процессе формирования семьи: молодые поколения в меняющейся России // Российское общество на рубеже веков: штрихи к портрету. 2017. С. 17-31.
5. *Коновалова К.С.* Факторы, влияющие на уровень удовлетворенности браком супругов // Молодой ученый. 2019. № 50 (288). С. 426-428.
6. *Котельникова Ю.С.* Психологические факторы удовлетворенности браком в молодых семьях // Вопросы науки и образования. 2018. № 4 (16). С. 60-63.
7. *Лисовский В.Т.* Молодежь: Любовь, брак, семья (социологические исследования). СПб.: Наука, 2018. 367 с.
8. *Шарфф Д.И.* Сексуальные отношения: секс и семья с точки зрения объектных отношений: пер. с англ. / Науч. ред. К. В. Ягнюк. М.: Когито-Центр, 2020. 303 с.
9. *Don B., Mickelson K.* Relationship satisfaction trajectories across the transition to parenthood among lowrisk parents // Journal of marriage and family. 2014. Vol. 76. Pp. 677–692.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.С.Багинская
Институт гуманитарных наук Ивановского государственного университета, Иваново, Россия

Аннотация. В статье раскрывается взаимосвязь ценностных ориентаций и развитие готовности родителей к взаимодействию с педагогами, что позволяет определить специфику психологической готовности к данному

взаимодействию и степень выраженности выделенных нами компонентов психологической готовности. Приводятся данные эмпирического исследования готовности.

Ключевые слова: психологическая готовность, ценностные ориентации, субъекты педагогической деятельности, эффективное взаимодействие

RELATIONSHIP OF VALUE ORIENTATIONS WITH THE DEVELOPMENT OF PARENTS' READINESS TO INTERACT WITH TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

E.S. Baginskaya
Institute of Humanities, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

Abstract. The article reveals the relationship between value orientations and the development of parents' readiness to interact with teachers, which allows us to determine the specifics of psychological readiness for this interaction and the degree of expression of the components of psychological readiness we have identified. Data from an empirical study of readiness are presented.

Key words: psychological readiness, value orientations, subjects of pedagogical activity, effective interaction

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольное образование должно соответствовать ряду требований, в том числе касающихся проблем семьи и сотрудничества образовательных учреждений с родителями дошкольников [3]. Мы убеждены, что без развития новых форм партнерства между педагогами и родителями невозможно достичь успеха в дошкольном воспитании. Педагогическая помощь в вопросах, касающихся психического здоровья детей, воспитания и повышения компетентности родителей, в полной мере возлагается на дошкольные образовательные

учреждения (ДОУ). Эффективность работы ДОУ может быть повышена за счет увеличения количества родителей с высоким уровнем готовности к взаимодействию с педагогами [1].

Для выявления особенностей психологической готовности родителей к взаимодействию с педагогами был проведен констатирующий эксперимент на базе пяти дошкольных образовательных учреждений г. Тейково Ивановской области с участием родителей детей дошкольного возраста. Участие приняли 135 матерей детей дошкольного возраста, имеющие разный возраст, образование, профессию, семейное положение. А так же отличающиеся друг от друга по составу и количеству детей в семье, что способствовало распределению респондентов на соответствующие группы по социально демографическим характеристикам.

Выделены и охарактеризованы группы родителей с уровневыми различиями психологической готовности к взаимодействию с педагогами ДОУ, а именно высокий, средний и низкий уровень [4].

Уровень готовности родителей к взаимодействию с педагогами ДОУ определяется степенью развития ценностно – мотивационного, когнитивного и коммуникативного компонентов [2].

С помощью методики Милтона Рокича [5] были продиагностированы ценностные ориентации родителей и проведен сравнительный анализ их взаимосвязи с готовностью родителей к взаимодействию с педагогами.

В процессе качественной интерпретации результатов методики мы отталкивались, в первую очередь, от выбранных испытуемыми наиболее и наименее значимых для них ценностей, т.к. данные показатели отражают их истинную позицию и свидетельствуют о готовности к определенному поведению. Ценностные ориентации характеризуют интересы, убеждения и потребности человека [6]. Для интерпретации результатов был применен анализ

количественного распределения данных. Для анализа взаимосвязи ценностных ориентаций у родителей с различными уровнями психологической готовности к взаимодействию с педагогами ДОУ применялся коэффициент линейной корреляции Пирсона. Анализ полученных данных показал, что не зависимо от социально-демографичеких характеристик, для матерей приоритетными являются такие ценности как здоровье, счастливая семейная жизнь, воспитанность. На последнем месте оказались ценности высоких запросов и требований к жизни, непримиримость к недостаткам в себе и других, удовольствия (отсутствие обязанностей). Качественный анализ результатов исследования дал возможность оценить иерархию жизненных целей респондентов и определить ведущие ценности-средства, которые составляют индивидуальную систему ценностных ориентаций личности родителей для оценки и признания роли воспитателя в гармоничном развитии ребенка. Внимание к ценностным ориентациям родителей дошкольников обусловлено тем, что доминирующие ценностные ориентации могут стать мотивом либо препятствием для построения успешного взаимодействия между родителями и педагогами ДОУ.

В списке терминальных ценностей, наиболее высокий ранг значимости для респондентов имеет конкретная жизненная ценность такая, как «здоровье» (77%) и ценность личной жизни, под названием «счастливая семейная жизнь» (49%). Предпочтение данной ценности отдали представители всех рассматриваемых нами социально демографических групп. Такие ценности, как «удовольствия» (36%), «счастье других» (33%) и «творчество» (33%) занимают преимущественно последние места. «Счастливая семейная жизнь» как терминальная ценность также важна респондентам, вне зависимости от социальных характеристик, однако отметим, что только 9 матерей из неполных семей присвоили данной ценности первое ранговое

место. «Любовь» не была выбрана в качестве ведущей ценности ни одним респондентом из неполной семьи. Среднее ранговое значение ценностных ориентаций в группе конкретных ценностей выше, чем в группе абстрактных ценностей. Это свидетельствует о том, что испытуемые преимущественно ценят актуальные жизненные потребности, ориентируясь больше на личную жизнь, чем на самореализацию.

Инструментальные ценности мы сгруппировали в содержательные блоки, которые имеют непосредственное значение для оценки предпосылок развития ценностно-мотивационного компонента психологической готовности родителей к взаимодействию с педагогами дошкольного образования. Это ценности общения: воспитанность, жизнерадостность, непримиримость к недостаткам, терпимость, чуткость, честность. Среди ценностей принятия других людей отмечены: самоконтроль, терпимость, чуткость, широта взглядов, честность.

Наиболее предпочтительной в списке инструментальных ценностей оказалась ценность межличностного общения «воспитанность», которая подразумевает под собой хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения (44%). Отметим, что наибольшее значение она имеет для матерей воспитывающих первого ребенка (27%). Мы предполагаем, что собственный высокий рейтинг данной ценности определяет готовность родителей к привитию данной ценности своему ребенку, а соответственно определяет один из мотивов взаимодействия с педагогами ДОУ. Такая этическая ценность общения, как «непримиримость к недостаткам в себе и других» слабо выражена у 49% респондентов, что свидетельствует о готовности родителей искать пути позитивной коммуникации. «Широту взглядов», как ценность на первое место поставил только один испытуемый.

Полученные результаты по методике М.Рокича, подчеркивающие значение ценности для испытуемого, мы применили для анализа взаимосвязи ценностных ориентаций у родителей с различными уровнями психологической готовности к взаимодействию с педагогами ДОУ. Результаты корреляционного анализа показали положительную связь между развитием ценностно-мотивационного компонента готовности у респондентов с высшим образованием и такими ценностями как «свобода» ($p \leq 0,05$), «смелость» ($p \leq 0,05$), и «широта взглядов» ($p \leq 0,05$). Таким образом, родители, ориентированные на свободу, смелость, широту взглядов готовы и мотивированы к взаимодействию с педагогами и выражают стремление к данному взаимодействию. Когнитивный компонент готовности лиц с высшим образованием положительно связан с ценностями «продуктивной жизни» ($p \leq 0,05$), и «чуткостью» ($p \leq 0,05$). Это значит, что у респондентов с высшим образованием прослеживается более четкая связь между ценностно-мотивационным и когнитивным компонентами психологической готовности. У респондентов без высшего образования получена положительно значимая связь между коммуникативным компонентом готовности и ценностью «активной деятельной жизни» ($p \leq 0,05$), а так же когнитивным компонентом и ценностью «здоровье» ($p \leq 0,05$). Чем выше ценность «здоровье», тем выше потребность родителей в осознании роли педагога в развитии ребенка и укрепления его здоровья.

В семьях, где один ребенок в семье, была выявлена очень выраженная положительная корреляция между когнитивным компонентом готовности и такими ценностями как «продуктивная жизнь» и «чуткость» ($p \leq 0,01$). «Смелость в отстаивании своего мнения» и «твердая воля», как ценности, положительно связаны с коммуникативным компонентом в семьях, имеющих двух детей и более ($p \leq 0,05$), а

«аккуратность» положительно связана с мотивационно-ценностным компонентом готовности ($p \leq 0,05$).

У родителей из неполных семей с выраженным ценностным компонентом готовности прослеживается выраженность ценности «эффективность в делах», ($p \leq 0,05$). В семьях с полным составом обнаружено больше значимых связей, особенно в когнитивном компоненте. Так, при высоком развитии когнитивного компонента готовности родителей к взаимодействию с педагогами, более выражены такие ценности, как «продуктивная жизнь» ($p \leq 0,01$), «чуткость» ($p \leq 0,01$), «честность» ($p \leq 0,05$). Развитие коммуникативного компонента готовности у испытуемых из полных семей положительно связано с ценностью «Житейская мудрость» ($p \leq 0,05$).

Большое количество взаимосвязей сформировалось с такими ценностями, как «продуктивная жизнь», «смелость в отстаивании своего мнения»», «чуткость», «непримиримость к недостаткам». При этом, чем более выражены компоненты готовности родителей к взаимодействию с педагогами ДОУ, тем выше ранг указанных ценностей. То есть испытуемые, у которых высокий показатель развития компонентов готовности ценят максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей, чуткость и заботливость, а соответственно они ожидают этих качеств от педагогов ДОУ. В приоритете у этих испытуемых такие ценностные ориентации как смелость в отстаивании своего мнения и непримиримость к недостаткам в себе и других.

Таким образом, полученные данные подтверждают необходимость разработки программы психолого-педагогического сопровождения на основе личностно-ориентированного подхода, с учетом личностных качеств, социально-демографических характеристик и стартовых уровней развития основных компонентов готовности родителей к взаимодействию с педагогами ДОУ.

Литература

1. *Александрова М.В.* Теория и практика моделирования продуктивного взаимодействия педагогов в развивающейся школе: монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. 104 с.
2. *Багинская Е.С.* Развитие психологической готовности родителей к взаимодействию с педагогами дошкольного образовательного учреждения: монография. Иваново: ПресСто, 2023. 116 с.
3. *Васильева Е.Н.* Гендерные различия в структурных компонентах психологической готовности к родительству // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 853-853.
4. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 173 с.
5. Лучшие психологические тесты / под ред. А.Ф. Кудряшова. Петразаводск: Петроком, 1992. 112 с.
6. *Рокич М.* Природа человеческих ценностей // Свободная пресса. 1973. № 5. С. 20-28.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О COVID-19 В СРЕДЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е.Б. Березина [1], И.Б. Бовина [2], Н.В. Дворянчиков [2], А.Л.Новиков [3], М.Е. Сачкова [4]

[1] Университет Санвея, Санвей, Малайзия

[2] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

[3] Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия

[4] Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия

Аннотация. Цель поискового исследования: выявление и анализ особенностей социальных представлений о COVID-19 в двух культурах. Выборка: 349 представителей молодежи из Малайзии (195, 35,4% мужчин) и России (154, 10% мужчин) в возрасте 17-36 лет. Для выявления социальных

представлений использовалась методика свободных ассоциаций. Полученные результаты обсуждаются в логике теории социальных представлений.

Ключевые слова: кросскультурное исследование, COVID-19, социальные представления; гипотетическая структура социального представления; социальное мышление

SOCIAL REPRESENTATIONS OF COVID-19 AMONG STUDENTS

E.B. Berezina [1], I.B. Bovina [2], N.V. Dvoryanchikov [3], A.L. Novikov [3], M.E. Sachkova [4]

[1] Sunway University, Sunway, Malaysia

[2] Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

[3] RUDN University, Moscow, Russia

[4] Russian Presidential Academy of National Economy & Public Administration, Moscow, Russia

Abstract. The aim of the exploratory study was to reveal nd analyse social representations of COVID-19 in the two cultural contexts. The sample consisted of 349 young adults from Malaysia (N=195, 35.4% male) and Russia (N=154, 10% male) aged 17 - 36 years old. The main tool to reveal the social representations was free association technique. The obtained results are discussed in line with the social representations theory.

Key words: cross-cultural research, COVID-19, social representations; hypothetical structure of social representation; social thinking

Пандемия COVID-19 одномоментно привела к резким изменениям во всех сферах общественной жизни, которые затронули большинство людей в разных странах мира. Это был первый опыт для большей части населения планеты: возникло новое заболевание, оно быстро распространяясь по

странам и континентам, превратившись в глобальную угрозу, в первое время человечеству нечего было противопоставить этой угрозе. По сути, ситуация была сходна с временами средневековых пандемий чумы, когда изоляция и бегство оказывались единственными эффективными способами защиты [2]. В период появления новых вариантов COVID-19, когда действовали строгие карантинные меры, а разработка широкомасштабных стратегий вакцинации еще не была налажена, нами было проведено кросскультурное исследование. ***Цель*** поискового исследования заключалась в том, чтобы выявить и проанализировать особенности социальных представлений о COVID-19 в двух культурных контекстах (малайзийском и российском). Исследование было выполнено в логике теории социальных представлений (СП) [6]. Эта теория, сформулированная С.Московиси, имеет солидный потенциал для изучения этого предметного поля, особенности ситуации, в которой оказывается индивид с возникновением пандемии COVID-19, по сути, соответствует условиям зарождения СП: возникает новая угроза здоровью и жизни человека, индивиды сталкиваются с большим количеством противоречивой информации, которую они активно обсуждают. СП можно трактовать, как процессы создания смыслов, посредством которых социальные группы интерпретируют новые события (будь то катастрофы или новые заболевания) [8]. СП выполняют ряд важных функций: трансформация чего-то неизвестного, пугающего, зловещего – в известное; облегчение коммуникации за счет обеспечения участников определенными кодами, которые выработаны в многочисленных обсуждениях; ориентация социального поведения и оправдание социальных отношений, конструирование и поддержание социальной идентичности [3-6].

Выборка состояла из 349 представителей студенческой молодежи из Малайзии (N=195, 35,4% мужчин) и России (N=154, 10% мужчин) в возрасте от 17 до 36 лет

(соответственно, M=22,36, SD =3,07 и M=19,17, SD =2,57). Для рекрутирования участников использовалась выборка по принципу удобства, студентам предлагалось принять участие в исследовании по COVID-19, в случае их согласия предоставлялась онлайн-версия опросника. Кросскультурное исследование носило поисковый характер. Основное предположение этого подхода заключается в том, что различные культуры "подразумевают не только различные позиции по отношению к изучаемому объекту СП, но и различные системы норм и ценностей" [4, p.37]. Отсюда, представители двух культур опираются на разные призмы систем норм и ценностей, вырабатывая ответ на глобальную угрозу здоровью (связанную с пандемией COVID-19). Исследование проводилось с 12.10 по 15.12.2020.

Методы исследования. Основным методом исследования явился опрос в варианте анкеты. Респондентам предъявлялся стимул COVID-19, предлагалось указать пять слов или выражений, которые сразу приходят в голову, когда они думают о COVID-19. Каждый ответ предлагалось оценить по шкале от -3 до +3. Это измерение позволило определить валентность элементов СП [4;5]. Гипотетическая структура СП была выявлена с помощью прототипического анализа [4;5]. Матрица свободных ассоциаций состояла из слов, высказанных не менее чем 10 % респондентов в каждой выборке, она была проанализирована с помощью программы IRaMuTeQ [5]. Главная идея прототипического анализа заключается в том, что элементы ядра более рельефны по сравнению с периферическими (Moliner and Lo Monaco 2017). Операционализация этой идеи предполагает пересечение двух параметров: частота ассоциации (количественный параметр) и ранг ее появления (качественный параметр) [1;5]. Ассоциации в каждой выборке были лемматизированы и разделены на различные семантические единицы.

Результаты. *Малазийская выборка*. Первую зону (где располагаются элементы с высокой частотностью и низким

рангом появления, потенциальные элементы ядра или так называемые “кандидаты в центральное ядро”) составили элементы: *смерть, пандемия, вирус, карантин*. Все элементы, кроме *карантина* (нейтральная коннотация), имели негативную коннотацию. Для валентности каждого элемента основной зоны был рассчитан одновыборочный t-тест (средняя валентность для каждого элемента: *смерть*, M = –2,50 (SD=1,30); *пандемия*, M = –2,10 (SD = 1,42); *вирус*, M = –1,80 (SD=1,73); *карантин*, M = –0,50 (SD = 1,86)). Во всех случаях, кроме элемента *карантин*, валентность была отрицательной (значение t-теста варьировалось от - 13,02 до - 6,78, значимо, по крайней мере, при p <0,01).

Вторая зона, так называемая зона контрастных элементов, состоит из элементов с низкой частотностью и низким рангом появления: *оставайтесь дома, страх, болезнь*. Первый элемент имеет нейтральную коннотацию, остальные – негативную. Относительно элементов второй зоны Ж.-К. Абрик отмечает: “Есть темы, о которых говорит небольшое количество людей (низкая частота), но которые считают их очень важными. Такая конфигурация может свидетельствовать о существовании подгруппы меньшинства <...> Но мы также можем найти здесь <...> дополнение к первой периферии” [1, p.63].

Третья зона сочетает в себе элементы с высокой частотностью и высоким рангом появления и называется первой периферической зоной. Ее можно рассматривать как своего рода послесловие по отношению к объекту СП: *изоляция* (элемент с негативной коннотацией) и *маска* (элемент с позитивной коннотацией). Переосмысливая упомянутую выше идею Абрика о содержании второй зоны, можно заметить определенное созвучие между элементами второй и третьей зон: послесловие по отношению к COVID-19 в основном касалось защитных мер (оставайтесь дома, изоляция, маска); эти элементы имели различную коннотацию.

Наконец, четвертая зона состоит из элементов с низкой частотой и высоким рейтингом появления (ее называют второй периферической зоной): *гигиена, социальное дистанцирование, все онлайн, экономические последствия, ограничения*. Элементы этой зоны различаются по своему значению и коннотации. Первые два элемента (*гигиена, социальное дистанцирование*) имели положительную коннотацию, один элемент (*все онлайн*) – нейтральную, последние (*экономические последствия, ограничения*) – отрицательную. Темы, связанные с экономическими последствиями пандемии COVID-19 и изменениями в повседневной жизни, были вторичны для понимания того, что такое COVID-19.

Российская выборка. Результаты, полученные на российской выборке, можно описать в той же логике, что и на малазийской выборке.

Первая зона (зона ядра) была образована элементами: *карантин и болезнь* (оба с негативной коннотацией). Одновыборочный t-тест для валентности каждого элемента основной зоны дал следующие результаты: *карантин*, M = –1,70 (SD = 1,25); *болезнь*, M = –2,40 (SD = 0,91). Во всех случаях валентность была крайне негативной (значение t-теста варьировалось от - 17,90 до -12,79, значимо, по крайней мере, при $p < 0{,}01$).

Вторая зона (зона контрастных элементов) включала элементы с негативной валентностью: *вирус, пандемия, опасность*. Можно говорить о наличии потенциальной подгруппы: акцент здесь делается на темах, связанных с восприятием угрозы, широким распространением вируса и потенциальным риском.

Третья зона (первая периферическая зона) состояла из двух элементов с нейтральной и негативной коннотацией: *маска и страх*. Элемент “маска”, скорее всего, представляет нейтральную перспективу, охватывающую практический аспект защитных мер против вируса. С другой стороны,

присутствие *страха* подразумевает наличие негативных коннотаций, указывающих на психологические и эмоциональные реакции, связанные с пандемией.

Вероятно, элементы второй зоны вновь лучше соответствуют идее дополнения третьей зоны, однако последействие по отношению к объекту СП в данной выборке указывало на масштаб угрозы здоровью и связанный с ней страх. Наконец, четвертая зона (вторая периферическая зона) состояла из элементов с различными коннотациями: *смерть* (элемент с наиболее негативной коннотацией), *онлайн-занятия* (элемент с нейтральной коннотацией); *ограничения* (элемент с негативной коннотацией), *здравоохранение* (элемент с нейтральной коннотацией). В эту зону также вошли новые темы, касающиеся изменений в повседневной жизни, смертельных последствий заболевания.

В логике теории СП представляется возможным говорить о том, что столкновение с глобальной угрозой оборачивается выработкой СП об этой угрозе, специфичных для двух культур.

Выводы. При рассмотрении содержания зоны ядра и периферической системы становится очевидным, что полученные результаты соответствуют концептуальной схеме, предложенной Молинером и Абриком [3]: особенно в том, что касается отличительных характеристик элементов ядра и периферии. Основные элементы относятся к всеобъемлющим атрибутам объекта СП и являются абстрактными по своей природе, представляя собой безусловные убеждения. Периферические элементы – более конкретные и осязаемые, связаны с конкретными обстоятельствами; могут быть классифицированы как условные убеждения.

Хотя гипотетическая структура СП о COVID-19 в двух выборках нуждается в дальнейшей проверке, полученные результаты позволяют выявить особенности символических копинг-стратегий в двух культурных контекстах.

Представленные результаты согласуются с теорией СП и соответствуют выводам, полученным в других исследованиях, посвященных СП об инфекционных заболеваниях в целом и COVID-19 в частности [2;7;8; 9].

Литература

1. *Abric J.-C.* La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales // Méthodes d'étude des représentations sociales / Ed. by J.-C. Abric. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2003. Pp. 59-80. https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0203
2. *Eicher V., Bangerter A*. Social representations of infectious diseases // The Cambridge Handbook of Social Representations / Ed. by G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Pp. 385-396. https://doi.org/10.1111/j.2164-0947.1945.tb00216.x
3. *Moliner P., Abric J.C.* Central core theory // The Cambridge Handbook of Social Representations / Ed. by G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Pp. 83-95. https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.009
4. *Moliner P., Guimelli C.* Les représentations sociales. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2015. 144 p. https://doi.org/10.3917/pug.guime.2015.01
5. *Moliner P., Lo Monaco G.* Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2017. 190p.
6. *Moscovici S.* La psychanalyse: son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 1976. 652 p.
7. *Novikova I.A., Berezina E.B., Sachkova M.E. et al*. To be scared or not to be scared: Social representations of COVID-19 in young people (a cross-cultural study) // Social Sciences. 2024. Vol. 13. No. 1. P. e62. https://doi.org/10.22363/2313-2299-2024-15-2-544-566
8. *Páez D., Pérez J.A.* Social representations of COVID-19 // International Journal of Social Psychology. 2020. Vol. 35. Pp. 600-610. https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783852
9. *Pizarro J. et al.* Tell me what you are like and I will tell you what you believe in: Social representations of COVID-19 in the Americas, Europe and Asia // Papers on Social Representations. 2020. Vol. 29. Pp. 2.1–2.38.

ОСОБЕННОСТИ ПРОАКТИВНОГО СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ [1]

А.А. Бехтер, С.В. Чебарыкова
Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты пилотажного исследования особенностей проактивного совладающего поведения, жизнестойкости и эмоционального выгорания родителей особенных детей. Установлено, что у родителей детей с ОВЗ возрастает жизнестойкость на фоне снижения позитивного отношения к будущему и возрастает потребности уделять больше внимания ребенку при эмоциональном истощении.

Ключевые слова: проактивное совладающее поведение, родители детей с ограниченными возможностями здоровья, эмоциональное выгорание, жизнестойкость

FEATURES OF PROACTIVE COPING BEHAVIOR IN PARENTS RAISING CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

A.A. Bekhter, S.V. Chebarykova
Pacific National University, Khabarovsk, Russia

Abstract. The article presents the results of a pilot study of the characteristics of proactive coping behavior, resilience and emotional burnout of parents of special children. It has been established that parents of children with disabilities have increased

[1] Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Министерства науки и образования РФ, проект FEME-2023-0011.

resilience against the backdrop of a decrease in positive attitude towards the future and an increased need to pay more attention to the child when they are emotionally exhausted.

Key words: proactive coping behavior, parents of children with disabilities, emotional burnout, hardiness

Для родителя «особенного» ребенка в современных условиях детоцентрированные установки подпитываются не только существованием недуга, но и чувством вины, тревожности за его будущее и порою невозможности самостоятельной жизни в силу дефекта [4]. Родители таких детей находятся в ситуации хронического стресса и эмоционального истощения, что сказывается на их мировоззрении и готовности к предстоящим трудностям, своеобразии отношения к будущему.

Проактивное совладающее поведение как комплекс поступков и действий, позволяющих заранее предупреждать стресс [7], в ситуации воспитания детей с ОВЗ может принимать своеобразную направленность, где достижение целей (например, улучшение состояние здоровья ребенка) является не потребностью родителя, а носит даже коллективный, семейный характер (как желание расширенной семьи, друзей) [8]. Возникает вопрос не только о своеобразии проактивных стратегий таких родителей, но и о их связи с жизнестойкостью, отношению к будущему в условиях хронического эмоционального выгорания.

Предметом нашего исследования выступили показатели проактивного совладающего поведения, жизнестойкости и эмоционального выгорания у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту ОВЗ) в возрасте от 7 до 8 лет.

Выборка состояла из 20 родителей (10 матерей и 10 отцов, не являющихся одной семьей), в возрасте от 30 до 45 лет (первая группа). Эти родители из полных семей имеют двое детей в возрасте от 7 до 13 лет, один из них имеет статус

ОВЗ (снижения интеллекта и особенности поведения, соответствующие структуре дефекта по типу задержки психического развития церебрально-органического генеза). Исследование проводилось с участием краевого государственного образовательного бюджетного учреждения «Владивостокская специальная коррекционная общеобразовательная школа» (7 вида) г. Владивосток. В качестве контрольной группы для равнения были взяты 20 родителей в возрасте 32-44 лет (10 матерей и 10 отцов, не являющихся одной семьей) условно здоровых детей в возрасте от 7 до 15 лет (вторая группа), добровольно согласившиеся на исследование. В данных семьях также по двое детей. Опросы произведен с помощью Google- формы.

Для изучения особенностей проактивного совладающего поведения у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, были отобраны стандартизированные и валидные методики: опросник проактивного копинга (в адаптации Е.П. Белинской и др.) [1]; шкала «Проактивные аттитюды» (в адаптации А.А. Бехтер) [2]; методика «Опросник родительского выгорания» (И.Н. Ефимова) [3]; методика «Тест жизнестойкости» (адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [5]). Для статистического анализа были использованы коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U критерий Манна-Уитни (программа Jamovi 2.3.21) в силу распределения далеко от нормального.

Ожидаемые различия между родителями двух групп получены по показателям редукции родительских достижений ($U=42,0$ при $p < 0,001$), проактивному копингу ($U=2,5$ при $p < .001$), рефлексивному ($U=20,0$ при $p < 0,001$) и превентивному преодолению ($U=54,5$ при $p < 0,001$), поиску инструментальный поддержки ($U=89,5$ при $p < 0,003$), проактивным аттитюдам ($U=96,5$ при $p < 0,005$), жизнестойкости ($U=26,0$ при $p < 0,001$), вовлеченности ($U=102,5$ при $p < 0,01$), контролю ($U=44,0$ при $p < 0,001$) и принятию риска ($U=94,5$ при $p < 0,004$). В виду образа жизни

и условий воспитания ребенка с ОВЗ мы считаем, что эти результаты логичны и дальнейший корреляционный анализ позволит эти различия уточнить.

Анализируя корреляционные связи в группе родителей детей с ОВЗ, мы обратили внимание на то, что эмоциональное истощение и редукция родительский достижений отрицательно связаны (R= -0.467 при p <0,5). Пребывая в эмоциональном истощении, родители особенных детей усиливают свои воспитательные действия, больше уделяют внимание детям. Мы полагаем, что это связано со спецификой проявления родительской позиции, а именно с потребностью показывать окружающим людям высокий уровень родительского усердия. Действовать вопреки чувству усталости, демонстрировать явный приоритет заботы о ребенке по сравнению с заботой о своих насущных потребностях – это своеобразное проявление конфликта вины у исследуемой категории родителей. Также редукция родительский достижений имеет отрицательные взаимосвязи с общим показателем жизнестойкости (R= - 0.468 при p <0,5) и вовлеченности (R= - 0.467 при p <0,5). Мы полагаем, что при снижении жизнестойкости и вовлеченности в жизненные события, родители отстраняются, что влечет за собой уменьшение и затрат на родительские обязанности. При возрастании общей жизнестойкости редукция родительских достижений снижается.

Положительная корреляция проактивного копинга с общим показателем жизнестойкости (R= 0,451 при p <0,05) у родителей детей с ОВЗ говорит о тесной связи способности предугадывать и общей устойчивости перед трудностями. Связь рефлексивного преодоления и контроля как показателя жизнестойкости (R=0,748 при p <0,001) скорее всего обусловлена тем, что анализ ситуации и ее осознание ведет к формированию чувства контроля над ней. Наиболее заметна положительная связь рефлексивного преодоления и превентивного преодоления (R= 0,748 при p <0,001), которая

говорит в пользу того, что рефлексивный анализ ситуации заставляет родителей озаботиться накоплением ресурсов, в том числе и материальных.

Отмечена положительная корреляция проактивного копинга с такими показателями, как превентивное преодоление (R= 0,517 при p <0,05) и стратегическое планирование (R= 0,95 при p <0,05). В свою очередь, стратегическое планирование взаимосвязано с поиском эмоциональной (R= 0,561 при p <0,05) и инструментальной (R= 0,481 при p <0,05) поддержки. Для стратегического планирования родителям детей с ОВЗ необходимо иметь крепкие социальные связи и получать эмоциональную поддержку. Отрицательную взаимосвязь показали проактивные аттитюды (как позитивная установка на будущее) и общий показатель жизнестойкости (R= -0,660 при p <0,01). Вероятно, для родителя ребенка с ОВЗ возраста 7–13 лет важнее сосредоточиться на разрешении круга проблем настоящего. Имея в личном опыте разочарование от неоправдавшихся надежд, он понимает, что «завтрашний день куется сегодня» и не склонен к фантазиям об отдаленном будущем. Однако, при возрастании признаков позитивного будущего, жизнестойкость снижается, поскольку нет острой необходимости бороться и противостоять.

Во второй группе родителей условно здоровых детей, наиболее выраженными положительными корреляционными связями обладает рефлексивное преодоление с проактивным копингом (R= 0.661при p <0,01). Связь проактивного совладания с превентивным преодолением (R= 0,723 при p <0,001), говорит в пользу роли накопления ресурсов в упреждающем совладании. Закономерны положительные связи общей жизнестойкости с вовлеченностью (R= 0,860 при p <0,001) и принятием риска (R= 0,798 при p <0,001). Поиск инструментальной и эмоциональной поддержки у родителей условно здоровых детей положительно взаимосвязаны (R= 0.503 при p <0,5). Но мы заметили, что поиск эмоциональной

поддержки положительно связан с превентивным преодолением (R= 0,512 при p <0,05). Возможно, это связано с тем, что эмоциональная поддержка может стимулировать родителей к накоплению ресурсов как опоре при дальнейших трудностях. Выявленная отрицательная связь деперсонализации со стратегическим планированием (R= -0,471 при p <0,05) говорит в пользу снижения возможности планировать при отчуждении от себя и своих мыслей, чувств у родителей условно здоровых детей. Это является нормальной реакцией на снижение энергетического потенциала при эмоциональном истощении.

В сравнительном анализе по значимым корреляциям мы отмечаем, общими тенденциями для обеих групп родителей является положительная взаимосвязь проактивного копинга и рефлексивного преодоления, а также положительная связь превентивного и рефлексивного преодоления. Среди особенностей у родителей детей с ОВЗ мы можем выделить усиление жизнестойкости на фоне снижения позитивного отношения к будущему и возрастание потребности уделять больше внимания ребенку при эмоциональном истощении.

Полученные результаты нельзя генерализовать на всех родителей детей с особенностями в силу неоднородной малой выборки, но тем не менее, они расширяют представления о том, как родитель справляться с этой трудной ситуацией, где будущее ребенка связано с его ограниченными адаптационными возможностями.

Литература

1. *Белинская Е.П., Вечерин А.В., Агадуллина Е.Р.* Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 192–211. https://doi.org/1017759/psyclin.2018070312

2. *Бехтер А.А.* Первичная адаптация и валидизация шкалы Р. Шварцера «Проактивные аттитюды» на неклинической выборке: проверка внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности //

Экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 2. С. 213-226. https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150215
3. *Ефимова И.Н.* Возможности исследования родительского «выгорания» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 4. С. 31-40.
4. *Гринина Е.С.* Особенности эмоционального состояния женщин, воспитывающих детей с нарушениями развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 2. С. 196-212. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-2-196-212
5. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
6. *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.
7. *Schwarzer R*. Stress, resources, and proactive coping // Applied Psychology: An International Review. 2001.Vol. 50. No 3. Pp. 400-407.
8. *Kahana E., Lee J.E., Kahana J., Goler T. et al.* Childhood autism and proactive family coping: Intergenerational perspectives // Journal of Intergenerational Relationships. 2015. Vol. 13. No 2. Pp. 150-166. https://doi.org/10.1080/15350770.2015.1026759

УСПЕШНОСТЬ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ КАК ИНДИКАТОР ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

М.А. Воронцова, Ю.А. Чудина
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждается проблема распознавания эмоций и эмоциональных состояний и его роль в сохранении психического здоровья. Известно, что многие психические расстройства сопровождаются нарушениями эмоциональной регуляции, снижением эмоционального интеллекта и ухудшением восприятия эмоций. В связи с этим, с одной стороны, важным является изучение предпосылок и психологических механизмов нарушения распознавания своих эмоций и эмоций окружающих, а, с другой стороны,

разработка эффективных методов развития эмоциональной перцепции.

Ключевые слова: эмоции, распознавание эмоций, изменение обработки эмоциональной информации, способы улучшения эмоционального интеллекта

SUCCESS IN EMOTION RECOGNITION AS AN INDICATOR OF MENTAL HEALTH

M.A. Vorontsova, **Yu.A. Chudina**
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the problem of recognizing emotions and emotional states and its role in maintaining mental health. It is known that many mental disorders are accompanied by disturbances in emotional regulation, decreased emotional intelligence and deterioration in the perception of emotions. In this regard, on the one hand, it is important to study the prerequisites and psychological mechanisms of impaired recognition of one's emotions and the emotions of others, and, on the other hand, to develop effective methods for the development of emotional perception.

Key words: emotions, recognition of emotions, changes in the processing of emotional information, ways to improve emotional intelligence

Успешность распознавания эмоций играет важную роль в психическом здоровье человека. Недостаточная способность распознавать эмоции может быть связана с различными психическими расстройствами и социальными проблемами. Понимание этой связи имеет большое значение для разработки эффективных стратегий для общего содействия психическому здоровью населения.

Эмоция – это организованная система реагирования, которая координирует физиологические, перцептивные,

эмпирические, когнитивные и другие изменения в виде последовательного переживания настроений и чувств [9]. Человеческие эмоции служат важным средством коммуникации и регуляции поведения. Способность точно распознавать эмоции у других людей является ключевым аспектом эмоционального интеллекта, который в свою очередь связан с общей адаптивностью и социальной успешностью индивида.

Эмоциональный интеллект начинается с понимания своих эмоций, и только осознав свои эмоции, мы можем научиться пониманию эмоций других людей и причин, вызвавших их [2]. Кроме того, навык понимания эмоций других включает в себя и умение прогнозировать то, каким образом ваши слова или действия могут повлиять на эмоциональное состояние другого [7]. Эмоциональное распознавание является неотъемлемой частью межличностного взаимодействия, а его недостаток может привести к трудностям в общении и взаимодействии с другими людьми.

Адаптация в современном обществе, карьерный рост, отношения в семье обусловлены не только и не столько формальными способностями и когнитивным функционированием индивида, сколько определенного рода навыками, тесно связанными с эмоциональной сферой личности. В ряде исследований было показано, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта способствует успешности в различных сферах человеческой жизни, таких как образование, юриспруденция, медицина [8, 10]. Люди с более высоким уровнем эмоционального интеллекта имеют более стабильные отношения, лучшую адаптацию к стрессовым ситуациям и меньшее количество психологических проблем.

Вместе с тем подчеркивается, что низкий уровень эмоционального интеллекта тесно связан с социальной дезадаптацией и прежде всего с эмоциональными

расстройствами: депрессией, тревогой, различными формами отклоняющегося поведения, которые все чаще проявляются в молодом возрасте [3].

Существуют данные, указывающие на то, что у людей с определенными психическими расстройствами, такими как расстройства аффективного спектра и шизофрения, может быть снижена способность распознавать эмоции у других. Это может осложнять процесс социализации и взаимодействия в обществе, что в свою очередь может усугубить существующие психические проблемы [3, 5].

Депрессия – болезненное психическое состояние, проявляющееся в переживаниях тоски и отчаяния на фоне эмоциональной, интеллектуальной и двигательной заторможенности [6]. Исследования показывают, что люди, страдающие от депрессии, часто имеют не только сниженный эмоциональный интеллект, но и существенное снижение всех показателей социального интеллекта [4]. Это может быть связано как с общим снижением интереса к окружающему миру, так и с биологическими факторами, такими как изменения в функционировании мозга.

В наше время вопрос о развитии эмоционального интеллекта находится в центре внимания не только профессиональных психологов и педагогов, но и у менеджеров, работников тренинговых компаний и других специалистов, помогающих в повседневной практике. Развитие эмоционального интеллекта позволяет нам сформировать стойкий навык сознательной регуляции эмоциональных состояний, самообладания в стрессовых ситуациях, навык конструктивного взаимодействия с людьми (сотрудниками, клиентами, близкими) в любых условиях [2].

В настоящее время существуют различные пути развития эмоционального интеллекта, их можно классифицировать следующим образом: тренинг (формирование навыка); групповая психотерапия (групповая проработка и проживание материала); индивидуальная

психотерапия (индивидуальная проработка и проживание материала); консультирование; коучинг; самостоятельное развитие эмоционального интеллекта (статьи, книги, приложения, представленные в информационном пространстве).

Программы развития эмоционального интеллекта чаще всего ориентированы на когнитивные и поведенческие аспекты, сосредотачиваясь на изменении поведения и формировании новых навыков. Они также включают в себя работу над осознанием собственных эмоций, их причин и управлением ими. В процессе развития эмоционального интеллекта применяются также методы арт-терапии для работы с эмоциональной сферой. Работа с прошлым опытом важна для снижения эмоционального напряжения и изменения реакций на подобные события в будущем [1].

Итак, уникальные психические процессы, которые отражают человеческие чувства и отношение как к самому себе, так и окружающему миру – это эмоции. Развитый эмоциональный интеллект предоставляет способность чувствовать малейшие физиологические изменения в организме, что позволяет регулировать собственное эмоциональное состояние и предотвращать развитие негативных эмоций [2]. Дальнейшие исследования в этой области помогут расширить наше понимание взаимосвязи между эмоциональным распознаванием и психическим здоровьем, что в итоге может привести к разработке более эффективных методов профилактики и лечения психических расстройств.

Литература

1. *Зорина Н.Н.* Психология развития: Хрестоматия «Возможности развития эмоционального интеллекта». / Под ред. кол-ва каф. психологии развития и диф. психологии. СПб.: СПбГУ, 2021.

2. *Монина Г.Б.* Эмоциональный интеллект как фактор личностного и профессионального роста // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2011. № 3 (33). С. 84-96.

3. *Плужников И.В.* Нарушения эмоционального интеллекта при расстройствах аффективного спектра и шизофрении. / Вестник Томского государственного университета. 2009.
4. *Пуговкина О.Д.* Нарушения социального интеллекта у пациентов с рекуррентной депрессией. М.: Московский научно-исследовательский институт психиатрии – филиал ФГБУ «ФМИЦПН» Минздрава России, Московский городской психолого-педагогический университет, 2015.
5. *Рычкова О.В., Соина Н.А., Гуревич Г.Л.* Эмоциональный интеллект при шизофрении. М.: ФГБУ Национальный научный центр наркологии МЗ РФ. Бюллетень ВСНЦ СО РАМН. 2013.
6. *Степанов С.С.* Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2003. 640 с.
7. *Шабанов С., Алешина А.* Эмоциональный интеллект. Российская практика. 6-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 432 с.
8. *Brackett M., Mayer J., Warner R.* Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour // Personality and Individual Differences. 2004. No 36. P. 1387–1402.
9. *Smith C.A., Lazarus R.S.* Emotion and adaptation // Handbook of personality / Ed. by L.A. Pervin. New York: The Guilford Press, 1990. Pp. 609-637.
10. *Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D.* Emotional intelligence in the workplace: A critical review // Applied Psychology: An International Review. 2004. Vol. 53. Pp. 371–399.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И ОСОБЕННОСТИ БЛИЗКИХ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ У МУЖЧИН ПОЗДНЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

А.С. Гирина
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумубы, Москва, Россия

Аннотация. Данная статья содержит результаты исследования связи толерантности к неопределенности как совокупности реакций на незнакомые и неоднозначные ситуации и характеристик близких партнерских отношений у мужчин позднего юношеского возраста, не состоящих в браке. При этом рассматриваются сексуальные установки,

реализуемые в партнерском взаимодействии, и показатели дисгармоничности этих отношений.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, близкие партнерские отношения

TOLERANCE TO UNCERTAINTY AND FEATURES OF CLOSE RELATIONSHIPS OF YOUNG ADULT MEN

A.S. Girina
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article contains the results of a study of the relationship between tolerance to uncertainty as a set of reactions to unfamiliar and ambiguous situations and characteristics of close relationships of young adult men who are not married. At the same time, the sexual attitudes realized in close relationship and the indicators of disharmony of these relationships are considered.

Key words: tolerance to uncertainty, close relationship

В век цифровизации и распространенности либеральных установок в сфере интимных отношений молодые люди предстают перед сложным выбором моделей поведения, многообразие которых транслируется в средствах массовой информации [2]. Юноши и девушки, особенно позднего юношеского возраста, оказываются в неоднозначных условиях перед новой и сложной задачей построения близких и долгосрочных партнерских отношений, опыт которых выступает одним из показателей психологического благополучия личности. Так актуальность приобретают исследования толерантности к неопределенности и ее связи с интимными отношениями у людей данного возраста. При этом особое внимание заслуживает данная проблема в рамках изучения мужского поведения в интимных отношениях, которое часто характеризовалось большей свободой.

Обращаясь к системно-диспозиционному подходу к изучению личности А.И. Крупнова, необходимо отметить, что инструментально-стилевая подсистема личности, к чертам которой можно отнести толерантность к неопределенности, взаимосвязана с другими подсистемами, что определяет специфику строения и природу многообразия черт личности, которые в свою очередь обусловливают активную и адаптивную функции в общении и деятельности субъекта [4].

С целью доказательства связи толерантности к неопределенности и особенностей близких партнерских отношений у мужчин позднего юношеского возраста, было проведено исследование, выборку которого составили 30 юношей в возрасте от 19 до 23 лет, имеющих опыт близких партнерских отношений, но не состоящих в браке. Для диагностики толерантности к неопределенности как совокупности реакций на незнакомые и неоднозначные ситуации применялись методики: «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой [3] и «Шкала толерантности к неопределённости» Д. МакЛейна в модификации Е.Н. Осина [6]. Показателями близких партнерских отношений выступили сексуальные установки, реализуемые во взаимодействии партнеров, и индикаторы дисгармоничности этих отношений, что диагностировалось методиками «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка [5], «Оценка сексуального профиля» О.Ф. Потемкиной [5] и «Субъективная оценка межличностных отношений» С. В. Духновского [1] в авторской модификации.

В результате диагностики было выявлено, что испытуемым свойственна тенденция к низкому уровню толерантности к неопределенности, что говорит о переживаемом респондентами дискомфорте при столкновении с новыми неоднозначными ситуациями, не предполагающими шаблонное решение, их большем предпочтении упорядоченности. Причем данные трудности

наблюдаются и в межличностном общении, где у испытуемых все же присутствует стремление к четкости и контролю.

В близких партнерских отношениях испытуемых присутствует эмоциональная близость, эффективные способы разрешения разногласий, равноправность партнерских позиций и достаточный уровень напряженности, необходимый для поддержания интенсивности взаимоотношений. При этом при высоких показателях удовлетворенности отношениями и реализованности в них, юношам характерна сексуальная невротичность. Они довольно смелы, эмоциональны и ответственны в отношениях с противоположным полом, не редко проявляют нежность, ревность и жертвенность, стремятся к разнообразию, но имеют четкие представления о границах допустимого для них сексуального поведения. Большое значение при стремлении к физической стороне интимных отношений уделяется личности партнера. Также юношам характерны высокое либидо, увлеченность эротическими сюжетами и низкая сексуальная агрессивность при тенденции к маскулинному полоролевому поведению.

В результате расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена были обнаружены следующие связи шкал методик «Шкала толерантности к неопределённости» Д. МакЛейна и «Субъективная оценка межличностных отношений» С. В. Духновского: *отношение к новизне - отчужденность в отношениях* ($r=-0,479$, $p\leq0,01$), *конфликтность в отношениях* ($r=-0,477$, $p\leq0,01$), *общий показатель дисгармонии* ($r=-0,377$, $p\leq0,01$); *отношение к сложным задачам - отчужденность в отношениях* ($r=-0,372$, $p\leq0,05$); *отношение к неопределённым ситуациям - отчужденность в отношениях* ($r=-0,399$, $p\leq0,05$); *толерантность к неопределённости - напряженность в отношениях* ($r=-0,373$, $p\leq0,05$), *отчужденность в отношениях* ($r=-0,576$, $p\leq0,01$), *конфликтность в отношениях* ($r=-0,407$, $p\leq0,05$), *общий показатель дисгармонии* ($r=-0,439$,

p≤0,01); *общий балл - отчужденность в отношениях* (r=-0,457, p≤0,05). Выявленные закономерности показывают, что отношения юношей с высокой толерантностью к неопределенности более гармоничны: в них наблюдается меньшая напряженность, наличие эффективных стратегий разрешения разногласий и эмоциональная близость.

В результате корреляционного анализа были обнаружены следующие связи шкал методик «Шкала толерантности к неопределённости» Д. МакЛейна и «Оценка сексуального профиля» О.Ф. Потемкиной: *отношение к новизне - смелость* (r=,538, p≤0,01); *отношение к сложным задачам - смелость* (r=,603, p≤0,01), *ревность* (r=-0,396, p≤0,05); *отношение к неопределённым ситуациям - смелость* (r=0,555, p≤0,01), *ревность* (r=-0,362, p≤0,05); *предпочтение неопределённости - смелость* (r=0,580, p≤0,01), *ревность* (r=-0,672, p≤0,01); *толерантность к неопределённости - смелость* (r=,513, p≤0,01); *общий балл - смелость* (r=,624, p≤0,01), *ревность* (r=-0,369, p≤0,05). Это указывает на то, что юноши с высокой толерантностью к неопределенности реже испытывают ревность и более смелы во взаимодействии со своими партнершами.

Корреляционный анализ данных методик «Шкала толерантности к неопределённости» Д. МакЛейна и «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка позволил выявить следующие взаимосвязи: *отношение к новизне - застенчивость* (r=-0,626, p≤0,01), *маскулинность-фемининность* (r=-0,396, p≤0,05); *отношение к сложным задачам - застенчивость* (r=-0,570, p≤0,01); *отношение к неопределённым ситуациям - застенчивость* (r=-0,580, p≤0,01); *предпочтение неопределённости - застенчивость* (r=-0,457, p≤0,05); *толерантность к неопределённости - застенчивость* (r=-0,604, p≤0,01); *общий балл - застенчивость* (r=-0,656, p≤0,01). Юношам с большей толерантностью к неопределенности свойственны более

фемининные черты, а во взаимоотношениях с противоположным полом они чувствуют себя более уверенно.

Результаты корреляционного анализа шкал методик "Нового опросника толерантности к неопределенности" Т.В. Корниловой и «Субъективная оценка межличностных отношений» С. В. Духновского позволили выявить связь *межличностной интолерантности к неопределенности* и *отчужденности в отношениях* ($r=0,439$, $p\leq0,05$), что говорит об эмоциональной дистанции в близких партнерских отношениях юношей, испытывающих дискомфорт в ситуациях неопределенности межличностного общения.

При этом анализ взаимосвязи шкал методики "Нового опросника толерантности к неопределенности" Т.В. Корниловой со шкалами методики «Оценка сексуального профиля» О.Ф. Потемкиной выявил следующие корреляции: *толерантность к неопределенности - смелость* ($r=0,381$, $p\leq0,05$); *интолерантность - экспессивность* ($r=0,442$, $p\leq0,05$); *межличностная интолерантность к неопределенности - смелость* ($r=-0,404$, $p\leq0,05$). Так юноши с высокой толерантностью к неопределенности, в том числе приспособленные к ситуациям неопределенности межличностного общения, более смелы в партнерских отношениях, в то время как юноши с выраженной интолерантностью к неопределенности более эмоциональны во взаимодействии с противоположным полом.

Корреляционный анализ шкал методики "Нового опросника толерантности к неопределенности" Т.В. Корниловой и «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка показал связь *межличностной интолерантности к неопределенности* с *застенчивостью* ($r=0,466$, $p\leq0,01$) и *отвращением* ($r=0,368$, $p\leq0,05$), что указывает на наличие стеснения и неуверенности в общении с противоположным полом юношей, испытывающих дискомфорт от неопределенности в сфере межличностных

взаимоотношений. Также таким юношам свойственны жесткие границы допустимого в сексуальном поведении.

Таким образом, испытуемые, предпочитающие новые ситуации, не имеющие конкретного решения, редко проявляют ревность, часто смелы и уверенны в интимном общении с противоположным полом, что, вероятно, связано с гибкостью в коммуникации и открытостью новому опыту. Юноши с интолерантностью к неопределенности, в том числе переживающие сложности в ситуации межличностного общения, где не всегда возможна четкость и последовательность, испытывают трудности во взаимодействии с партнером, а в сексуальном поведении имеют жесткие границы допускаемого. Возможно, это связано с дискомфортом непредсказуемости ситуации общения и стремлением избежать нечеткости. При этом предпочтение новизне чаще отдают молодые люди с более феминнным поведением, что, вероятно, обусловлено отказом от традиционной модели гендерного поведения. Близкие партнерские отношения толерантных к неопределенности юношей характеризуются эмоциональной близостью партнеров, доверием и пониманием, в то время как в отношениях испытуемых с выраженной межличностной интолерантностью присутствует эмоциональная дистанция, что может также указывать на реакцию юношей на непредсказуемость ситуации общения.

Опираясь на методологические основы системно-функционального исследования личности в научной школе А.И. Крупнова, следует отметить, что не только интерпретация полученных результатов, но и разработка последующих рекомендаций должна учитывать своеобразие целостной картины личности. Следовательно, помимо информирования молодых людей об особенностях построения долгосрочных близких отношений и индивидуального консультирования, необходимо совершенствование диагностического инструментария и

выявление стилевых особенностей поведения, для разработки более эффективных программ групповой работы и методов предупреждения возможных рисков.

Литература

1. *Духновский С.В.* Диагностика межличностных отношений в работе практического психолога образования. Курган: КГУ, 2016. 190 с.
2. *Иоффе Е.В.* Консервативные и либеральные диспозиции в сфере сексуальных отношений у студенческой молодежи // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи. 2020. С. 26-34.
3. *Корнилова Т.В.* Новый опросник толерантности - интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. № 31 (1). С. 74-86.
4. *Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 1. С. 63-73.
5. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 432 с.
6. *Осин Е.Н.* Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределённости Д. МакЛейна // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 65-86.

АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ

***О.И. Грибоедова*[1,2]**

[1] Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Тульской области, Тула, Россия

[2] Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие», Плавск, Россия

Аннотация. Для успешной жизни в современном обществе сегодня подросткам важно не только качественно учиться, избегать рисков и строить эффективную коммуникацию, но и быть компетентным в вопросах

понимания и познания самих себя и своей психологии. В статье поднимается вопрос о взаимосвязи аутопсихологической компетентности подростков и их психологического благополучия.

Ключевые слова: подростки, аутопсихологическая компетентность, психологическое благополучие

AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS AND THEIR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

O.I. Griboyedova
Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers of the Tula region, Tula, Russia
The Center for Psychological, Pedagogical, medical and social assistance "Trust", Plavsk, Russia

Abstract. For a successful life in modern society today, it is important for teenagers not only to study well, avoid risks and build effective communication, but also to be competent in matters of understanding and cognition of themselves and their psychology. The article raises the question of the relationship between the autopsychological competence of adolescents and their psychological well-being.

Key words: adolescents, autopsychological competence, psychological well-being

В последнее десятилетие в российской системе образования приоритетным становится компетентностный подход к обучению, воспитанию и развитию детей и подростков, обеспечивающий более четкую ориентацию на личностные результаты и формирование у обучающихся основ самостоятельного познания и использование своих знаний в разных ситуациях и разными способами.

Сегодня отечественными учеными (А.А. Деркач, Л.А. Степнова) выделена аутопсихологическая компетентность как база и метакомпетентность для развития всех остальных видов компетентностей личности – когнитивной, коммуникативной, социальной, конфликтной, организационной, вербальной, информационной, экстремальной и т.д. [1]. Учеными предприняты попытки исследования аутопсихологической компетентности человека, реализованные преимущественно в студенческой и взрослой среде.

Однако, опираясь на доказанную наукой значимость подросткового возраста для формирования личности человека, и на результаты работы К. Роджерса, А. Маслоу и Г. Олпорта в исследовании внутриличностных основ психологически зрелой, здоровой и психологически благополучной личности [6], можно предположить наличие связи аутопсихологической компетентности подростков и их психологического благополучия.

Следует отметить, что сегодня в науке феномен аутопсихологической компетентности относительно подростков еще детально не разработан, а исследований, изучающих связь аутопсихологической компетентности подростков и их психологического благополучия, нами не обнаружено [2].

Результатами ранее проведенного анализа подходов к конструкту «аутопсихологическая компетентность» (АК) стало понимание АК подростков как результата процесса их самопознания, объединяющего предметные, оценочные и проектные знания самого себя и операциональные само-умения, а также понимания самопознания как основы для формирования аутопсихологической компетентности. Определена особая актуальность исследования связи самопознания, аутопсихологической компетентности и психологического благополучия личности [3].

Целью данной статьи является описание результатов научного поиска по данной проблеме и систематизация отечественных и зарубежных исследований связи аутопсихологической компетентности и психологического благополучия личности. Это важно для проведения дальнейшей разработки феномена «аутопсихологическая компетентность подростков» и способов ее диагностирования и развития в условиях системы образования и психологического консультирования.

Научным фоном для нашего теоретического анализа стало знание о двух противоположных научных направлениях в понимании влияния точности самопознания на ощущение психологического благополучия, распространенных среди зарубежных исследователей. Одна группа ученых приводит доказательства позитивного влияния самопознания на благополучие личности в психологическом плане. Другие ученые приводят результаты исследований, подтверждающие снижение психологического благополучия при увеличении количества точных знаний человека о себе [5]. Все обнаруженные нами зарубежные исследования были проведены во взрослой среде. Исследований аутопсихологической компетентности среди этих научных работ не было выявлено. Определено, что конструкт «аутопсихологическая компетентность» является отечественной разработкой.

Несмотря на отсутствие научных работ, отражающих результаты исследования связи АК и психологического благополучия подростков, выявлен ряд отечественных исследований студентов и взрослых, представляющих интерес для осмысления общих закономерностей связи этих феноменов.

Рассматривая АК как фактор психологического благополучия студенческой молодежи, И.Г. Самохвалова систематизировала результаты исследований смежной тематики – в отечественной науке выявлена связь

психологического благополучия с самоотношением личности, степенью удовлетворения потребностей человека и с содержанием жизненных событий. Определяя аутопсихологическую компетентность как активность личности, проявляющуюся в самопознании, и способность, позволяющую использовать стратегии внутреннего познания и развития, ученый считает АК одним из основных факторов, влияющих на сохранение и повышение психологического благополучия [8].

Обозначив для аутопсихологической компетентности роль предиктора субъективного благополучия, отечественный ученый Т.В. Семеновских изучила связь между компонентами аутопсихологической компетентности и субъективным благополучием студентов и получила статистически значимое подтверждение связи АК со смысловым, мотивационным и рефлексивным компонентами субъективного благополучия. В результате своих исследований А.Д. Пестрякова и Т.В. Семеновских сделали вывод о том, что сформированность аутопсихологической компетентности обеспечивает субъективное благополучие в юношеском возрасте. Учеными обнаружена статистически значимая связь рефлексии и осмысленности студентов с такими компонентами психологического благополучия как цели в жизни, управление средой и самопринятие. Ученые считают важным развитие АК студентов для повышения их субъективного благополучия опосредованно [10].

Результатами исследования студентов с разным уровнем осознанности, проведенного Е.А. Никитиной, стало нахождение статистически значимых положительных связей осознанности и психологического благополучия. Ученый определяет модерирующее влияние осознанности на психологическое благополучие как вклад самооценки и социального взаимодействия в общий уровень благополучия в психологическом понимании [7].

Проведенный теоретический анализ выявил несколько научных работ отечественных ученых, описывающих результаты исследования связи рефлексивности и психологического благополучия детей и подростков, которые представляются важными для осмысления изучаемого нами вопроса. В числе исследований, затрагивающих этот вопрос, можно отметить работы М.Ю. Бондаревой и Н. Ткач, В.М. Бызовой и Ю.А. Калашниковой, С.А. Водяхи, Э.Г. Усманова. Одни из них пришли к выводу о прямой связи самоэффективности, аутопсихологической компетентности подростка, рефлексии студентов и их психологического благополучия (Водяха, 2012; Ткач, 2016; Усманов, 2017), другие, наоборот, проведя исследование, не обнаружили связи между рефлексивностью и психологическим благополучием студентов (Бызова, Калашникова, 2016).

Определенным вкладом в разработку проблемы аутопсихологической компетентности подростков стало и наше экспериментальное исследование по изучению особенностей самопознания подростков с разным уровнем психологического благополучия [9]. Полученные результаты характеризуют респондентов с высоким уровнем психологического благополучия как подростков, имеющих больше знаний о себе с преобладанием знаний о своих положительных качествах, обладающие более высоким уровнем потребности в самопознании и ярко выраженным интересом к себе, спецификой выраженности характеристик образа Я «социальное Я», «перспективное Я», «физическое Я» (представлений о себе) в сравнении с подростками с низким уровнем психологического благополучия. Обнаружены положительные корреляционные связи между показателями самопознания и психологического благополучия подростков [4].

Учитывая достижения отечественной психологии по вопросу структуры и критериев аутопсихологической компетентности взрослых (А.А. Деркач и Л.А. Степнова),

нами разработана и реализована психолого-педагогическая программа по развитию аутопсихологической компетентности подростков «Дом моего Я», которая по результатам экспертизы Федерации психологов образования России в 2018 году включена в реестр программ, рекомендованных министерством просвещения Российской Федерации для профилактической работы с подростками.

Таким образом, проведенный анализ выявил недостаточную представленность в отечественной и зарубежной науке исследований конструкта «аутопсихологическая компетентность подростков» и ее взаимосвязи с их психологическим благополучием. Описанные в данной статье смежные исследования актуализируют продолжение научного поиска в данном направлении и ставят перед психологическим сообществом вопросы о более активном проведении исследований внутриличностных факторов и детерминант психологического благополучия современных подростков.

Литература

1. *Деркач А.А., Степнова Л.А.* Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. М.: Изд-во РАГС, 2003. 550 с.

2. *Грибоедова О.И., Фельдман И.Л.* Аутопсихологическая компетентность подростков: анализ подходов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 197-206. https://doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_197

3. *Грибоедова О.И.* Аутопсихологическая компетентность подростков как целевой ориентир развития самопознания в групповой психологической работе // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2020. Т. 9. № 3. С. 15-27. https://doi.org/10.12737/2587-912X-2020-15-27

4. *Грибоедова О.И.* Знания о себе и психологическое благополучие подростков // Человеческий капитал. 2023. № 10 (178). С. 167-179. https://doi.org/10.25629/HC.2023.10.16

5. *Грибоедова О.И.* Влияние самопознания на психологическое благополучие личности // Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С. 131-140.

6. *Маслоу А., Мэй Р., Оллпорт Г., Роджерс К.* Экзистенциальная психология. М.: Институт общегуманитарных исследований, Инициатива, 2005. 160 с.
7. *Никитина Е.А.* Психологическое благополучие студентов с разным уровнем осознанности // Ананьевские чтения – 2021: материалы международной научной конференции / под общ. ред. А.В. Шаболтас; отв. ред. В.И. Прусаков. СПб., 2021. С. 692–693.
8. *Самохвалова И.Г.* Аутопсихологическая компетентность как фактор психологического благополучия личности студента // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / сост. Ю. В. Братчикова. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 146 с.
9. *Griboyedova O.I., Feldman I.L.* Studying the self-knowledge of adolescents with the low level of psychological well-being // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. Vol. 119. No 27. Pp. 211–219.
10. Autopsychological competence as a predictor of subjective well-being in youth / S.F. Shlyapina, T. Volkodav, T. Semenovskikh [et al.] // 15th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 08–09 Mach 2021. Valencia: IATED, 2021. Pp. 4487-4493.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ЦЕННОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ

С.Т. Губина, Н.И. Криницына
Государственный Университет по землеустройству, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлено диагностическое исследование сфер личности, влияющих на приоритеты в оценивании субъективного психологического благополучия студентами вуза естественно-научного и гуманитарного направлений обучения. Полученные выводы, определяют стратегии оказания помощи студентам в рамках работы психологической службы вуза.

Ключевые слова: психологическое благополучие, студенты, эмоциональные и ценностные характеристики личности

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF UNIVERSITY STUDENTS: THE IMPORTANCE OF EMOTIONAL AND VALUE-ORIENTED CHARACTERISTICS OF PERSONALITY

S.T. Gubina, N.I. Krinitsyna
State University of Land Use Planning, Moscow, Russia

Abstract. The article presents a diagnostic study of personality aspects that influence the priorities in the assessment of subjective psychological well-being by university students in natural sciences and humanities. The findings determine the strategies for providing assistance to students by the university psychological service.

Key words: psychological well-being, students, emotional and value-oriented characteristics of personality

Современному миру характерна высокая скорость темпа жизни, что значительно опережает естественный ритм когнитивного развития человека, подвергая его стрессу. Данная проблема проявляется в юношеском возрасте, особенно в период обучения в вузе через учебную и коммуникативную многозадачность. Недостаточность жизненного опыта и навыков самостоятельности в решении текущих задач, актуализирует у юношей и девушек потребность в защите, поддержке и создании условий в вузе, способствующих психологическому благополучию в целом.

В предложенной ниже материале статьи анализируются механизмы и описывается диагностическое исследование сфер личности, влияющих на приоритеты в оценивании субъективного психологического благополучия студентами

вуза естественно-научного и гуманитарного направлений обучения. Обозначаются направления стратегий оказания помощи студентам в рамках работы психологической службы вуза.

Психологическое благополучие – это личностная компетентность, связанная с осознанием (пониманием) потребностей, позволяющих функционировать во всех отношениях более успешно, чем при их отсутствии [3], также это способность рефлексировать (анализировать) собственные эмоции и быть чувствительным к переживаниям других. Под понятием «благополучие» подразумевают здоровье, как не только отсутствие болезней, а как целостно удовлетворительного физического, умственного и социального состояния. Проводятся аналогии понятия «благополучие» с феноменом «счастья» как оптимального переживания и высшего доступного человеку блага, к которому можно прийти, не столько корректируя нарушения и слабости, сколько укрепляя психологические силы [5]. В ситуациях кризиса, где людям свойственны переживания экзистенциальных беспокойств и чувства бесполезности, что активизирует поиск личностного смысла [4]. В области позитивной психологии отмечено, что необходимо добиваться изменения фокуса от поглощенности исправлением плохого в жизни, к тому, чтобы развивать позитивные качества: способности к любви и профессиональному призванию, эстетическую чувствительность, умение прощать и др. [2]

Особое место необходимо уделить привычкам, установкам, основанным на систематической модификации автоматического поведения при повторении одинаковых ситуаций (например, во взаимодействии в семье, в студенческом коллективе, в бытовом взаимодействии в условиях общежития и др.). Где порой, приоритет выбора действий определяется внешне организованными стимулами в системе отношений «человек – среда», социальными маркерами, окрашенными обидами, психологическими

травмами и боязнью взять на себя ответственность. На субъективное благополучие во многом влияет цифровая расширенная среда сети интернет, наделяющая пространство восприятия качествами реальности, «способности мыслить» и погрузиться в «цифровой рай», где субъект может утратить навык понимания своего внутреннего запроса на получение личностно-значимой информации [1]. Исходя из выше сказанного, актуальным является исследование качественных характеристик психологического благополучия студентов вуза и проявления ими активности в его достижении с учётом эмоциональных и ценностных характеристик личности. В качестве респондентов приняли участие студенты разных курсов, обучающиеся на естественно-научных и гуманитарных направлениях в количестве 52 человек, которые прошли тестирование по следующим психологическим методикам: «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф, Самоактуализационный тест (САТ), Тест эмоционального интеллекта Н. Холла. Исследование проходило на базе Социально-психологической службы «Государственного университет по землеустройству» г. Москва. Мы предположили, что:

- взаимосвязь проявления психологического благополучия и ценностной и эмоциональной сфер личности у студентов, обучающихся на естественно-научных и гуманитарных направлениях подготовки будет представлена по-разному;
- все конструкты психологического благополучия будут связаны с мотивационной и ценностно-смысловой сферой личности, а также со степенью выраженности положительных и отрицательных эмоций;
- для достижения психологического благополучия важными являются не просто позитивные (приятные) ощущения, но в большей степени переживания сложные и смешенные чувства (амбивалентность переживаний), связанные с достижением задуманных результатов собственных действий в стремлении к цели.

Мы сравнили показатели тестирования в обеих группах с помощью критерия Манна-Уитни. Результаты подтвердили, что группы, различаются по проявлению психологического благополучия, а именно: $U_{эмп}$=240, что является значимым различием при уровне значимости $p < 0{,}05$ ($U_{кр}$=247), при n=26. Для проверки силы и направления корреляционной связи между результатами тестирования использовался коэффициент корреляции Спирмена. Показатели представлены в таблицах 1,2.

Нумерация шкал из методик представлена в Таблицах 1,2 следующим образом:

Шкалы из методики Самоактуализационный тест (CAT): Ориентация во времени -1; Поддержка – 2; Ценностные ориентации – 3; Принятие агрессии – 4.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции по результатам исследования среди студентов естественно-научных специальностей

Шкала психол. благополучия Рифф	Самоактуализационный тест CAT				Тест на эмоциональный интеллект Холла			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Сомопринятие	0,30	**-0,53**	**0,45**	0,11	-0,13	-0,13	0,42	0,14
Положительные отношения с другими	-0,33	0,24	-0,42	**-0,56**	0,23	0,34	0,03	0,07
Управление окружением	**0,39**	0,4	-0,33	0,32	0,24	0,01	-0,4	**-0,52**
Автономия	0,22	0,07	0,08	0,38	0,13	0,39	0,08	0,03
Цель в жизни	0,09	0,23	0,07	0,06	0,09	0,27	0,1	0,08
Личностный рост	0,29	0,05	0,11	-0,09	0,29	0,13	0,38	0,07

Примечание. $p < 0{,}05$ ($r_s = 0{,}39$), $p < 0{,}01$ ($r_s = 0{,}50$), при n=26

Шкалы из методики «Тест на эмоциональный интеллект» Холла: Управление своими эмоциями 1; Самомотивация – 2; Эмпатия – 3; Распознавание эмоций других – 4.

Как видно из представленных результатов исследования (таблицы 1, 2), взаимосвязь проявления психологического благополучия и ценностной и эмоциональной сфер личности у студентов, обучающихся на естественно-научных и гуманитарных направлениях подготовки действительно представлена по-разному.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции по результатам исследования среди студентов гуманитарных специальностей

Шкала психол. благополучия Рифф	Самоактуализационный тест САТ				Тест на эмоциональный интеллект Холла			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Сомопринятие	0,23	0,03	0,04	0,12	0,39	0,07	0,22	0,08
Положительные отношения с другими	0,08	0,23	0,01	0,31	0,33	0,1	0,03	0,29
Управление окружением	0,09	0,31	0,24	0,22	**-0,50**	0,29	**0,44**	0,12
Автономия	**0,41**	0,29	0,05	0,08	0,09	0,24	0,01	**0,39**
Цель в жизни	0,01	0,22	0,07	**-0,43**	0,03	-0,05	0,04	0,06
Личностный рост	0,07	0,05	**0,39**	0,21	0,22	-0,25	0,03	0,01

Примечание. $p < 0{,}05$ ($r_s = 0{,}39$), $p < 0{,}01$ ($r_s = 0{,}50$), при n=26

Для участников исследования, *обучающихся на естественно-научных направлениях* ощущение уверенности и компетентности в управлении каждодневными делами на прямую связано с способностью видеть свою жизнь

целостной и хорошо ориентироваться во времени, в то время как, им сложно управлять своими эмоциями и распознавать эмоции других людей. Другими словами, им трудно регулировать своё раздражение, однако, у данных студентов процесс поддержания позитивного отношения к себе на прямую связан с желанием разделять ценности, присущие самоактуализирующимся личностям [6], что вносит эффект внутриличностного противоречия. Другими словами, они понимают *к чему* стремиться, но не знаю, *как* регулировать свои переживания и *как* себя на это внутренне настроить. А также не могут распознать, с *кем* с ними в достижении к этой цели «по пути».

Для участников исследования, *обучающихся на гуманитарных направлениях*, представлена прямая корреляционная связь между способностью проявлять независимое поведения от воздействия извне и выраженностью автономности личности как аспекта психологического благополучия. Однако, имеющаяся обратная корреляционная связь между пониманием намерения, цели жизни и принятием агрессии указывает на проблемы, связанные с осознанием жизненных смыслов. Другими словами, речь идёт о слабом понимании того, *что* может выступать целями, намерениями, в следствие чего, проявляются неустойчивые противоречивые переживания по отношению к себе и окружающим людям.

В заключении отметим, что в «Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации" (утв. Минобрнауки России 29.08.2022 N ВФ/1-Кн)» в качестве приоритетности направления развития выдвигается вопрос укрепления психологического благополучия и психического здоровья обучающихся и работников образовательных организаций высшего образования, психологическое сопровождение в трудных жизненных ситуациях. Психологическое благополучие студентов является

независимым от внешних (объективных) условий жизни и служит субъективным показателем степени приближения к достижению желаемого. Связано с эмоциональными и ценностными характеристиками личности, коррелирует с эмоциями в соответствии их модальности (положительно с положительными и отрицательно с отрицательными).

Литература

1. *Губина С.Т., Югова Н.Л.* Восприятие подростками информации в сети Интернет: профилактика интернет-зависимого поведения // Дискуссия. 2014. № 1 (42). С. 111-117.
2. *Леонтьев Д.А.* Переживание счастья как зависимая переменная в психологических исследованиях // Психология психических состояний. Вып. 6. Казань: Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006. С. 36-58.
3. *Орлова Д.Г.* Оценка психометрического качества и модификация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Вестник Удмуртского Университета. Т. 26. № 3. 2016. С. 53-62.
4. *Селигман М.* В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день. Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2010. 320 с.
5. *Хьелл Л.* Теории личности. СПб.: Питер, 2007. 607 с.
6. *Чиксентмихайи М.* Поток: Психология оптимального переживания. М.: Смысл; Альпина Нон-фикшн, 2011.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ ДОЛЖНИКОВ И ДОБРОСОВЕСТНЫХ ЗАЕМЩИКОВ КРЕДИТОВ

О.В. Киреева, Т.В. Голованова
Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследование личностных особенностей проблемных должников и добросовестных заемщиков. Обнаружены достоверные различия между подгруппами по таким чертам личности, как добросовестность и экстравертированность, а

также по некоторым показателям субъектности. Выявлено, что добросовестные плательщики, в отличие от проблемных должников, более склонны понимать и принимать другого и имеют более высокий уровень свободы выбора и ответственности за свои действия. Выявлены связи субъектности заемщиков с показателями социального статуса (уровень образования и материального благосостояния семьи). Полученные результаты можно использовать в прогнозировании проблемного долгового поведения.

Ключевые слова: субъектность личности, кредитное поведение, долговое поведение, проблемные должники, добросовестные заемщики

PERSONAL CHARACTERISTICS OF PROBLEM DEBTORS AND CONSCIENTIOUS LOAN BORROWERS

O.V. Kireeva, T.V. Golovanova
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the results of a study of the personal characteristics of problem debtors and conscientious borrowers. Significant differences between the subgroups were found in such personality traits as conscientiousness and extroversion, as well as in some indicators of subjectivity. It was revealed that conscientious payers, unlike problem debtors, are more inclined to understand and accept another and have a higher level of freedom of choice and responsibility for their actions. The connections of the subjectivity of borrowers with indicators of social status (level of education and material well-being of the family) are revealed. The results obtained can be used in forecasting problematic debt behavior.

Key words: personality subjectivity, credit behavior, debt behavior, problem debtors, conscientious borrowers

В настоящее время интерес к проблеме долгового поведения заемщиков достаточно высок, как и за рубежом так и среди отечественных психологов, ввиду значимости кредитования и его объемов для экономики, а также проявлением негативных аспектов этого явления, таких, как рост просроченной задолженности, закредитованность населения, ухудшение психологического состояния населения в связи с этим. Все это требует изучения долгового поведения заемщиков и установления взаимосвязи с их личностными характеристиками.

Начало экономико-психологических исследований долга было стимулировано ростом проблемных займов в Англии в конце 1980-х гг. Именно тогда появляется первая серия работ, составивших впоследствии основу для разработки подхода экономической психологии к проблеме долгового поведения (Р. Бертоуд, Э. Кэмпсон, П. Лунт, С. Ливингстон и др.). В России исследования, посвященные изучению заемных практик граждан, реализуются с конца 1990-х гг. (О.Б. Грибанова, Д.Х. Ибрагимова, Л.А. Преснякова, Д.О. Стребков, М.А. Гагарина, М.А. Падун, А.Н. Демин, О.В. Киреева, Е.Ю. Педанова и др.). несмотря на рост интереса научного сообщества к данной проблематике, актуальным является изучение личностных черт, субъектности разных категорий заемщиков и выявления роли личностных характеристик в кредитном и долговом поведении.

Цель нашего исследования – выявить личностные особенности проблемных должников и добросовестных заемщиков.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что существуют различия в личностных особенностях и долговом поведении недобросовестных заемщиков и плательщиков.

Выборка нашего исследования включает 40 человек, из которых 20 были добросовестными заемщиками и 20

неплательщиками (проблемными должниками), т.е. лицами, у которых есть неоплаченный долг по текущим займам несколько месяцев. Процесс сбора данных проходил методом «снежного кома».

В процессе исследования мы использовали методику определение типа личности TIPI (Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф.) [8] и методику определения уровня субъективности (Серегина И.А.),

С помощью U-критерия Манна-Уитни изучались различия в личностных чертах и субъектности в подгруппах.

В таблице 1 представлены результаты сравнительного анализа данных, полученных с помощью опросника TIPI(TIPI-RU) Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф.

Таблица 1

Сравнение личностных особенностей заемщиков и должников (по русской версии опросника TIPI (TIPI-RU) (Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф.))

	Должник	Добросовестный плательщик	U-критерий Манна-Уитни	p
Экстравертность	9,2	11,85	87,5	0,00
Дружелюбие	9,5	10,6	165,51	0,36
Добросовестность	8,65	11,7	103	0,01
Эмоциональная стабильность	9,4	10,05	171	0,44
Открытость новому опыту	9,05	10,9	135,5	0,08

В таблице 1 видно, что обнаружены достоверные различия между изучаемыми подгруппами по шкалам «Экстравертность» и «Добросовестность», а также на уровне тенденций обнаружены различия по шкале «Открытость

новому опыту». Заемщики, выплачивающие в полном объеме и в срок долг и проценты по нему, характеризуются большей добросовестностью, ориентацией на значимых других, открытостью новым контактам и опыту. Видимо, для них окружение становится значимым ресурсом, они ориентированы на позитивные и продолжительные контакты и стремятся исполнять в отношениях принятые на себя обязательства.

Кроме этого, выявлялись различия в подгруппах по уровню субъектности. Готовность и способность заемщиков принимать ответственность за принятые обязательства, целенаправленно действовать согласно кредитному договору, по нашему мнению, определяет субъектность как личностная характеристика. В таблице 2 представлены результаты сравнительного анализа подгрупп по данному показателю.

Выявлено, что добросовестные плательщики, в отличие от проблемных должников, более склонны понимать и принимать другого и имеют более высокий уровень свободы выбора и ответственности за свои действия могут выстраивать более эффективное общение и следовать принятым обязательствам. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом их собственных действия, а не случая или действия других людей.

В ходе корреляционного анализа Пирсона изучались связи между личностными чертами и субъектностью у заемщиков. Обнаружено, что эмоциональная стабильность связана с добросовестностью (r=0,49 p=0,01), т.е. чем более человек стабилен эмоционально, тем больший уровень добросовестности от него следует ожидать. Открытость новому опыту связана с экстравертностью (r=0,69 p=0,01). Экстраверты более готовы к получению нового опыта. Заемщики с высоким уровнем эмоциональной стабильности проявляют субъектные характеристики: активность (r=0,32 p=0,05), способность к рефлексии (r=0,65 p=0,01), осознание свободы выбора и ответственности за нее (r=0,59 p=0,01),

собственной уникальности (r=0,31 p=0,05), склонность к пониманию и приятию другого (r=0,44 p=0,01).

Таблица 2

Данные сравнительного анализа подгрупп по уровню субъектности (по методике Серегиной И.А.)

	Должник	Добросовестный плательщик	U-критерий Манна-Уитни	p
Активность	6,2	6,23	198	0,97
Способность к рефлексии	6,125	6,35	169,5	0,42
Свобода выбора и ответственность за него	6,15	7,83	126	0,05
Осознание собственной уникальности	6,275	6,68	189	0,78
Понимание и принятие другого	6,875	7,9	119	0,03
Саморазвитие	5,725	5,9	190	0,8

Выявлены связи субъектности заемщиков с показателями социального статуса. Респонденты, для которых характерна субъектная активность, имеют высшее образование: показатель активности имеет довольно тесную связь с уровнем образования (r=0,33 p=0,05). Заемщики эмоционально стабильные обладают материальными ресурсами, к которым могут обращаться в ситуации затруднений (r=0,36 p=0,05).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что личностные особенности заемщиков играют важную роль в

прогнозировании добросовестного и проблемного долгового поведения. Обнаружены достоверные различия между подгруппами по таким чертам личности, как добросовестность и экстравертированность, а также по некоторым показателям субъектности. Добросовестные плательщики, в отличие от проблемных должников, более склонны понимать и принимать другого и имеют более высокий уровень свободы выбора и ответственности за свои действия. Выявлены связи субъектности заемщиков с показателями социального статуса (уровень образования и материального благосостояния семьи). Полученные результаты подтверждают и дополняют полученные ранее выводы [1-7, 9], их можно использовать в психокоррекционной работе с заемщиками, в прогнозировании проблемного долгового поведения.

Литература

1. *Гагарина М.А. Савченко Д.Р, Смурыгина А.А.* Психология долгового поведения: почему заемщики не возвращают кредиты? // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2014. Т. 2. № 4 (127). С. 193–201.

2. *Гагарина М.А., Рябов В.Б.* Исследование содержания долгового психологического контракта // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 2. С. 60–78.

3. *Дёмин А.Н., Киреева О.В.* Психологические факторы возврата кредита // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 66-75.

4. *Дикий А.А.* Проблемное кредитное поведение россиян: ревизия методического опыта // Молодой ученый. 2009. № 4. С. 73–75.

5. *Киреева О.В., Педанова Е.Ю, Дёмин А.Н.* Отношение к кредитам и социальный статус личности // Человек. Сообщество. Управление. 2017. Т. 18. № 3. С. 95–107.

6. *Лебедев А.Н., Гордякова О.В.* Чувство долга и типы кредитно-долгового поведения // Прикладная юридическая психология. 2016. № 4. С 74–82.

7. *Мужичкова Ю.Е.* Личная социальная ответственность и долговое поведение // Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее, 2016. № 3 (2). С. 63–68.

8. *Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф.* Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тестретестовой надежности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 138–154.
9. *Стребков Д.О.* Модели кредитного поведения и факторы, определяющие их выбор // Социологические исследования. 2007. № 3 (275). С. 52–62.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР СИСТЕМЫ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Б.К. Кудышева, Г.И.-Г. Калиева, Г.У. Сагимбаева
Национальный научно-практический институт благополучия детей «Өркен», Алматы, Казахстан

Аннотация. В данной статье субъективное благополучие обучающихся рассматривается как ценностно-целевой ориентир современной школы. Прослежена эволюция подходов в трактовке субъективного благополучия в зарубежной и отечественной образовательной практике. Субъективное благополучие личности характеризуется как интегральное социально-психологическое образование, которое определяется системой представлений человека о самом себе, своей жизни, отношениях, состояниях и рядом других факторов. К числу психолого-педагогических условий обеспечения субъективного благополучия в системе общего среднего образования отнесены: личностно-ориентированный стиль профессиональной деятельности педагогов, развитие социально-эмоциональных навыков обучающихся и развитие культуры позитивного родительства.

Ключевые слова: Субъектность личности, субъективное благополучие ребенка, система общего

среднего образования, ценностно-целевой ориентир, социально-эмоциональные навыки

SUBJECTIVE WELL-BEING OF PUPILS AS A VALUE-TARGET GUIDELINE OF THE SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

B. Kudysheva, G. Kalieva, G. Sagimbayeva
"Orken" National scientific and practical institute of child well-being, Almaty, Kazakhstan

Abstract. In this article, the subjective well-being of pupils is considered as a value-target guideline of a modern school. The evolution of approaches to the interpretation of subjective well-being in foreign and domestic educational practice is traced. The subjective well-being of a person is characterized as an integral socio-psychological education, which is determined by a person's system of ideas about himself, his life, relationships, states and a number of other factors. The psychological and pedagogical conditions for ensuring subjective well-being in the system of general secondary education include: a personality-oriented style of professional activity of teachers, the development of socio-emotional skills of pupils and the development of a culture of positive parenting.

Key words: Personality subjectivity, subjective well-being of the child, the system of general secondary education, value-target orientation, socio-emotional skills

Благополучие детей – тренд в исследовании социальных процессов в современном мире. В 2019 году более 440 тысяч статей было посвящено разным аспектам благополучия человека, в том числе, 162 тысячи – вопросам благополучия детей. Появились специализированные журналы, посвященные теме счастья, субъективной удовлетворенности

жизнью («Journal of Happiness Studies», «Applied Research in Quality of Life (Springer)» и др.); были проведены международные конференции, например, в Швейцарии в 2017 и 2019 гг. [1].

Несмотря на широкую популярность термина в области психологии [1; 2], экономике [3], в общественно-политических дисциплинах [4], в образовательном контексте понятие «благополучие» стало изучаться относительно недавно. Существующие исследования демонстрируют положительную взаимосвязь между субъективным благополучием детей и мотивацией к успеху, вовлеченностью в школьную жизнь, удовлетворенностью школой, а также академической успеваемостью [5].

Эволюцию концепции субъективного благополучия в контексте среднего образования наиболее ярко демонстрирует международное сопоставительное исследование PISA, в котором в разные годы изучались отдельные аспекты благополучия. Рамка благополучия, на которой основывается PISA, охватывает различные аспекты благополучия: физическое здоровье, уровень образования и навыков, размышления учащихся о самих себе и своей жизни, благополучие школьной среды, а также благополучие учащегося за пределами школы [6]. В целом, данные исследований PISA убедительно иллюстрируют, что для субъективного благополучия 15-летних подростков большое значение имеет характер отношений с окружающим миром и к самому себе.

К настоящему времени благополучие детей приобрело статус самостоятельной характеристики школьной жизни. Понимание образования как формы подготовки к будущей жизни сменяется трактовкой образования как формы проживания собственной жизни в период обучения. Это идея лежит в основе Компаса обучения ОЭСР - 2030, который включает в себя основные принципы, знания, навыки, отношения, ценности, а также компетенции для достижения

обучающимися индивидуального и коллективного благополучия в быстро изменяющемся мире. При этом важным условием достижения благополучного общества является признание субъектности личности, ее способности самостоятельно ставить цели, размышлять и действовать ответственным образом для достижения положительных изменений в обществе [7].

Наряду с этим сегодня исследователи активно изучают роль социокультурного контекста в развитии субъективного благополучия личности. Так называемый «средовый подход» отразился в целом ряде исследований, в которых актуализируются такие понятия как школьный климат (school climate), школьная культура (school culture), общешкольный подход к социально-эмоциональному обучению (whole school approach to social and emotional learning), школы, способствующие укреплению здоровья (health promoting schools). Цели устойчивого развития Организации Объединенных Наций (ЦУР 4) также отмечают значимость создания безопасной, ненасильственной, инклюзивной и эффективной среды обучения для всех. Построение счастливого школьного сообщества стало приоритетом глобального проекта ЮНЕСКО «Счастливые школы», в которой утверждается важность игр, позитивного настроя и взаимного обучения.

Признание социокультурного контекста обуславливает понимание норм, ценностей и традиций общества, в котором артикулируется понятие «благополучие». Актуальность изучения вопросов субъективного благополучия обучающихся определяется социальным заказом казахстанского общества, сформулированным в выступлении Президента РК Касым-Жомарта Токаева: «Мы должны обеспечить счастливую жизнь всем детям в Казахстане и обязаны прислушаться к голосу каждого ребенка».

Субъективное благополучие личности представляет собой интегральное социально-психологическое образование,

которое определяется системой представлений человека о самом себе, своей жизни, отношениях, состояниях и рядом других факторов.

Определяющую роль в субъективном благополучии играет удовлетворенность личности системой отношений:

- к себе (имеет позитивную самооценку, считает, что окружающие его положительно оценивают, удовлетворен своими достижениями);
- к другим (имеет доверительные, дружественные отношения с окружающими людьми);
- со средой (живет в условиях физической и психологической безопасности).

Примечательно, что в 2017 году, в одном из исследований была предпринята попытка интерпретации категории «благополучие» на основе мнений представителей молодого поколения Казахстана с учетом культурного контекста страны [8]. В опросе приняли участие 309 молодых казахстанцев. Их представления о факторах благополучия разделились на три основные тематические категории: внешние факторы из своего окружения; отношения с другими; внутренние аспекты личности.

Согласно другому опросу, проведенному в рамках международного исследования PISA 2018, почти каждый четвертый школьник 15-летнего возраста в Казахстане социально неблагополучен: подвергается тем или иным видам буллинга (насмешки, угрозы, физический буллинг). Более 70% детей в возрасте 11–15 лет, которые пользуются Интернетом, имеют мобильные телефоны и компьютеры, являются наиболее уязвимыми для кибербуллинга в электронном пространстве (ЮНИСЕФ, 2019).

По данным Доклада о положении детей в Республике Казахстан 2022 года, массовый характер приобрели: нарушения психоэмоционального состояния детей, приводящие к суициду; преступления в отношении детей,

насилие физическое и психологическое (буллинг, кибербуллинг и др.); детская преступность, во многом обусловленная неблагополучием семей; негативное влияние электронного пространства (интернет, социальные сети).

Частота аутоагрессивного поведения и суицидов в детской среде в республике стабильно высокая: 2020 год – 144 факта *(попытки – 307)*, 2021 год – 175 фактов (*попытки - 373)*, 2022 год – 155 фактов *(попытки - 309)*, 6 мес. 2023 года – 95 фактов *(попытки - 207)*.

Криминогенная ситуация в подростковой среде осложнилась *(2021 г. – 1529, 2022 г. – 1735, 6 мес. 2023 г. - 844)*, допущен значительный рост *(13,4%)* числа преступлений, совершенных несовершеннолетними.

Своеобразной точкой отсчета в выявлении и решении перечисленных проблем стало внедрение в Казахстане в 2022 г. такого мониторингового механизма, как Индекс благополучия детей, разработанного в тесном сотрудничестве с ЮНИСЕФ [9].

В современной психолого-педагогической науке признается, что для измерения качества жизни детей недостаточно одних статистических показателей, даже очень подробных и достоверных, необходимы субъективные оценки соответствия этих параметров потребностям детей и социологический опрос родителей о субъективном благополучии детей. В связи с этим нами были обоснованы два основных критерия для выявления субъективного благополучия детей на разных ступенях образования, которые могут быть представлены в виде двух блоков: критерии для выявления уровня семейного благополучия (социологический опрос родителей и детей - при условии письменного согласия родителей) и критерии для выявления уровня благополучия в системе образования.

Позитивный характер и сбалансированность системы отношений всех субъектов образовательного процесса – ребенка, педагога, родителя – помогают ребенку развиваться

и выстраивать основные жизненные стратегии, составляющие основу его психологического (в целом) и субъективного (в частности) благополучия: стратегию жизненных целей; стратегию самопринятия и личностного роста; стратегию позитивных отношений с другими людьми и окружающей средой.

Мы исходим из того, что в воспитательной системе каждой общеобразовательной школы необходимо создать психолого-педагогические условия, обеспечивающие субъективное благополучие обучающихся. Приоритетное значение при этом имеет проектирование условий субъективного благополучия детей, которое определяется системой отношений «ребенок – педагог», «ребенок – родитель», «ребенок – другие дети», «педагог – родитель».

Важно определить, какие ценностные установки и поведенческие стратегии педагога обусловливают субъективное благополучие детей; как культура позитивного родительства помогает ребенку быть жизнестойким, уверенным в себе, обладать позитивным мышлением; какие социально-эмоциональные навыки влияют на самооценку ребенка, помогают ему выстраивать дружественные отношения с другими детьми, позитивно воспринимать окружающий мир. В фокусе нашего исследования заключен вопрос: в какой мере влияют на развитие субъективного благополучия ребенка отношения «педагог – родитель».

Сотрудничество и установление дружественных отношений педагогов и родителей оказывают позитивное влияние на развитие субъективного благополучия детей. Однако социологические исследования показывают низкую вовлеченность родителей в воспитание и образование ребенка: 42% родителей не посещают школы вообще, 23% - интересуются успеваемостью 1-2 раза в четверть, 7% - крайне редко или вообще не интересуются.

Если организациями среднего образования будет реализована совокупность таких психолого-педагогических

условий, как личностно-ориентированный стиль профессиональной деятельности педагогов, развитие социально-эмоциональных навыков обучающихся и развитие культуры позитивного родительства, то будет обеспечен устойчивый рост субъективного благополучия детей, так как эти независимые переменные обеспечивают единство и взаимосвязь всех основных субъектов образовательного процесса.

Национальным научно-практическим институтом благополучия детей «Өркен» при поддержке Комитета по охране прав детей Министерства просвещения Республики Казахстан, начиная с 2023-2024 учебного года, в организациях общего среднего образования страны реализуются следующие проекты:

- Центр педагогической поддержки родителей, направленный на развитие культуры позитивного родительства;
- Проект профилактики травли (буллинга) обучающихся в организациях общего среднего образования «ДосболLIKE», способствующий развитию социально-эмоциональных навыков детей;
- Волонтерский проект «Menińbaýyrym», возрождающий традиции благотворительности и коллективной ответственности за благополучие детей.

Социальный эффект реализуемых проектов будет связан с усилением направленности образовательной политики страны на обеспечение благополучия детей, улучшением социально-психологического климата в организациях образования, развитием сотрудничества и содружества семьи и школы, повышением профессионализма педагогов, улучшением субъективного благополучия казахстанских детей. По завершении исследования будут выработаны конкретные предложения по совершенствованию государственной политики в сфере защиты прав и интересов детей.

Литература
1. Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14.
2. Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302.
3. Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J.-P. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/documents/8131721/8131772/Stiglitz-Sen-Fitoussi-Commission-report.pdf
4. Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics, 9*(2–3), 33–59.
5. McLellan, R., & Steward, S. (2015). Measuring student wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education, 45*(3), 307-332. https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.889659
6. Programme for International Student Assessment. (2019). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
7. OECD. (2019). *An OECD Learning Framework 2030* (pp. 23-35). Springer International Publishing.
8. Brown Hajdukova, E., Winter, L., & McLellan, R. (2017). *Young people's conceptualization of their wellbeing: Culturally situated understandings in the context of Kazakhstan.*
9. Об утверждении индекса благополучия детей. Распоряжение Премьер-Министра Республики Казахстан от 1 февраля 2022 года № 21-р
10. Доклад о положении детей в Республике Казахстан. Астана, 2022 г.

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ФАКТОР СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА

В.В. Кулькова
МАОУ «Гимназия №1», Брянск, Россия

Аннотация. В статье исследуется тревожность как фактор суицидального риска. Проведен корреляционный анализ между показателями тревожности и факторами суицидального риска.

Ключевые слова: школьная тревожность, подростковый возраст, суицидальный риск

ANXIETY AS AN INDIVIDUAL SUICIDAL RISK FACTOR.

V.V. Kulkova
Gymnasium No. 1, Bryansk, Russia

Abstract. The article examines anxiety as a suicidal risk factor. A correlation analysis was carried out between anxiety indicators and suicide risk factors.

Key words: school anxiety, adolescence, suicide risk

В современном мире тревожность приобрела масштабы эпидемии, затронув бесчисленное количество жизней, в том числе огромное число подростков. Это обширное явление стало объектом многочисленных научных изысканий, стремящихся пролить свет на его сложную природу и всеобъемлющее влияние на наше благополучие. Тревожность, по своей сути, представляет собой состояние чрезмерного беспокойства и страха, которое может проникать во все аспекты жизни, бросая тень на когнитивные процессы, эмоции и поведенческие модели. У подростков, которые находятся в состоянии повышенной уязвимости к ментальным расстройствам из-за бурных гормональных изменений и социального давления, тревожность находит благодатную почву для развития. Подростковый возраст – это период жизни, характеризующийся эмоциональным хаосом и быстрыми физическими изменениями, а также столкновением с беспрецедентными проблемами. Подростки сталкиваются с уникальным набором стрессовых факторов, которые могут оказаться непосильными для их неокрепшей психики и опыта. К ним относятся:

1. Школьная успеваемость. Подростки зачастую испытывают огромное давление, связанное с получением высоких оценок, поступлением в престижные вузы и достижением успехов в различных сферах.

2. Социальные взаимодействия. Поддержание здоровых отношений с друзьями и сверстниками имеет решающее значение для психического здоровья подростков. Однако социальная изоляция, травля и конфликты могут существенно подорвать их самооценку и чувство принадлежности.

3. Семейные проблемы. Семейные конфликты, разводы и другие проблемы в семейной жизни могут стать серьезным источником тревоги для подростков, которые остро реагируют на изменения в динамике семьи.

4. Физические изменения. В это время происходит быстрый физический рост и половое созревание, что может привести к неуверенности в себе и проблемам с самовосприятием.

Для особенно уязвимых подростков, которые испытывают интенсивную тревогу, возникают суицидальные мысли как крайняя попытка справиться с невыносимой эмоциональной болью. Это печальное последствие указывает на настоятельную необходимость эффективных мер профилактики и поддержки психического здоровья в этой группе населения. Одним из ключевых факторов, обостряющих тревожность у подростков, является нарастающее использование социальных сетей. Постоянное сравнение себя с идеализированными образами, киберзапугивание и фрагментарность информации, доступной в онлайн-пространстве, создают уникальные вызовы для их психического равновесия. Подводя итог, проблема тревожности у подростков требует многогранной и сострадательной реакции, включающей как превентивные меры, так и доступ к своевременной и эффективной помощи. Признавая уникальные проблемы, с которыми сталкиваются подростки в современном мире, мы можем создать более поддерживающее и благоприятное для психического здоровья окружение, в котором они могут процветать.

Цель данного исследования: изучение взаимосвязи между школьной тревожностью и суицидальным риском.

Гипотеза: существует взаимосвязь между школьной тревожностью и суицидальным риском.

Исследование проводилось на базе МАОУ «Гимназия № 1» г. Брянска. Выборка составила 57 человек. Все учащиеся 7 классов МАОУ «Гимназия №1» г.Брянска.

Методика исследования: методика диагностики уровня школьной тревожности Л. Филлипса; опросник суицидального риска Разуваева.

С помощью вышеуказанных диагностик мы получили следующие данные.

Результаты исследования школьной тревожности и суицидального риска у подростков представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования школьной тревожности и суицидального риска в (%)

Показатели тревожности	**Количество учащихся 57**		
	В	**П**	**Н**
Переживание социального стресса	1,8	3,5	94,7
Фрустрация потребности в достижение успеха	1,8	14	84,2
Страх самовыражения	8,8	22,8	68,4
Страх ситуации проверки знаний	7	12,3	80,7
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	1,8	8,7	89,5
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0	7	93
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	0	8,8	91,2
Общая тревожность в школе	1,8	15,8	82,4
Общий показатель суицидального риска	7	24,6	68,4
Демонстративность	0	3,5	96,5
Аффектвность	1,7	12,3	86
Уникальность	0	1,7	98,3

Несостоятельность	3,5	5,3	91,2
Социальный пессимизм	0	12,3	87,7
Слом культурных барьеров	5,3	5,3	89,4
Максимализм	3,5	66,7	29,8
Временная перспектива	0	3,5	96,5

Корреляционный анализ полученных результатов.

Как видно из таблицы 2, исследование демонстрирует наличие значительных корреляционных связей между школьной тревожностью и склонностью к суицидальному поведению у подростков.

Прямые корреляционные связи

1. Школьная тревожность и аффективность (r = 0,537):

Выраженная тревожность в школьной среде связана с доминирующим эмоциональным восприятием ситуаций.

2. Переживание социального стресса и уникальность (r = 0,508):

Социальное напряжение способствует ощущению отличия от сверстников.

3. Страх самовыражения и суицидальный риск (r = 0,566), аффективность (r = 0,607), несостоятельность (r = 0,562):

Ограничения в самовыражении коррелируют с повышенной эмоциональностью, никчемностью и общим суицидальным риском.

4. Страх не соответствовать ожиданиям и несостоятельность (r = 0,506):

Боязнь не оправдать чужие ожидания может усиливать чувство неадекватности.

5. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу и суицидальный риск (r = 0,523), аффективность (r = 0,509):

Неспособность эффективно справляться со стрессом увеличивает общий суицидальный риск и эмоциональное реагирование.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа между школьной тревожностью и суицидальным риском у подростков

	Общ.школьная тревожность	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями
Общий	0,465	0,408	0,363	0,566	0,411	0,468	0,523	0,456
Демонстративность	0,385	0,446	0,350	0,436	0,386	0,410	0,432	0,468
Аффективность	0,537	0,323	0,307	0,607	0,449	0,414	0,509	0,535
Уникальность	0,328	0,508	0,415	0,468	0,285	0,438	0,373	0,343
Несостоятельность	0,449	0,355	0,378	0,562	0,399	0,506	0,456	0,404
Социальный пессимизм	0,238	0,281	0,343	0,376	0,190	0,250	0,3133	0,333
Слом культурных барьеров	0,083	0,235	0,017	0,099	0,104	0,189	0,184	0,210
Максимализм	0,074	-0,175	-0,182	-0,004	0,176	-0,046	0,041	-0,046
Временная перспектива	0,449	0,344	0,285	0,485	0,376	0,436	0,497	0,371
Антисуицидальный фактор	0,134	-0,243	-0,208	0,006	0,098	-0,125	-0,019	0,157

6. Проблемы и страхи в отношениях с учителями и аффективность (r = 0,535):

Напряженные отношения с педагогами могут усиливать эмоциональные реакции подростков.

Выводы. Результаты проведенного корреляционного анализа подтверждают наличие тесной взаимосвязи между школьной тревожностью и суицидальными тенденциями у подростков. Тревожность, испытываемая в образовательной среде, выступает значимым фактором суицидального риска. Это свидетельствует о необходимости уделять повышенное внимание вопросам снижения школьной тревожности и оказанию своевременной психологической поддержки подросткам, находящимся в группе риска.

Литература

1. *Бойко И.Б.* Введение в суицидологию: Пенитециарный аспект. Рязань: Стиль, 1995. 146 с.
2. *Лактионова Е.Б.* Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 40-54.
3. *Власова Г.И., Турчин А.С.* Особенности тревожности современных подростков – школьников // Научное мнение. 2019. № 9. С. 16-21.
4. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. 304 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОФИЛИ НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ

Н.Е. Лысенко[1], О.Ю. Рашевская[2],
[1]ФГБУ НМИЦ ПН им. В.П. Сербского Минздрава России, Москва, Россия
[2]ГБУЗ ПКБ №5 ДЗМ, Москва, Россия

Аннотация. В исследовании выделены профили нарушений адаптации сотрудников МЧС России. В группе с высоким уровнем тревоги выявлены повышенное внимание к стрессу, ответственность, неудовлетворенность самореализацией. В группе с высоким показателем депрессии выявлены дефицит обработки информации, автономность, дефицит стратегии планирования.

Ключевые слова: тревога, депрессия, МЧС, нарушения адаптации, ЭЭГ

PSYCHOLOGICAL TRAITS AND VIOLATIONS OF MENTAL WELL-BEING IN EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA

N. Lysenko[1], O. Rashevskaya[2]
[1]Serbsky National Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, Moscow, Russia
[2]Psychiatric Clinical Hospital No. 5, Moscow, Russia

Abstract. The study highlights the profiles of adaptation disorders of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia. In the group with a high level of anxiety, increased attention to stress, responsibility, and dissatisfaction with self-realization were revealed. In the group with a high rate of depression, a deficit in information processing, autonomy, and a deficit in planning strategy were revealed.

Key words: anxiety, depression, emergency situations, adaptation disorders, EEG

Экстремальные условия деятельности сотрудников пожарных подразделений МЧС России приводят к снижению адаптивных возможностей организма и оказывают неблагоприятное влияние на психическое благополучие и состояние здоровья [2]. Основными симптомами нарушения адаптации являются тревога и депрессия, которые отрицательно влияют на качество выполняемой деятельности [3]. В связи с этим важной задачей является определение особенностей индивидуально-типологического, операционально-технического и личностно-смыслового уровня регуляции, сопровождающих нарушения адаптации сотрудников МЧС России, с целью их своевременного выявления и коррекции [4, 6].

Цель исследования – выделение индивидуальных особенностей и психофизиологических характеристик сотрудников МЧС с различным уровнем выраженности тревоги и депрессии.

Методы. Выборку исследования составили 56 сотрудников МЧС России (средний возраст 32,07 ± 9,00 лет), в обязанности которых входили ликвидация чрезвычайных ситуаций, оказание помощи пострадавшим, спасательные работы.

Методический комплекс включал опросники: Госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS (адапт. А. В. Андрющенко, 2003), Пятифакторный опросник (адапт. А. Б. Хромова, 2000), «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова, 1988), «Самоконтроль» Г. Грасмика (адапт. В.Г. Булыгиной, 2015); «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса (адапт. Т.Л. Крюковой); «Смысложизненные ориентации» (Леонтьев Д.А., 2006).

Проводилась экспериментальная процедура для исследования физиологических показателей при восприятии

стрессогенных ситуаций. Процедура исследования включала этапы: исходный фон, предъявление стрессогенных аудиостимулов (звуки сирен и взрывов, крики людей, визг тормозов машин в сочетании со звуком удара автомобиля), отдых, этап предъявления стрессогенных видеостимулов (изображения жертв автокатастроф, трупы и т.п.), итоговый фон.

Регистрировались показатели: 1) ЭКГ: анализ волновой (спектральной) структуры ритма сердца: HF (мощность дыхательных сердечных волн), LF (мощность медленных сердечных волн первого порядка), VLF (мощность сердечных волн второго порядка); 2) ФПГ: систолическое артериальное давление (САД) и диастолическое артериальное давление (ДАД); 3) ЭЭГ с затылочного отведения Oz и его ритмов в диапазонах: альфа, тета, бета 1, бета 2). Регистрация данных производилась с помощью ПМО «РЕАКОР» и оборудования «Медиком МТД».

Статистическая обработка данных проводилась с использованием кластерного анализа по методу k-средних с разбиением обследуемых на 3 кластера. Выявление достоверных различий между кластерами проводилось с помощью критерия Краскела-Уоллиса с попарным сравнением и с использованием поправки Бонферони для сравнения трех и более независимых выборок. Анализ данных проводился в программе IBM SPSS Statistics 23.0.

Результаты. На основании показателей тревоги и депрессии Госпитальной шкалы тревоги и депрессии HADS с помощью кластерного анализа было выделено три группы обследуемых: 1) с низким уровнем тревоги и депрессии; 2) с высоким уровнем тревоги и умеренным уровнем депрессии; и 3) с высоким уровнем депрессии и высоким уровнем тревоги (Рисунок 1).

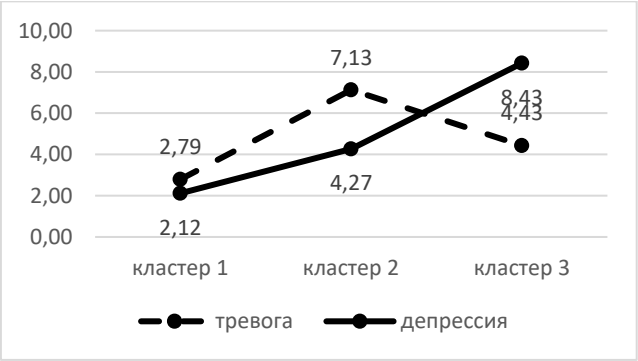


Рис. 1. Уровни тревоги и депрессии в кластерах

В первый кластер вошло 34 человека (2 женщины) с низким уровнем тревоги и депрессии. У них отмечались такие психологические особенности, как уважение к другим людям (p=0,04), позитивное отношение к жизни и удовлетворенность самореализацией (p=0,02), эмоциональная устойчивость (p=0,01), низкий уровень принятия ответственности (p=0,04) и самостоятельности (p=0,003), невыраженность копинг-стратегии бегства (p=0,03).

Во второй кластер вошло 15 человек (1 женщина) с высоким уровнем тревоги и низким уровнем депрессии. В кластер 2 входили сотрудники МЧС, которые обладали высоким уровнем ответственности в проблемных ситуациях (p=0,04), копинг-стратегией планирования в сложных ситуациях (p=0,01), в межличностных отношениях им свойственно уважение к другим людям (p=0,04). Вместе с тем у них отмечались неудовлетворенность самореализацией (p=0,02), напряженность (p=0,002), низкий фон настроения (p=0,007) и эмоциональная неустойчивость (p=0,02). На основании показателя мощности тета ритма в группе 2 установлена высокая значимость стрессогенных аудиостимулов и повышенное внимание к ним (p=0,01) [5].

В третьем кластере было 7 человек с высоким уровнем депрессии и низким уровнем тревоги. Сотрудники МЧС из

этой группы характеризовались неудовлетворенностью жизнью, высоким уровнем напряженности (p=0,002), автономностью (p=0,003), эгоцентричностью (p=0,04), дефицитом стратегии планирования в сложных жизненных ситуациях (p=0,003). При предъявлении стрессогенных аудио и видеостимулов у них отмечалось подавление мощности альфа (p=0,005) и тета-ритмов (p=0,04) ЭЭГ, которые могут свидетельствовать о дефиците регуляции собственного состояния, а также указывают на снижение способности к выделению значимой информации и отсеву нерелевантной информации [1, 7].

Выводы. В исследовании выделены паттерны индивидуально-психологических и психофизиологических показателей в группах сотрудников МЧС России с различным уровнем тревоги и депрессии по шкале HADS. Группа с высоким уровнем тревоги и низким уровнем депрессии характеризуется повышенным вниманием к стрессогенным аудиостимулам, а также такими индивидуально-психологическими особенностями, как высокий уровень ответственности и планирования в проблемных ситуациях, однако, у них отмечаются неудовлетворенность самореализацией и эмоциональные нарушения. В группе с высоким уровнем депрессии и низким уровнем тревоги отмечены дефицит регуляции собственного состояния, снижение способности к выделению и отсеву значимой информации, а также такие индивидуально-психологические особенности, как напряженность, неудовлетворенность жизнью, автономность, эгоцентричность, дефицит стратегии планирования в сложных жизненных ситуациях.

Литература

1. Александров М.В. и др. Альфа-тета континуум: нейрофизиологические механизмы генерации // Медицинский алфавит. 2017. Т. 1. № 14. С. 46-50.
2. Алексанин С.С. Результаты оценки состояния здоровья спасателей МЧС России // Вестник психотерапии. 2007. № 21 (26). С. 83-89.

3. Кошкаров В.С. Факторы риска и модель формирования эмоционального выгорания сотрудников пожарных частей МЧС России: автореферат, канд. психол. наук. Санкт-Петерб, 2014. 21 с.
4. Крупнова А.Б., Звоников В.М. Психофизиологическое сопровождение деятельности пожарных и спасателей как система профилактики возникновения нарушения функциональных состояний и психосоматических заболеваний // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. Т. 6. № 6.
5. Новикова С.И. Ритмы ЭЭГ и когнитивные процессы // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 91-108.
6. Папко Е.В., Григорьев С.Г., Стукалов С.Ю. Способ оценки стрессоустойчивости сотрудников федеральной противопожарной службы МЧС России для принятия управленческих решений // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2022. № 1. С. 109-116. https://doi.org/10.25016/2541-7487-2023-0-2-117-122
7. Orekhova E.V., Stroganova T.A., Posikera I.N. Alpha activity as an index of cortical inhibition during sustained internally controlled attention in infants // Clin. Neurophysiol. 2001. Vol. 112. No 5. Pp. 740-749. https://doi.org/10.1016/s1388-2457(01)00502-8

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ И СТРАХАМИ

Е.В. Михайлина
АНО ЦСА «Одухотворение», Москва, Россия

Аннотация. В рамках данной статьи автор рассматривает основные проблемы и сложности, возникающие при практической работе психолога со страхами и тревожностью. Также рассматриваются основные моменты консультирования клиентов с тревожностью и страхами, предлагаются конкретные способы решения возникающих затруднений.

Ключевые слова: тревожность, страх, психологическое консультирование, психотерапия, паника, психолог

BASIC ASPECTS OF PRACTICAL WORK WITH ANXIETY AND FEARS

E.V. Mihaylina
ANO "SAC "Oduhotvorenie", Moscow, Russia

Abstract. Within the framework of this article the author considers the main problems and difficulties arising in the practical work of a psychologist with fears and anxiety. The main points of counselling clients with anxiety and fears are also considered, and specific ways of solving arising difficulties are offered.

Key words: anxiety, fear, psychological counselling, psychotherapy, panic, psychologist

Современный, быстроменяющийся мир, информационная перегруженность часто разнонаправленной противоречивой информацией, невозможность проверить достоверность того или иного источника, отсутствие культуры критического мышления и способов обработки и верификации полученной информации создают благодатную почву для развития тревожности. Сегодня работа с тревожностью и различными страхами является распространенным запросом при обращении к психологам-практикам.

В настоящее время довольно сложно составить точный портрет человека, страдающего тревогой и испытывающего страх. Сегодня тревогой в той или иной мере страдают люди из самых разных слоев населения, разным уровнем образования, независимо от возраста. Также возросло количество запросов к практикующим психологам по поводу различных страхов.

Сейчас наблюдается тенденция к классифицированию страхов по объекту эмоции, так, например, отдельно выделяют страх насекомых или каких-либо животных и т.д. На наш взгляд такая классификация возможна, но она

совершенно бесполезна при практической работе, т.к. страх как эмоция не обладает какой-либо специфичностью в зависимости от объекта, вызывающего ее.

Однако, практикующим специалистам стоит учитывать, что тревожность и страх – это суть есть разные психические явления. Страх всегда конкретен, страх чего-то явного или вымышленного, но всегда есть объект эмоции. А тревожность – это либо состояние (ситуативная тревожность), либо устойчивая черта личности (личностная тревожность). И также в практической работе важен тот факт, что тревожность усиливает страх как эмоциональное состояние. При наличии тревожности он переживается более интенсивно.

Тревожность, как и страх могут быть основными запросами клиента, или сопутствующим состоянием, которое так или иначе влияет на работу по основному запросу, чаще всего снижая ее эффективность. Поэтому умение работать с тревожностью и страхами, на наш взгляд, является важной компетенцией всех практикующих психологов, вне зависимости от их профессиональной ниши и выбранного подхода в консультировании или терапии.

Ниже предлагается рассмотреть некоторые практические аспекты работы с тревогой и страхами по отдельности с учетом специфики таких запросов.

В работе с тревожностью и тревожными состояниями специалисту важно научить клиента управлять своим эмоциональным состоянием, развить контроль над ним, повысить уверенность в своих силах. Из наиболее часто препятствующих установок и убеждений клиентов можно выделить следующие:

- неверие в возможность справиться со своим состоянием;
- отсутствие развитого навыка рефлексии, дифференциации своих эмоций и состояний;

- отсутствие критического мышления, информационной гигиены, умения обрабатывать и верифицировать информацию;

- желание все контролировать;

- ригидность.

Как правило, эти установки довольно легко диагностируются при первой сессии с клиентом и не требуют дополнительной диагностики. Клиент сам проговаривает их в процессе консультирования. И в зависимости от того, что именно препятствуют снижению тревожности, подбирается система работы по возвращению клиенту возможности контролировать и управлять своими эмоциональными состояниями.

Это важное условие успешности работы, т.к. именно контроль над состоянием и придаст человеку уверенность в себе и своих силах, позволит снизить тревожность, а также, при необходимости, возвращать себя в эффективное состояние с нормальным уровнем тревоги.

Для контролирующих клиентов, само слово «контроль» понятно и знакомо, они стремятся к нему, поэтому с ними работа по установлению контроля, проходит успешно.

Для установления контроля за своими эмоциональными состояниями и повышения уверенности в себе весьма эффективными методом работы является «опора на предыдущий опыт». Как правило, в жизни клиента был хотя бы раз, когда он/она справились со своим состоянием и преодолели тревожность. Достаточно актуализировать это воспоминание и разобрать этот успешный опыт, выявить, за счет чего, почему и как удалось справиться с тревогой. Установить, как это можно использовать в сегодняшней ситуации. И далее в течение некоторого количества времени натренировать это умение и перевести его в навык.

Важно, настроить клиента на реалистичные результаты вашей работы. Чтобы не было каких-то необоснованно позитивных ожиданий, и первая же неудача привела бы к

разочарованию и прекращению работы. Так как такой регресс характерен, чаще всего, повышением уровня тревожности у клиента по сравнению с началом работы.

Тут помогает старая истина, что отрицательный результат – это тоже результат. То есть у нас есть отправная точка и событие, которое можно изучать, анализировать, делать выводы и корректировать наши первоначальные решения. И далее, опираясь на положительные изменения, закреплять результат.

В случае отсутствия или неразвитости рефлексии, дифференциации эмоций, отсутствия критического мышления и умения работать с информацией работа направляется в русло «прокачивания» данных навыков. По мере их усовершенствования тревожность снижается.

А в случае наличия у клиента ригидности важно сосредоточиться на проращивании возможности не гонять одни и те же мысли в голове, просчитывая бесконечное количество вариантов. Можно сосредоточиться на работе с последствиями произошедшего, если событие в прошлом. Или просчитать самый негативный сценарий, понять, как будем действовать в таком случае. А любое другое развитие событий признав производными от него, облегченным вариантом. И если уж клиент знает, как справиться с наихудшим развитием событий, то и с любым другим справиться наверняка.

Во всех вышеперечисленных случаях речь идет о смене мыслительных привычек, воспитание подобного рода привычек, как и любых других привычек, требует известного времени и тренировки. И роль психолога здесь заключается в том, чтобы найти механизм - саму собственно новую привычку, которая экологично подойдет к клиенту. А далее поддерживать клиента, выявлять, констатировать положительные результаты.

В работе со страхами, как уже говорилось ранее, сам объект, вызывающий эмоцию не столь важен. В любом случае

– это стресс реакция на этот объект. И сосредоточиться нужно на том, чтобы он не вызывал такую эмоцию. Однако, стоит учесть, что страх эмоция охранная, ее задача оградить человека от нежелательного, потенциально опасного. Кроме этого, необходимо выявить и учесть вторичные выгоды от наличия страха. Например, возможность не совершать какого-либо действия, которое требует значительных усилий, сославшись на страх чего-то.

Эти аспекты стоит выделить еще на ранних стадиях работы, чтобы их сохранить, тем самым понизив сопротивление клиента.

В работе со страхами, все вышеперечисленные убеждения и установки, связанные с тревогой, тоже имеют место, их необходимо учитывать. Работа с ними может строиться по тому же механизму, как и при тревоге.

Но стоит особо отметить специфику работы именно со страхами:

- первоначальный запрос на работу с каким-то страхом, как правило, не является истинным;

- страх не бывает один, как правило, истинный страх, который действительно пугает клиента, может быть «закрыт» большим количеством более мелких, и с ними придется работать на начальном этапе;

- страх воспроизводит сам себя, чем больше человек боится, тем страшнее ему становится;

- кроме этого страх может маскироваться под лень, прокрастинацию, или проявлять себя через защитные механизмы в чистом виде, например, рационализацию и т.п.

Во всех этих случаях можно применить принцип работы, при котором мы уделяем внимание точке входа в эмоцию. Всегда есть секунда до того, как я начну испытывать какую-либо эмоцию. В эту секунду можно принять решение, буду ли я испытывать эту эмоцию, или откажусь, или буду испытывать какие-то другие чувства.

Это тоже своего рода самоконтроль, как правило, эта точка входа хорошо может быть прочувствована и описана человеком на уровне чувственного опыта. Как эта эмоцию начинает развиваться в теле, что происходит, какими это сопровождается ощущениями, звуками или визуальными образами, может быть этому соответствует какая-то фраза.

А далее клиент должен сам выбрать что он/она будут делать в этот момент, чтобы не поддаться страху. Ну и в дальнейшем закрепление выбранного алгоритма действий на практике в течение определенного времени после сессии.

И в конце хотелось бы остановиться на механизме обесценивания. Когда клиент «встретился» со своими страхами, справился с ними, качество его жизни значительно повышается. Возникает некая эйфория, в этот момент он может обесценить вашу с ним работу, ваш и его вклад в преодолении тревожности и страхов.

Чтобы этого не произошло, важно иметь возможность напомнить клиенту всю историю вашей работы, через какие препоны вам пришлось пройти, чему пришлось научиться. Чтобы вернуть ценность работы на высокий уровень, т.к. обесценивание снижает ее эффективность. То, что досталось большими усилиями, ценится больше и бережется. А если ценность вашей работы для клиента ничтожна, то и результат, и достижения могут быть в скором времени утеряны, страхи и/или тревожность при этом вернутся с новой силой.

Литература

1. *Бек А., Фримен А.* Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб.: Питер, 2019.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009.
3. *Боулби Д.* Привязанность. Пер. с англ.: Н. Григорьева, Г. Бурменская. М.: Гардарики, 2003.
4. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007.

5. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
6. Тревога и тревожность. Хрестоматия / сост. В.М. Астапов М.: ПЕР СЭ, 2008.
7. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе. СПб.: Питер, 2019.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ

О.Б. Михайлова, В.И. Дедяева
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей проявления эмоционального интеллекта и психологического благополучия у менеджеров по продажам с различным стажем профессиональной деятельности. Актуальность исследования обусловливается значимостью определения факторов и детерминант психологического благополучия у специалистов, а также необходимостью повышения результативности деятельности менеджеров по продажам.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, увлеченность работой, менеджеры по продажам

CHARACTERISTICS OF MANIFESTATIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN SALES MANAGERS

O.B. Mikhailova, V.I. Dedyaeva
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of a study of the peculiarities of the manifestation of emotional intelligence and psychological well-being among sales managers with various professional experience. The relevance of the study is determined by the importance of determining the factors and determinants of psychological well-being among specialists, as well as the need to improve the effectiveness of sales managers.

Key words: emotional intelligence, psychological well-being, passion for work, sales managers

Современная действительность предъявляет требования не только к профессиональным качествам и характеристикам специалистов, но также и к их личностным качествам и особенностям. В значительной степени результативность деятельности отдельных категорий работников зависит именно от их способности понимать эмоциональное состояние других людей, способности справляться с собственными эмоциональными переживаниями и переживаниями других.

В современной практике развития профессионального потенциала особое внимание уделяют развитию гибких навыков. Soft skills – так называемые «гибкие навыки» или «мягкие навыки» стали необходимым трендом для успешной работы в любой профессиональной деятельности.

В продажах «гибкие навыки» менеджеров являются основными компетенциями их успешности. Речь идет об эмоциональных компетенциях, которые формируются в

процессе обучения и профессиональной деятельности на основе развития эмоционального интеллекта.

Маркетинг – это постоянное взаимодействие с другими людьми, где довольно часты конфликты и стрессовые ситуации, которые связаны с отказами клиентов или несоответствием ожиданий. Менеджеры с низким эмоциональным интеллектом могут быть не в состоянии адекватно реагировать на подобные ситуации, что может привести к потере клиентов и снижению продаж. Высокий уровень эмоционального интеллекта, напротив, позволяет управлять своими эмоциями и эмоциями клиентов, находить конструктивные решения и поддерживать долгосрочные рабочие отношения [4; 5].

Проблематика значения эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности находится в фокусе внимания отдельных исследователей. В исследовании Е.А.Сергиенко, Е.А. Хлевной, Т.С. Киселевой определено, что эмоциональный интеллект существенным образом сказывается на профессиональном психологическом благополучии, причем наиболее значимым аспектом применительно к профессиональной деятельности имеет способность сотрудника распознавать собственные эмоции, а также эмоции других людей, а также умение адекватным образом воспринимать и анализировать сигналы окружающей социальной среде [6].

В исследовании Я.С. Сунцовой были выявлены различия в выраженности компонентов психологического благополучия у студентов-психологов со средним и низким уровнями эмоционального интеллекта. У обучающихся со средним уровнем ЭИ достоверно выше показатель психологического благополучия; они в большей степени, чем студенты с низким уровнем ЭИ, способны реализовывать многообразные виды деятельности, осуществлять выбор или создавать условия для удовлетворения потребностей, оптимизировать либо трансформировать окружающие

обстоятельства [7]. Н.Ю. Литвинова считает, что психотерапевтическое сопровождение развития эмоционального интеллекта достигается удовлетворенность жизнедеятельностью, субъективное благополучие личности [3].

Следует отметить, что исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического благополучия в основном проводится с участием студентов [1;7]. Гораздо реже данные исследования проводятся в группах профессиональных сообществ, в том числе в группах менеджеров по продажам. Однако Н.В. Гулюк утверждает, что развитие эмоционального интеллекта тесно связано с тем, насколько лучше сотрудник отдела продаж воспринимает окружающую его рабочую среду. Данный навык помогает, в первую очередь, справляться с собственными проблемами, формируя более устойчивое отношение к происходящему, к проблемам и конфликтам. В то же время он способствует выстраиванию качественных эффективных взаимоотношений с представителями торговых точек и проведению взаимовыгодных переговоров. Кроме того, применяя эмоциональный интеллект в целях мотивирования собственной команды, можно достичь отличных результатов, избавляясь от внутренних факторов влияния на жизнедеятельность проектов [2].

С целью определения особенностей проявлении эмоционального интеллекта и психологического благополучия у менеджеров по продажам с разным стажем профессиональной деятельности нами было спланировано и осуществлено эмпирическое исследование. В исследовании проверялась гипотеза о том, что существуют значимые различия в проявлениях эмоционального интеллекта и психологического благополучия у менеджеров с разным стажем работы.

В исследовании приняло участие 100 менеджеров, формирующих две группы: 1) группа специалистов, имеющих

стаж профессиональной деятельности менее трех лет; 2) группа специалистов со стажем трудовой деятельности от четырех до десяти лет.

В работе был использован следующий диагностический инструментарий: 1) Тест ЭмИн (Д.В. Люсин); 2) Диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл); 3) Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д.Шевеленковой, П.П. Фисенко); 4) «Утрехтская шкала увлеченности работой» У. Шауфели в адаптации Д.А. Кутузовой. Сравнительный анализ данных осуществлялся с использованием U-критерия Манна-Уитни.

В ходе сравнительного анализа по показателям теста ЭмИн Д.В. Люсина было определено, что существуют выраженные значимые различия по шкалам при ($p<0,001$): *управление чужими эмоциями* (U= 618); *управление своими эмоциями* (U= 607); *контроль экспрессии* (U= 547); *управление своими и чужими эмоциями* (U= 444). Все значимые различия показали, что у группы менеджеров с более длительным стажем показатели по данным шкалам выше. Определено, что для менеджеров со стажем от 4 до 10 лет характерен и более высокий показатель по шкале общий уровень эмоционального интеллекта (U= 640).

Результаты сравнительного анализа по показателям методики «Диагностика эмоционального интеллекта» Н.Холла позволили говорить о том, что для менеджеров со стажем трудовой деятельности от 4 до 10 лет характерен достоверно более высокий уровень *самомотивации* (U= 872; $p<0,001$), *распознавания эмоций других людей* (U= 920; ($p<0,05$), а также достоверно более высокий уровень *общего показателя эмоционального интеллекта* (U= 920; $p<0,05$) по сравнению с участниками исследования – менеджерами по продажам со стажем от 1 до 3 лет.

По результатам сравнительного анализа с применением Опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф было установлено, что для участников исследования, со

стажем трудовой деятельности от 1 до 3 лет характерен достоверно более высокий уровень по шкалам общий уровень *психологического благополучия* (U=689;p<0,001), *позитивность отношений* (U=786; p=0,001), *управления средой* (U=882; p=0,05), *цели в жизни* (U= 802), *осмысленность жизни* (U= 916; p=0,05), *человек как открытая система* (U= 915; p=0,01). Для менеджеров со стажем от 4 до 10 лет характерен достоверно более высокий уровень *автономии* (U= 955; p=0,05) по сравнению с участниками исследования, которые являются менеджером со стажем трудовой деятельности менее трех лет.

Результаты сравнительного анализа по показателям «Ухтрехтской шкалы увлеченности работой» У. Шауфели также указывали на то, что для менеджеров со стажем от 1 до 3 лет характерен достоверно более высокие значения по шкалам *энтузиазм* ((U= 847; p=0,05), *поглощенность работой* (U= 708; p<0,001) по сравнению с участниками исследования, являющимися менеджерами со стажем от 4 до 10 лет.

Таким образом, проведенное исследование позволило говорить о наличии выраженных различий в проявлении показателей эмоционального интеллекта и психологического благополучия у менеджеров по продажам с разным стажем трудовой деятельности. В целях поддержания психологического благополучия важно овладеть навыками стресс-менеджмента и тайм-менеджмента: 1) организация с времени и приоритетов в задачах; 2) составление рабочего плана; 3) делегирование задач и доверие своей команде; 4) поддержка эмоционального здоровья; 5) планирование времени для хобби и общения с близкими, которые приносят радость.

В целях развития эмоционального интеллекта менеджеры по продажам должны уметь осознавать свои эмоции, их источники и особенности влияния эмоций на поведение. Развивать навыки управления своими и чужими эмоциями. Участие в тренингах по совершенствованию

коммуникативных и лидерских способностей может помочь менеджерам улучшить свои эмоциональные навыки.

Совершенствуя управление эмоциями, эмпатию, коммуникативные навыки и непрерывно обучаясь, менеджеры по продажам смогут стать более эффективными в своей профессиональной деятельности и эффективнее управлять профессиональными коммуникациями и ситуациями.

Литература

1. *Бердникова И.А.* Эмоциональный интеллект как предиктор психологического благополучия студентов: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Российский государственный аграрный университет - Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева. М., 2022.
2. *Гулюк Н.В.* Эмоциональный интеллект в продажах // Бизнес-образование в экономике знаний. 2017. № 3 (8). С. 41-43.
3. *Литвинова Н.Ю.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и субъективного благополучия личности в практике психологического сопровождения // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 173-175.
4. *Михайлова О.Б.* Виды активности как детерминанты развития инновационного потенциала личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 35-43.
5. *Михайлова О.Б.* Психологически причины сопротивления персонала нововведениям в организациях // Акмеология. 2012. № 2 (42). С. 79-82.
6. *Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С.* Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020 Т. 26. № 1. С. 46–53. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-46-53
7. *Сунцова Я.С.* Особенности психологического благополучия студентов-психологов с разным уровнем эмоционального интеллекта // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 8. С. 156–160. https://doi.org/10.24158/spp.2021.8.22

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ УБЕЖДЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

Т.С. Пилишвили, Е.А. Чой
ФГАОУ ВО РУДН им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В статье приводится теоретический обзор подходов к пониманию понятия психологического здоровья личности, понятия убеждений как компонента ментального опыта личности с точки зрения метакогнитивного подхода в психологии. А также анализируется роль метакогнитивных убеждений личности в структуре психологического здоровья.

Ключевые слова: психологическое здоровье, саморегуляция, осознанность, метакогниции

METACOGNITIVE BELIEFS IN THE STRUCTURE OF PERSONAL PSYCHOLOGICAL HEALTH

T. Pilishvili, E. Choi
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article provides a theoretical review of approaches to understanding the concept of psychological health of the individual, the concept of beliefs as a component of the mental experience of the individual from the point of view of the metacognitive approach in psychology. The role of a person's metacognitive beliefs in the structure of psychological health is also analyzed.

Key words: psychological health, self-regulation, awareness, metacognition

Современный период в России связан со становлением нового миропорядка, актуализацией духовно-нравственных проблем. Согласно В.А. Ананьеву, «наше время создаёт суррогаты идеала в виде преуспевающего, «беспроблемного

человека», умеющего хорошо приспосабливаться» [1, с. 11]. Согласно Б.С. Братусю, современный человек может быть здоровым психически (понимать свои мотивы, ставить цели, достигать их), но быть больным личностно (не управлять собой, разобщаться со своей сущностью) [2, с. 77].

В связи с этим, актуальной, на наш взгляд, становится проблема исследования метакогнитивных убеждений в структуре психологического здоровья личности – важнейшего параметра её ценностно-смысловой сферы.

Убеждения – в общем смысле – мы рассматриваем как компонент мировоззрения человека, определяющий отношение к миру и себе в нём.

В психологическом – согласно М.А. Холодной – как компонент интенционального уровня ментального опыта субъекта, обуславливающий, наряду с когнитивным и метакогнитивным, его метакогнитивные способности (или, когнитивные стили), то есть присущие ему индивидуальные «особенности восприятия, понимания и объяснения происходящего» [9, с. 247]. По Холодной, именно через когнитивные стили строится ментальная репрезентация происходящего [9]. В рамках данного подхода, на наш взгляд, сохранение, развитие и совершенствование психологического здоровья личности зависит от особенностей организации системы ментальных структур метакогнитивных способностей человека, то есть наличия или отсутствия: 1) «внутренних ментальных предпосылок для воздействия на ситуацию, с одной стороны, и 2) для регуляции… собственных состояний, с другой» [9, с. 248].

Метакогнитивные убеждения в теории А. Уэллса – это «продукт метакогниций» [8, с. 5] – когнитивных факторов, контролирующих, отслеживающих и оценивающих мышление человека, подразделяющихся на мета-знание (например, «если я буду беспокоиться о своём здоровье, я смогу упредить развитие страшной болезни», переживания

(например, «ощущение знания») и стратегии (способы контроля мыслей и защиты убеждений).

Изначально понятие метапознания появилось в работах Дж. Флейвелла, который определял его как знание человека о своём знании. Другие учёные (С. Тейлор, А. Браун, Р. Клюве, Д. Ригли) делали попытки определить структуру мета-процессов, которые можно обобщить в четыре группы: постановка целей; определение условий достижения; построение программы деятельности; контроль результатов [10].

Эти процессы соотносятся с процессами саморегуляции в работах отечественных психологов [10].

Так, О.А. Конопкин (основатель лаборатории психологии саморегуляции в ПИ РАО определяет произвольную саморегуляцию активности как психический процесс по «инициации, построению, поддержанию и управлению» всеми формами активности, включающий в себя четыре вышеописанных процесса метапознания личности [6].

В.И. Моросанова (с 2000 г. заведующая лабораторией психологии саморегуляции) ввела понятие осознанной регуляции, которую характеризует как «метасистему процессов, состояний и свойств… инструмент инициации и поддержания активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение целей… высший уровень психической саморегуляции, осуществляемый на основе рефлексивных представлений о целях, способах и средствах саморегуляции…» [6]. Четыре группы процессов метапознания относятся к операционально-когнитивному уровню осознанной саморегуляции когнитивно-личностной модели Моросановой.

По А.В. Карпову, саморегуляция (произвольный, сознательный контроль) возможна при наличии особых «метапроцессов», которые, согласно его структурно-уровневой концепции регуляции деятельности и поведения личности относятся к «вторичным» процессам,

синтезированным из «первичных» (познавательных, эмоционально-волевых, мотивационных). К метапроцессам относят: целеобразование, антиципацию (возможность идеального предвосхищения результатов поведения), принятие решений, прогнозирование, программирование, планирование, контроль, самоконтроль [5, с. 5]. В саморегуляции участвуют и «третичные» (метаинтегральные) процессы, к которым относят способность к осознанию и рефлексии, как процессуальному аспекту сознания, в результате которого психические процессы представляются целостно, что придаёт рефлексии осознанность [5, с. 159-160].

Если говорить об уровнях психических процессов как о целостной системе, то на метасистемном уровне предметом регуляции выступают уже не отдельные аспекты внутренней или внешней среды субъекта, как системы, а сама эта система [5, с. 13].

Согласно Н.А. Жестковой, саморегуляция является важным критерием психологически здоровой личности [4, с. 4].

Кроме этого, важную роль играет и осознанность личности, потому как основная функция психологического здоровья ярко проявляется при мобилизация личностных ресурсов для преодоления жизненных трудностей, а эти ресурсы необходимо искать в осознании ценности своего здоровья, «норм и правил здоровьесберегающей жизнедеятельности», «осознании необходимости постигать смысл жизни» [4, с. 4, 7]. Здесь важно отметить, что многие авторы отмечают характерные отличия психологического здоровья от психического.

Так, И.В. Дубровина разграничивает эти понятия, определяя психическое здоровье через медицинский и психотерапевтический подходы, а психологическое здоровье относит к личности в целом, связывая его с «высшими проявлениями человеческого духа».

Б.С. Братусь не разделяет психическое и психологическое здоровье, а говорит о том, что психологическое здоровье – это личностно-смысловой и индивидуально-психологический уровни психического здоровья. Есть ещё третий уровень (психофизиологический), но он относится к психическому здоровью. Так, личностно-смысловой уровень (высший) отвечает за качество смысловых отношений человека; индивидуально-психологический – умение строить адекватные способы реализации смысловых устремлений; психофизиологический – характеризует нейрофизиологическую организацию актов психики в головном мозге [2, с. 103].

В.И. Слободчиков и А.В. Шувалов описывают психологическое здоровье как систему, в которой первый компонент назван аксиологическим (экзистенциальные ценности, самопринятие, принятие других); второй – инструментальным (рефлексивные навыки для познания себя и самосовершенствования); третий – потребностно-мотивационным (потребность в саморазвитии, принятие ответственности за свои действия) [7].

А.В. Шувалов говорит о важности гуманитарно-антропологического подхода к исследованию психологического здоровья личности, которое подразумевает, что в его основе лежит не исключительно личностный (замыкание на себе), а духовный рост.

В.А. Ананьев выделяет духовный потенциал здоровья личности как способность воплощения высших ценностей [1].

Проанализировав различные теоретические воззрения исследователей на проблему психологического здоровья личности и метакогнитивных убеждений, мы можем сделать следующие выводы:

1) в отличие от когнитивных процессов, которые играют роль в переработке информации, метакогнитивные – участвуют в процессе саморегуляции познавательной

деятельности, то есть в процессе познания деятельности мышления и управления им;

2) психологическое здоровье личности отличается от психического и включает в себя индивидуально-психологические и личностно-смысловые особенности, а также особенности духовно-нравственной сферы личности;

3) в основе сохранения и развития психологического здоровья сущностную роль играют осознанность и способность к саморегуляции;

4) метакогнитивные убеждения могут быть эффективным инструментом анализа и регуляции познавательной и личностной активности субъекта в отношении своего психологического здоровья.

Обоснованность теоретических выводов данной работы планируется рассмотреть в готовящемся эмпирическом исследовании по тематике статьи.

Литература

1. *Ананьев В.А.* Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М.: Мысль, 1998. 304 с.
3. *Моросанова В.И.*, *Кондратюк Н.Г.* Саморегуляция как ресурс достижения целей в условиях цифровизации образования // Психологическая газета. 22.06.2023. Режим доступа: https://psy.su/feed/11334/ (дата обращения: 11.03.2024).
4. *Жесткова Н.А.* Сущность и структура понятия «психологическое здоровье человека» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. № 3. С. 384-392. https://doi.org/10.17072/2078-7898/2018-3-384-392
5. *Карпов А.В., Скитяева И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
6. Официальная web-страница «Лаборатории психологии саморегуляции РАН». Режим доступа: http://sr-psylab.ru/about_the_laboratory_ru/ (дата обращения: 11.03.2024).
7. *Слободчиков В.И., Шувалов А.В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91-105.

8. *Уэллс А.* Метакогнитивная терапия тревоги и депрессии. Изд.: Диалектика-Вильямс, 2021. 432 с.
9. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, Наука, 1982. 183 с.
10. *Чернокова Т.Е.* Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 3. С. 153-158.

ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ, ШКОЛЬНАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ[1]

Т.Г. Фомина
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия

Аннотация. Представлены результаты исследования в рамках актуальной проблемы выявления значимых ресурсов субъективного благополучия подростков в образовательной среде. На выборке обучающихся 5-8 классов (718 чел.) показано, что уровень развития осознанной саморегуляции достижения учебных целей опосредствует влияние школьной вовлеченности на субъективное благополучие.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, субъективное благополучие, школьная вовлеченность, ресурсный подход

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 20-18-00470

CONSCIOUS SELF-REGULATION, SCHOOL ENGAGEMENT AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENTS

T.G. Fomina
Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

Abstract. The results of the study are presented within the framework of the current problem of identifying significant resources for the subjective well-being of adolescents in the educational environment. Using a sample of students in grades 5-8 (718 people), it was shown that the level of development of conscious self-regulation of achieving educational goals mediates the influence of school engagement on subjective well-being.

Key words: conscious self-regulation, subjective well-being, school engagement, resource approach

Проблема выявления значимых ресурсов субъективного благополучия детей и подростков в образовательной среде не перестает быть актуальной уже многие годы. Краеугольным камнем решения этой проблемы является поиск таких механизмов, которые, поддаются развитию и корректировке в рамках реализации учебной деятельности. С этой точки зрения саморегуляция и школьная вовлеченность отвечают данным условиям, поскольку развитие регулятивных компетенций предусмотрено образовательными стандартами, а школьная вовлеченность относится к внешним индикатором академической мотивации обучающегося и выступает целью педагогического взаимодействия.

Цель настоящего исследования – раскрыть опосредствующие эффекты осознанной саморегуляции достижения учебных целей во взаимосвязи школьной вовлеченности и субъективного благополучия обучающихся средней школы.

В качестве теоретического основания исследования выступает ресурсный подход к осознанной саморегуляции произвольной активности человека В.И. Моросановой. Осознанная саморегуляция человека в данном подходе рассматривается как многоуровневая и динамическая система процессов, свойств и состояний, являющаяся инструментом инициации, поддержания и управления произвольной активностью [2]. Структурно она представляет собой систему когнитивно-регуляторных компетенций в планировании целей, моделировании значимых условий их достижения, программировании действий, оценивании результатов, и регуляторно-личностных свойств таких как гибкость, надежность, настойчивость, ответственность. Применение этого подхода позволяет рассматривать осознанную саморегуляцию как метаресурс достижения целей и решения разнообразных задач жизнедеятельности.

Школьная вовлеченность выступает как многомерный конструкт, отражающий активное, направленное и устойчивое участие школьников в учебной деятельности, школьных делах, общении [7, 8]. Выделяется три компонента вовлеченности: когнитивный, поведенческий, эмоциональный. Когнитивная вовлеченность касается степени, в которой учащиеся используют сложные когнитивные и метакогнитивные стратегии при изучении учебных дисциплин. Поведенческая вовлеченность проявляется в дисциплинированности, соблюдении школьных правил, активном участии во всех формах учебной активности. Эмоциональная вовлеченность связана с удовольствием от процесса получения знаний, положительными эмоциональными состояниями. Последние исследования обосновывают выделение еще одного компонента вовлеченности – социального, отражающего особенности взаимодействия учащегося с одноклассниками и учителями [7]. Исследования свидетельствуют о высокой значимой взаимосвязи школьной вовлеченности с

академической успешностью и субъективным благополучием обучающихся [6, 9]. Раннее также было показано, что осознанная саморегуляция выступает фактором, опосредствующим влияние на успеваемость школьной вовлеченности [1, 5]. Установлено, что медиаторные эффекты осознанной саморегуляции специфичны в отношении разных компонентов вовлеченности и зависят от возраста обучающихся. В настоящем исследовании впервые рассматриваются опосредствующие эффекты саморегуляции во взаимосвязи вовлеченности и субъективного благополучия обучающихся**.**

Методы исследования: 1) «Многомерная шкала школьной вовлеченности» [4]. Опросник позволяет оценить четыре компонента школьной вовлеченности (поведенческий, когнитивный, эмоциональный, социальный), и те же компоненты школьной безучастности. Общий показатель вовлеченности/безучастности рассчитывается как сумма по всем компонентам; 2) Опросная методика Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М. Методика позволяет диагностировать общий уровень осознанной саморегуляции, особенности развитости отдельных регуляторных компетенций (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценивание результатов), а также уровень развитости регуляторно-личностных свойств (надежность, гибкость, инициативность, ответственность); 3) «Многомерная детская шкала удовлетворённости жизнью (ШУДЖИ)» [3], русскоязычная адаптация опросника MSLSS Е.С. Хюбнера. Удовлетворенность жизнью школьников оценивается по трем шкалам: «Семья» (удовлетворенность взаимоотношениями в семье); «Школа» (удовлетворенность детей школьной жизнью с точки зрения поддержки их интересов и общего отношения к школе и учебной деятельности) и «Я сам» (удовлетворенность самим собой, позитивное отношение к себе и мнениям других людей).

Также рассчитывается общий уровень благополучия как сумма по всем шкалам.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 27.0. Медиаторный анализ выполнен с использованием программного пакета PROCESS, version 4 для SPSS, и реализован в соответствии с алгоритмом и рекомендациями, предложенными К. Причером и Э. Хейесом.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 718 обучающихся 5-8 классов (52% - девочки) из трех регионов РФ; средний возраст – 12,54; стандартное отклонение – 1,16. Численное распределение по классам: 5 класс – 144 чел., 6 класс - 239 чел., 7 класс – 175 чел., 8 класс – 160 чел.

Корреляционный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи между изучаемыми переменными, а регрессионный анализ – оценить значимые предикторы субъективного благополучия. Саморегуляция выступает значимым предиктором всех сфер благополучия, в то время как разные компоненты школьной вовлеченности значимы для разных сфер благополучия: эмоциональный – для школьного благополучия и позитивного самоотношения, социальный – для сферы взаимодействия с друзьями. Далее был использован метод медиаторного анализа для проверки гипотезы об опосредствующем влиянии осознанной саморегуляции. В качестве зависимой переменной выступал показатель школьного субъективного благополучия, независимой – общий уровень школьной вовлеченности, медиатора – общий уровень осознанной саморегуляции. На рисунке представлена медиаторная модель с указанием стандартизированных регрессионных коэффициентов.



Рис. 1. Медиаторная модель влияния школьной вовлеченности на субъективное благополучие, опосредованное общим уровнем саморегуляции

О наличии медиаторного эффекта свидетельствует снижение регрессионного коэффициента независимой переменной при введении в модель медиатора, а также статистическая значимость коэффициента Собеля (Z=11,07, p=0,00). Таким образом, показано, что осознанная саморегуляция не только вносит непосредственный вклад в удовлетворенность школой, но и способствует поддержанию высокого уровня вовлеченности обучающихся, а в некоторых случаях может компенсировать невысокую вовлеченность. Полученные результаты вносят вклад в понимание детерминант школьного субъективного благополучия подростков, а также подтверждают эффективность психолого-педагогических интервенций, направленных на развитие саморегуляции обучающихся и поддержание их школьной вовлеченности.

Литература

1. *Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю.* Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 77-88. https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407

2. *Моросанова В.И.* Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3.
3. *Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н.* Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5–15. https://doi.org/10.17759/pse.2018230601
4. *Фомина Т.Г., Моросанова В.И.* Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213. https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09.
5. *Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И.* Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 4. С. 835-846. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846
6. *Datu J.A.D., King R.B.* Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study // Journal of school psychology. 2018. Vol. 69. Pp. 100-110.
7. *Fredricks J.A., Parr A.K., Amemiya J.L., Wang M.-T., Brauer S.* What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study // Journal of Adolescent Research. 2019. Vol. 34. No 5. Pp. 491–527. https://doi.org/10.1177/0743558419830638
8. *Perkmann M., Salandra R., Tartari V., McKelvey M., Hughes A.* Academic engagement: A review of the literature 2011-2019 // Research Policy. 2021. Vol. 50. No 1. Pp. 104-114. https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114
9. *Tao Y., Meng Y., Gao Z., Yang X.* Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis // Educational Psychology. 2022. Vol. 42. No 4. Pp. 401–420. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168

СУПРУЖЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И РОДИТЕЛЬСКАЯ ПОЗИЦИЯ В СЕМЬЯХ СО ВЗРОСЛЫМИ ДЕТЬМИ

Е.Ю. Чеботарева[1, 2], М.Э. Гончарова[2], Т.С. Дубинина[2]
[1] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия,
[2] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Аннотация. Исследовалась взаимосвязи благополучия супружеских отношений с родительской позицией на примере 95 человек, находящихся на 3 разных стадиях жизненного цикла зрелой семьи. Показано, что эта взаимосвязь специфична на каждой стадии: сильнее всего на стадии опустевшего гнезда, не выражена в семьях с подростками.

Ключевые слова: супружеские отношения, родительская позиция, стадия опустевшего гнезда, подросток, детско-родительские отношения

MARITAL RELATIONSHIPS AND PARENTAL POSITION AT FAMILIES WITH ADULT CHILDREN

E. Chebotareva[1, 2], M. Goncharova[2], T. Dubinina[2]
[1] Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
[2] National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia

Abstract. The relationship between the well-being of marital relationships and the parental position was studied involving people from 3 different stages of mature family life cycle. It has been shown that this relationship is specific at each stage: it is strongest at the empty nest stage, and is not expressed in families with adolescent.

Key words: marital relationships, parental position, empty nest stage, adolescent, child-parent relationships

Известно, что семейные отношения являются одним из наиболее важных факторов психологического благополучия [7]. Наряду с этим, важным фактором является личностная зрелость и автономия [2]. Оба эти фактора тесно связаны с с характером взаимоотношений взрослых детей с родителями [9]. В предыдущих исследованиях нами было доказано, что связь психологического благополучия с сепарацией опосредована удовлетворенностью браком [3].

Как правило, когда ребенок становится взрослым, происходит улучшение качества детско-родительских отношений. Эти отношения, несмотря на измененные модели взаимодействия [4], остаются важными социальными и эмоциональными ресурсами для обеих сторон [8]. Трудности во взаимоотношениях взрослых детей с родителями могут создавать большой спектр трудностей как для детей, так и для родителей [6]. Совместное или раздельное проживание родителей со взрослыми детьми может по-разному влиять на характер их отношений [1, 10].

Супружеская подсистема рассматривается как основополагающий элемент, лежащий в основе развития и функционирования всей семьи. Супружеская и родительская подсистемы взаимосвязаны, но характер этой взаимосвязи меняется на протяжении жизненного цикла семьи. В большинстве исследований изучаются последствия ухода из родительского дома для молодых людей, но в меньшей степени для родителей. Немногочисленные исследования, рассматривающие родительский опыт, показывают, что откладывание ухода из “гнезда” может быть вредным для благополучия супружеских отношений и отношений родителей с их взрослыми детьми [5].

Целью нашего исследования было изучение характера взаимосвязи супружеских отношений и родительской

позиции родителей взрослых детей, находящихся на разных этапах жизненного цикла семьи. Основное внимание было сосредоточено на этапе «опустевшего гнезда», когда происходит радикальное перераспределение супружеских и родительских функций. В качестве групп сравнения привлекались супруги, находящиеся на предшествующем этапе - семьи с подростком, а также из семей со взрослыми детьми, не перешедшими на этап опустевшего гнезда, т.е. с затянувшейся сепарацией.

Гипотезы исследования:

1. Взаимосвязь супружеских отношений с родительской позицией сильнее проявляется на стадии «опустевшего гнезда», чем у супругов, проживающими вместе со взрослыми детьми или с подростками.

2. Качество супружеских отношений на стадии «опустевшего гнезда» связано с характером взаимоотношений с детьми. Чем меньше контроля и больше принятия проявляют родители по отношению к взрослым детям, тем лучше их супружеские отношения.

Выборку исследования составили 95 человек (30 мужчин и 65 женщин) в возрасте от 41 до 64 лет. Семьи 30 респондентов находились на стадии «опустевшего гнезда», проживали раздельно со своими взрослыми детьми в возрасте 22 - 35 лет (M=27,8); 26 респондентов, проживали совместно с детьми в том же возрастном диапазоне, что и в первой группе (M=26,8); 39 респондентов были из семей с детьми - старшими подростками (возраст 16 - 20 лет, M=17), проживающих совместно с родителями, т.е. на стадии предшествующей «опустевшему гнезду». Все респонденты состояли в браке от 11 до 44 лет, имели от одного до трех детей в вышеуказанных возрастных диапазонах.

Для исследования супружеских взаимоотношений использовались **методики**: «Общение в семье» Ю.Е. Алешиной и др.; «Треугольная шкала любви» Р.Стенберга (в адаптации О.А. Екимчик), Шкала оценки отношений С.

Хендрика (в адаптации О.А. Сычева). Для исследования родительской позиции применялся опросник «Родительская позиция по отношению к взрослым детям» Р.Н. Егорова, И.В. Шаповаленко.

Результаты исследования, полученные при сравнительном анализа данных трех изучаемых групп, показали отсутствие значимых различий в оценках супругами их удовлетворенности супружескими отношениями, качеством общения и чувстве любви. Во всех трех группах супруги высоко оценивают свои супружеские отношения. Также они довольны сложившимся характером общения в семье, хорошо понимают потребности друг друга, знают интересы и увлечения партнера, могут общаться легко и непринужденно. Во всех трех группах выше всего супруги оценивают взаимопонимание, легкость и психотерапевтичность общения. При этом на стадии опустевшего гнезда легкость общения оценивается несколько выше, чем на других стадиях. В группе с совместно проживающими взрослыми детьми отмечается самый большой разброс показателей. Показатели всех трех компонентов любви (близость, страсть и обязательства) также находятся в диапазоне нормативных значений. В целом, любовные отношения в выборке гармоничны.

Видимо, такие результаты объясняются тем, что выборку составили люди с сохраненным супружеством на зрелых стадиях брака, соответственно, с более благополучными отношениями. Однако, внутри всех групп есть большой разброс результатов по удовлетворенности отношениями и в характеристиках любовных отношений. Наше исследование и было направлено на выявление возможных причин этой вариативности через анализ взаимосвязи супружеских и родительско-детских отношений.

Анализ *родительской позиции* показал, что, в целом, все три группы можно отнести к сбалансированному типу родительской позиции по отношению ко взрослым детям. При

этом на стадии опустевшего гнезда родители несколько больше *принимают* ребенка и признают его *автономию*. У супругов со взрослыми детьми отмечается тенденция к несколько большему *контролю* за ребенком, а у супругов с подростками - несколько ниже уровень принятия ребенка.

Корреляционный анализ Спирмена между супружескими отношениями (общение, любовь и удовлетворенность) и родительской позицией (принятие и контроль) не выявил статистически значимых связей у супругов с подростками. Видимо, на этой стадии детско-родительские отношения определяются в большей степени кризисом подросткового возраста и в меньшей степени связаны с супружескими отношениями родителей.

В группе супругов на стадии *опустевшего гнезда* обнаружено значительно больше статистически значимых корреляций, чем в группе супругов - родителей подростков. На стадии опустевшего гнезда многие характеристики супружеских взаимоотношений отрицательно связаны с показателем *непринятия* ребенка. Сильнее всего непринятие ребенка родителями отрицательно связано с близостью в любовных отношениях (r = -0,55), доверительностью общения (самооценка r = -0,57 и оценка супруга r = -0,47), психотерапевтичностью супружеского общения (r = -0,43). Также выявлены значимые обратные связи непринятия ребенка с общим уровнем удовлетворенности отношениями (-0,39), сходством во взглядах супругов (-0,38), такими компонентами любви, как страсть (-0,367) и обязательства (-0,453). В целом, способность супругов быть в хорошем контакте друг с другом дает больше возможностей взрослому ребенку спокойно сепарироваться от родительской семьи, а родителям больше доверять своим детям, отказаться от жестких ожиданий к ним и больше фокусироваться на собственных взаимоотношениях.

Важно, что в этой группе нет значимых связей характеристик супружеских отношений с *контролем* ребенка,

а в группе супругов, проживающих *совместно со взрослыми детьми*, – наоборот, обнаружены связи супружеских отношений с контролем над ребенком и не выявлено ни одной значимой связи с неприятием ребенка.

Контроль над взрослым ребенком, проживающим совместно с родителями, значимо положительно коррелирует с взаимопониманием между супругами (r = 0,42 и доверительностью общения (0,38). Корреляция степень удовлетворенности отношениями с контролем обнаружила тенденцию к значимости (0,35). Возможно, в таких семьях контроль над ребенком выполняет функцию организации супружеского общения, что, в свою очередь, осложняет сепарацию ребенка от родительской семьи и откладывает начало его самостоятельной жизни

Таким образом, мы можем сделать **выводы**, что благополучие супружеских отношений по-разному связано с родительской позицией на разных стадиях жизненного цикла семьи. В целом, на стадии *опустевшего гнезда* более глубокая близость и между супругами, и между супругами, и с детьми. Способы взаимодействия с детьми больше строятся на взаимопонимании. То есть можно предположить, что в целом произошла сепарация и перестройка отношений с детьми и друг с другом. На этой стадии родители меньше сконцентрированы на детях, чем в семьях со взрослыми детьми и с подростками, и в большей степени сосредоточены на супружеских отношениях.

У супругов, проживающих *совместно со взрослыми детьми*, супружеские взаимоотношения не взаимосвязаны с уровнем принятия ребенка, но отдельные аспекты супружеских отношений связаны с контролем над ребенком. Возможно, это объясняется высокой детоцентричностью родителей в таких семьях и некоторой степенью триангуляции взрослых детей, опосредованностью супружеских отношений выполнением родительских функций. В семьях с *подростками* взаимосвязей супружеских

отношений с родительской позицией не выявлено, что, возможно, говорит о большей концентрации супругов на родительской функции.

Результаты исследования позволяют точнее определять фокусы психотерапевтического воздействия при психологической помощи семьям со взрослыми детьми.

Литература

1. *Алешина Ю.Е.* Цикл развития семьи: исследования и проблемы. Самара, 2002.
2. *Манукян В.Р.* Взросление молодежи: сепарация от родителей, субъективная взрослость и психологическое благополучие в возрасте 18-27 лет // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 3. С. 129–140. https://doi.org/10.17759/pse.2022270310
3. *Чеботарева Е.Ю., Королева Е.В.* Психологическое благополучие женщин среднего возраста с разным брачным статусом. Роль сепарации от родительской семьи // Психология и психотерапия семьи. 2019. № 3. С. 19-44.
4. *Шаповаленко И.В., Егоров Р.Н.* Типы родительской позиции по отношению к взрослым детям // Акмеология. 2019. № 1. С 10-14.
5. *Aquilino W.S., Supple K.R.* Parent-Child Relations and Parent's Satisfaction with Living Arrangements When Adult Children Live at Home // Journal of Marriage and the Family. 1991. Vol. 53. No 1. P. 13. https://doi.org/10.2307/353130
6. *Bouchard J., McNair D.* Examination of the Influence of Family Relationships on Life Satisfaction at the Empty-Nest Stage // Journal of Adult Development Psychology. 2016. Vol. 23. Pp. 174-182.
7. *Hawkins D.N., Booth A.* Unhappily ever after: Effects of long-term, low-quality marriages on well-being // Social Forces. 2005. Vol. 84. No 1. Pp. 451-471.
8. *Nomaguchi K.M.* Parenthood and psychological well-being: Clarifying the role of child age and parent-child relationship quality // Social Science Research. 2012. Vol. 41. No 2. Pp. 489-498. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.08.001
9. *Saraiva L.M., Matos P.M.* Separation-individuation of Portuguese emerging adults in relation to parents and to the romantic partner // Journal of Youth Studies. 2012. Vol. 15. No 4. Pp. 499-517.
10. *Aquilino W.S., Supple K.R.* Parent-child relations and parent's satisfaction with living arrangements when adult children live at home // Journal of Marriage and Family. 1991. Vol. 53. No 1. Pp. 13-27.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У СТУДЕНТОВ

Т.В. Чхиквадзе, М.И. Волк, А. Эрдэнэбилэг
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального выгорания и психологического благополучия у студентов. В результате опроса 107 студентов выявлено, что психологическое благополучие и его компоненты: самопринятие, личностный рост, управление средой, автономия, позитивные отношения имеют отрицательную взаимосвязь с фазами напряжения, резистенции и истощения, а также параметрами резистенции, эмоционально-нравственной дезориентации. Параметр психологического благополучия позитивные отношения взаимосвязан с расширением сферы экономии эмоций и с фазой резистенции. Все студенты имеют средний уровень благополучия, фаза напряжения и фаза резистенции не сформированы, при этом фаза истощения находится на этапе формирования у 41%, а у 29% – сформированы.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психологическое благополучие, студенты-психологи, стресс

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL BURN-OUT AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG STUDENTS

T.V. Chkhikvadze, M.I. Volk, A. Erdenebileg
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of an empirical study of emotional burnout and psychological well-being in

students. As a result of the survey of 107 students, it was revealed that psychological well-being and its components: self-acceptance, personal growth, environmental management, autonomy, positive relationships have a negative relationship with the phases of tension, resistance and exhaustion, as well as the parameters of resistance, emotional and moral disorientation. The parameter of psychological well-being: «Positive relationship» are interconnected with the expansion of the sphere of saving emotions and with the phase of resistance. All students have an average level of psychological well-being, the stress phase and the resistance phase are not formed, while the exhaustion phase is at the stage of formation in 41%, and 29% are formed.

Key words: emotional burn-out, psychological well-being, psychology students, stress

В настоящее время проблема эмоционального выгорания продолжает оставаться одной из наиболее актуальных. Актуальность данного исследования вызвана тем, что за последние несколько лет «эмоциональное выгорание» – как объект исследования в психологии смещается с изучения определенных профессий, к образовательной среде.

Впервые эмоциональное выгорание было выдвинуто американским психиатром Г. Фрейденбергером, автором данное явление определяется как истощение из-за чрезмерных требований к силе и ресурсам.

Автор связывает возникновение выгорания с физическим, умственным и эмоциональным перенапряжением, что вызывает разочарование, потерю интереса к новому. [7]

Одна из создателей теории выгорания К. Маслач определяла «выгорание» как эмоциональную реакцию на постоянные межличностные стрессоры, которая проявляется в возникновении усталости и равнодушия, в снижении

эмоционального фона, отсутствии проявлений положительных чувств к окружающим.

По мнению, отечественного ученого В.В. Бойко – эмоциональное выгорание можно определить как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия». [4, с.8]

Синдром представлен тремя фазами, в каждый из которых входит по четыре симптома:

1. Фаза напряжения является первичным процессом, который запускает эмоциональное выгорание и проявляется в четырёх симптомах: переживании психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенности собой, ощущении «загнанности в клетку», тревоге и депрессии.

2. Фаза резистенции – выражается в противостоянии нарастающему стрессу, в нее входят следующие симптомы: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей.

3. Фаза истощения – характеризуется низким уровнем энергии, слабостью и включает в себя: эмоциональный дефицит, эмоциональную отстраненность, деперсонализацию, психосоматические и психовегетативные нарушения [1].

Психологическое благополучие – наличие определенных качеств человека, позволяющих преодолевать ему жизненные трудности.

Цель эмпирического исследования – выявить взаимосвязь эмоционального выгорания и психологического благополучия.

Гипотеза исследования заключается в том, что имеется взаимосвязь психологического благополучия и параметров эмоционального выгорания.

При проведении исследования в качестве **методик** были использованы: опросник «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко [1] и опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко [2].

Метод математической обработки психологических данных: метод ранговой корреляции Спирмена.

Компьютерная обработка данных осуществлялась с использованием программных пакетов «Excel» и «IBM SPSS Statistics 27».

Исследование проводилось на базе филологического факультета РУДН. Объем выборки составил 107 человек: студентов вторых и третьих курсов бакалавриата, обучающихся по направлению «Психология».

По результатам опросника благополучия К. Рифф, данные свидетельствуют о том, что у всех респондентов наблюдается средний уровень.

Диагностика эмоционального выгорания показала, что у 98% выборки фаза напряжения и фаза резистенции не сформированы. А фаза истощения сформирована у 28%, формируются у 41% и не сформирована у 29% опрошенных.

Полученные результаты описательной статистики ставят вопрос о причинах возникновения фазы истощения без наличия сформированных фаз напряжения и резистенции, которые предшествуют ее появлению согласно концепции В.В. Бойко. Возможно предположить, что таким образом проявляются последствия социальной депривации в период пандемии ковид-19, которая пришлась на подростковый период респондентов.

Корреляционный анализ взаимосвязи эмоционального выгорания с психологическим благополучием показал следующее: эмоционально-нравственная дезориентация имеет слабую отрицательную корреляцию с психологическим благополучием ($rs_{0,002}$ = -0,292) и его параметрами, а именно с самопринятием ($rs_{0,000}$ = -0,359), целями в жизни ($rs_{0,018}$ = -

0,229), личностным ростом ($rs_{0,033}$ = -0,207), управлением средой ($rs_{0,007}$ = -0,261), автономией ($rs_{0,013}$ = -0,239), позитивными отношениями ($rs_{0,019}$ = -0,227); психосоматические и психовегетативные нарушения имеют слабую отрицательную корреляцию с психологическим благополучием ($rs_{0,004}$ = -0,278) и его параметрами: самопринятием ($rs_{0,055}$ = -0,186), целями в жизни ($rs_{0,036}$ = -0,203), личностным ростом ($rs_{0,004}$ = -0,275), управлением средой ($rs_{0,011}$ = -0,246), автономией ($rs_{0,004}$ = -0,275), позитивными отношениями ($rs_{0,011}$ = -0,244); расширение сферы экономии эмоций имеет положительную корреляцию с компонентом психологического благополучия: позитивными отношениями ($rs_{0,032}$ = 0,332).

Следует отметить, что в проведенном исследовании объемы сравниваемых выборок не достаточны. Данный факт мог повлиять на результаты исследования.

Гипотеза исследования подтвердилась – можно говорить об обратной связи между психологическим благополучием и эмоциональным выгоранием.

Литература

1. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филин, 1996. 472с.
2. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П.* Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3.
3. *Горшков Е.А., Косоногова В.И.* Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников // Молодой ученый. 2015. № 23.2 (103.2). С. 51-55.
4. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. Изд-во Института Психотерапии, 2002.
5. *Dyrbye L.N., Massie F.S., Eacker A., Harper W., Power D., Durning S.J., ... Shanafelt T.D.* Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students // Jama. 2010. Vol. 304. No 11. Pp. 1173-1180.
6. *Leiter M.P., Maslach C.* A mediation model of job burnout // Research companion to organizational health psychology / Ed. by Antoniou A.S.G., Cooper C.L. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2005. 695 p.

7. *Freudenberger H.J.* Staff Burn-Out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30. No 1. Pp. 159–165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
8. *Ryff C.D.* Psychological well-being revisited: Advances in science and practice of eudaimonia // Psychotherapy and Psychosomatic. 2014. Vol. 83. No 1. Pp. 10–28.

ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ТЕЛУ И ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ЗДОРОВЬЯ У ПОДРОСТКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Т.Д. Шевеленкова [1]***, Ж.А. Волжина*** [2]
[1] Российский государственный гуманитарный университет, (РГГУ), Москва, Россия
[2] Частное профессиональное образовательное учреждение «Международный открытый колледж», Москва, Россия

Аннотация. Исследование показало наличие связей в подростковом возрасте представлений о здоровье с отношением к своему телу и психологическим благополучием. Данные связи качественно и количественно различается у низко и высоко благополучных подростков, низкое психологическое благополучие не является простым «негативом» высокого и имеет свою психологическую специфику.

Ключевые слова: подростковый возраст, психологическое благополучие, отношение к телу, представления о здоровье

ATTITUDE TO ONE'S BODY AND INTERNAL HEALTH PICTURE OF ADOLESCENTS WITH A LOW LEVEL OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

T.D. Shevelenkova [1], ***Zh.A. Volzhina*** [2]
[1] Russian State University for the Humanities, (RSUH), Moscow, Russia
[2] Private professional educational institution "International Open College", Moscow, Russia

Abstract. The study showed the presence of connections in adolescence between ideas about health, attitudes towards one's body and psychological well-being. These connections differ qualitatively and quantitatively between low and high well-being adolescents; low psychological well-being is not a simple "negative" of high well-being and has its own psychological specificity.

Key words: adolescence, psychological well-being, attitude towards the body, ideas about health

Подростковый возраст считается одним из наиболее значимых и, вместе с тем, непростых периодов в жизни человека. Изменения в этом возрасте закладывают личностный фундамент и влияют на дальнейшую взрослую жизнь. В то же время, по данным ВОЗ психическими расстройствами страдает каждый седьмой подросток в возрасте 10–19 лет в мире (14%) [2]. Отечественные авторы отмечают, что за 10 лет общая распространенность психических расстройств и расстройств поведения у подростков от 15 до 17 лет увеличилась на 11,3 % [1]. Они не получают должную помощь, а их проблемы остаются незамеченными, поэтому важная задача научных исследований – разработка методов оценки психологического здоровья подростков.

Показателем психического и психологического здоровья подростка является психологическое благополучие (ПБ), отражающее обобщённое переживание подростком удовлетворённости своей жизнью, своим становлением, переживание счастья или его отсутствия. Именно в это время изменения в теле человека наиболее заметны и радикальны, а оценка собственного тела становится актуальной как никогда. Психологическое здоровье человека невозможно без принятия своего телесного «Я». В связи с этим встают вопросы: связаны ли (и как) ПБ подростка и его отношение к своему телу, является ли характер отношения к телу показателем его ПБ? В подростковом возрасте оформляется представление о своем здоровье и отношение к нему (внутренняя картина здоровья), становится актуальным вопрос о том, связано ли ПБ подростка с его внутренней картиной здоровья (ВКЗ)?

Данные вопросы практически не находят ответов в современных исследованиях по психологии здоровья. Представление о ПБ человека относительно устоялось в отечественной психологии и психологии здоровья, феномен же «**психологического *не*благополучия**» остается мало проясненным. Не известно, является ли психологическое *неблагополучи*е явлением «обратным» по отношению к ПБ? Будет ли характер связи между представлением о своем здоровье, отношением к собственному телу и показателями ПБ одинаковым при низком и высоком уровне последнего?

Ответ на эти вопросы и определил ***цель исследования*** – содержательно охарактеризовать психологическое неблагополучие подростков, определив особенности связи ПБ с отношением к телу и внутренней картиной здоровья, что позволит дать психологическую характеристику подростков, входящих в группу риска по психическому и соматическому здоровью.

Выборка: В исследовании приняло участие 362 человека (99 юношей и 263 девушки) в возрасте от 11 до 19 лет, учащихся колледжей и 5-11 классов школ г. Москвы.

Методики: «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) [5]; многофакторный опросник «Отношение к своему телу» (Т.Д. Шевеленкова, Ж.А. Волжина) [3]; опросник «Внутренняя картина здоровья» (ВКЗ) (Т.Д. Шевеленкова) [4].

Методы математической статистики: различия между группами выявлялись с помощью Т-критерия Стьюдента; статистические взаимосвязи между переменными рассчитывались с использованием коэффициента ранговой корреляции Пирсона.

Результаты исследования. ***По всей выборке*** *обнаружены высоко значимые корреляции* между ***всеми*** шкалами многомерного опросника «*Отношение к своему телу*» (Значимость телесного здоровья; Значимость красоты собственного тела; Оценка умения управлять своим телом; Оценка физического состояния; Оценка привлекательности своего тела для других; Оценка привлекательности своего тела для себя; Оценка способности устанавливать и поддерживать контакт со своим телом; Оценка способности отождествлять себя со своим телом; Общий индекс отношения к собственному телу) и ***всеми*** шкалами опросника «*Шкалы психологического благополучия*» (Позитивные отношения с окружающими; Автономия; Управление окружающей средой; Личностный рост; Цели в жизни; Самопринятие; Общий индекс ПБ). Выявлены также значимые корреляционные связи между шкалами опросников «*ВКЗ*» (Субъективная оценка своего здоровья; Ценность здоровья и здорового образа жизни и следования ему для самого человека; Осведомленность и поведенческая компетентность в области здоровья; Локус контроля в области здоровья; Позитивный прогноз в отношении здоровья; Общее значение представления о здоровье) и показателями «*Шкал*

ПБ» за исключением «Локуса контроля в области здоровья» и «Автономии»

Респонденты разделены по уровню ПБ *на группы с высоким (25%), средним (71%) и низким его уровнем (21%).* Среднее - 344,68 балла. Стандартное отклонение – 58,42.

Анализ показателей ПБ в группе ***с низким его уровнем*** выявил низкие значения шкал «Самопринятие» и «Управление окружающей средой», а также относительное повышение по шкалам «Личностный рост» и «Автономия». Для группы с ***высоким уровнем ПБ*** самые низкие показатели у шкал «Позитивные отношения с окружающими» и «Самопринятие», а самые высокие значения у шкал «Личностный рост» и «Автономия».

«Отношение к своему телу» значимо различается *по всем шкалам* в группах с низким и высоким уровнем ПБ. У подростков ***с низким уровнем ПБ*** самые низкие значения имеет «Оценка способности отождествлять себя со своим телом; высокие - «Значимость телесного здоровья» и «Значимость красоты собственного тела». Для группы с ***высоким уровнем ПБ*** низкие показатели у шкал «Значимость красоты собственного тела» и «Оценка привлекательности своего тела для других»; высокие - по шкалам «Оценка умения управлять своим телом» и «Оценка способности отождествлять себя со своим телом».

«ВКЗ» обнаружила *значимые различия* между группами с низким и высоким ПБ *по всем переменным*. В группе подростков с ***низким уровнем ПБ*** наименьшие показатели у «Субъективной оценки своего здоровья»; наибольшие у «Ценности здоровья и здорового образа жизни». Для подростков ***с высоким уровнем ПБ*** самые низкие баллы у «Локуса контроля в области здоровья». Самые высокие у шкалы «Ценность здоровья и здорового образа жизни».

Корреляционные связи между показателями «Шкал ПБ» и «Отношения к своему телу» в группах с низким и высоким уровнем ПБ различаются в их характере и плотности. В

группе с ***низким уровнем ПБ*** высоко значимых корреляционных связей **52%**. Наиболее плотно связанны с ПБ «Оценка физического здоровья», «Оценка привлекательности своего тела для других», «Оценка способности устанавливать и поддерживать контакт со своим телом», «Оценка способности отождествлять себя со своим телом», «Общий показатель отношения к телу». Наименее плотно - «Оценка привлекательности своего тела для себя» и «Значимость красоты собственного тела». Из шкал ПБ наиболее связаны с отношением к телу «Управление окружающей средой», «Цели в жизни», «Самопринятие» и «Интегральный показатель ПБ». Наименее - шкала «Автономия». В группе с ***высоким уровнем ПБ*** плотность значимых корреляций между показателями данных методик - **33,3%.** Наиболее тесно связан с ПБ «Общий показатель отношения к телу», наименее – «Оценка привлекательности своего тела для себя». Наименее плотно с отношением к телу связаны «Цели в жизни» и «Позитивные отношения с окружающими»; шкала «Личностный рост» корреляционных связей не обнаруживает.

Плотность значимых связей между «Шкалами ПБ» и «ВКЗ» одинакова в обеих исследуемых группах. В группе с ***низким ПБ*** наиболее связанными с ВКЗ «Цели в жизни» и «Интегральный показатель ПБ», наименее – «Самопринятие» и «Автономия». Наиболее связан с ПБ «Суммарный показатель отношения к собственному здоровью», наименее – «Локус контроля в области здоровья». В группе с ***высоким уровнем ПБ*** связаны с ВКЗ «Управление окружающей средой», «Цели в жизни» и «Интегральный показатель ПБ». Связи с ВКЗ не обнаруживают «Позитивные отношения с окружающими», «Автономия» и «Личностный рост».

Обсуждение результатов и выводы. В работе выявлено, что чем больше подростки удовлетворены уровнем своей реализации в различных сферах жизни, тем более позитивный образ своего тела и положительное представление о своем здоровье они имеют.

Подростки ***с низким ПБ*** - не реализованы и неуспешны, не принимают себя и не способны справляться с повседневными делами и контролировать свою жизнь. Отсутствие позитивных отношений, сочетается у них с определенной независимостью в суждениях, наличием собственных стандартов и недостаточным стремлением к личностному росту и развитию. Они фиксированы на значимости красоты собственного тела и телесного здоровья при негативной его оценке. Негативный отношение к телу сочетается с неумением устанавливать и поддерживать с ним контакт, слабой способностью отождествлять себя с ним. Для ***подростков низким ПБ*** взаимосвязь ПБ и отношения к своему телу плотнее, чем для их более удовлетворенных жизнью сверстников. Их положительное отношение к собственному телу связано с качеством их межличностных отношений, с компетентностью в решении повседневных задач, важностью саморазвития, наличием целей и принятием себя; оценка своего физического состояния остается абсолютно связанной с показателями их ПБ. Они отличаются негативными представлениями о собственном здоровье, но все компоненты ВКЗ плотно связаны с их целями в жизни.

Таким образом низкое ПБ не является простым «негативом» высокого и имеет свою психологическую специфику. Подростки с низким и высоким ПБ обнаружили качественные и количественные различия в их ВКЗ и показателях отношения к телу, а также в характере и плотности связи с ПБ.

Литература

1. *Баранов А.А., Намазова-Баранова Л.С., Терлецкая Р.Н. Байбарина Е.Н., Чумакова О.В., Устинова Н.В., Антонова Е.В., Вишнева Е.А.* Результаты профилактических медицинских осмотров несовершеннолетних в Российской Федерации // Российский педиатрический журнал. 2016. Т. 19. № 5. С. 287-293.

2. *ВОЗ.* Информационный бюллетень. Ноябрь 2021. Психическое здоровье подростков. URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health (дата обращения: 01.12.2023).
3. *Волжина Ж.А., Шевеленкова Т.Д.* Отношение к своему телу и психологическое благополучие в подростковом возрасте // Мышление и речь: подходы, проблемы, решения: материалы XV Международных чтений памяти Л.С. Выготского / Под ред. В.Т. Кудрявцева. М.: РГГУ, 2014. Т. 2. С. 8-13.
4. *Шевеленкова Т.Д.* Экзистенциальное измерение внутренней картины здоровья лиц зрелого возраста // Человек в ситуации изменений: реальный и виртуальный контекст: материалы Международной научной конференции / Под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко, С.В. Преображенской. М.: РГГУ, 2021. С. 159-162.
5. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П.* Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.

СЕКЦИЯ 8
ВЫСШАЯ ШКОЛА И ЛИЧНОСТЬ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОРЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПЕДАГОГА

А.С.Берберян
Российско-Армянский университет, Ереван, Армения

Аннотация. В статье рассматриваются компетенции педагога, которые понимаются нами как возможность устанавливать связи между знанием и ситуацией для эффективного решения проблемы в педагогической деятельности. Цель исследования – изучение взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, особенностями смысложизненных ориентаций и уровнем компетентности педагога. По результатам эмпирического исследования выдвигаемая нами гипотеза подтвердилась частично.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, смысложизненная ориентация, компетентность педагога

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND MEANINGFUL ORIENTATIONS AS FACTORS OF COMPETENCE OF A HUMANISTIC TEACHER

A.S. Berberyan
Russian-Armenian University, Yerevan, Armenia

Abstract. The article discusses the competencies of a teacher, which we consider as an opportunity to establish connections between knowledge and the situation in order to effectively solve problems in teaching activities. The purpose of

the study is to study the relationship between emotional intelligence, characteristics of life-meaning orientations and the level of teacher competence. According to the results of the empirical study, the hypothesis we put forward was partially confirmed.

Key words: emotional intelligence, life orientation, teacher competence

Главными ориентирами гуманистической образовательной парадигмы выступают: личностно-ориентированное образование и признание самоценности личности. Для становления, профессионального и личностного развития педагога актуально владение ключевыми компетенциями. Понятие профессиональной компетентности педагога отражает сочетание его теоретической и практической готовности к исполнению педагогической деятельности, его профессионализм. Знания и умения не всегда вооружают педагога необходимой информацией для педагогической деятельности, а компетенции дают педагогу возможность найти экзистенциальные смыслы в процессе решения личных и профессиональных проблем. От эмоционального интеллекта, умения распознавать свои эмоции и эмоции других субъектов образовательной деятельности, от системы смысложизненных ориентаций педагога зависит качество учебно-воспитательной работы, целеустремлённость, мотивированность, инициативность, нестандартное мышление у студентов и атмосфера образовательного процесса.

Современные подходы и интерпретации профессиональных компетенций достаточно отличаются друг от друга. Существующие в научной зарубежной литературе определения профессиональной компетенции как ключевых компонентов знания, адекватных способов выполнения задачи, умений актуального выполнения деятельности и др.,

не полностью способствуют конкретизации содержания данного понятия. Вопросы, связанные с профессиональными компетенциями, подробно изучались и российскими учеными-исследователями. Нередко данная категория употребляется интуитивно, при выражении высокого уровня профессионального мастерства. Изучение профессиональной компетентности выявило вопросы, связанные с характеристикой качества подготовки специалиста, потенциалом эффективности профессиональной деятельности. В целом, в науке это понятие изучалось в двух ракурсах: в качестве производного компонента от общекультурной компетенции или в качестве уровня образованности профессионала. При определении места компетентности в характеристике профессионального мастерства, наиболее оптимально расположение ее в интервале между особенностями исполнительности и совершенства [1, 2].

Компетенции педагога понимаются как возможности и способности, включающие в себя знания, профессиональный и личный опыт, мировоззрение, ценности, навыки, умения, склонности, с помощью которых педагог эффективно решает педагогические задачи. Компетенции рассматриваются нами как возможность устанавливать связи между знанием и ситуацией для эффективного решения проблемы. Профессиональная же компетентность понимается как характеристика личностных и деловых качеств специалистов, с отражением уровня знаний, умений и навыков для реализации определенного рода деятельности. Профессиональную компетентность – это необходимый элемент для педагогического мастерства. А.К.Маркова охарактеризовала виды профессиональной компетентности, которые отражают личностную зрелость при выполнении профессиональных функций. Они сводятся к специальной компетентности; социальной компетентности; личностной компетентности и индивидуальной компетентности [5].

Понятие профессиональной компетентности педагога выражает личные возможности педагога, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи и проблемы. Компетенция (от лат. competentio от competo добиваюсь, соответствую, подхожу) — это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач [8, 9].

В основе гуманистических компетенций лежит гуманистическое восприятие мира и адекватная социальная самоидентификация, эмпатичное отношение к окружающим. Педагог, обладающий гуманистическим восприятием мира, должен владеть следующими способностями: верой в силы и возможности студента, что говорит о готовности поддерживать обучающегося в процессе его развития; пониманием и принятием точки зрения студентов; постановкой педагогических целей и задач, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей студентов; превращением учебной задачи в личностно значимую для студента; установлением субъект-субъектных взаимоотношений.

Качественная модель гуманистического педагога, на наш взгляд, включает следующие компоненты: мотивационно-целевой: мотивация самореализации в профессиональной сфере; операционально-технологический: построение и реализация индивидуальных развивающих программ с учетом возможностей обучающихся; рефлексивно-регулятивный: создание психологических условий, которые способствуют развитию студента, а для педагога создают возможности профессионального роста; духовный: система смысложизненных ориентаций, духовно-нравственных ценностей, мировоззрений, жизненных позиций и моральных норм личности.

В контексте гуманистического подхода главным компонентом для педагога является духовный компонент.

В психологии суть смысла жизни раскрывается через гуманистические ценностные ориентации, под которой подразумеваются личные гуманистические ценности личности, стоящие наравне с нравственными ценностями, характеризующие практически весь спектр взаимоотношений человека, и с самим собой, и с окружающими людьми. В педагогической деятельности гуманистические ценности способствуют формированию духовной культуры и стремлению к профессиональному развитию и саморазвитию.

Саморазвитие педагога – целенаправленный процесс профессионального совершенствования в педагогической деятельности, связанный с развитием профессиональных значимых качеств, знаний, умений и опыта педагогического мастерства с непосредственным развитием личности педагога.

В психологии с давних времен анализируются способности, которые в отличие от общего интеллекта будут связаны с социально-эмоциональной сферой психики. Известные специалисты в области психологии интеллекта, такие как Э. Торндайк, Ч. Спирмен, Д. Векслер, Дж. Гилфорд утверждали, что люди по разному различают и понимают эмоции других людей и управляют ими. В последние годы можно заметить, что концепция эмоционального интеллекта стала широко известной в психологии. В широком смысле к эмоциональному интеллекту относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими; имеются в виду как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей. Л.С.Выготский пришел к выводу о том, что существует динамическая смысловая система, которая представляет собой единство аффективных и интеллектуальных процессов [4].

Х. Гарднер довольно близко подошел к понятию эмоционального интеллекта и в рамках личностного интеллекта различал такие понятия, как внутриличностный и межличностный интеллекты. Способности, которые были

включены Гарднером в эти понятия, имеют непосредственное отношение к эмоциональному интеллекту. Следовательно, внутриличностный интеллект он рассматривал в качестве доступа к собственной эмоциональной жизни [7].

Рувен Бар-Он в 1988 г. ввел новое понятие с названием эмоционально-социальный интеллект и предполагал, что данный интеллект включает в себя как личные, так и межличностные навыки, способности, умения, которые, воссоединившись, определяют поведение человека. Он также впервые ввел обозначение EQ (emotional quotinent) означавший коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта. Его модель полностью раскрывает сущность эмоционального интеллекта и включает в себя различные области. На основе этой структуры Бар-Он разработал опросник для измерения эмоционального интеллекта, называющийся EQ-I (Emotional Quotient Inventory).

Американские психологи П. Сэловей и Дж. Мейер изучали эмоциональный интеллект как подструктуру социального интеллекта. Компонентами ее, как они отмечали, являлись способности распознавания собственных и чужих эмоций и чувств, различений этой информации для конкретных действий. В представленной ими модели эмоционального интеллекта были включены 3 типа способностей. Они заключались в идентификации и выражении эмоций, регуляции эмоций и использовании эмоциональной информации в процессах мышления и деятельности [8].

В 1990-е годы появились другие модели эмоционального интеллекта. Наиболее известная – модель ЭИ Д. Гоулмена. Благодаря книге Гоулмена "Эмоциональный интеллект", которая была опубликована в 1995 году, его модель приобрела большую популярность не только в психологии, но и в более широких кругах. Структура эмоционального интеллекта по Гоулмену включает четыре

составляющих: самосознание; самоконтроль; социальная чуткость; управление взаимоотношениями – и 18 связанных с ними навыков. Российский психолог Д.В. Люсин в 2004 г. предложил принципиально новую модель эмоционального интеллекта. Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [7].

И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей, то есть можно говорить, как о внутриличностном, так и о межличностном эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом. ЭИ – это конструкт, который имеет двойственную природу и, с одной стороны, связан с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками [7]. Со временем в научной литературе все больше стали появляться работы, посвященные способностям в социальной и эмоциональной области, было получено много новых фактов и осуществлено много теоретических разработок: с полным основанием можно говорить о перевороте в этой сфере.

Мы провели эмпирическое исследование 58 педагогов (27 человек – до 5лет опыта работы, 31 педагог – больше 10 лет опыта работы).

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что педагог, стремящийся к более высокому уровню компетентности, характеризуется развитым эмоциональным интеллектом и определенной сложившейся системой смысложизненных ориентаций.

Цель исследования – изучение взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, особенностями смысложизненных ориентаций и уровнем компетентности педагога.

Методы исследования: анализ научной литературы, тестирование, анкетирование, в том числе: Тест Холла на эмоциональный интеллект. Опросник «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьев, методика оценки базовых компетентностей педагога, (сост. Е. С. Савинов), анкета «Шкала оценки компетентности гуманистического педагога».

В тесте СЖО жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных, и добиваться результатов. Д.А.Леонтьев позволяет оценить "источник" смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем, либо в настоящем или прошлом. Тест Холла дает оценку отдельно для каждого аспекта: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, управление эмоциями других людей, а также общий эмоциональный интеллект. Методика оценки базовых компетентностей педагога (Е.С. Савинов) составлена на основе «Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения». Цель данной методики – выявление уровня сформированности базовых компетентностей педагогов, которое позволяет эффективно осуществлять педагогическую деятельность. Авторская анкета «Шкала оценки компетентности гуманистического педагога», составленная нами, базируется на вопросах, основанных на ключевых компетенциях педагога, таких, как коммуникативные, социально-психологические, гуманистические компетенции т.д.

Результаты исследования. По «Шкале оценки компетентности гуманистического педагога» доминирующие показатели: по критерию «Готовность непрерывно развиваться в педагогической деятельности» – для педагогов до 5 лет стажа оценка на данный момент – 8, желаемая оценка

– 9, а для педагогов более 10 лет стажа – оценка на данный момент – 7, желаемая оценка – 8; по критерию «Организационные способности в учебном процессе» – для педагогов до 5 лет стажа оценка на данный момент – 5, желаемая оценка – 8, для педагогов более 10 лет стажа – оценка на данный момент – 9, желаемая оценка – 9.

По результатам оценки базовых компетентностей педагога (Е. С. Савинов): доминирующие показатели (высокий уровень сформированности компетентности) для молодых педагогов – личностные качества и мотивация учебной деятельности, а для педагогов со стажем более 10 лет – по всем трем показателям высокий уровень сформированности компетентности.

По результатам методики СЖО (смысложизненные ориентации) Д. А. Леонтьева: для молодых педагогов общий показатель осмысленности жизни – средний, а у педагогов со стажем более 10 лет – высокий. У молодых педагогов высокий уровень наблюдается по шкалам: Цели в жизни и Локус контроля – Я, а у педагогов со стажем – по всем шкалам – высокий уровень.

По диагностики эмоционального интеллекта: среди всех испытуемых по первой шкале теста – «эмоциональная осведомленность», преобладают средние результаты (52.5 %), высокие результаты составляют 32.5 %, а низкие 15 %, по второй шкале – «управление своими эмоциями» – достаточно низкие результаты (у 85 % всех испытуемых низкие показатели, средние и высокие показатели у 7.5 %). По шкале «самомотивация» преобладают высокие показатели, которые составляли 57,5 % среди всех испытуемых, средние же были у 17.5 %, а низкие у 25 % респондентов. Следующая шкала «эмпатия», где преобладают средние результаты (72.5 %), высокие показатели – 12.5 %, и низкие показатели у 15 % всех испытуемых. По шкале «управление эмоциями других людей» видно, что преобладает средний уровень – 57.5 %, высокий уровень у 35 %, а низкий уровень у 7.5 % педагогов.

Тест также выявил уровень общего эмоционального интеллекта, где, к сожалению, высоких результатов не было, преобладали средние результаты – 52.5 %, которым немного уступали низкие показатели – 47.5 %.

Мы получили корреляцию между показателями осмысленности жизни и эмоциональной осведомленностью (0.57), что означает, что педагоги с показателем осмысленности жизни имеют среднюю эмоциональную осведомленность. Также корреляция есть между самомотивацией и эмоциональным интеллектом (0.61). Между общим эмоциональным интеллектом и личностными качествами имеется слабая корреляция (0.32).

Так, можно сказать, что наша гипотеза подтвердилась частично: стремящийся к более высокому уровню компетентности педагог характеризуется средним уровнем эмоционального интеллекта и определенной сложившейся системой смысложизненных ориентаций.

Анализ современной образовательной системы убеждает, что сегодня система повышения квалификации уже не может выполнять лишь свои традиционные функции, должно носить инновационный, опережающий характер, определяющий содержание подготовки педагогов так, чтобы изменялись позиции к развитию профессиональной компетентности, где ключевым компонентом будет жизненные ориентации педагога и его гуманистические ценности. Педагог несет ответственность за работу системы образования, и его нужны сильные и эффективные профессиональные и личностные компетенции.

Литература

1. *Башкин Е.Б., Бычкова П.А., Новикова И.А., Саркисян И.А.* Психологическое благополучие и отношение к обращению за помощью в сфере психического здоровья у армянских и российских студентов // Вестник РАУ. 2023. № 1. С. 93-105.

2. *Берберян А.С.* Психология высшего образования в контексте гуманизации: Учебное пособие. Прага, 2014. С. 34.

3. *Берберян А.С., Мовсесян Н.Д.* Идентичность и смысложизненные ориентации личности студентов в условиях пандемии // Новые психологические исследования. 2022. № 3. С. 134–158. https://doi.org/10.51217/npsyresearch_2022_02_03_07
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
5. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
6. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
7. *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2004. С. 29–36.
8. *Berberyan A.S., Gevorgyan S.R., Berberyan E.S.* Self-actualization: methodological and practical aspects of studying the personality of students in the process of distance learning wisdom. Yerevan, 2021. 14 p.
9. *Gardner H.* The theory of multiple intelligences: As psychology, as education, as social science. Madrid: Address delivered at José Cela University, 2011.
10. *Mayer J.D., Salovey P.* What is emotional intelligence? // Emotional Development and Emotional Intelligence / Ed. by P. Salovey, D.J. Sluyter. New York: Basic Books, 1997. Pp. 3-31.

BIG FIVE PERSONALITY TRAITS AND THE ACHIEVEMENT OF CROATIAN STUDENTS

V. Brandić
University of Rijeka, Faculty of Teacher Education in Rijeka

Abstract. This paper examines the relationship between the Big Five personality traits and the performance of Croatian students. Conscientiousness is often a significant predictor of academic achievement, especially in high school, while results are more mixed in university settings. Personality traits can have different effects on academic performance. Factors such as subject specificity and academic adjustment also play a role.

Key words: Big Five personality traits, achievement, high school, university

БОЛЬШАЯ ПЯТЕРКА ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ И АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ХОРВАТСКИХ УЧАЩИХСЯ

В. Брандич
Университет Риеки, Риека, Хорватия

Аннотация. В статье рассматриваются связи между чертами личности из «Большой пятерки» и успеваемостью хорватских учащихся. Добросовестность чаще всего является значимым предиктором академических достижений учащихся, особенно в средней школе, но результаты более неоднозначны у студентов университета. Черты личности могут по-разному влиять на академическую успеваемость, так как такие факторы, как специфика изучаемых предметов и академическая адаптация могут играть свою роль.

Ключевые слова: черты личности «Большой пятерки», академические достижения, средняя школа, университет

Introduction. Student achievement is one of the constructs frequently studied in educational psychology research. This is not surprising given the importance of student achievement when students enroll in secondary schools or universities. Student achievement is operationalized in a variety of ways, with school grades being the most common operationalization. Achievement in high school has been shown to be a significant predictor of academic achievement, meaning that students who had better grades in high school also have better academic achievement. Furnham and colleagues [2] state that the Big Five personality factors are stable and predictive correlates of academic achievement. Poropat [4] conducted a meta-analysis in which he concluded that school achievement correlated most strongly with conscientiousness, followed by agreeableness and openness, and a lower correlation with neuroticism and extraversion. Conscientiousness played the largest role in predicting school

achievement and its role did not decrease with the transition to higher levels of education. Since conscientious individuals are characterized by their dedication, work and organization, it is not surprising that this personality trait is most often positively associated with school and/or academic achievement. The following section of this paper presents the results of a studies conducted in Croatia, that examined the relationship between achievement and the Big Five personality traits.

Results of research conducted in high schools. The study conducted by Ivić and Matešić [3] on high school students showed that energy (extraversion), conscientiousness and openness to experience were significantly positively related to school achievement, with this correlation being highest for conscientiousness (r = .34). Conscientiousness also proved to be a significant predictor of academic achievement overall as well as achievement in the natural and social science subjects. In the social science group of subjects, openness to experience was also a significant predictor of achievement. One possible reason for this correlation is that it is often associated with verbal intelligence, which is very important for learning languages and other social science subjects. In a study of high school students conducted by Sorić and colleagues [5], achievement was only positively associated with conscientiousness, but with a small effect size. Other personality traits measured with the IPIP-50 questionnaire were not significantly associated with achievement. These authors also found a significant mediating effect of goal orientations in the relationship between conscientiousness and academic achievement. In the study conducted by Vrdoljak and colleagues [6], the possibility of predicting school achievement based on personality traits in students attending high school (Gymnasium) was investigated. The Big Five personality questionnaire was used to assess personality, while the grade point average (GPA) at the end of the last school year and the grades in Croatian (native language), mathematics and the first foreign language were used as measures of achievement. The subject-specific measures of

achievement were chosen in order to achieve greater variability in the participants' grades. The reason for this is the fact that GPA includes many subjects in which students usually only receive grades A (5) or B (4). These particular subjects were chosen by the authors because they have a greater number of hours and students' grades tend to vary more in these subjects. This study also found a positive correlation between GPA and conscientiousness. Other personality traits were not significantly related to the overall GPA. No personality trait was significantly related to math grades. Grades in native language (Croatian) were only significantly positively correlated with conscientiousness, while grades in foreign language were significantly negatively correlated with extraversion and agreeableness. The results of the hierarchical regression analysis, in which gender served as a control variable, showed that no personality trait predicted the grade in mathematics. With regard to the overall GPA, conscientiousness and neuroticism proved to be significant positive predictors, whereby only conscientiousness remained a significant predictor in the third step of the analysis (after adding the goal orientations), which indicates a possible mediation effect. The same pattern of results was found for the grade in Croatian. As with the grade in the foreign language, extraversion proved to be a significant negative predictor, while openness was a significant positive predictor.

Results of research conducted in universities. In the study conducted by Živčić-Bećirević and colleagues [7], predictors of academic achievement (GPA and student efficacy status) were examined while controlling for dispositional variables and student adjustment at the beginning of their studies. In this study, 250 students were observed over a three-year period, where the GPA variable was defined as the average grade of all courses during the three years of study, while the student efficacy status variable divided the subjects into two groups: efficient – those who completed their studies on time, and inefficient – those who did not complete their studies regularly, i.e., whose study period lasted

longer than three years. In this study, the only significant correlation with GPA was found for openness, although the effect size was small. Interestingly, conscientiousness was not significantly correlated with college GPA in this study. Hierarchical regression analysis showed that extraversion, agreeableness and openness were significant predictors of GPA, but with the academic adjustment variable they could only explain 8% of the variance in GPA. In the second step of the analysis, only agreeableness remained a significant predictor of academic performance. It is important to note that extraversion and agreeableness were negative predictors of GPA, while openness and academic adjustment were positive predictors. As for academic status, personality traits were not significant predictors. In a study conducted health studies students [1], the only significant correlation with academic achievement, operationalized as success in high school, was found with conscientiousness, but with a small effect size. On the other hand, none of the personality traits was a significant predictor of academic achievement. It is important to note that the sample in this study was very homogeneous, so it is possible that there was not enough variability in the personality traits of the participants.

Conclusion. The results of research on the relationship between the Big Five personality traits and the performance of Croatian students vary widely. Most research suggests that there is a positive correlation between conscientiousness and achievement, with conscientiousness being a positive predictor of student achievement. However, it is possible that conscientiousness is not equally important for achievement in all subjects. For a foreign language, for example, some personality traits such as extraversion and openness are more important than students' conscientiousness. Although research often examines personality traits to predict student achievement, it is possible that some variables are more important in explaining achievement and that some other important variables mediate these relationships. Because research on this

topic is still relatively inconsistent, these relationships require further investigation.

References

1. Antičević, V., Kardum, G., Klarin, M., Sindik, & J., Barać, I. (2018). Academic achievement and study satisfaction: The contribution of high school success and personality. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 27*(2), 243-260. https://doi.org/10.5559/di.27.2.03
2. Furnham, A., Nuygards, S., & Chamorro-Premuzic, T. (2013). Personality, assessment methods and academic performance. *Instructional Science*, *41*(5), 975–987. https://doi.org/10.1007/s11251-012-9259-9
3. Ivić, J., & Matešić, K. (2009). Povezanost inteligencije i nekih osobina ličnosti iz modela „Velikih pet“ sa školskim uspjehom u završnim razredima srednje škole. *Pedagogijska istraživanja, 6*(1-2), 91-101.
4. Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*(2), 322–338. https://doi.org/10.1037/a0014996
5. Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 54,* 126-134. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.024
6. Vrdoljak, G., Lovaković, I., & Kurtović, A. (2018). Osobine ličnosti, ciljne orijentacije i školski uspjeh. *Primenjena psihologija, 11*(3), 325-344. https://doi.org/10.19090/pp.2018.3.325-344
7. Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., & Martinac Dorčić, T. (2017). Predictors of University students' academic achievement: a prospective study. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 26*(4), 457-476. https://doi.org/10.5559/di.26.4.01

SELF-EVALUATION AS THE FOUNDATION OF SELF-REGULATED LEARNING IN CROATIAN EDUCATIONAL SYSTEM

V. Brandić, L. Tomac, T. Pejčić
University of Rijeka, Faculty of Teacher Education in Rijeka

Abstract. The paper discusses the importance of self-regulated learning (SRL) for student success and the essential role of teachers in promoting it, despite their generally insufficient practical knowledge. It highlights how the Croatian educational system integrates SRL, focusing on self-evaluation and

independence through the "Learning how to learn" curriculum. The study emphasizes the gradual shift from teacher-supported to independent student learning.

Key words: self-evaluation, self-regulated learning, education, curriculum, self-regulated learning in the Republic of Croatia, “Learning how to learn”

САМООЦЕНКА КАК ОСНОВА САМОРЕГУЛИРУЕМОГО ОБУЧЕНИЯ В ХОРВАТСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В. Брандич, Л. Томас, Т. Пейчич
Университет Риеки, Риека, Хорватия

Аннотация. В статье обсуждается значимость саморегулируемого обучения для успешности обучения учащихся и важная роль учителей в его продвижении, несмотря на их в целом недостаточную практическую подготовку в этой области. Рассматривается как хорватская образовательная система интегрирует саморегулируемое обучение, фокусируясь на развитии самооценки и независимости посредством учебной программы «Изучение того, как учиться». Подчеркивается постепенный переход от поддерживаемого учителем к независимому обучению учащихся.

Ключевые слова: самооценка, саморегулируемое обучение, образование, учебная программа, саморегулируемое обучение в Республике Хорватия, программа «Изучение того, как учиться»

Introduction. Contemporary concepts of teaching and learning increasingly emphasize the activity of students, which presupposes their ability to self-regulate their own learning. Educational psychologists began researching self-regulated learning in the late 1980s, when Zimmerman [7] conceptualized

self-regulated learning as the extent to which students are cognitively, motivationally, and behaviorally "active participants" in academic tasks. Most researchers in the field agree that self-regulated learning is a multidimensional, active and constructive process. The importance of self-regulated learning is also supported by data showing that students who have better self-regulated learning skills achieve positive educational outcomes, are more successful in problem solving, perform better academically, are more motivated, and show more interest in solving tasks [8]. Given the various positive outcomes associated with self-regulated learning, it is important that its development is encouraged, and schools should play an important role in this. The findings of research on self-regulated learning are particularly important for planning instruction that promotes student self-regulation and thus leads to the desired educational outcomes. Teachers can influence self-regulation in students' learning in various direct and indirect ways, such as teaching them effective learning strategies or by designing the learning environment in such a way that students have the opportunity to discover for themselves which learning strategies are effective for them [2]. Research shows that teachers' willingness to promote self-regulated learning in students depends on some teacher characteristics. Part of this research focused on the relationship between teachers' beliefs, their knowledge and teaching practice. Spruce and Bol [6] have shown that teachers express positive beliefs about self-regulated learning, but their knowledge about this concept as well as its application in the classroom is generally insufficient. Dignath-van Ewijk and van der Werf [2] found that teachers perceive the concepts of "self-regulated learning" and "learning how to learn" as separate terms, with „self-regulated learning“ being associated with an encouraging environment and „learning how to learn“ being associated with the teaching of learning strategies.

In this context, two principles stand out, which are mutually dependent and are reflected in the national education guidelines of

the Republic of Croatia. In particular, it is a process of self-evaluation that can serve as a basis for self-regulated learning. Both can be found in the national curriculum, which deals with the separation of concepts in such a way that both self-evaluation and self-regulated learning are considered part of learning how to learn.

Self-evaluation. Self-regulated learning is based on self-assessment methods. Self-evaluation is a key element of self-regulation, as it involves the perception of goals and tasks and the verification of their fulfillment [1]. It has become one of the most widely used methods in the educational process, as it is considered one of the most effective mechanisms for improving students' knowledge. In self-evaluation, the students evaluate their work using predefined and agreed components of evaluation. Students who regularly self-evaluate and develop self-regulation in learning will more easily and successfully set goals and find strategies and methods to help them achieve those goals. Students then become aware of their learning, can more easily assess their success and know how to achieve a certain level of knowledge. It is crucial to carry it out continuously throughout the educational process, because then it has both a preventive and a stimulating function. Preventive, because the students learn what they do not know yet, and stimulating, because they are encouraged to improve their learning in order to reach their maximum. Self-evaluation is a skill that adds quality to a student's life [3] because it teaches the student to think critically about their work, determine the level of their current knowledge and think of ways to improve their work. Such students will develop into competent and self-confident individuals who know how to assess their strengths and weaknesses. During the educational process, self-evaluation is usually done through rating lists, rubrics, discussions, diaries, or thumbs up - thumbs down.

Self-regulated learning in the Cross-curricular topic *Learning how to learn*. The cross-curricular topic *Learning how to learn* starts from the fundamental aim of developing an active approach to learning and a positive attitude towards learning, as

well as training students to apply the knowledge and skills they have acquired in different situations and contexts, with an emphasis on developing learning strategies and information management, setting learning goals, recognizing the value of learning and creating an appropriate environment that stimulates learning. Learning skills are developed in every lesson and extra-curricular activity, but the specificity of the approach to skills development depends on the subject being taught. The cross-curricular theme is composed of three interrelated areas, namely the use of learning strategies and information management, the management of one's own learning and the management of emotions and motivation in learning. The specific notion of self-regulation of learning is not explicitly mentioned in the educational expectations, but can be gleaned from their content, whereby in the first cycle (1st and 2nd grade of elementary school) the educational expectations emphasize teacher support and assistance, while in the second cycle (3rd, 4th and 5th grade of elementary school) more emphasis is placed on student independence in all three areas.

This is also evident in the choice of words in the elaboration of educational expectations, with the constructs "with the teacher's help" being used in the first cycle, while the constructs "under the teacher's supervision" are used in the second cycle. The explicit mention of self-regulated learning is only found in the recommendations for the implementation of educational expectations, where the curriculum recommends "Directly teach metacognitive strategies of planning, monitoring, self-regulation and self-evaluation of learning (how, when and why to use them)". The curriculum recognizes a gradual transfer of responsibility for the learning process, which the student shares with the teacher in the first cycle, while in later cycles the student gains greater independence and responsibility for regulating the entire learning process. According to the curriculum, the teacher's role is "to "provide help and support for learning, with this help and support decreasing as the student becomes more independent in their learning, until eventually their learning becomes independent and

self-regulated", while the teacher's role is to promote learning and development through active teaching, using teaching strategies and techniques that ensure student interaction with the content, classmates and the teacher [4]. The curriculum places great emphasis on the process of self-evaluation as a prerequisite for the development of self-regulation of learning, with the second cycle expectation, uku B.2.4 stating. “Self-evaluation/self-assessment - At the teacher's suggestion, but also independently, the student self-evaluates the learning process and its results and assesses the progress made”. The importance of self-evaluation is reflected in the recommendations for achieving results, but also in the operationalization of goals for the management of one's own learning.

Conclusion. The paper concludes that SRL and self-evaluation are critical components of contemporary educational practices that significantly enhance student outcomes. It emphasizes the gap between teachers' positive perceptions of SRL and their practical application in classrooms, highlighting the need for improved teacher training in these areas. The Croatian educational system serves as a model, integrating SRL into its curriculum through the *Learning how to learn* cross-curricular topic, which fosters an active learning approach and emphasizes the development of learning strategies, goal-setting, and the management of emotions and motivation. The curriculum advocates for a gradual shift from teacher-assisted to student-independent learning, with a significant focus on self-evaluation as a tool for enhancing student autonomy and responsibility in the learning process. As a result of self-evaluation, self-regulation and achievement can increase [5]. This approach not only supports academic success but also contributes to the development of confident and competent individuals capable of assessing their strengths and weaknesses and improving their learning outcomes.

References

1. Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, *48*(1), 12-19. https://doi.org/10.1080/00405840802577544
2. Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, *2012*, 1-10. https://doi.org/10.1155/2012/741713
3. Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
4. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj, Narodne Novine 7/19 (2019).
5. Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting, and selfevaluation. *Reading & Writing Quarterly, 19*, 159– 172. https://doi.org/10.1080/10573560308219
6. Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition Learning, 10,* 245-277. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0
7. Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11*(4), 307-313. https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5
8. Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ДОВЕРИЕ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ КАК СИСТЕМА АТТИТЮДОВ

Ван Бовэнь
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрен феномен доверия в межкультурном взаимодействии студентов с позиции современных концепций аттитюда. Обосновывается необходимость рассмотрения компонентов доверия, влияние генерализованных и парциальных аттитюдов на межличностное взаимодействие студентов разных культурных групп.

Ключевые слова: доверие в межкультурном взаимодействии, генерализованные и парциальные аттитюды, студенты разных культурных групп

TRUST IN INTERCULTURAL INTERACTION OF STUDENTS AS A SISTEM OF ATTITUDES

Wang Bowen
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. In the article the phenomenon of trust in intercultural interaction of students from the perspective of modern concepts of attitude is revealed. The need to consider the components of trust and the influence of generalized and partial attitudes on the interpersonal interaction of students from different cultural groups is substantiated.

Key words: trust in intercultural interaction, generalized and partial attitudes, students of different cultural groups

Традиционно социальные психологи опираются на определение аттитюда как отношение субъекта социального познания к определенному классу стимулов с когнитивными,

аффективными и поведенческими реакциями [4; 8]. Новейшие исследования в этой проблематике привели к необходимости дополнить классическую трехкомпонентную модель аттитюда мотивационно-смысловым компонентом, который представлен фиксированной смысловой диспозицией [7]. Этот компонент выражается в готовности наделять объект аттитюда личностным смыслом (позитивным либо негативным), т. е. оценивать его как условие, способствующее либо препятствующие практической реализации индивидуальных потребностей, мотивов, ценностей, целей и других личностно значимых интенций субъекта.

Благодаря новейшим исследованиям усовершенствована концепция аттитюда, где «ядерный» компонент аттитюда составляет смысловая диспозиция, которая «лежит» в плоскости смысловой сферы личности и, как правило, не осознается личностью. Эта диспозиция является неосознанной смысловой генерализацией, которая обобщает и кристаллизует опыт осмысления социального объекта, полученный индивидом в ситуациях реального и идеаторного (мысленного) взаимодействия с ним. Смысловые диспозиции в отношении социального объекта предопределяют ее мотивационную притягательность (желательность) либо непривлекательность (нежелательность) для индивида [5; 7; 8]

На практике аттитюды часто используются как своеобразный «зонт», объединяющий в один концепт такие понятия, как предпочтения, чувства, эмоции, установки, ожидания, суждения, оценки, ценности и мнения. Сформировалась теория дуального процесса по отношению к аттитюдам, разделив их на имплицитные (неосознанные) и эксплицитные (осознаваемые) [5].

В межкультурном взаимодействии студентов находят отражение особенности процессов межличностного и межгруппового познания, которые в результате приводят к формированию доверия или недоверия, основанных на

личном опыте взаимодействия с представителями иной культурной группы [2]. Подобного рода аттитюды принято именовать парциальными. Вместе с тем следует учитывать наличие у студентов как носителей социокультурного опыта своей собственной этнической группы генерализованных аттитюдов, которые исходят не из индивидов, взятых изолировано друг от друга, но из их соединения [4]. В феноменах доверия и недоверия находят отражение идеи, мысли о других группах, образы и знание конкретных представителей из разных сообщностей, которыми совместно пользуются члены коллектива (общности).

В студенческой среде – мультисоциальной и мультикультурной – существуют социальные представления, кому и в какой мере можно доверять или не доверять. Такие репрезентации выполняют функцию «здравого смысла», они подобны мифам и религиозным убеждениям в первобытных сообществах. С их помощью студент сначала формирует обобщенный и схематичный образ представителя культурной аут-группы, помогающий ослабить эмоциональное напряжение в ситуации неопределенности взаимодействия с ним, экономить когнитивные ресурсы по узнаванию представителя иной культуры, а на последующих этапах взаимодействия – формировать установки, способствующие или препятствующие проявлению доверия или недоверия [1].

Рассмотренные подходы к пониманию и модификации аттитюдов позволили нам сформулировать рабочие определения доверия и недоверия в межкульутрном взаимодействии студентов. *Доверие (недоверие)* во взаимодействии представителей разных культурных общностей может быть рассмотрено с позиции концепции о генерализованных аттитюдах, которые включают некоторые усвоенные в собственном социокультурном сообществе репрезентации о представителях иных культурных групп, эмоциональное оценивание «чужака» (от позитивного до амбивалентного и негативного), окрашенный эмоциями

личностный смысл взаимодействия с этим «другим», готовность к определенному типу взаимодействия (например, сотрудничества, диалога, избегания, конкуренции, проявления враждебности) [1].

В современном обществе вопрос модификации аттитюдов стоит достаточно остро. Эта проблема касается и формирования аттитюдов доверия и модификации аттитюдов недоверия в сторону более позитивных. При наличии большого количества исследований, посвященных аттитюдам, среди них гораздо меньше эмпирических работ, которые бы дали однозначный ответ на вопрос, какие психологические механизмы можно задействовать для изменения социальных установок. Тем не менее, взгляд ученых скорее позитивен и сходится на том, что аттитюды можно подвергнуть модификации.

Различные теории по-разному описывали как сущность и факторы формирования аттитюдов у личности в процессе ее социализации, так и модификацию социальных установок. Модификация аттитюда зависит от двух факторов и происходит поэтапно. Необходимо сначала обеспечить результат возникновения новой ассоциативной связи между объектом аттитюда и его оценкой со стороны субъекта. Затем следует организовать процесс влияния возникших ассоциативных связей у субъекта на вербальные суждения [6].

В качестве примера подобного исследования приведем эксперимент американских ученых, в котором использовался контент, близкий к проблематике нашей научного работы касательно доверия в межкультурном взаимодействии. Так, экспериментаторы связали два названия национальностей с восемнадцати позитивными и восемнадцати негативными словами. На первом этапе участникам исследования было дано задание читать с экрана предъявленные им разные названия национальностей, а экспериментаторы зачитывали различные прилагательные с позитивной или с негативной коннотацией. На втором этапе эксперимента участников

спросили, какие эмоции и чувствах они испытывают по отношению к той или иной национальности. Результаты стали вполне предсказуемыми: участники процедуры лучше относились к той этнической группе, которой сопутствовали позитивно окрашенные прилагательные, используемые во время первого этапа эксперимента [9].

Эффективным в большей мере представляется возможность изменения парциальных аттитюдов у студентов, затрагивающих периферические компоненты социальных репрезентаций, который обеспечивает интеграцию индивидуального опыта конкретного студента и его индивидуальной истории межличностного взаимодействия с представителями разных культур [3]. «Периферия» представлений о доверии подвижна, диалектична, и (что особо значимо для целей коррекции) - чувствительна к конкретному содержанию ситуации, наличному контексту.

Опираясь на методологические положения о более гибкой природе парциальных аттитюдов, допущении дифференциации их когнитивного, знаниевого компонента, мы полагаем, что возможно создание условий для возникновения эмоций и чувств с положительной коннотацией в поликультурной среде высшей школы для снижения недоверия и возрастания доверия к представителям конкретной культуры и толерантная адаптация к мультикультурному пространству. Благодаря организации в системе воспитания, проведения занятий содержательного общения между представителями разных культур, возможна интенсификация парциальных аттитюдов доверия в межкультурной интеракции студентов разных культурных групп.

Литература

1. *Казаренков В.И., Ван Бовэнь* Доверие в межличностном взаимодействии студентов разных культурных групп // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 4. С. 71–80.

2. *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.
3. *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.
4. *Хьюстон М.., Штребе В.* Введение в социальную психологию. Европейский подход / под ред. Т.Ю. Базарова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. 622 с.
5. *Cacioppo J., Petty R., Crites S.* Attitude change // Encyclopedia of Human Behavior. 1994. Vol. 1. Pp. 261–270.
6. *Gawronski B., LeBel E.* Understanding patterns of attitude change: When implicit measures show change, but explicit measures do not // Journal of Experimental Social Psychology. 2008. Vol. 44. Pp. 1355–1361.
7. *Karpinski K, Steinman R, Hilton J.* Attitude importance as a moderator of the relationship between implicit and explicit attitude measures // Personality and Social Psychology Bulletin. 2005. Vol. 31. No 8. Pp. 949-962.
8. *Rosenberg M., Hovland C.I.* Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components. New Haven: Yale University Press, 1960.
9. *Staats A.W., Staats C.K.* Attitudes established by classical conditioning // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1958. Vol. 57. Pp. 37–40.

НЕКАТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Х.К. Жечева
Университет «Проф. д-р Асен Златаров», Бургас, Болгария

Аннотация. В статье представлен опыт, связанный с применением образовательных моделей при подготовке студентов-будущих учителей химии на занятиях по Педагогической практике, Методике учебного химического эксперимента, Методике преподавания химии, Методике преподавания Человека и Природы. Обсуждаются некоторые

проблемы и комментируются возможные перспективы образования согласно современным парадигмам.

Ключевые слова: обучение химии, студенты-будущие учителя, образовательные модели

SOME ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PREPARATION OF THE STUDENTS - FUTURE CHEMISTRY TEACHERS: EXPERIENCE, PROBLEMS AND PERSPECTIVES

H.K. Zhecheva
University "Prof. Dr. Assen Zlatarov", Burgas, Bulgaria

Abstract. In this article is shared experience related to the application of educational models in the preparation of students-future chemistry teachers during classes in Pedagogical Practice, Methodology of Educational Chemical Experiment, Methodology of Chemistry Education, Methodology of Educationin Man and Nature. Some problems are discussed and possible perspectives are commented according to the up-to-date paradigms of the education.

Key words: students-future teachers, chemistry training, educational models

Подготовка учителей, приобретающих профессиональную квалификацию "учитель химии", является серьезной задачей для преподавателей вузов с точки зрения повышения эффективности преподавания в вузах и школах. Высокие требования предполагают современные решения по проектированию и построению соответствующей образовательной среды, мотивирующей студентов реализовываться и профессионально развиваться в педагогической практике. Студентам вузов необходимо освоить широкий спектр моделей для экспериментального изучения химической формы существования и движения

материи. Эти модели затем необходимо творчески и критически применять в ходе своей педагогической практики в школе, в своей будущей педагогической деятельности, в своей профессиональной реализации и развитии.

Цель статьи – представить педагогический опыт применения технологических решений при проведении занятий по Методике учебного химического эксперимента, Методике преподавания химии, Методике обучения Человеку и Природе, Педагогической практике в вузе при подготовке студентов, овладевающих квалификацией "учитель химии". Статья является частью двух монографических работ автора: "Проектирование химического образования в условиях педагогического экспериментирования" и "Дизайн обучения – от общих моделей к конкретным педагогическим практикам".

Экспериментальная сущность химии как естествознания требует проведения экспериментальной деятельности в реальных условиях с целью формирования конкретных химических компетенций. Педагогическая подготовка студентов осуществляется путем изучения учебных дисциплин Педагогика, Методика преподавания химии, Методика преподавания человека и природы, Методика обучения химическим экспериментам, Педагогическая практика и др.

Мы стремимся к тому, чтобы учащиеся широко использовали учебный химический эксперимент во время практики в школе и в своей дальнейшей педагогической реализации, чтобы мотивировать и ориентировать учащихся на естественные науки. Освоение компетенций к экспериментированию и развитие необходимых профессиональных и личностных качеств у студентов происходит на протяжении всего процесса обучения в условиях высшего образования. Таким образом они осваивают навыки научного исследования и переносят их в условия педагогического экспериментирования в своей педагогической практике. В университете мы применяем

научно обоснованную версию образовательного дизайна. Эта структура может помочь студентам разработать различные модели для адаптации, конкретизации и применения в ходе проведения преддипломной стажировки в школьных условиях. Это дает рекомендации по организации химического образования и обеспечивает переход от общих моделей к конкретной педагогической практике. В практико-прикладном аспекте студенты на уроках по учебным программам по химии и охране окружающей среды разрабатывают варианты проектно-технологических решений. Теоретическая основа представляет собой современный взгляд с точки зрения современных представлений о построении процесса обучения согласно значимым традициям болгарской методической школы: В. Нанов, В. Ангелова, З. Малчева, Д. Лазаров, Г. Ганчев, Л. Антонова, Л. Генкова, Б. Матеева, Л. Боянова, С. Бенева, М. Миневска, Е. Гергова, Й. Димова, Л. Недялкова, М. Павлова, С. Манев, В. Шивачева, В. Найденова, Л. Николова, М. Гавазов, З. Костова и мн.др.

Добрые традиции модернизируются и обогащаются с точки зрения концепции STEAM и естественнонаучной грамотности [5], активности и интерактивности [5, 6], непрерывное обучение [4], аспекты здоровья и экологические аспекты, устойчивое развитие и здоровый образ жизни [2], экспериментирование и наблюдение [1], домашние химические эксперименты и идеи "зеленой химии" [4], семиотические подходы [3] и т.д. При проектировании образовательных мероприятий мы уделяем особое внимание реализации образовательных функций, которые во многом определяют "гражданскую идентичность как основу социального здоровья молодежи" по О. Михайловой, Н. Гутвайн [7]. В этом смысле при обучении студентов мы делаем упор на:

– формирование идей, взглядов, убеждений, сознания и самосознание, система идей;

– формирование интеллектуальной, нравственной, эстетической, эмоциональной, трудовой, экологической культуры (сознание, чувства, поведение), личностные и общественно значимые качества (такие как устойчивые психические состояния, устойчивые формы поведения, свойство познания и поведения);

– изменение сознания в природоохранном направлении, формирование идей, понятий, навыков, привычек, компетенций, активной гражданской позиции;

– социально значимая ценностная ориентация и устойчивая

система ценностей в отношении вопросов, связанных с защита окружающей среды и здоровья при проведении экспериментов;

– эмоционально-ценностное отношение к химическим явлениям;

– добиться изменения поведенческой структуры личность экспериментатора относительно значимости природы, здоровья человека и устойчивого развития;

– повышение уровня интеллектуального, нравственного, эстетическое, физическое, трудовое воспитание и здоровое

образ жизни как компоненты личности в содержательном контексте;

– достижение высокой степени сформированности содержательных характеристик личности (познания, эмоций, воли) в их целостности и единстве согласно целостным представлениям.

При разработке и реализации уроков мы используем возможности электронного обучения с различными виртуальными симуляторами, интерактивными платформами (Black Board, Jitsi, Moodle и др.), а в школе в основном Microsoft Teams. Проблемы, с которыми сталкиваются студенты во время практики, связаны, прежде всего, с трудностями в применении индивидуального, дифференцированного, проблемно-исследовательского

подхода, трудностями в общении и обеспечении непрерывной оперативной персонализированной обратной связи, в достижении объективной оценки, недостаточном понимании учебного материала, недостаточной информированностью учащихся, недостаточной осознанностью студентами ценности образования и практического применения, дефицитом эмоциональной вовлеченности.

Возможностью решения части упомянутых проблем является интеграция в образование инновационных технологических решений (создание QR-кода, включение дополненной реальности (augmented reality) при экспериментировании с применением платформы EON-XR и т.д.). По мнению В. Траневой и С. Транева "Использование виртуальных моделей посредством платформы EON-XR вдохновит студентов (студентов) на разработку инновационных проектов, которые будут мотивировать студентов к постоянному получению знаний по всем дисциплинам" [9].

Еще одной важной перспективой и новацией в развитии методики преподавания является внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в университет и школу. Исследователи связывают применение искусственного интеллекта с персонализацией обучения, оптимизацией оценивания и обратной связи, поддержкой учащихся с особыми образовательными потребностями [10]. Независимо от заявленных преимуществ, беспокойство ученых, преподавателей, студентов касается достоверности и точности предоставляемой информации, к которой необходимо относиться критически и всегда подвергать проверке и анализу. Кроме того, существуют опасения по поводу ограничения критического мышления, воображения, творческих способностей и коммуникативных навыков. Для снижения рисков существуют возрастные ограничения, принятые для использования ИИ в соответствии с Законом

Европейского Союза об искусственном интеллекте (2024)[1]. В области естественных науках, и, в частности, химии, ИИ предоставляет большие возможности для совместных и индивидуальных проектов, для использования интерактивного лабораторного моделирования. Посредством них приобретается познавательный опыт без риска для здоровья и окружающей среды при проведении и наблюдении экспериментов в безопасной и контролируемой виртуальной среде в соответствии с концепцией STEAM и проектном обучении с соблюдением этических норм. В естественных науках, и особенно в химии, ИИ предоставляет большие возможности для совместных и индивидуальных проектов ИИ по использованию интерактивного лабораторного моделирования. Процессу интеграции цифровых технологий и технологий искусственного интеллекта в нашей стране способствует тот факт, что Болгария является лидером в Центральной и Восточной Европе по использованию технологий, предоставляемых Google для образования. В Болгарии используется несколько платформ с искусственным интеллектом в образовании и предоставляют качественные интерактивные учебные материалы, удостоенные награды "Лучший европейский учебный материал" [10].

Заключение. Наш совместный педагогический опыт подготовки студентов-будущих учителей химии дает основание констатировать, что добрые традиции болгарской методической школы могут быть успешно модернизированы и обогащены в свете современных взглядов на образовательный дизайн. Для этого необходимо разумное, критическое, взвешенное и творческое использование возможностей цифровизации образования и внедрения инновационных персонализированных интеллектуальных инструментов для проектирования решений обучения химии

[1] https://digital-strategy.ec.europa.eu/bg/policies/regulatory-framework-ai

и оценки полученных результатов на соответствие этическим нормам.

Литература

1. *Ангелачева А*. Химията – експерименти и наблюдения. Модул метали от Б-групите на периодичната система. Монография. Пловдив: Макрос, 2023.
2. *Илиева Д., Боянова Л.* Здравно-екологичните проблеми, свързани с жилището – елемент в обучението по химия и опазване на околната среда в 7. клас. Химия, 18, 2009. С. 13-29.
3. *Василева-Цанкова Р.* Възможни семиотични подходи при преподаване и изучаване на химичните символи в седми и осми клас. Монография. Либра Скорп, 2022.
4. *Генджова А.* Лесни, интересни и безопасни опити по химия у дома. София: Просвета, 2011.
5. *Димова Й., Гергова Е., Недялкова Л.* Книга за учителя ХООС 7. клас, София: Просвета, 2018.
6. *Кирова М., Бояджиева Е., Иванова В.* Активно и интерактивно обучение по химия и опазване на околната среда 7.и 8. клас. Педагог 6, София, 2011.
7. *Михайлова О., Гутвайн О.* Гражданская идентичность как основа социального здоровья молодежи // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, РУДН, 5-7 октября, 2023 г./ науч ред. О.Б. Михайлова, М.И. Волк, И.А. Новикова, Е.Б. Башкин. М.: РУДН, 2024. С. 63-68.
8. *Ruska Draganova-Hristova, Snejana Iordanova.* Relative molecular mass and relationship to other natural sciences // Educational Alternatives. 2023. Vol. 21.
9. *Traneva V., Tranev S.* EON-XR The digital platform in learning, International Congress on Social Sciences in the Digital Age transformation, Istanbul, 2022.
10. *Чешмеджиева К.* Al в образованието. Наръчник за учители, София, 2024.

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В.И. Казаренков [1]***, Т.Б. Казаренкова*** [2]
[1] Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия
[2] Международный научный центр «СОЦИУМ 2035», Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрывается значимость процесса самосовершенствования педагога высшей школы для эффективного развития личности студента. Освещаются основные направления самосовершенствования педагога высшей школы, обеспечивающие в процессе педагогического взаимодействия, эффективное развитие личности студента.

Ключевые слова: высшая школа, развитие личности, самосовершенствование, педагог, студент

SELF-IMPROVEMENT OF A HIGHER SCHOOL TEACHER AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF A STUDENT'S PERSONALITY

V.I. Kazarenkov [1]***, T.B. Kazarenkova*** [2]
[1] RUDN University, Moscow, Russia
[2] International Scientific Center "SOCIUM 2035", Moscow, Russia

Abstract. The article reveals the importance of the self-improvement process of a higher school teacher for the effective development of a student's personality. The main directions of self-improvement of a higher school teacher are highlighted, which ensure the effective development of a student's personality in the process of pedagogical interaction.

Key words: higher school, personality development, self-improvement, teacher, student

В современной высшей школе особую значимость в развитии личности студента приобретают личность и профессиональная подготовка педагога, а также, процесс социально-педагогического взаимодействия. Самое интересное содержание, самые прогрессивные педагогические технологии реально повышают эффективность учебно-воспитательной работы только через продуктивное взаимодействие педагога и студентов [1,2,3].

Взаимодействие преподавателя и студентов предполагает широкое использование субъектами данного процесса личностного арсенала, включающего многообразие качеств человека, которые актуализируются специфически в условиях различной образовательной деятельности. Качество образования и развитие личности студента, в таком случае, всё более зависит от личностных характеристик педагога и его профессиональной компетентности, составляющей которой является коммуникативная компетентность. «Студенчество рассматривает преподавателя прежде всего как человека, проявляющего высокую компетентность в профессиональной деятельности, самостоятельного, имеющего собственное мировидение и гражданскую позицию, хорошо ориентирующегося в изменяющемся социуме не уклоняющегося от оказания помощи молодым людям в решении ими проблем личного и общественного характера. Именно такого педагога признает студенческая молодежь в качестве своего наставника и партнера в формальном и неформальном взаимодействии» [1; с.88].

Профессиональная деятельность педагога нередко приводит к полной самоотдаче всех физических, психических, интеллектуальных ресурсов личности, следствием чего становятся эмоционально-психическая усталость, потеря жизненного тонуса и интереса к окружающему интенсивно

обновляющемуся миру, а нередко и к профессиональной деятельности. Неполноценное и нерегулярное восполнение психофизических затрат, интеллектуального и культурного потенциала прежде всего обнаруживается студентами. Они мгновенно ощущают психологический дискомфорт в общении с педагогом, эмоциональную и содержательную бедность совместной учебно-познавательной работы, а то и просто отчужденность педагога от них и самой профессиональной деятельности.

Независимо от того, в каком образовательном учреждении работает преподаватель, он должен постоянно заботиться о восстановлении своих физических сил, уровня общекультурной и профессионально-педагогической подготовки. Можно выделить четыре основных блока знаний и умений преподавателя вышей школы – психологический, педагогический (включая, частно дидактический), социокультурный и специально научный, которые определяют эффективность его взаимодействие со студентами в образовательно-воспитательном процессе [3].

Студенты «принимают» преподавателя в большинстве случаев как эмоционально богатого, психологически гибкого и мобильного человека, обладающего высокой эрудицией и фундаментальными знаниями, способного самостоятельно оценивать социальные ситуации, принимать обоснованные ответственные решения, отлично, владеющего материалом преподаваемой дисциплины, способного успешно делегировать студенту полномочия субъекта учебно-познавательной деятельности, оказать молодому человеку необходимую помощь в разных жизненных ситуациях. Качественное взаимодействие с большой аудиторией современной молодёжи, студенческой группой или с одним студентом может осуществлять лишь педагог, прекрасно владеющий собой, выдерживающий физические и психические нагрузки. Преподаватель высшей школы обязан правильно спланировать свою трудовую деятельность, найти

время для полноценного отдыха и психофизического, интеллектуального, духовного самосовершенствования. Педагогу целесообразно составить собственную программу психологической подготовки, включая профилактику отрицательных эмоциональных состояний (стресса, «эмоционального выгорания»).

Эффективность учебно-воспитательной работы основана на способности педагога умело актуализировать имеющийся интеллектуальный и духовный арсенал. Стабильное освоение фундаментальных основ философии, социологии, истории, культурного наследия человечества, приобретение опыта жизнетворчества позволяет ему не только сохранить высокий личностный рейтинг среди молодежи, но и укрепить позиции педагога-профессионала.

Социокультурная подготовка придает новый импульс конструктивным действиям педагога, расширяет возможности взаимодействия преподавателя с учащейся молодёжью как наставника и как человека (расширяется неформальное общение и т.п.). Важное место в системе социокультурной подготовки занимает процесс совершенствования социальной коммуникации, включая, межкультурную коммуникацию. Педагогу высшей школы приходится осуществлять профессиональную деятельность в контакте с коллегами и студентами иных культур. Расширение и углубление знаний и навыков по проблеме межкультурного взаимодействия обеспечивает педагога научно обоснованным выбором стиля и содержания общения с представителями разны культур и народов с учетом особенностей их исторических, конфессиональных, культурных основ и традиций. Социокультурная составляющая связана с психологической, педагогической и специально научной составляющими системы самосовершенствования преподавателя высшей школы.

Педагогическая и специально научная самоподготовка осуществляется педагогом через освоение знаний и умений

широкого спектра психолого-педагогических дисциплин, а также основ базовой, для конкретного учебного курса науки (искусства) Данные направления самоподготовки тесно связаны с социокультурной и психофизической самоподготовкой педагога.

Успешная реализация процесса самосовершенствования преподавателя высшей школы возможна на основе целевой интеграции всех видов самоподготовки педагога. Такой целостный подход позволяет полнее представить значимость каждого блока знаний и умений в постижении другого блока, достигать стабильных результатов в педагогическом взаимодействии и практический профессионально-педагогической деятельности в целом.

Педагогу невозможно игнорировать тот факт, что студенчество воспринимает его как человека и профессионала целостно, но вместе с тем, отмечает доминирующие позитивные и негативные стороны его личности, поведения, деятельности. Молодые люди успешно осуществляют «диагностику» педагога, используя для этого многочисленные ситуации, возникающие при непосредственном или опосредованном взаимодействии со своим наставником. Это должно ориентировать педагога на оперативное использование в учебно-воспитательном процессе арсенала не только профессиональных знаний и умений, но и собственного опыта, актуализировать личностные качества. Педагогу целесообразно уделять внимание развитию своих индивидуальных способностей. Через творческую совместную деятельность преподавателя и студентов реализуется взаимосвязь профессионализации, социализации и самореализации молодого человека [2].

Наряду с качественной передачей студентам знаний и умений по учебной дисциплине, преподавателю высшей школы целесообразно систематически развивать готовность к продуктивному взаимодействию со студентами в учебной,

научно-исследовательской и иных видах и формах совместной деятельности [2].

Как показывает практика высшего образования направленность педагога на систематическое самосовершенствование создает условия для гармоничного развитие личности педагога, достижения высокого уровня профессионализма, искусства педагогического взаимодействия и выступает фактором эффективного решение многих социально-педагогических задач, обеспечивающих развитие личности студента.

Литература

1. *Казаренков В.И.* Миссия педагога высшей школы как ученого, наставника, человека // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2008. № 3. С. 87–91.

2. *Казаренков В.И.* Педагогическое взаимодействие как технология и искусство // Непрерывное образование «Школа - университет». Инновации и перспективы: Сборник статей III Международной научно-практической конференции. Минск, БНТУ, 31 октября - 1 ноября 2019 г. Минск: Изд-во Белорусского национального технического университета, 2019. С. 100-103.

3. *Казаренков В.И.* Университетское образование: целостность подготовки специалиста // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 15-16 апреля 2021 г. М.: РУДН, 2021. С. 3-15.

ОЦЕНКА ОБЩИТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПО КРИТЕРИЯМ А.И. КРУПНОВА

В.И. Казаренков [1]***, М.М. Карнелович*** [2]
[1] Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия
[2] Гродненский университет им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь

Аннотация. В статье рассматривается вклад системно-функционального подхода А.И. Крупнова в психологические исследования свойств личности, в частности – общительности. Раскрыты преимущества методики исследования общительности, разработанной в научной школе А.И. Крупнова. Приведены результаты эмпирического исследования общительности у студентов первого и выпускного курсов бакалавриата.

Ключевые слова: системно-функциональный подход, общительность, студенты первого и выпускного курсов

ASSESSMENT OF SOCIABILITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO CRITERIA A.I. KRUPNOV

V.I. Kazarenkov, M.M. Karnialovich
RUDN University, Moscow, Russia
Yanka Kupala State University, Grodno, Republic of Belarus

Abstract. The article examines the contribution of the System-Functional Approach of A.I. Krupnov in psychological studies of personality traits, in particular sociability. The advantages of the methodology for studying sociability developed in the scientific school of A.I. Krupnov are revealed. The results of an empirical study of sociability among first- and final-year undergraduate students are presented.

Key words: System-Functional Approach, sociability, first- and final-year students

Системно-функциональный подход А.И. Крупнова к анализу свойств личности [2; 4] расширил возможности психологов-исследователей в теоретическом и эмпирическом планах. Воплощением идей ученого стала концепция о единстве всех уровней - личностного, социального, субъектного и индивидного (биологического) в человеке как индивидуальной системе. Автор подхода обосновал и раскрыл эмпирически систему свойств и их функций, обеспечивающих индивидуальную неповторимость черт, имеющих интегративную сущность. Используя эти методологические основания для изучения особенностей индивидуальности, мы способны выйти за границы фрагментарности, что помогает видеть уникальный сплав разных по своему уровневому типу свойств, в нашем ракурсе – общительности.

С тех пор, как А.И. Крупнов предложил научному сообществу концепцию о целостности разных качественных свойств в одном интегральном свойстве (например, общительности, чувстве юмора и других), в них можно анализировать динамический, формальный, содержательный контуры, меру результативности и типы трудностей, возникающих у субъекта в процессе реализации того или иного свойства. Так, например, благодаря «крупновскому взгляду», стало ясно, что в общительности следует рассматривать разнонаправленные аттитюды, архитектонику ценностных ориентаций и смыслов, на которые субъект опирается в выборе интерактивного паттерна, эмоциональные реакции, которые в своей многоликой совокупности выступают регуляторами субъектной активности в общении. Целая плеяда представителей «крупновской школы» продолжила эти изыскания и внедрила в практику [3; 4].

Тест суждений был создан А.И. Крупновым для оценки свойства общительности как целостного комплекса, что позволяет рассматривать шестнадцать показателей системного по природе свойства. Общительность, согласно

авторскому видению А.И. Крупнова, может быть понята как внутренне сложная структура. В ней оцениваются следующие компоненты: инструментально-динамический и мотивационно-смысловой. Установки, ценности личности относительно окружающих и смыслы взаимодействия с ними реализуются через соответствующие, прочно сформировавшиеся коммуникативные действия субъекта. В системе шкал, которые объединены А.И. Крупновым в «установки и цели», заложен алгоритм «орудий», поскольку они несут инструментально-смысловую природу реализации аттитюда субъектом с учетом наличной ситуации. Выбор личностью мотивов и смыслов, их иерархия составляют «мотивационно-смысловой» фактор общительности. Компоненты «осмысленность» и стоящая ей в оппозиции «осведомленность» выявляют степень глубины личностной значимости, содержательной наполненности когнитивных значений, воплощенных субъектом при реализации общения.

Благодаря рассматриваемой методике, можно оценить «социоцентричность», если доминирующий мотив общения устремлен на благо других, помощь и сотрудничество, либо «эгоцентричность» как фиксацию сугубо на себе, доминирующую высокую установку на личные цели. Задачи реализовывать некоторую содержательную цель и получить продукт говорит о «предметности» общения, а в ином случае речь будет идти о «процессуальности», когда важен прежде всего не результат, а динамика отношений с другими людьми [1].

Компоненты о наличии возможностей, потенциалов и ресурсов, которые необходимы субъекту, чтобы реализовывать цели и задачи общения, объединены в «инструментально-динамический» фактор-шкалу. «Энергичность» либо «аэнергичность» – динамические критерии общительности, благодаря которым видится система наличных у субъекта «орудий» реализации процесса взаимодействия. Это демонстрирует качество интенсивности,

а также операциональную вариативность способов общения и гибкость их воплощения на практике.

Критерии «астеничность» и «стеничность» отражают модальность эмоциональных реакций, которые всегда сопровождают коммуникацию, взаимодействие. Показатели, поименованные «интернальностью» и «экстернальностью», показывают доминирование внешнего локуса регуляции или внутреннего, субъектного. Компонент «рефлексия» включает итоговое оценивание результатов общения, призван выполнять действия анализа, сравнения, подведения итогов. Анализ «текущих затруднений», возникающих в процессе реализации субъектом в общении значимых смыслов, а также применяемых приемов, технических способов также предусмотрен в методике. Обозначенные преимущества методики показывают ее высокую ценность и содержательную валидность и надежность, востребованные в научно-исследовательской и практической деятельности психолога [1].

В рамках нашего исследования нами выявлялись показатели общительности у студентов первого и выпускного курсов бакалавриата. В эмпирическом исследовании с применением методики А.И. Крупнова (теста суждений для изучения общительности личности) были выявлены специфические особенности общительности 70 студентов московских и гродненских университетов, из них 40 – первокурсники, 30 – выпускники. Рассмотрим некоторые результаты исследования.

Подсистема блоков с установками и намерениями у студентов объединяет конкретные аттитюды, выступающие инструментально-смысловыми ориентирами при реализации отношения студентов к окружению с учетом ситуации коммуникации. Мотивационный блок и целевой параметр общительности у студентов-выпускников по средним значениям выше, чем у студентов-первокурсников. Суждения выпускников отражают более высокую в сравнении с

первокурсниками «осмысленность» общения, что показывает глубину разделяемых значений и смыслов, их содержательность и функционал при использовании в общении с людьми. Показатели второго блока – «социоцентричности» и «эгоцентричности» целей общения, демонстрирующие либо направленность студентов к окружению и целям других и общества, либо как вектор их центрации на себе, - выше у выпускников, нежели первокурсников. Также у них выше, чем у первокурсников, лично ориентированная целеустремленность. Вероятно, это связано с результатами интенсификации общения у выпускников и их озабоченностью о своем ближайшем будущем, необходимостью профессионального и жизненного самоопределения. Доказано на статистическом уровне, что выпускники характеризуются более высокой субъектностью, чем первокурсники, при реализации своей общительности.

Динамический параметр общительности, составляемый свойством «энергичность», показывает у первокурсников превосхождение аэнергичности, касаемо общения, над энергичностью. Здесь видится тенденция отсутствия баланса между двумя полярными критериями, что отражает довольно низкую инициативность первокурсников, погруженность в себя, ожидание активных действий от окружающих для формирования контактов и межличностных связей при невысокой собственной активности в вопросах поиска знакомств, организации общения.

Касательно континуума «астеничность - стеничность» эмоциональных реакций, окрашивающих общительность, то отрицательные по модальности и деактивирующие эмоциональные процессы (т.е. астеничность) более характерны и чрезмерно высоки у первокурсников, чем «стеничность», когда речь идет о положительных по окрасу эмоциональных переживаниях, возникающих у выпускников при реализации коммуникации и взаимодействия с окружающими.

По континууму «интернальность - экстернальность» независимо от курса обучения студенты склонны демонстрировать экстернальный локус регуляции коммуникативного процесса в большей мере, чем интернальный. По показателям трудностей и операциональной вариативности общительности студенты выпускного курса показали выше оценки встречающихся инструментальных затруднений в тех или иных ситуациях, в то время как личностно обусловленные затруднения при общении их волнуют меньше. Студенты же первого курса склонны соотносить трудности в процессе общения в первую очередь со своими личностными качествами.

Практическая ценность результатов состоит в разработке для целевой группы – студентов – психологических и методических рекомендаций по развитию коммуникативных умений и повышения осмысленности, субъектности, интернальности в процессах общения. Могут быть организованы семинары, практикумы, тренинги, которые позволят корректировать недостатки операциональных, инструментальных затруднений в общении, выявленных у студентов.

Литература

1. *Казаренков В.И., Карнелович М.М.* Связь общительности и эмоционального выгорания у педагогов // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 98-104.

2. *Крупнов А.И.* Системная диагностика и коррекция общительности. М.: Изд-во РУДН, 2007. 171 с.

3. *Кудинов С.И., Кудинов С.С., Каменева Г.Н., Вдовина К.Ю.* Психология становления общительности: гендерные и национально-этнические аспекты: монография. М.: РУДН, 2014. 374 с.

4. Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова / Под ред. А.И. Крупнова, С.И. Кудинова, И.А. Новиковой. М.: РУДН, 2014. 180 с.

ИДЕИ СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА А.И.КРУПНОВА В МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ВРАЧА

Е.Р. Кежун
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность применения системно-функционального подхода А.И. Крупнова к исследованию профессиональной субъектности студентов-будущих врачей. На теоретическом уровне анализируются структурные компоненты профессиональной субъектности врача и их содержательные характеристики.

Ключевые слова: профессиональная субъектность врача, системно-функциональный подход, студенты медицинских университетов

IDEAS OF A.I. KRUPNOV'S SYSTEM-FUNCTIONAL APPROACH IN THE MODEL OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF A DOCTOR

E.R. Kezhun
Yanka Kupala State University of Grodna, Grodna, Belarus

Abstract. In the article the feasibility of using the System-Functional Approach of A.I. Krupnov to the study of the professional subjectivity of students-future doctors is substantiated. At the theoretical level, the structural components of the doctor's professional subjectivity and their substantive characteristics are analyzed.

Key words: professional subjectivity of a doctor, System-Functional Approach, medical university students

Формирование профессиональной субъектности врача приходится на этап освоения студентами медицинских университетов общих и профильных знаний и специальных умений, востребованных в будущей врачебной практике, и является важным этапом общего процесса профессионализации личности. Профессиональную субъектность традиционно рассматривают как интегральное свойство индивидуальности специалиста. Основой профессиональной субъектности выступает уровень общей субъектности студента, который может быть определен у абитуриента на этапе поступления в медицинский университет и который трансформируется в субъектность врача в процессе овладения профессией посредством организованного обучения и прохождения практик на базе учреждений-заказчиков медицинских кадров.

Категория профессиональной субъектности в общем ее понимании предложена А.А. Деркачом [1]; ее сущность прежде всего в способности специалиста той или иной сферы труда опираться на свои внутренние ресурсы (потенциалы), реализовывать эти ресурсы в качестве внутренних детерминант деятельности и саморазвития. Профессиональная субъектность является необходимым условием и регулятором избирательной активности и инициативности, локуса ответственности за свое профессиональное и личностное становление, саморазвитие [3]. Эффекты развитой профессиональной субъектности обнаруживаются и на личностном, и на деятельностном уровнях реализации активности.

В нашем исследовании психологических условий и механизмов формирования профессиональной субъектности у студентов-будущих врачей мы опираемся на концепцию А.И. Крупнова о целостной системе связей между многими свойствами в одном интегральном свойстве личности [5; 6]. Целесообразность применения системно-функционального подхода, апробированного А.И. Крупновым и его

последователями к исследованию разных свойств личности (общительности, чувства юмора, ответственности и других) [5; 6], к нашему проектированию концептуальной модели профессиональной субъектности врача обусловлена прежде всего необходимостью охвата разноуровневых по своей природе и механизмам функционирования и развития свойств, относимых исследователями к индивиду, субъекту, личности.

Соответственно идеям А.И. Крупнова в модели профессиональной субъектности врача могут быть спроектированы и в последующем эмпирическом исследовании проверены на наличие-отсутствие конкретные структурные компоненты и их содержательные характеристики.

К первому сущностному компоненту профессиональной субъектности врача следует отнести мотивационно-смысловые образования деятеля (потребности, мотивы, базисные убеждения, интересы, притязания), создающие основу для избирательности и интенсивности профессиональной активности. В том числе в данной подсистеме особое внимание уделяется анализу целей. Согласно А.И. Крупнову, цели рассматривать следует в континууме «общественное-индивидуальное» [5]. Личные цели врача – стремление повышать свой профессиональный уровень, достигать желаемый материальный и социальный статус, пользоваться уважением в среде пациентов и коллег, реализовывать свои творческие задумки, иметь широкий круг социальных связей. Структура общественных целей отражает направленность врача на реализацию помощи пациентам, силу просоциальных и альтруистических аттитюдов, стремление быть частью профессионального коллектива, готовность реализовывать задачи системы здравоохранения как личностно значимые. Для субъективного благополучия и эффективной деятельности медика нам видится оптимальное сочетание общественных и личных целей для реализации

врача как субъекта гуманитарно-антропологически ориентированной медицинской практики. Важно помочь студенту найти личностный смысл в общественно значимом, научить не противопоставлять и отрицать, а согласовывать личное и социальное в саморазвитии и самореализации.

Второй компонент профессиональной субъектности врача – операционально-динамический. Его сущность отражает континуум «эргичность-аэргичность» (категория введена в научный тезаурус А.И. Крупновым [6]), что в свою очередь включает свойства индивидного уровня (психический темп, скорость принятия решений и реализации задуманного, работоспособность, выносливость, стрессоустойчивость и другие), личностного уровня (целеустремленность, ответственность, организованность и другие).

Третий, или когнитивно-смысловой компонент профессиональной субъектности врача составляют социально-нравственные аттитюды, которые отражают субъектную позицию врача к системе здравоохранения и здоровому образу жизни, к сущности болезни и здоровья, а также к пациентам и коллегам, к медицинскому труду и т.д. Также в ней можно выделить континуум «осмысленность-осведомленность» (критерий введен А.И. Крупновым для оценки свойств личности [5]) относительно врачебной профессии и ее формам реализации (научно-исследовательской, консультативной, диагностической, практической).

Четвертый компонент профессиональной субъектности врача обозначается как регуляторно-волевой. Содержание его заключается в процессах саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, напрямую связанной с целеполаганием, планированием, контролем [7].

Рефлексивно-оценочный компонент является пятым в структуре профессиональной субъектности врача и описывает отношение студентов-медиков к самим себе как ее будущим исполнителям. Профессиональное самоотношение врача – это

динамическая система эмоциональных переживаний и суждений, отражающая оценку им собственных ресурсов (потенциалов) профессионала, степень уверенности в своих специальных знаниях и умениях [2]. Профессиональное самоотношение содержательно представлено в смыслах «Я», регулирующих процесс профессионально-личностного развития субъекта врачебной деятельности [4].

Эмоционально-экспрессивный компонент субъектности врача описывает удовлетворенность своей учебно-профессиональной и практической деятельностью, отраженную в эмоциях и чувствах, и может быть оценен по континууму «стеничность-астеничность», предложенному ранее А.И. Крупновым для выявления модальности эмоциональных реакций, сопровождающих процесс реализации свойств личности в некотором процессе и стимулирующих или выступающих помехой [5; 6].

Продуктивно-селективный (седьмой) компонент профессиональной субъектности врача подразумевает такие составляющие, как успешность (успеваемость) в учебной и профессиональной деятельностях. Учебная деятельность студентов медицинских университетов измеряется в том числе и в способности воспроизводить на высоком уровне свои практические навыки, в эффективности самореализации студента в научно-исследовательской деятельности (участие в студенческих научных сообществах, конференциях, конкурсах, написание статей, участие в олимпиадах и т.д.).

Таким образом, профессиональная субъектность студентов-будущих врачей может быть рассмотрена с позиций системно-функционального подхода А.И. Крупнова к исследованию личностных свойств, имеющих интегративную сущность. На следующем этапе нашего исследования необходимо определить комплекс психодиагностических инструментов, с помощью которых возможно эмпирическое выявление структурных компонентов профессиональной субъектности будущего

врача на этапе обучения в высшей школе и уточнение содержательных характеристик, наполняющих каждый компонент концептуальной модели.

Литература

1. *Деркач А.А.* Субъектные феномены: акмеологический подход: моногр. М.: Изд-во РАГС, 2010. 240 с.
2. *Казаренков В.И., Карнелович М.М., Тян Сылей.* Социальные и деятельностные предикторы профессионального самоотношения будущих специалистов разных сфер // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2. С. 111-121.
3. *Карнелович М.М.* Характеристики субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности // Психология обучения. 2013. № 6. С. 81–90.
4. *Карнелович М.М.* Профессиональные смыслы «Я» будущих педагогов, врачей и психологов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. Вып. 19. В 3 ч. Ч. 3: сб. науч. ст. Минск: РИВШ, 2019. С. 127-136.
5. *Крупнов А.И.* Системная диагностика и коррекция общительности. М.: Изд-во РУДН, 2007. 171 с.
6. Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова / Под ред. А.И. Крупнова, С.И. Кудинова, И.А. Новиковой. М.: РУДН, 2014. 180 с.
7. *Моросанова В.И.* Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 57–83.

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ КАЧЕСТВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е.В. Литягина
Самарский национальный исследовательский университет имени С.П. Королева, Самара, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются направления цифровизации образования: обучение, создание и экспертиза образовательных продуктов, описываются необходимые навыки и компетенции, а также поднимается вопрос о возможных психологических последствиях процесса цифровизации для качества жизни современного человека.

Ключевые слова: цифровизация, компетенция, образование, качество жизни, самообразование

TALK ABOUT QUALITY CRITERIA AND PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF DIGITALIZATION OF EDUCATION IN HIGHER SCHOOL

E.V. Lityagina
Samara National Research University, Samara, Russia

Abstract. The article discusses the directions of digitalization of education: training, creation and examination of educational products, describes the necessary skills and competencies, and also raises the question of the possible psychological consequences of the digitalization process for the quality of life of a modern person.

Key words: digitalization, competence, education, quality of life, self-education

Современный мир характеризуется динамичностью во всех сферах жизни и предъявляет особые требования к образованию человека. В мире высоких технологий знания быстро устаревают и требуют постоянного обновления. Человек вынужден постоянно получать новые знания, чтобы не отстать от темпов развития современного общества и науки. Это особенность необходимо должна быть учтена в современной системе образования, прежде всего, высшего профессионального образования, в рамках которого могут быть организованы курсы повышения квалификации, переобучения, повышения квалификации и др., реализуя концепцию непрерывного образования. Концепция «образование через всю жизнь» (Life Long Learning, LLL) есть результат картины мира современного общества и человека, когда глобализационные процессы требуют постоянного повышения квалификации и переподготовки специалистов [7].

В ФГОС прописано, что школе необходимо готовить выпускников, мотивированных «на образование и самообразование в течение всей своей жизни» [8]. Педагог должен меняться и осваивать новые навыки, средства мотивации учащихся, современные способы преподавания материала, учитывать условиях ускоренной цифровизации образовательного процесса. Актуальными становятся гибкие навыки: умение работать с группами, знание групповой динамики, дружелюбие. Важно быть в доступности не только в очном взаимодействии, но и дистанционно, ориентироваться в современных средствах связи. Среди ключевых компетенций оказываются гибкость, стрессоустойчивость, адаптивность, устойчивость к неопределённости и поддержание исследовательской и познавательной мотивации, открытость новому опыту. Подобные компетенции раньше не могли конкурировать с академическими знаниями, а сегодня они, помогая

раскрываться академическим знаниям, обеспечивают профессиональную и личную эффективность специалиста [4].

Реализации способности обучения через всю жизнь способствует развивающаяся электронная информационная образовательная среда (ОС). В соответствии с основной идеей приоритетного проекта «Современная цифровая ОС в РФ» всем категориям граждан и различным образовательным организациям должны быть доступны онлайн-курсы, размещенные на платформах онлайн-обучения. За последние несколько лет, и особенно в период пандемии, число онлайн-курсов как общего, профессионального, так и дополнительного образования возросло и, следовательно, остро встал вопрос о качестве предоставляемых электронных информационно-образовательных ресурсов и о последствиях цифрового образования. Цифровизация современного образования включает в себя в первую очередь обучение преподавателей, способных самостоятельно создавать онлайн-курсы и симуляторы под задачи своих образовательных курсов. Этот процесс включает знания методического и технологического проектирования, навыки работы с видео продукцией и производством, монтажа, дизайна и умение работать с цифровым контентом.

Естественно, встает вопрос о цифровых компетенциях вузов. Единого перечня умений и навыков, которые необходимы для эффективного и безопасного использования цифровых технологий и контента для учителей и профессорско-преподавательского состава не существует [2]. В попытке структурировать необходимые компетенции предлагаются модели цифровых компетенций, в частности цифровая система компетенций с уровнями квалификациии S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie; европейская модель компетенций педагога Digital Competence of Educators. Среди российских инновационных моделей цифровых компетенций можно отметить модель М.В. Полевой [5].

Очевидно, что освоение цифровых компетенций является необходимым условием эффективной организации и модернизации современной системы преподавания [6]. Однако, возникает вопрос о психологической готовности педагогов к реальному освоению цифровых компетенций. Сложнее всего осваивать цифровые компетенции педагогам старшего поколения в возрасте от 50 лет и старше. Они составляют более трети преподавателей вузов (41,8%) [5, 172]. Однако и среди преподавателей старшего поколения есть готовые к освоению и активному внедрению цифровых технологий, как правило это люди, не выгоревшие профессионально и личностно, сохранившие живость и любознательность, обладающие высокой мотивацией к самообучению. Вторая группа преподавателей (35-50 лет) самая многочисленная. Это поколение педагогов имеет высокий уровень образования и высокий уровень адаптации. И третью группу составляют молодые педагоги (21-35 лет – 7,3%), для которых цифровые технологии являются естественными, а их освоение не связано с какими-либо сложностями. Однако, для молодые специалисты могут «проигрывать» своим более взрослым коллегам по развитию других компетенций, связанных с опытом теоретического анализа, исследовательской и научной базы в целом, а также жизненного опыта, коммуникативных навыков. Онлайн-курс может быть безукоризненно оформлен с точки зрения цифровых технологий, но при этом в нем не будет хватать содержательного наполнения. По данным современных исследований, среди молодых специалистов также есть те, кто не готов использовать цифровые технологии (по данным Э.Ф. Зеера это 20% от выпускников вузов) [2].

Второе направление цифровизации – это повышение квалификации специалистов правильно и эффективно использовать онлайн курсы в процессе обучения. Речь идет не только об использовании собственно разработанных и/или заимствованных под задачи своего курса, но и об уместности

их применения. Здесь же необходимо говорить об информационной безопасности и готовности преподавателей и технических специалистов оценивать и устранять риски, с этим связанные. По мнению российских преподавателей, участвовавших в опросе о последствиях внедрения цифровой ОС, риски информационной безопасности оцениваются как наиболее актуальные [1]. Актуальными были признаны риски нарушения конфиденциальности, аутентичности и целостности, так как они наиболее явно оказывают деструктивное влияние на субъектов образовательного процесса, как в целом готовности реализовывать цифровые образовательные технологии, так и в плане готовности и компетентности противодействовать рискам, связанным с информационной безопасностью.

Третье направление цифровизации связано с формированием экспертного сообщества – специалистов, способных оценить предлагаемый онлайн-курс с точки зрения содержательных, пользовательских, методических и других аспектов. На сегодняшний день уже разработаны единые алгоритмы оценки онлайн-курсов, однако, они касаются соответствия формальным критериям, но оценка содержания курсов является актуальной проблемой в модели многоступенчатой оценки качества. Онлайн-курсы должны соответствовать техническим требованиям и законодательству нашей страны, образовательным стандартам в части контента (качества и актуальности информации), учитывать возрастные, психологические, культурные и другие особенности слушателей. Максимально объективная экспертная оценка служит повышению качества онлайн-образования, доверию и лояльности пользователей и образовательных организаций к информационно-образовательному ресурсу, способствует развитию здоровой конкуренции между образовательными платформами.

Безусловно цифровизация образования имеет психологические последствия для субъектов

образовательного процесса. М.С. Яницкий указывает на неоднозначность подобных последствий и отмечает такие характеристики условий образовательного процесса, как изменение межличностного взаимодействия и пространственно-временных особенностей, «обезличивание» и виртуализация общения, связанных с использованием средств электронной образовательной коммуникации. Автор приходит к заключению, что переход на полное цифровое образование не является целесообразным, оно может быть рассмотрено только как компонент образовательных программ, сочетаясь с традиционным живым взаимодействием между преподавателем и обучающимся [9].

Ценность профессиональной эффективности и результативности, погоня за функциональностью смещает акцент с самой личности, с человека, потребности и ценности которого перестраиваются. Современный человек все чаще относится к себе как к «машине», некому функциональному инструменту. Погоня за знаниями и желание не отставать от прогресса способно увести человека от человеческого, переориентируя систему ценностей и потребностно-мотивационную сферу личности. Роль высшего образования состоит в том, чтобы не просто обучить соответствующим профессиональным компетенциям, а также научить его учиться в широком смысле слова. В связи с этим в высшем образовании, особенно на уровне магистратуры, переобучения и повышения квалификации, стоит важная задача о редизайне образовательных курсов. Инициатива преподавателей получает поддержку не только от самих вузов. Так БФ Владимира Потанина в 2024 году реализует грантовый конкурс среди преподавателей магистратуры по редизайну учебных курсов. Важность включения новых образовательных технологий, создание условий для развития актуальных профессиональных и личных компетенций профессионалов с учетом требований динамично развивающегося мира, дает возможность людям разного

возраста адаптироваться и повышать качество своей жизни как за счет профессиональной, так и личной реализации.

Modern homo – это обучающийся человек, который может поддерживать качество своей жизни, при этом речь идет не только о материальной составляющей качества жизни, а также и об экологическом, психологическом, социальном, культурном аспекте жизни. Образованный человек – это человек, способный создавать соответствующий уровень качества жизни как для себя, так и для общества в целом.

Литература

1. *Ажмухамедов И.М, Кузнецова В.Ю.* Информационная безопасность в цифровой образовательной среде: анализ информационных рисков и выработка стратегий защиты школьников от негативных последствий цифровизации образования // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. 2020. № 3 (51). С. 74-83.
2. *Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С.* Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26-39.
3. *Касымова Г.К., Валеева Г.В., Сетяева Н.Н.* Социально-психологические проблемы развития субъектов цифрового образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27. № 4 (91). С. 456–466. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2022-491-456-466
4. *Литягина Е.В.* Психологические аспекты качества жизни: учебное пособие. Самара: Издательство Самарского университета, 2023. 96 с.
5. Психология труда, организации и управления в условиях цифровой трансформации общества: коллективная монография / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.А. Жалагиной, А.Н. Занковского, Н.Н. Демиденко. Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 2021.
6. Современная цифровая образовательная среда. http://neorusedu.ru/ (дата обращения: 01.02.2024)
7. *Тупицына И.Н., Сон Л.П.* Образование в течение всей жизни (life long learning, lll) как реализация социальной роли высшего образования // Социальная политика и социология. 2009. № 1. С. 260-273.
8. ФГОС. https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ (дата обращения: 01.02.2024)
9. *Яницкий М.С.* Психологические аспекты цифрового образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2 (34) С. 38-44.

СПЕЦИФИКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

О.Б. Михайлова, Б.Н. Брюханов
Российский университет дружбы народов им. П Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлен анализ исследования академической мотивации студентов, обучающихся в магистратуре в различные возрастные периоды. Рассмотрена сущности учебной мотивации на основании системно-функционального и синергетического подходов и проинтерпретированы результаты сравнительного анализа специфических показателей мотивации у респондентов различных возрастных групп.

Ключевые слова: системно-функциональный подход, академическая мотивация, мотивы, студенты магистратуры

SPECIFICITY OF ACADEMIC MOTIVATION IN MASTER'S STUDENTS

O.B. Mikhailova, B.N. Bryukhanov
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents an analysis of the study of academic motivation of students studying in master's programs at different age periods. The essence of educational motivation is considered on the basis of systemic-functional and synergistic approaches and the results of a comparative analysis of specific indicators of motivation among respondents of different age groups are interpreted.

Key words: system-functional approach, academic motivation, motives, master's students

Академическая траектория развития современного студента предопределена различными ступенями высшего образования. Магистратура рассматривается как одна из ступеней непрерывного образования, своего рода второе высшее образование, но имеющее для некоторых учащихся возможности учится за счет бюджета государства. Обучение в магистратуре развивает узкопрофильные и аналитические компетенции, которые важны для профессионального развития, научной или управленческой карьеры. Диплом об окончании магистратуры дает возможность устроиться на престижную работу и осуществить профессиональный рост с более высокой стартовой позиции. Специалисты по подбору персонала часто делают выбор в пользу кандидата с образованием магистра. Кроме того, диплом об окончании магистратуры — обязательное требование для тех, кто планирует учиться в аспирантуре. Все вышеперечисленные аргументы делают привлекательным обучение в магистратуре для широкого круга только что окончивших обучение в бакалавриате и специалистов, завершивших высшее образования в различные временные периоды. Оптимальный вариант получение второго высшего образования в современных российских реалиях возможен только при обучении в магистратуре [6]. Следовательно, аудитория современных студентов магистратуры представлена различными по образованию, опыту и возрастным особенностям специалистами, имеющими разные мотивы обучения и индивидуальные стили учебной деятельности.

Академическая мотивация определяется как стремление человека к достижению успехов в области обучения [5]. Современный студент магистратуры – субъект, который интересен как с точки зрения андрагогики, так и с точки зрения акмеологии [3]. Системно-функциональный подход к изучению свойств личности А.И. Крупнова позволяет рассмотреть личность студента магистратуры посредством анализа академических мотивов в различные возрастные

периоды, что позволит наиболее точно выбрать формы и методы обучения [2]. Мотивационный компонент в многомерно-функциональной модели организации свойств личности является важным показателем активности и направленности дальнейшего развития.

В организации эмпирического исследования мы опирались на синергетический и системно-функциональный подходы в анализе мотивационной сферы обучающихся в магистратуре. Целью данного исследования является определение специфики мотивов обучения в магистратуре в различные возрастные периоды.

В проведенном исследовании принимали участие студенты РУДН, 1 курса магистратуры, филологического факультета, обучающиеся на направлении "Психология". Выборка составила 50 человек. Первая группа – студенты в возрасте от 21 до 30 лет (26 человек) и вторая группа – студенты от 31 до 50 лет (24 человека). Особенностью выборки явилось то, что ее составили преимущественно лица женского пола 45 человек (90%) и 5 человек мужского пола, что в целом отражает специфику респондентов. Были использованы следующие психодиагностические методики: 1) Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной [4]; 2) Опросник «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин) [1]; 3) Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [4].

Средние значения результатов опроса по методике «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина) показали, что группа студентов до 30-ти лет больше ориентирована на процесс и результат, у них больше выражены альтруизм и эгоизм, у данной группы более выражена ориентация на деньги и на власть. Группа респондентов старше 30-ти лет менее эгоистична, направлена

на свободу в трудовой деятельности и менее ориентирована на финансовые мотивы в социально-психологических установках (таблица 1).

Таблица 1

Результаты опроса по методике «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина)

Шкалы (максимальный балл = 10)	Студенты до 30 лет (группа 1)	Студенты старше 30 лет (группа 2)
Ориентация на процесс	5,9	5,5
Ориентация на результат	6,4	5,5
Ориентация на альтруизм	4,9	4,5
Ориентация на эгоизм	4,7	3,9
Ориентация на труд	4,2	4,2
Ориентация на свободу	6,5	7,9
Ориентация на власть	3,8	3,6
Ориентация на деньги	3,6	2,4

Результаты исследования по методике «Шкала академической мотивации» ШАМ (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев и Е.Н. Осин) показали, что в группе студентов до 30-ти лет менее выражена познавательная мотивация и мотивация достижения. Это показатели внутренней мотивации, которые позволяют сделать выводы, что студенты до 30-ти лет во внутреннем компоненте академической мотивации менее направлены (по сравнению со студентами старше 30-ти лет) на академические познания и достижения. Мотивы самоуважения выражены на одинаковом уровне у обеих групп респондентов (таблица 2).

Таблица 2

Результаты опроса по методике «Шкала академической мотивации (ШАМ, Т.О. Гордеева, О.А. Сычев и Е.Н. Осин)

Шкалы (Мах-20баллов)	Студенты до 30 лет (группа 1)	Студенты старше 30 лет (группа 1)
Познавательная мотивация	16,6	18,3
Мотивация достижения	14,3	16,8
Мотивация саморазвития	16,4	16,6
Мотивация самоуважения	12,3	12,8
Интроецированная мотивация	7,8	8,7
Экстернальная мотивация	7,4	6,1
Амотивация	7,0	5,5

Однако показатели шкалы *интроецированная мотивация*, которая измеряет стремление учится ради повышения самооценки, более выражены у группы респондентов старше 30-ти лет. Более взрослые студенты магистратуры более мотивированы чувством долга, более направлены на академические познания и достижения. Результаты по шкалам *экстернальная мотивация* и *амотивация* значительно выше у группы студентов до 30-ти лет. Шкала экстернальной мотивации оценивает ситуацию как стремление учиться ради получения в будущем престижной работы, необходимость для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом. У группы студентов до 30-ти лет более выражена шкала амотивации, которая рассматривается как отсутствие интереса и осмысленности учебной деятельности.

Анализ опроса респондентов с использованием «Методики диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) показал минимальные различия в средних значениях по учебной мотивации у двух групп респондентов. Однако следует отметить, что группа респондентов до 30-ти лет продемонстрировала более высоки значения по коммуникативным мотивам, мотивам избегания и социальным мотивам учебной мотивации, тогда как более взрослые студенты в больше степени продемонстрировали профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации (таблица 3).

Таблица 3

Результаты опроса по Методике диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой)

Шкалы (максимальный балл)	**Студенты до 30 лет (группа 1)**	**Студенты старше 30 лет (группа 2)**
Коммуникативные мотивы(max=20)	13,4	13,2
Мотивы избегания (max=25)	7,9	7,5
Мотивы престижа (max=25)	10,0	10,2
Профессиональные мотивы (max=30)	27,0	27,9
Мотивы творческой самореализации max=10)	8,0	8,5
Учебно-познавательные мотивы (max=35)	23,8	23,5
Социальные мотивы (max=25)	15,7	15,2

По результатам исследования с применением трёх методик, по пяти шкалам можно наблюдать очень высокие

показатели у респондентов обеих групп, в частности по таким шкалам, как *свобода* (6,5 и 7,9 при максимальном показателе 10), *познавательная мотивация* (16,6 и 18,3 при максимальном значении 20), *саморазвитие* (16,4 и 16,6 – максимум 20), *профессиональные мотивы* (27 и 27,9 максимальное значение 30), а также *мотивы творческой самореализации* (8 и 8,5 при максимальном значении 10 баллов). Что касается различий, то они тоже наблюдаются. Респонденты первой группы (студенты до 30-ти лет) имеют более высокие показатели по таким шкалам, как *деньги*, *эгоизм*, *результат*, а также более высокие показатели по шкалам *экстернальной мотивации* и *амотивации.* В свою очередь вторая группа респондентов (старше 30-ти лет) имеет более высокие показатели по шкалам *свобода*, *познавательные мотивы*, *мотивы достижения*. Различия в академической мотивации позволяют студентам избирательно относится к учебному материалу и системе обучения в целом. В тоже время синергия различных мотивов создает особую атмосферу общения представителей различных возрастных групп в процессе обучения, которая положительно влияет на совместную деятельность.

Безусловно, изучение мотивации учебной деятельности студентов магистратуры необходимо продолжать на более масштабных выборках респондентов. Мы надеемся, что полученные результаты позволят преподавателям, работающим со студентами магистратуры, учитывать особенности их мотивации и внедрять гибкие формы и методы для развития профессиональных способностей, с учетом специфики мотивации учебной деятельности в различные возрастные периоды обучения.

Литература

1. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96-107.

2. *Крупнов А.И., Новикова И.А., Шляхта Д.А.* Комплексное исследование свойств личности: теория и практика. Учебное пособие для аспирантов, обучающихся по специальности 37.06.01 «Психологические науки». М., 2017.
3. *Михайлова О.Б.* Когнитивное развитие и особенности процесса обучения в период ранней и средней взрослости // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 34-41.
4. *Реан А.А.* Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. Сер. Психология-лучшее: арсенал практического психолога. СПб., 2008.
5. *Kudinov S.I., Kudinov S.S., Mikhailova O.B., Kudinov V.S., Imomberdieva N.M.* Different self-attitude indicators in students and their self-realization in a university // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2020. Vol. 8. No 3. Pp. 47-59.
6. *Mikhailova O.B., Kudinov S.I., Marin Jerez K.G.* Value-motivational characteristics of innovativeness as prospects for successful self-fulfillment // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6. No 3. Pp. 105-112.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КИТАЕ И В РОССИИ

О.Б. Михайлова [1], Е.В. Стругалевич [2], Джан Ли Кан [2]
[1] Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия
[2] Ханчжоуский педагогический университет, Ханчжоу, Китай

Аннотация. В статье представлены данные эмпирического исследования, посвященного изучению взаимосвязи проявлений перфекционизма и эмоционального выгорания у китайских студентов, обучающихся в Китае и в России. Рассмотрен анализ характерных особенностей проявлений перфекционизма и эмоционального выгорания у китайских студентов, обучающихся в Китае и в России. Представлена сравнительная характеристика проявлений

данных феноменов у обеих групп студентов, выявлены основные различия и взаимосвязи их проявлений.

Ключевые слова: перфекционизм, эмоциональное выгорание, китайские студенты

FEATURES OF PERFECTIONISM AND EMOTIONAL BURNOUT AMONG CHINESE STUDENTS STUDYING IN CHINA AND RUSSIA

O.B. Mikhailova [1], E.V. Strugalevich [2], Jan Li Kan [2]
[1] RUDN University, Moscow, Russia
[2] Hangzhou Normal University, Hangzhou, China

Abstract. The article presents the data of an empirical study devoted to the study of the relationship between the manifestations of perfectionism and emotional burnout among Chinese students studying in China and in Russia. The paper presents an analysis of the characteristic features of perfectionism and emotional burnout among Chinese students studying in China and Russia. A comparative characteristic of the manifestations of these phenomena in both groups of students is presented, the main differences and interrelations of their manifestations are revealed.

Key words: perfectionism, emotional burnout, Chinese students

Эмоционального выгорания студентов являются актуальной темой последнего десятилетия. Особенно важно диагностировать данное состояние у студентов, обучающихся за рубежом и испытывающих большую эмоциональную напряженность в период адаптации [5; 7]. В современных психологических исследованиях предпринимаются попытки рассмотреть проявления эмоционального выгорания во взаимосвязи с перфекционизмом. Цель нашего исследования выявление специфики проявлений и взаимосвязи

перфекционизма и эмоционального выгорания у российских и китайских студентов, обучающихся в России и в Китае.

Американский психолог М. Холлендер, в 1965 году, в журнале "Comprehensive Psychiatry", впервые ввел термин "перфекционизм" (от лат. perfectio – совершенство). Позднее, в 1983 году, Д.М. Гарнер разработал опросник пищевых расстройств (Eating Disorder Inventory, EDI), включающий субшкалу "Перфекционизм", ставший одним из первых инструментов для оценки перфекционизма в психологической науке и практике [2]. Перфекционизм представляет собой стремление к совершенству, высокие личные стандарты и стремление к достижению высших результатов [4].

В соответствии с определением Всемирной организации здравоохранения, синдром выгорания характеризуется эмоциональным, физическим и мотивационным истощением, сопровождающимся нарушениями в работоспособности и физическими проявлениями, такими как усталость, бессонница и склонность к соматическим заболеваниям [1; 6].

Китайское общество имеет свои особенности, которые могут оказывать влияние на формирование перфекционистских установок. В китайском обществе традиционно ценятся высокие стандарты и стремление к совершенству. Эти культурные ожидания могут приводить к давлению на индивидуума и формированию перфекционистских установок.

В нашем исследовании была выдвинута гипотеза о том, что существуют специфические особенности проявления перфекционизма и эмоционального выгорания у китайских студентов, обучающихся в Китае и в России. В качестве респондентов в исследовании приняли участие 50 китайских студентов бакалавриата 2-3 курсов таких университетов, как РУДН им. П. Лумумбы, МГУ им. М.В. Ломоносова, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

и 50 китайских студентов бакалавриата 2-3 курсов Чжэцзянского университета (浙江大学).

В работе были использованы следующие методики: 1)«Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И.И. Грачевой [3]; 2) Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. Бойко [1].

Для определения различий в показателях перфекционизма и эмоционального выгорания у китайских студентов был использован с U-критерий Манна-Уитни, а также корреляционный анализ Спирмена.

Результаты анализа различий в показателях перфекционизма у китайских студентов показали, что студенты, обучающиеся в Китае имеют более высоки значения и статистически значимые различия по шкале *перфекционизм, ориентированный на себя* (U крит.= 1036,5 при $p<0,05$). Тогла как студенты, обучающиеся в росси имею более высоки и статистически значимые различия по шкале *перфекционизм, ориентированный на других* (U крит.= 535,5 при $p<0,01$). Показатели интегральной шкалы перфекционизма также оказались значимо выше у китайских студентов, обучающихся в России (U крит.= 934,5 при $p<0,05$). Китайские студенты, обучающиеся в России, проявляют более высокий уровень перфекционизма, в то время как студенты из китайских вузов имеют более низкие показатели. Наоборот, в шкале перфекционизма, ориентированного на других, выявлены более высокие показатели у китайских студентов, обучающихся в Китае. Эти различия могут быть связаны с особенностями образовательной системы и социокультурным контекстом. Результаты анализа различий в показателях эмоционального выгорания у китайских студентов, обучающихся в России и в Китае, наблюдаются существенные различия в проявлении эмоционального выгорания по различным шкалам опросника В. Бойко. Особенно выраженные различия обнаружены в

симптомах, связанных с напряжением и истощением. Китайские студенты, обучающиеся в России, имеют более высокие показатели по шкалам *переживания психотравмирующих обстоятельств* (U крит.= 1019,5 при p<0,05) и *неудовлетворенности собой* (U крит.= 989 при p<0,01). Однако показатели интегральной шкалы выгорания у студентов, обучающихся в китайских вузах оказались значимо выше (U крит.= 2462 при p<0,01).

Даные различия могут быть связаны с особенностями образовательной системы и социокультурным контекстом. В целом среди китайских студентов, обучающихся в Китае, эмоциональное истощение и выгорание проявляются более ярко, что может быть обусловлено высокой конкуренцией, большой нагрузкой и отсутствием лояльности со стороны образовательной среды.

Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа особенностей перфекционизма и эмоционального выгорания китайских студентов, обучающихся в Китае (n = 50)

Шкалы	**Фаза напряжения**	**Фаза резистенции**	**Фаза истощения**	**Интегральная шкала**
Перфекционизм, ориентированный на себя	-,013	-,124	-,102	**,793****

Примечание. * – p ≤ 0,05; ** – p ≤ 0,01

Полученные данные свидетельствуют статистически значимых связях между *перфекционизмом, ориентированным на себя* и *интегральным показателем эмоционального*

выгорания у китайских студентов, обучающихся в Китае. Это означает, что при увеличении уровня перфекционизма относительно себя наблюдается повышение эмоционального выгорания, что может быть обусловлено высокими ожиданиями к себе, характерными для культуры и подхода к значимости личного роста в азиатских странах.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа особенностей перфекционизма и эмоционального выгорания китайских студентов, обучающихся в России (n = 50)

Шкалы	**Фаза напряжения**	**Фаза резистенции**	**Фаза истощения**	**Интегральная шкала**
Перфекционизм, ориентированный на себя	,178	**,742****	,191	,063
Социально предписанный перфекционизм	-,029	**,663****	-,102	-,033

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Проведенный анализ в группе китайских студентов, обучающихся в России, определил статистически значимые корреляционные взаимосвязи между шкалами перфекционизм ориентированный на себя и *фазой резистенции*, а также между шкалами *социально предписанный перфекционизм* и *фазой резистенции.*

Это указывает на то, что высокие социальные ожидания общества могут привести студентов к эмоциональному выгоранию. Подобные результаты предполагают, что китайские студенты могут страдать от эмоционального выгорания из-за стремления к совершенству и социальным ожиданиям.

Обобщая результаты проведённого нами эмпирического исследования, мы можем говорить о наличии значимых различий у китайских студентов, обучающихся в Китае и России по некоторым показателям перфекционизма и эмоционального выгорания. Исходя из полученных результатов в вузах России и Китая необходим разрабатывать программы по психологической диагностике и коррекции проявлений перфекционизма и эмоционального выгорания у китайских студентов. Данное исследование необходимо продолжить как среди китайских студентов, так и среди респондентов из других стран, чтобы провести сравнительный анализ результатов у студентов из других регионов мира.

Литература

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999. 105 с.
2. *Гаранян Н.Г.* Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2010. 42 с.
3. *Грачева И.И.* Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. 2006. № 6. С. 73-81.
4. *Зацепина О.А., Батурина Н.В.* Взаимосвязь характеристик профессионального выгорания и перфекционизма у студентов // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 07 (60). С. 37-44.
5. *Михайлова О.Б., Косталес Завгородняя А.И.* Особенности проявления психосоматических симптомов у иностранных студентов в процессе адаптации к инокультурной среде // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2011. Т. 5. № 2. С. 112-117.
6. *Burisch M.* A longitudinal study of burnout: The relative importance of dispositions and experiences // Work. Stress. 2002. Vol. 16. Pp. 1–17.
7. *Kudinov S.I., Kudinov S.S., Mikhailova O.B., Kudinov V.S., Imomberdieva N.M.* Different self-attitude indicators in students and their self-realization in a university // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2020. Vol. 8. No 3. Pp. 47-59.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ КАК ФАКТОРЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

И.А. Новикова, С.В. Кравцова
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. Представлены результаты исследования соотношения академической мотивации и личностных черт со средним баллом по иностранному языку у студентов бакалавриата направления «Психология» (120 человек, по 50% юношей и девушек). Были установлены значимые различия как в выраженности видов академической мотивации, так и в корреляциях изучаемых переменных в выборках юношей и девушек

Ключевые слова: академическая мотивация, личностные черты, английский язык как иностранный, студенты, Пятифакторная модель

ACADEMIC MOTIVATION AND PERSONALITY TRAITS AS FACTORS IN LEARNING ENGLISH IN PSYCHOLOGY STUDENTS

I.A. Novikova, S.V. Kravtcova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The research results of the associations between academic motivation and personality traits with the average academic grade in a foreign language among undergraduate students major in the Psychology (120 people, 50% boys and girls each) are presented. Significant differences were found both in the severity of academic motivation types and in the correlations of the studied variables in the samples of boys and girls.

Key words: academic motivation, personality traits, English as foreign language, university students, Five-Factor Model

Исследования эффективности изучения иностранного языка (ИЯ) не теряют своей актуальности в связи с востребованностью современных многопрофильных специалистов на международном рынке труда, а также ростом международных контактов, несмотря на определенные политические проблемы и ограничения. Процесс и результат изучения ИЯ связан с большим количеством факторов разного уровня – социальных, лингвистических, педагогических, психологических и др., которые требуют комплексного изучения [2; 4; 10]. Среди психологических факторов эффективности изучения ИЯ достаточно часто изучаются мотивация [4; 6] и личностные черты [2; 6; 7; 10]. Результаты отечественных и зарубежных исследований свидетельствуют о существовании разнонаправленных связей черт личности с различными аспектами изучения ИЯ в зависимости от социально-демографических, социально-культурных и др. характеристик изучаемых выборок [2; 6; 7; 10].

Цель эмпирического исследования, представленного в данной статье, заключалась в выявлении особенностей соотношения академической мотивации и личностных черт с академической успешностью при изучении ИЯ у студентов психологического направления подготовки. ***Гипотезой*** исследования выступило предположение о том, что академическая мотивация более тесно связана с успешностью изучения ИЯ, чем личностные черты, при этом существует специфика данных связей у студентов разного пола.

Выборка включала 120 студентов в возрасте от 18 до 30 лет (60 юношей и 60 девушек) РУДН и Государственного университета просвещения, обучающихся в бакалавриате по направлению «Психология» и изучающих английский язык как иностранный.

Академическая мотивация диагностировалась с помощью опросника «Шкалы академической мотивации (ШАМ)» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина [3], который позволяет оценить шесть типов учебных мотивов: внутренние (мотивация познания, достижения и саморазвития), внешние (мотивация самоуважения, интроецированная и экстернальная) и амотивацию. Для диагностики черт личности использовалась русскоязычная краткая версия опросника NEO Personality Inventory ("Five-Factor Inventory") в адаптации М.В. Бодунова и С.Д. Бирюкова [1], которая включает 5 шкал, соответствующих чертам личности согласно Пятифакторной модели в варианте P.Costa и R.McCrae [5; 8]: нейротизм, экстраверсия, открытость, согласие, добросовестность. В качестве показателя успешности изучения ИЯ использовались средние семестровые баллы студентов по оценке преподавателей английского языка (традиционная пятибалльная шкала). Для статистического анализа использовались методы описательной статистики (среднее арифметическое, стандартное отклонение), U-критерий Манна–Уитни, ранговый корреляционный анализ Спирмена.

Результаты описательной статистики и критерия Манна–Уитни в группах юношей и девушек представлены в таблице 1. Из этой таблицы следует, что по данным сравнительного анализа не выявлено ни одного значимого различия по выраженности черт личности, а также среднего балла по ИЯ между юношами и девушками. В тоже время установлены статистически значимые различия в выраженности познавательной мотивации, мотивации достижения и амотивации между этими выборками: во всех случаях показатели девушек немного выше. Соответственно, у изучаемых девушек-студенток психологического направления обучения по сравнению с юношами-психологами немного сильнее выражены основные виды как

внутренней мотивации обучения, так и амотивации (но различия по амотивации невелики в абсолютных цифрах).

Таблица 1

Сравнительный анализ выраженности изучаемых переменных в группах студентов мужского и женского пола

Переменные	**Юноши (*N* = 60)**		**Девушки (*N* = 60)**		***U***	***p***
	M	***SD***	***M***	***SD***		
Личностные черты						
Нейротизм	60.17	7.77	59.2	9.91	1650	0.431
Экстраверсия	33.05	4.11	33.8	5.09	1680	0.528
Открытость опыту	33.17	4.51	33.65	4.69	1683	0.540
Согласие	36.78	6.09	37.25	6.67	1686	0.551
Добросовестность	31.88	3.34	31.68	4.32	1753	0.804
Академическая мотивация						
Познавательная мотивация	**13.65**	**3.57**	**15.08**	**3.30**	**1308**	**0.009**
Мотивация достижения	**15.00**	**3.22**	**16.33**	**2.61**	**1333**	**0.014**
Мотивация саморазвития	14.48	3.66	15.05	3.96	1614	0.328
Мотивация самоуважения	13.6	3.39	12.80	3.95	1629	0.368
Интроецированная мотивация	12.30	3.66	11.73	4.37	1630	0.372
Экстернальная мотивация	8.80	3.53	8.12	3.62	1575	0.236
Амотивация	**13.67**	**2.30**	**14.27**	**2.36**	**1451**	**0.064**
Успешность изучения ИЯ						
Средний балл	4.12	0.66	4.27	0.756	1572	0.191

В таблицах 2-3 представлены результаты корреляционного анализа среднего балла по ИЯ с

выраженностью видов академической мотивации и личностных черт в общей выборке и в выборках студентов женского и мужского пола.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между выраженностью видов академической мотивации и успешностью изучения ИЯ у студентов

Средний балл по ИЯ	Академическая мотивация						
	ПМ	МД	МСР	МСУ	ИМ	ЭМ	АМ
Вся выборка	0.257**	0.319***	0.240**	0.005	-0.015	-0.170	0.133
Девушки	0.399**	0.549***	0.352**	-0.003	-0.185	-0.299*	0.191
Юноши	0.088	0.029	0.034	0.086	0.243**	-0.031	0.034

Примечания. * p < 0. 05, ** p < 0.01, *** p < 0.001. МСУ – мотивация самоуважения, МСР – мотивация саморазвития, ПМ – познавательная мотивация, МД – мотивация достижения, ИМ – интроецированная мотивация, ЭМ – экстернальная мотивация, АМ – амотивация

В таблице 2 видно, что в общей выборке студентов средний балл по ИЯ статистически значимо положительно коррелирует с выраженностью всех внутренних мотивов обучения (познавательной мотивации, мотивации достижения и саморазвития). Такой характер корреляций представляется вполне закономерным и соответствует данным других исследователей [3; 9]. В подгруппе девушек воспроизводятся эти положительные корреляции, а также выявлена значимая отрицательная корреляция среднего балла по ИЯ с экстернальной мотивацией, что вполне логично. В группе юношей обнаружена только одна значимая корреляция – положительная связь среднего балла по ИЯ с интроецированной мотивацией. При содержательной интерпретации этой корреляции нужно учесть тот факт, что методика «ШАМ» диагностирует мотивацию обучения в целом, а не относительно каждого конкретного предмета,

например, ИЯ. Изучение английского языка для большинства студентов-психологов не является основной целью обучения в вузе, поэтому в данном случае и может проявляться «поддерживающая» роль внешней (интроецированной) мотивации.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции между выраженностью личностных черт и успешностью изучения ИЯ у студентов

Средний балл по ИЯ	Личностные черты				
	Н	**Э**	**О**	**С**	**Д**
Вся выборка	-0.095	0.294**	0.113	0.222*	-0.010
Девушки	-0.096	0.451***	0.214	0.264*	-0.011
Юноши	-0.086	0.106	-0.004	0.166	-0.027

Примечания. * p < 0. 05, ** p < 0.01. Н – нейротизм, Э – экстраверсия, О – открытость опыту, С – согласие, Д – добросовестность

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что в общей выборке и в выборке девушек получены статистически значимые корреляции среднего балла по ИЯ с выраженностью экстраверсии и согласия (в выборке юношей аналогичные корреляции не достигают уровня значимости). На наш взгляд, корреляции успешности изучения ИЯ именно с «коммуникативными» чертами личности вполне закономерны, при этом показательно, что связи сильнее проявляются в выборке девушек.

Таким образом, проведенное исследование частично подтвердило гипотезу о более тесных связях успешности в изучении ИЯ с видами академической мотивации, чем с личностными чертами. Полностью подтвердилось предположение о межполовых различиях в изучаемых соотношениях: в выборке девушек-студенток связи выражены сильнее.

Полученные в исследовании данные возможно использовать при разработке личностно-ориентированных программ изучения ИЯ с учетом гендерных, индивидуально-личностных и мотивационных различий между студентами. Ограничения исследования, прежде всего, связаны с небольшим объемом выборки, в которую вошли студенты только психологического направления подготовки, изучающие английский язык, что и определяет основные перспективы дальнейших исследований.

Литература

1. *Бирюков С.Д., Васильев О.П.* Психогенетическое исследование свойств темперамента и личностных характеристик: анализ структуры 216 изучаемых переменных // Труды Института психологии РАН. Т. 2. / Отв. ред. Брушлинский А.В., Бодров В.А. М.: ИП РАН, 1997. С. 23-51.
2. *Воробьева А.А.* Волевые и познавательные черты личности как факторы учебных достижений студентов: дис. … канд. психол. наук. М.: РУДН, 2015. 246 с.
3. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Опросник “Шкалы академической мотивации” // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 3. С. 96-107.
4. *Королева В.В.* Психологические факторы повышения качества обучения иностранному языку: дис. … канд. психол. наук. СПб., 2002. 180 с.
5. *Costa P.T., McCrae R.R*. Revised NEO Five Factor Inventory (NEO-PI-R) and the NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). Professional Manual. Odessa: Psychological Assessment Resources, 1992.
6. *Karasová R., Uhlarikova J.* Personality of students, their motivation and academic achievement in learning foreign language // EDULEARN20 Proceedings. Palma: IATED, 2020. Pp. 1160-1166. https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0393
7. *Krupnov A.I., Kozhukhova Y. V., Vorobyeva A.A.* Persistence and academic achievement in foreign language in natural sciences students // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2017. Vol. 14. No 2. Pp. 143–154. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-2-143-154
8. *Novikova I.A.* Big Five (The Five-Factor Model and The Five-Factor Theory) // The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology / Ed. by Kenneth D. Keith. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. Pp. 136-138. https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbeccp054
9. *Novikova I., Bychkova P.* Attitudes towards digital educational technologies, academic motivation and academic achievements among Russian university students // Digital Transformation and Global Society.

DTGS 2021. Communications in Computer and Information Science / Ed. by D.A. Alexandrov et al. Vol. 1503. Pp. 280-293. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93715-7_20
10. *Piechurska-Kuciel E.* The Big Five in SLA. Cham: Springer Nature, 2020. 252 p. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59324-7

АНАЛИЗ ЗАЯВЛЕНИЯ/ЖАЛОБЫ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

О.О. Новосельцева
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации «Разговоров о важном» в педагогическом вузе в сравнении с аналогичным школьным циклом и предлагается структура беседы на тему «Заявление/Жалоба на преподавателя», актуальную для формирования личности студента вуза.

Ключевые слова: жалоба, заявление, преподаватель, вуз, личность студента, формирование, разговоры о важном

ANALYSIS OF A PETITION/COMPLAINT AGAINST A PROFESSOR AS A MEANS OF FORMING THE PERSONALITY OF AN UNDERGRADUATE

O.O. Novoseltseva
Herzen University, St. Petersburg, Russia

Abstract. The article examines the features of organizing “Talks on important topics” in a pedagogical university in comparison with a similar school cycle and proposes the structure

of a talk on the topic “Petition/Complaint against a professor,” relevant for the formation of an undergraduate’s personality.

Key words: complaint, petition, professor, university, formation, student's personality, talks on important topics

Согласно Письму Министерства просвещения России от 20.11.2023 N 08-2142 «О проведении «Разговоров о важном», в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству просвещения России (далее – педагогические вузы), в календарный план воспитательной работы в педагогических вузах включается цикл мероприятий «Разговоры о важном», который реализуется кураторами учебных групп. Одной из основных целей проведения «Разговоров о важном» является «формирование у будущих педагогов моральных и нравственных качеств, необходимых для устойчивого развития личности, общества и государства, а также готовности к осуществлению воспитательной деятельности в общеобразовательных организациях» [2].

Исследование отношения к проведению занятий «Разговоры о важном» у студентов ЯГПУ им. К. Д. Ушинского показало, что одной из причин невысокой удовлетворенности данными занятиями по мнению будущих педагогов является «единая тематика «Разговоров о важном» для детей разных классов, которая не позволяет в полной мере учитывать возрастные особенности детей, обучающимся не интересны репродуктивные форматы проведения занятий, на которые ориентируется большинство педагогов» [1, с. 54]. Действительно, на сервисе Академии Министерства просвещения России «Разговоры о важном. Сервис для классных руководителей» [3] выложены материалы, которые не только тематически идентичны, но и содержат одинаковые видеоматериалы и плакаты для всех возрастных групп учащихся школ и СПО. Для студентов педагогических вузов материалы на этом сервисе не предлагаются.

Тематика для реализации цикла мероприятий «Разговоры о важном» для педагогических вузов предложена в приложении к Письму Министерства просвещения России от 20.11.2023 N 08-2142 и включает 4 обязательных к рассмотрению и 49 рекомендованных к рассмотрению тем [2]. Их сравнение с материалами, выложенными на сервисе Академии Минпросвещения России «Разговоры о важном. Сервис для классных руководителей» [3] показывает, что они либо дословно повторяются (Всемирный фестиваль молодежи, Как найти свое место в обществе, Россия – здоровая держава и др.), либо перефразируются (Крым: путь домой. – Крым и Севастополь: 10 лет в родной гавани, Первый в космосе (90 лет со дня рождения Ю.А. Гагарина/День космонавтики). – «Я вижу землю. Этот так красиво», День спецназа. – День подразделений специального назначения и др.).

Учитывая существенную разницу в возрасте, интересах и проблемах, с которыми сталкиваются учащиеся школ и педагогических вузов, замечена потребность в формировании информационно-дидактических ресурсов для проведения «Разговоров о важном» со студентами педагогических вузов. Поскольку подготовка каждой беседы предполагает значительные временные затраты со стороны преподавателя, целесообразно дополнить сервис Академии Минпросвещения России разделом с материалами для бесед с учащимися вузов. Одной из актуальных тем для беседы является конфликт между студентом и преподавателем. Регулярно встречающимся способом решения этого конфликта со стороны студентов является написание жалобы на преподавателя или заявления с просьбой заменить преподавателя в группе. Тему «Заявление/Жалоба на преподавателя» можно включить в тематику «Развитие коммуникационных навыков (Всемирный день психического здоровья, профилактика буллинга)».

В структуре беседы предлагается выделить следующие этапы:

1) вводный – определение возможных мотивов и целей написания жалобы/заявления;

2) содержательный – анализ содержания текста жалобы/заявления;

3) сравнительный – сравнение содержания заявления/жалобы и объяснения преподавателя по существу, если имеется;

4) заключительный – анализ действий студентов – авторов заявления/жалобы.

На вводном этапе студентам предлагается рассмотреть мотивы написания жалобы на преподавателя и те действия, которые могут ожидаться от руководителя, которому подается жалоба. Побудительными мотивами написания письма в форме жалобы или заявления могут быть зависть, злоба, желание мести, желание «нагадить», обида, сплетня, злорадство, «жажда сутяжничества», слух, просто от скуки, желание развлечься [4 с.17]. К приведенному списку можно добавить желание студентов попасть к преподавателю, который на промежуточной аттестации ставит более высокие оценки.

Во время содержательного этапа беседы студентам предъявляется текст жалобы/заявления. Текст может быть текстом, полученным в предыдущие годы, с обезличенными персональными данными. Для студентов, обучающихся на филологическом или лингвистическом направлениях подготовки, можно предложить следующий текст:

Просим заменить преподавателя Х по следующим причинам:

1. Отсутствие языковой практики на занятиях (занятие проводится в формате чтения и перевода текстов и выполнения упражнений).

2. Домашнее задание представлено в виде тестов и упражнений, содержание которых лишь частично

повторяет пройденный на занятиях материал: на занятии изучается 5-10 слов, а в дом. задании более 60 единиц новой лексики. <..>.

3. Готовых глоссариев нет, они составляются студентами, не проверяются преподавателем, не совпадают с ответами на тест, содержат ошибки и лакуны.

4. Система оценивания: В начале семестра нам дали сложные параграфы из грамматического пособия на самостоятельную работу. После выполнения заданий по самостоятельно изученному материалу студент должен был сам себя проверить и выставить себе оценку.

5. Сложности в навигации на курсе в moodle: загрузки файла с заданием и нажатия кнопки «сохранить» недостаточно для того, чтобы преподаватель посчитала задание сданным. Нужно нажать еще около трех разных кнопок, чего нет ни в одном другом курсе в moodle.

6. Необходимость ведения дополнительных не относящихся к изучению языка документов – портфолио, включающих в себя посещаемость, средний балл за тесты и выполнение проверочных работ.

7. Стиль общения: преподаватель постоянно перебивает, использует оценочные суждения «плохой/хороший студент». Не идет на контакт ни по одному из вышеперечисленных проблем, диалог односторонний, ведется в императивной форме.

Текст подписан тремя студентами 3 курса, изучающими второй иностранный язык по направлению Лингвистика. Дата отсутствует.

Студентам во время беседы предлагается выявить недостаточно проработанные места данного текста. Самыми очевидными из них являются отсутствие даты и количество студентов, подписавших данный текст. Возникают вопросы: Сколько студентов обучается в этой группе? Почему остальные студенты не подписали этот документ? Студенты, не подписавшие заявление, боятся преподавателя или

считают, что текст заявления не соответствует действительности?

Менее очевидным слабым местом в аргументации заявления может оказаться отсутствие названия учебника/учебного пособия по грамматике, задания из которого предлагались для самостоятельной работы (п.4). Эта информация позволяет оценить сложность предлагавшегося для самостоятельного изучения материала и то, каким образом студенты должны были проверять правильность выполнения упражнений. Если этот учебник предназначен для самостоятельной работы студентов этого уровня обучения с ключами в конце учебника, тогда жалоба студентов в этой части может быть признана необоснованной.

Студенты, уже изучавшие методику преподавания иностранных языков, также могут обратить внимание на сомнительное противопоставление чтения и перевода текстов упражнениям в п.1 «*занятие проводится в формате чтения и перевода текстов и выполнения упражнений*». Чтение текста и перевод текста сами являются отдельными видами упражнений. Можно ли говорить о высокой методической грамотности авторов заявления на основании этого аргумента в пользу замены преподавателя? Какие другие виды упражнений предлагались на занятиях студентам? Возможно среди них были условно-речевые и речевые. Предлагались ли задания на аудирование? Если ответ положительный, тогда обвинение в отсутствии языковой практики на занятиях окажется необоснованным. Остальные пункты аргументационной части заявления также могут быть проанализированы во время беседы.

На заключительном этапе беседы студентам предлагается назвать черты личности, которые авторы заявления/жалобы проявили, участвуя в данном событии; высказать свое мнение о том, какое воздействие такой текст может иметь на последующие взаимоотношения студентов и преподавателей; дать общую оценку действиям студентов.

Проведение бесед на значимые для обучающихся темы, подобные описанной выше, способствует осознанному отношению участников к событиям студенческой жизни и формированию ответственного подхода к письменным формам коммуникации. Они могут включатся в единый календарный план воспитательной работы не только педагогических вузов, но и любого другого высшего учебного заведения.

Литература

1. *Байбородова Л.В., Белкина В.В., Гурьянчик В.Н.* «Разговоры о важном»: подготовка будущих педагогов к организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 48–57. http://doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_48

2. <Письмо> Минпросвещения России от 20.11.2023 N 08-2142 "О проведении "Разговоров о важном" (вместе с "Методическими рекомендациями по реализации цикла мероприятий "Разговоры о важном" в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации"). https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-20112023-n-08-2142-o-provedenii/ (дата обращения: 26.03.2024)

3. Разговоры о важном. Сервис для классных руководителей. URL: https://apkpro.ru/razgovory-o-vazhnom/ (дата обращения: 26.03.2024)

4. *Семин А.Н.* О роли писем в принятии управленческих решений и социальные портреты их авторов // Теория и практика мировой науки. 2020. № 2. С. 16-22.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Е.А. Шапаева
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. Эмпирическое исследование выявило следующие особенности: у студентов переводческого факультета ниже значения самообучения, чем у других групп; у студентов факультета английского языка выше уровень внешней мотивации, а у студентов психологического направления – внутренняя мотивация.

Ключевые слова: учебная мотивация, профессиональная идентичность, профессиональное самоопределение, ценностные мотивы, учебная деятельность

THE RELATIONSHIP OF EDUCATIONAL MOTIVATION AND PROFESSIONAL IDENTITY AMONG STUDENTS

E.A. Shapaeva
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. An empirical study revealed the following features: students of the Faculty of Translation have lower self–learning values than other groups; students of the Faculty of English have a higher level of external motivation, and students of the psychological direction have internal motivation.

Key words: educational motivation, professional identity, professional self-determination, value motives, educational activity

Важность изучения учебной мотивации и профессиональной идентичности в ходе учебной

деятельности признается сегодня довольно активно. Многие десятилетия отечественные, а также зарубежные психологи, педагоги и лингвисты проводят исследования в области учебной деятельности. Особое внимание к формированию ценностных мотивов и профессиональной идентичности уделяется в областях педагогической и возрастной психологии, лингвистики и педагогике. Предметом изучения многих исследователей выступают этапы становления профидентичности в период обучения в высшем учебном заведении, а также этапы формирования мотивационной сферы во время учебной деятельности. Вопросами мотивации в целом и учебной мотивации в частности, а также профессиональной идентичности занимались такие психологии, как: А.К. Маркова, Л.Б. Шнейдер, Н.Л. Иванова, А.Н. Леонтьев, Д.И. Завалишена, Н.Ф. Талызина, Л.И.Божович, Е.П. Ермолаева, Е.А. Климов, П.М. Якобсон, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, Н.Ф. Талызина, Л.И. Божович, Р.Гарднер, У. Ламберт.

Благодаря изучению данной взаимосвязи между психическим свойством и новообразованием удастся установить ключевое значение эффективности вузовского образования и профессионального становления будущих специалистов, этим и обусловлен выбор темы исследования.

Основной движущей силой в процессе формирования будущего профессионала выступает мотивация. И даже если выбор направления профессионального обучения студентом был сделан не вполне самостоятельно и недостаточно осознанно, то отслеживая особенности учебной мотивации можно помочь будущему специалисту в профессиональном становлении.

В момент осознания своего профессионального Я студент намного реже прибегает к разным видам мотивационной сферы. На данном этапе обучающийся сформировал свои истинные потребности и направляет свое внимание на самореализацию и удовлетворение своих

личностных желаниях. Необходимо отметить и факт того, что чем больше сформирована профессиональная идентичность студента, тем легче и интереснее изучать профессиональную сферу, а также применять полученные знания в учебной и профессиональной деятельности.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи между профессиональной идентичностью и учебной мотиваций у студентов разных направлений обучения (лингвистического, педагогического, а также психологического). Объект исследования - профессиональная идентичность и учебная мотивация личности. Предмет исследования - профессиональная идентичность и учебная мотивация у студентов разных курсов и направлений обучения.

В качестве гипотез были выдвинуты следующие предположения: 1. Имеются взаимосвязь выраженности типа профессиональной идентичности и различных показателей учебной мотивации. 2. Имеются различия по параметрам учебной мотивации у студентов с разным уровнем ясности Я-концепции.

Для проверки гипотезы были использованы теоретические эмпирические методы, а также методы математической статистики. Для теоретической части был произведен анализ литературы по теме исследования, обобщение и синтез. При проведении исследования использовались эмпирические методы, как: тестирование и опрос. Для анализа полученных данных применялись методы математической статистики: описательные статистики, проверка нормальности распределения, корреляционный анализ, оценка различий между двумя независимыми выборками.

В целях подтверждения или опровержения гипотезыиспользовались психодиагностические методики: методика диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой, мотивация учебной деятельности: уровни и

типы (разработка И.С. Домбровской), методика изучения статусов профессиональной идентичности А. А. Азбеля, методика изучения ясности Я-концепции Кэмбелла (адаптация В.В. Вдовенко, С.А. Щебетенко, Е.Б. Старовойтенко).

В исследовании принимали участие 126 человек, обучающиеся на базе ФГБУ МГЛУ на 1-4 курсах. Испытуемые обучались на разных направлениях: «Психолого-педагогические основы межкультурной коммуникации» и «Психолого-педагогическое сопровождение непрерывного образования» (44 человека), а также «Теория и методика преподавания иностранного языка» (42 человека) и «Перевод и переводоведение» (40 человек). Возраст испытуемых варьировался от 18 до 22 лет (средний возраст испытуемых составил 20,1).

Непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена не выявил взаимосвязей выраженности того или иного типа профессиональной идентичности с параметрами учебной мотивации на полной выборке. Однако в выборке ФАЯ выявлены средне-слабые по силе обратные корреляции выраженности неопределенной профессиональной идентичности с узкосоциальной мотивацией ($rs_{0,006} = -0,415$), социальными учебными мотивами ($rs_{0,007} = -0,409$), сотрудничеством ($rs_{0,035} = -0,327$) и широкой социальной мотивацией ($rs_{0,04} = -0,318$).

В ходе анализа и интерпретации данных выборки переводческого факультета не удалось установить взаимосвязь выраженности между типами профессиональной идентичности и параметрами учебной мотивации. Исследование позволило выявить, что существуют сильные обратные корреляции выраженности социальной мотивации и познавательной (rs0,000 = 0,598), сотрудничества и саморазвития (rs0,000 = 0,564). Студенты-переводчики прибегают, как и внутренней мотивации, так и внешней, в отличие от других групп.

В группе психологического направления не было также обнаружено связи между показателями. Однако выявлена сильная взаимосвязь показателей уровень мотивации и познавательной мотивации ($rs_{0,000}$ = 0,609). Обнаружена и средне-слабая связь между возрастом и мораторией ($rs_{0,039}$ = 0,313). Такая особенность связана с тем, что большинство студентов-психологов выбирают данное направление из-за личного интереса, а не из-за профессионального

Гипотеза 1 своего подтверждения не нашла.

Для проверки второй гипотезы был применен критерий Манна-Уитни, который показал, что у студентов с высокой ясностью Я-концепции широкие познавательные мотивы проявлены сильнее, чем у студентов с низким уровнем ($U_{0,04}$=1566, средний ранг высокой явностью Я-концепции = 70,14, средний ранг низкой явностью Я-концепции = 56, 86)

Полученные результаты в ходе исследования корреляций, а также различий уровня учебной мотивации студентов со статусами сформированности профессиональной идентичности, типами мотивационной сферы индивида с уровнем ясности Я-концепциине достаточно позволяют сделать вывод о взаимосвязи учебной мотивации с профессиональной идентичностью студента. Нами были получены важные результаты, не согласующиеся с проведенным теоретическим анализом и исследованиями прошлых лет, где эта корреляция выявлялась. Однако выявленные различия по показателю ясности Я-концепции выступают хорошей базой для дальнейшего изучения данного феномена.

Литература

1. *Джеймс У.* Личность. Режим доступа: https://www.psychology-online.net/ (Дата обращения: 10.02.2023).

2. *Ермолаева Е.П.* Психология социальной реализации профессионала. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. 345 с.

3. *Ермолаева Е.П.* Оценка реализации профессионала в системе "человек-профессия-общество". М.: Ин-т психологии РАН, 2011. 174 с.

4. *Заковоротная М.В.* Идентичность человека: Социально-философские аспекты. URL: http://filosof.historic.ru/books/item/tD0/s00/z0000729/st000.shtml (дата обращения: 16.03.2024).
5. *Иванова Н.Л., Румянцева Т.В.* Социальная идентичность: теория и практика. М.: Изд-во СГУ, 2009.
6. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2011. 508 с.
7. Социальная идентификация и социальная идентичность в изменяющемся обществе: учеб.-метод. пособие / О.В. Захарова. Иркутск: Изд-во Иркут.гос. ун-та, 2010.
8. *Coleman J.S.* Social capital in the creation of human capital // American Journal of Sociology. 1988. Vol. 94. Pp. S95–S120.
9. *Dweck C.S.* Motivational processes affecting learning // American Psychologist. 1986. Vol. 41. No 10. Pp. 1040–1048.
10. *Erikson E.H.* Identity and the life cycle. Psychological Issues. Vol. 1. New York: International Universities Press, 1959. 171 p.

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.А. Шилова
Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Аннотация. В данной статье подробно рассмотрено понятие «жизнестойкость» и его содержание, раскрыта суть компонентов жизнестойкости. Особое внимание уделено влиянию жизнестойкости на студентов педагогического вуза. В завершение приведено исследование уровня жизнестойкости в группе студентов третьего курса направления психология в МГПУ.

Ключевые слова: жизнестойкость, уровень жизнестойкости, вовлеченность, контроль, принятие риска, личность, индивид, стресс, стрессогенные ситуации

DEVELOPMENT OF RESILIENCE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

T.A. Shilova
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. This article examines in detail the concept of «resilience» and its content, reveals the essence of the components of resilience. Special attention is paid to the impact of resilience on students of a pedagogical university. In conclusion, a study of the level of resilience in a group of third-year students of the psychology department at MSPU is presented.

Key words: resilience, level of resilience, engagement, control, risk taking, personality, individual, stress, stressful situations

В начале 80-х годов 20 века два американских психолога Сьюзен Кобейс и Сальваторе Мадди обратили внимание на сотрудников одной телефонной компании, провели ряд исследований, в результате которых они выявили, что более успешных сотрудников от менее успешных отличает наличие такого качества, как «hardiness».

В 2000-х годах этим понятием заинтересовался Д. А. Леонтьев, он предложил перевести этот термин, как «жизнестойкость» [2].

С. Мадди рассматривал термин «hardiness», как «те убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса», в контексте экзистенциальной психологии и психологии стресса.

Д. А. Леонтьев же рассматривал жизнестойкость, как характеристику личности интегративного характера, которая несет ответственность за успех на пути преодоления личностью различных жизненных трудностей.

Одной из общепринятых структур жизнестойкости является следующая, предложенная С. Мадди: вовлеченность, контроль, принятие риска.

«Вовлеченность» стоит во главе структуры жизнестойкости и представляет собой устойчивый интерес к деятельности, убежденность человека в том, что то, чем он занимается придает его жизни ценности. В результате чего успешно справляется с преодолением стрессогенных ситуаций. Соответственно в противоположной ситуации наблюдается угнетенная позиция, отсутствие интереса к жизни и деятельности, подавленность, что сильно понижает уровень стрессоустойчивости.

Вторым компонентом жизнестойкости является «контроль». Данный термин относиться к понятию воли, здесь смежен с понятием «самоконтроль». Представляет собой установку личности на проявление свой индивидуальности, своей позиции. Человек с высоким показателем «контроля» характеризуется как самостоятельный, самодостаточный. Он убежден в том, что он управляет своей жизнью и сам выбирает путь, все влияние на желанный результат принадлежит исключительно ему.

Отсутствие такого качества приводит к формированию чувства беспомощности, потере контроля над собственной жизнью, ощущению, что собственный выбор ничего не стоит и не решает, к низкой самооценке.

Последнем компонентом жизнестойкости является «принятие риска». С. Мадди характеризовал человека с высоким уровнем принятия риска, как воспринимающего все происходящее (как позитивное, так и негативное), как опыт, который способствует личностному росту и развитию.

Люди, которым не свойственно такое качество, отличаются тем, что не способны должным образом воспринимать опыт, им не свойственно стремление к новому, любое негативное событие тяжело переживается [3].

Важно заметить, что понятие жизнестойкости расходится с позитивными убеждениями. Взгляды человека должны соответствовать действительности. Надежда на лучший исход не приравнивается к жизнестойкости, а трезвая оценка своих сил в той или иной ситуации и понимание того, какие действия необходимы для достижения желаемой цели и представляет собой жизнестойкость.

Жизнестойкость способствует личностному росту, так как именно она толкает человека на трудный путь самосовершенствования, помогает принимать трудные решения. Жизнестойкость снижает уровень воздействий стрессогенных ситуаций на психику и здоровье [5].

Для повышения уровня личной жизнестойкости существуют различные техники, о которых пойдет речь позднее. Сам же Сальваторе Мадди разработал программу по повышению уровня жизнестойкости, которую назвал «HELP» (Hardiness Enhancing Lifestyle Program – программа образа жизни, повышающая жизнестойкость), здесь он объединил свои исследования по жизнестойкости и здоровому образу жизни.

Для наглядности стоит рассмотреть исследование учебной группы психологов третьего курса для выяснения уровня жизнестойкости будущих специалистов. Для оценки уровня жизнестойкости использовался тест жизнестойкости Сальватора Мадди в адаптации Дмитрия Алексеевича Леонтьева. По результатам исследования были получены следующие данные: по общей шкале жизнестойкости результат группы 93 из 135, что свидетельствует о среднем уровне жизнестойкости, склоняющемуся к высокому [4]. Что касается, результатов отдельных компонентов, то «вовлеченность» средне выражена (39 из 54), «контроль» также средне выражен (31 из 51) и «принятие риска» находится на высоком уровне (23 из 30). Результаты являются многообещающими и свидетельствуют о том, что присущая

им жизнестойкость выражена достаточно хорошо, но есть над чем работать.

Практических рекомендаций по формированию жизнестойкости огромное множество, приведем небольшую часть простых, но эффективных техник.

Упражнение «Устойчивость»

Цель. Наглядная демонстрация ресурсов человека, в результате которой у участников повышается самооценка.

Содержание. Упражнение состоит из двух процедур.

Процедура 1. Тренер выбирает любого участника, которому предлагает просто стоять, как обычно. Тренер неожиданно толкает человека в плечо, и тот теряет равновесие.

Теперь тренер просит данного участника принять так называемую устойчивую позу, предлагая участнику встать, слегка согнув ноги, поставив их на ширине плеч, ступни слегка направлены внутрь (как мишка косолапый), спину держать ровно. Теперь тренер вновь толкает человека в этой позиции, но не может его столкнуть.

Процедура 2. Тренер предлагает другому участнику встать в устойчивую позу, опустив левую руку внизу рядом с телом так, как будто она упирается в пенек. Рука должна быть напряжена, как если бы она реально опиралась на что-то. Правую руку поднять вверх, словно она упирается в потолок. После того как участник принял исходную позицию, тренер начинает изо всей силы давить на правую руку, но столкнуть человека не может.

Мини-лекция «Осанка»

Тренер рассказывает участникам о том, какую важную роль в циркуляции энергии в нашем организме играет позвоночник. Важно обратить внимание и на то, что осанка является важной частью имиджа. Часто именно по осанке мы определяем стрессоустойчивость человека: «держится как английская королева», «сгорбился под ударами судьбы», «согнулся под тяжестью бед» и т. д.

Упражнение «Кто самый спокойный?»

Цель. Развитие навыков визуализации с элементами пластического тренинга.

Содержание. Тренер просит участников назвать образ какого-либо животного или предмета, ассоциирующегося в их сознании с состоянием полного спокойствия и невозмутимости (например, древняя пыльная египетская пирамида, телеграфный столб, пустой бамбук, резиновая кукла, многовековой дуб). Хорошо использовать образы животных (как правило, участники предлагают образы львов, тигров, кошек, медведей), обладающих силой, ощущение которой дает им спокойствие.

Когда участники выбирают нужные образы, мы предлагаем им 5-10 минут побыть в этих образах, подвигаться и по взаимодействовать друг с другом, находясь в образах. Чем ярче образ, представляемый участником, тем больше эффект от упражнения.

Для того, чтобы быть готовым к принятию риска, необходимо развивать в себе такое качество, как «гибкость». Здесь нет универсального инструмента, однако есть следующая рекомендация: менять свое мышление, стараться не отказываться от возможностей, даже если первая возникающая мысль «я не могу», надо не отказываться, браться за деятельность и доказывать себе, что нет ничего невозможного.

В качестве психокоррекционных техник, направленных на поддержание и повышение уровня жизнестойкости, можно рассмотреть нижеприведенные. Сосредоточение на преимуществах в различных ситуациях, это является полезным навыком, который можно развить в себе. Часто при стрессовых ситуациях человек приходит в такое расстройство, что совершенно не думает о возможных перспективах и преимуществах, которые открывает перед ним ситуация, со временем эмоция проходит и если человек так и не увидел плюсы, которые можно извлечь из ситуации, то он

так и остается на одном месте, замедляя личностный рост. Но есть другой вектор действий в такой ситуации, если в момент погружения в эмоцию, человек даст ей выход (важно отметить, что безопасный для себя и окружающих), то эффект потрясения быстрее пройдет и в этот момент может включиться рациональная составляющая, нестандартное мышление, которая начнет поиск путей выхода и преимуществ. Эмоция должна найти выход через действие, ее можно проговорить, прокричать или же выпустить через физическую нагрузку и не только. Поначалу может быть тяжело найти способ выхода эмоции, быстро среагировать, но с каждым разом это будет даваться все легче и легче, пока в конце концов не войдет в привычку. Важно подобрать заранее доступный и удобный способ, чтобы сразу быть готовым его применить [1].

На пути к развитию способности к жизнестойкости стоит отказаться от вредных привычек (сюда входит как алкоголь, курение, употребление запрещенных веществ, компьютерная зависимость, ненормированный сон, переедание и недоедание и так далее). Здоровый образ жизни – показатель жизнестойкости.

Умение планировать свою деятельность – хороший признак жизнестойкости. Если такой навык отсутствует, его необходимо развивать, так как четко распланированная деятельность так же укрепляет ощущение контроля над своей жизнью.

В завершение необходимо сказать, что несомненно во времена стремительных перемен жизнестойкость является необходимой способностью современного человека. Жизнестойкость напрямую связана с различными аспектами жизни каждого человека, начиная от здоровья, заканчивая в целом уровнем жизни. Именно по этой причине существуют такая необходимость в том, чтобы она была на хорошем уровне.

Литература

1. *Казаренков В.И.* Стресс-менеджмент в практике университетского образования специалиста // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы XVI Международной научно-практической конференции, Москва, 25 апреля 2023 года. М.: РУДН, 2023. С. 21-28.
2. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
3. *Одинцова М.А.* Психология жизнестойкости: учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2020. 292 с.
4. *Шилова Т.А., Комарова О.Н.* Исследование взаимосвязи интеллекта и воли студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IX Международной научно-практической конференции, Москва, 21–22 апреля 2016 года. Т. Ч. 2. М.: Российский университет дружбы народов, 2016. С. 313-317.
5. *Шилова Т.А.* Социальная психология личности в организации: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». М.: Московский городской педагогический университет, 2010. 124 с.

РАЗДЕЛ 9
ПРОБЛЕМЫ И ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ

THE PERSONALITY OF A JUVENILE OFFENDER AND THE AGE LIMIT OF CRIMINAL RESPONSIBILITY

M.M. Aladžić
European University Brčko,
Bosnia and Herzegovina

Abstract. In relation to adult criminality, "juvenile criminality is characterized by the personality traits of juvenile delinquents, their biological, emotional and social maturity, which is more or less insufficiently developed. The physiological process as well as the socialization process is still not finished. When one takes into account all the complexity of the process of personality socialization, then it is no wonder that not everyone succeeds in this technologically speaking "manufacturing of people", even though the desire and intention of all parents, even the most hardened criminals, is for their children to be successful and socially accepted.

Key words: personality, juvenile delinquent, criminal liability, resocialization

ЛИЧНОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО ПРАВОНАРУШИТЕЛЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПРЕДЕЛ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

М.М. Аладжич
Европейский университет Брчко, Добой, Босния и Герцеговина

Аннотация. По отношению к определению преступности взрослых «преступность несовершеннолетних»

характеризуется личностными чертами несовершеннолетних правонарушителей, их недостаточно развитой биологической, эмоциональной и социальной зрелостью, т.к. физиологические процессы, а также процесс социализации еще не завершены. Если принять во внимание всю сложность процесса социализации личности, то неудивительно, что не всем удается это «технологически» говоря «производство людей», хотя желание и намерение всех родителей, даже самых закоренелых преступников, состоит в том, чтобы их дети были успешными и социально принятыми.

Ключевые слова: личность, несовершеннолетний правонарушитель, уголовная ответственность, ресоциализация.

Introduction

Age in criminal law is an important component of criminal responsibility, and its normative significance is reflected in determining whether a person will be responsible for a committed criminal act, what criminal sanctions can be imposed on him, how criminally responsible he is, what type of criminal procedure will be conducted according to him, in what way the criminal sanction will be executed against him, etc. [1]. Determination of the special position of minors in criminal law only occurred at the end of the 19th century. Until then, efforts to determine the special position of minors in criminal law were limited to easing the strictness of the then criminal law in relation to minors. With the development of social-psychological and criminological studies on biological, psychological and social personality development, there is also a tendency to raise the age limit for minors in criminal legislation. It is precisely under the influence of these teachings that the normative separation of the age category of perpetrators of criminal acts into children and minors occurs in most modern criminal legislation. Certain legislations go a step further and classify minors into two categories, younger minors and older minors [2]. Most of the criminal legislations in the world today

establish two age limits for juvenile offenders. This is how the lower and upper age limits are determined, according to which the lower limit represents the limit below which the perpetrator of a criminal offense bears no responsibility and serves to demarcate minors from children, and the upper age limit serves to demarcate minors from adult perpetrators of criminal offenses. Namely, when defining the lower and upper age limits, modern criminal legislation separates the age categories of perpetrators of criminal acts in different normative ways, so the lower limit varies from 8 years to 16 years, and the upper one ranges from 14 years to 21 years [3]. The juvenile criminal legislation of the Republic of Srpska determines the age limit of criminal responsibility in such a way that it first defines a child and defines the application of criminal sanctions. Thus, the Law on Protection and Treatment of Children and Minors in Criminal Procedure defines a child as any person who has not reached the age of 18. When it comes to the application of criminal sanctions, the Law stipulates that no criminal sanctions can be imposed on a child who was under the age of 14 at the time the crime was committed, nor can any other measures provided for by the said law be applied (Article 2, paragraph 3). Therefore, in cases where a child who has not reached the age of 14 appears as the perpetrator of a criminal act, the prosecutor makes a decision not to initiate preparatory proceedings against the child perpetrator of the criminal act and informs the guardianship body about it, which gives rise to the exclusive jurisdiction of the guardianship body in dealing with the child. The application of criminal sanctions and other measures provided for in the Law on the Protection and Treatment of Children and Minors in Criminal Proceedings of the Republic of Srpska (Official Gazette of the Republic of Srpska, No. 13/10) is also provided for minors defined by the law as a child who at the time of the commission of the criminal offense 14 years old and not yet 18 years old. The aforementioned law distinguishes between two categories of minors, namely a younger minor who was 14 but not 16 years old at the time the crime was committed,

and an older minor who was 16 but not 18 years old at the time the crime was committed. The purpose of dividing the age of minors into two categories lies in the types of sanctions that can be imposed, so it is provided that only educational measures can be imposed on a younger minor, while a juvenile prison sentence can exceptionally be imposed on an older minor in addition to educational measures. Namely, the law (Article 3) distinguishes another category of persons to whom, under certain conditions, the provisions provided for juvenile offenders can be applied and calls them younger adults. A minor of legal age means a person who has reached the age of 18 at the time of the commission of the criminal act, but has not reached the age of 21. Therefore, the court can also impose any measure of special obligations, a measure of increased supervision by the guardianship authority, or an appropriate institutional educational measure against these persons who have committed criminal acts as adults. However, the law also set certain restrictions regarding the application of the provisions of the juvenile criminal legislation to these persons who committed a criminal offense as a younger adult, namely that these persons had not reached the age of 23 at the time of the trial and if, given his personality, and the circumstances under which the criminal offense was committed can expect that the educational measure will achieve the purpose that would be achieved by imposing the sentence. The duration of the possibly imposed educational measure against these persons also has a certain limit, which is 23 years of the person's life [4].

The legal position of juvenile offenders

The determination of a special legal position for minor perpetrators of criminal acts in relation to adult perpetrators in criminal legislation is the result of many years of experience and scientific knowledge that the personality of minors is formed gradually from a biopsychological and social point of view, that minors are not always able to understand the significance of their actions and the resulting consequences from such procedures and that they are not always able to resist the negative influences to

which they are exposed. For this reason, the question of criminal responsibility of minors is raised differently than in the case of adult offenders. Thus, for example, the existence of criminal responsibility in the sense of the ability to understand the significance of the act and the ability to manage the proceedings in the case of minors is not necessary in order to apply an educational measure. Based on the Law on Protection and Treatment of Children and Minors in Criminal Proceedings of the Republika Srpska [5], and in the case where the perpetrator of the criminal act is an older minor, the determination of criminal responsibility according to general regulations is a condition only for the application of a juvenile prison sentence, but in addition to this general condition to determine the criminal responsibility of an older minor and to determine the amount of the sentence, the type and degree of maturity of the minor and the time required for his education and professional training are taken into account (Article 51, paragraph 3). The peculiarity of the legal position of minors in criminal legislation is visible in the very purpose of imposing criminal sanctions against them. The general purpose of prescribing and imposing criminal sanctions (Article 41, paragraph 3), which consists in suppressing illegal activities that endanger or injure values protected by criminal legislation, is now being expanded and in relation to the minor perpetrator, it also has the purpose of providing protection, care , assistance and supervision, as well as by providing general and professional training, influences the development and strengthening of the personal responsibility of the minor, provides education and proper development of his personality, in order to ensure the minor's reintegration into the social community (Article 31). In order to enhance the well-being of minors, the juvenile criminal legislation of the Republic of Srpska (Article 9) introduces the principle of proportionality, which in another way indicates the peculiarity of the procedure towards minors. Therefore, this principle gives the possibility of choosing and applying the sanctions and measures provided for by law that are adapted to the personal characteristics,

environment and circumstances in which the minor lives, but also taking into account the proportion to the circumstances and gravity of the criminal offense committed by the minor, while also respecting the rights of the injured party. a criminal act. According to the new Act on protection and treatment of children and minors in criminal proceedings (Article 14), diversion from regular proceedings is an obligation in criminal proceedings against minors. This principle introduced the obligation of prosecutors and judges for juveniles not to resort to formal criminal proceedings, in accordance with the principles and rules prescribed by law and by-laws, but to resolve the case of a minor perpetrator of a criminal offense by applying educational recommendations. Taking into account the special psychophysical characteristics that characterize the personality of minors, the Law also provides for the protection of the privacy of the minor perpetrator of a criminal offense, which must be respected in all stages of the procedure. The name and other information revealing the identity of a minor, decisions made in criminal proceedings may not be published in the media, nor may video and audio recordings of criminal proceedings be made for the purpose of publication. The law allows the publication of a final court decision, but without specifying the minor's personal data from which his identity could be determined.

Personality and criminal characteristics of juvenile offenders

There are characteristic motives when committing criminal acts by juvenile delinquents. There is a certain difference between the motives for committing criminal offenses by minors and adults. In the case of property crimes, the motive for adult perpetrators of criminal offenses is usually the illegal appropriation of property benefits, while for minors, the motive can be the desire to stand out, respect, self-affirmation, assessment of one's capabilities and abilities, etc. [6]. Juveniles most often commit property crimes, with an emphasis on aggression. Unlike adults, they often commit crimes in groups of two or more minors, which are mostly of an informal nature. The reason for the association is the commission of a certain crime or a series of crimes (serious theft, carjacking,

robbery and sexual crimes) [7]. Juvenile delinquents can be classified depending on their contribution to the commission of the crime. So according to prof. Konstantinović-Vilić there are minors who commit a criminal offense "by order" or at the request of an adult; professionals and those who occasionally commit criminal acts. In the first group, juvenile delinquents are defined as semi-amateurs in criminality who charge very cheaply for their services for the work done; the second group includes those minors who have only accepted criminality as their value system, while the third group of juvenile delinquents is considered the most numerous and includes those minors who regularly attend school, some of them are good students and only occasionally, usually under the influence of other more experienced criminals, commit criminal acts [8].

Conclusion:

No one is born a bully or a criminal, but social circumstances and numerous risk factors shape him and lead him to criminal behavior. That is why it is very important to work on preventive programs in order to suppress antisocial behavior at the very beginning, correct criminal behavior and give a new chance. Unfortunately, the majority of juvenile delinquents continue to commit crimes even after the imposed and completed educational measures, and this problem of criminal responsibility and resocialization of minors is a current social problem that requires greater responsibility of all factors that participate in their socialization and personality formation.

References

1. Škulić, M. (2003). *Maloletnici kao učinioci i kao žrtve krivičnih dela*. Beograd: Dosije.
2. Macanović, N. (2020). *Socijalno neprilagođeno ponašanje djece i adolescenata*. Banja Luka: Centar modernih znanja.
3. Macanović, N., & Nadarević, D. (2014). *Penološka andragogija*. Banja Luka: Evropski defendologija centar.
4. Macanović, N., & Dujaković, D. (2019). Stanje maloljetničke delinkvencije na području opštine Derventa. *Beogradska defektološka škola, 25*(1), 47–69.

5. Zakon o zaštiti i postupanju sa maloljetnicima u krivičnom postupku (Službeni glasnik Republike Srpske, br. 13/10 i 63/13).
6. Soković, S., (2012). Osnovne karakteristike i izvršenja krivičnih sankcija koje se izriču maloljetnicima. *Revija za kriminologiju i krivično pravo*, 1-2/12.
7. Ljubičić, S. (2008). Maloletnički kriminalitet. *Kultura polisa*, (8-9-10), 331-354.
8. Konstantinović-Vidić, S., Nikolić-Ristanović, V. & Kostić, M. (2009). *Kriminologija*. Niš: Pelikan print.

PERSONALITY AND DEVELOPMENT OF DEVIANT BEHAVIOR OF JUVENILE

Nadežda V. Gudelj [1], Milanko M. Aladžić [2]
[1] Ministry of Internal Affairs, Republic of Serbia
[2] European University Brčko, Bosnia and Herzegovina

Abstract. It is almost impossible to identify and explain the complex and delicate processes of personality development in the adolescent period, and it is even more difficult to correctly understand the causes of deviant behavior of adolescents, if the current social and cultural context in which they grow up is not well known. That is why a thorough knowledge and understanding of the cultural and social climate in which young people form their self-image is necessary. The path from child to delinquent is full of risk factors that are the product of a disturbed value system and anomie in society.

Key words: deviant behavior, value system, risk factors, behavioral disorders

ЛИЧНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Н.В. Гудель [1], М.М. Аладжич [2]
[1] Министерство внутренних дел Республики Сербия, Белград, Сербия
[2] Европейский университет Брчко, Добой, Босния и Герцеговина

Аннотация. Практически невозможно выявить и объяснить сложные и тонкие процессы развития личности в подростковом возрасте, и еще труднее правильно понять причины девиантного поведения подростков, если текущий социальный и культурный контекст, в котором они растут, недостаточно известен. Вот почему необходимы глубокие знания и понимание культурного и социального окружения, в котором молодые люди формируют образ себя. Путь от ребенка к правонарушителю полон факторов риска, которые являются продуктом нарушенной системы ценностей и нестабильности в обществе.

Ключевые слова: девиантное поведение, система ценностей, факторы риска, поведенческие расстройства.

Introduction

In order to achieve goals, society has defined and established appropriate norms and forms of behavior, and their non-acceptance is treated as behavior that is not normal and leads to anomie. Deviant (disturbed) behavior is a consequence of the inconsistency between imposed cultural values and the (impossibility) of their being realized. Deviations are actually a product of anomie and disorganization of the system [1]. Disturbances in the behavior of children and minors are considered to be all those behaviors that in some way interfere with the regular functioning of the child or minor, so they can be harmful and dangerous for that individual or his environment. They can appear during childhood or

adolescence, if they are not treated in a timely and adequate manner, they can turn into some form of delinquent behavior, i.e. violations of legal norms. The socially unacceptable behavior of young people has changed both in terms of the causes and conditions of its manifestation, as well as in the forms of its manifestation. The direction of these changes moved in the direction of more frequent occurrence and more drastic manifestation of this behavior, which was primarily a consequence of the development of society and the complexity of social relations, and thus the creation of a greater number of factors and circumstances that predispose young people to this kind of behavior. At the same time, the value, moral and legal attitude of society towards young people as subjects of such behavior changed [2].

Risk behaviors of children and adolescents

By risky behavior of children and adolescents we mean (operational definition) those behaviors that arise as a result of insufficient knowledge, lack of awareness, individual social immaturity, the presence of prejudices or stereotypes, youthful activity and curiosity, and which can result in various forms of deviant behavior. Risky behaviors do not have to deterministically represent a "path to deviance", but they are a warning sign that there is a milieu of inclination and a significant probability to engage in some type of deviant behavior. Also, risky behaviors are those that arise as a consequence of already manifested deviant behaviors, and which can cause consequences for, for example, the health of the individual, the occurrence of some other deviant act or the endangering of some other social values [3]. These behaviors can be such that their manifestation endangers health and overall physical, psychological and social well-being (this understanding is related to the WHO definition of health). In particular, it should be emphasized that there is ample empirical evidence that the occurrence of risky behaviors at a younger age increases the

likelihood of later occurrence and maintenance of delinquent behavior.

Deviant behaviors of children, adolescents and adults

By the broader concept of social deviation, we mean such behaviors of individuals (children-minors and adults) that deviate from generally accepted normative-value standards. In this sense, deviant behavior means opposing a moral, value or legal code to which there is a social reaction of disapproval, condemnation or normative sanctions. Starting from this operational definition, we recognize three groups of deviant behavior [4]:

1. Deviant behavior that violates the values protected by the valid normative system or committed criminal acts (criminal offenses): crimes of violence; property crimes; economic crimes; sexual offenses; traffic offences; computer crimes; political crimes; environmental crimes.

Deviant behaviors that are the result of deviations in meeting human needs in terms of content, manner or form [5]: alcohol dependence; addiction to PAS; gambling addiction (pathological gambling); distortion of sexual needs (sexual perversions and inversions).

2. Deviant behaviors that represent a deviation from the dominant moral norms of society: begging; vagabond; idleness; prostitution; suicide attempts; suicide.

In addition to the periodization of child development provided by developmental psychology, there are also pedagogical periodizations, which are based on pedagogical principles. In them, development is divided into periods that coincide with the children's school age. According to this criterion, two main periods are distinguished: the development of a child from birth to starting school and the development of a school child. The first period is further divided into: development in the first year of life, the period of early childhood (1-3 years) and the preschool period (3-7 years), and the second into: younger school age (7-10 years), secondary school age (11-14 years) and older school age (15-18 years) [6]. The path from a child to a delinquent is actually long, but once a

child starts that path, it is often unstoppable. Therefore, it is necessary to do everything so that the child does not go down that path, because many of them will be forever lost to this society, because they will choose the worst profession in life, which is the profession of a criminal [7]. There are numerous programs for the prevention of socially maladjusted behavior of children and young people that are recommended today. To a certain extent, they help and prevent deviant behavior, but we often forget that love and friendship are the best protective factors when it comes to deviant behavior of children and young people, and they are increasingly neglected today [8].

Conclusion

More serious disorders in the social behavior of adolescents are related to juvenile delinquency. Juvenile delinquency does not only refer to the commission of criminal acts, but also includes the behavior of minors that a certain socio-cultural environment considers negative. The dysfunctionality of the family, schools, the media, the street, the socio-economic situation in society and numerous other factors represent everyday life full of risks and a "trap" that a child can fall into. In such circumstances, when children take that "bait" and go far into the world of juvenile delinquency, it is difficult to speak and predict the success of their resocialization. The recidivism of residents who have passed all educational sanctions, as well as staying in a correctional home, shows that it is difficult to bring such young people who have deviated from the path back on track and integrate them into society.

References

1. Kovačević, B., & Perić, R. (2009). *Socijalna patologija*. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske.
2. Ljubičić, S. (2008). Maloletnički kriminalitet. *Kultura polisa*, (8-9-10), 331-354.
3. Jugović, A. (2004), Rizična ponašanja omladine. U: Zborniku radova - *Mladi zagubljeni u tranziciji* (str. 177-203). Beograd: Centar za proučavanje alternativa.

4. Jugović, A. (2007). Sociološki pristup u definisanju pojma i tipova poremećaja ponašanja. *Poremećaji ponašanja i prestupništvo mladih* (str. 11–28). Beograd: FASPER.
5. Milosavljević, M. (2003). *Devijacije i društvo*. Beograd: Draganić.
6. Smiljanić, V. (1999). *Razvojna psihologija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
7. Macanović, N. (2020). *Socijalno neprilagođeno ponašanje djece i adolescenata*. Banja Luka: Centar modernih znanja.
8. Škulić, M. (2003). *Maloletnici kao učinioci i kao žrtve krivičnih dela*. Beograd: Dosije.

АБЬЮЗИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

С.Э. Гусейнова
Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан

Аннотация. Существует ограниченное количество исследований, изучающих влияние расстройства личности у партнера на межличностные отношения. Нами был проведён качественный анализ научной литературы, посвященной данной проблеме. Выявлены различные формы абьюзивного отношения, а также влияние таких отношений на проявление негативной симптоматики у партнера. Тяжесть расстройства личности и применение насилия (частота, формы насилия и т.д.) в значительной степени связаны с усилением выраженности симптомов посттравматического стрессового расстройства, тревожного расстройства, расстройства привязанности, а также депрессии. Изучение особенностей абьюзивных отношений с лицами с расстройством личности, может помочь в предотвращении домашнего насилию, предотвращению повторения негативного опыта, связанного с построением абьюзивных отношений, улучшению стратегий психологической помощи жертвам.

Ключевые слова: абьюзивные отношения, расстройства личности, депрессия, психическое здоровье

ABUSIVE RELATIONSHIP AND PERSONALITY DISORDERS

S.E. Huseynova
Baku State University, Baku, Azerbaijan

Abstract. There is limited research examining the impact of a partner's personality disorder on interpersonal relationships. We conducted a qualitative analysis of the scientific literature devoted to this problem. Various forms of abusive relationships have been identified, as well as the influence of such relationships on the manifestation of negative symptoms in a partner. The severity of personality disorder and the use of violence (frequency, forms of violence) are significantly associated with increased symptoms of post-traumatic stress disorder, anxiety disorders, attachment disorders, and depression. Studying the characteristics of abusive relationships with persons with personality disorders can help prevent domestic violence, prevent the repetition of negative experiences associated with building abusive relationships, and improve strategies for psychological assistance to victims.

Key words: abusive relationship, personality disorders, depression, mental health

Лица с расстройствами личности имеют склонность к деструктивному, разрушающему поведению. Несмотря на обширные исследования людей с психопатическими чертами, опыт тех, кто стал жертвой лиц с расстройством личности, получил ограниченное внимание. Небольшое количество исследований, изучающих последствия взаимодействия с людьми с психопатическими характеристиками, показывает, что эти взаимодействия причиняют значительный физический, сексуальный, эмоциональный, а также

финансовый вред. Эти результаты подтверждают мнение о том, что, хотя распространенность расстройств личности среди населения в целом составляет менее 1%, ее влияние на психологическое и физическое здоровье жертв является существенным. Ввиду ограниченного количества исследований, изучающих последствия взаимодействия с людьми, имеющими характерные черты личностных расстройств, настоящее исследование было разработано с целью сосредоточиться на опыте жертв, которые идентифицировали себя как тесно связанные с партнером с психопатическими чертами.

Психологическая картина расстройств личности. Расстройство личности – это нарушение, характеризующееся межличностными, аффективными, образом жизни и социальными отклонениями особенностями. Сочетание этих черт может иметь катастрофические последствия как для человека, который ими обладает, так и для тех, с кем он сталкивается. Такие люди склонны действовать импульсивно и не беспокоятся о последствиях своих действий, пока эти действия ведут к немедленному самоудовлетворению или личной выгоде.

Расстройства личности и насилие в межличностных отношениях. Расстройство личности является основным фактором риска участия в насилии со стороны интимного партнера, которое определяется как любое насилие (физическое, сексуальное и эмоциональное), происходящее в интимных отношениях. Исследователи определили его как один из самых сильных предикторов насилия со стороны партнера по сравнению с другими известными факторами риска (например, агрессией, антисоциальным поведением, употреблением алкоголя). Результаты были противоречивыми в отношении того, какой аспект расстройства личности наиболее сильно связан с применением насилия со стороны партнера. Единственное измерение, которое, по-видимому, наиболее последовательно

связано с насилием – это аффективное измерение, хотя для подтверждения этого вывода необходимы дополнительные исследования по выборкам и типам насилия. В целом, люди с чертами расстройства личности чаще проявляют насильственные действия, чем те, у кого их нет. **Распространенность и влияние насилия со стороны партнера.** Распространенность насилия со стороны партнера является глобальной проблемой, которая встречается относительно часто, особенно среди женщин [5]. В Азербайджане 86.1% жертв домашнего насилия составляли женщины [1]. Гораздо более высокий уровень распространенности обнаруживается, если исследуются эмоциональное насилие (например, угрозы, унижение или унижение в присутствии других, оскорбление или принуждение к плохому отношению к себе), финансовое насилие (например, предотвращение доступа к семейному доходу) или кибернасилие.

Жертвы интимных отношений часто подвергаются множественным формам насилия. Для описания этого явления использовался термин «поливиктимизация». Несколько исследований показали, что поливиктимизация связана с более негативными последствиями (например, расстройством привязанности, сексуальными проблемами и негативными симптомами психического здоровья), чем один тип насилия над подростками и взрослыми.

Психологические формы насилия могут быть наиболее предсказуемыми в отношении негативных последствий для психического здоровья по сравнению с физическими и сексуальными формами насилия. Также было изучено влияние домашнего насилия на симптомы депрессии. Ученые обнаружили, что женщины, подвергшиеся как физическому, так и психологическому насилию со стороны своих партнеров, имели более высокий уровень депрессии, чем те, кто подвергся физическому насилию, что убедительно свидетельствует о том, что психологическая форма насилия

является не второстепенным типом насилия, а, скорее, ключевым детерминант исхода психического здоровья.

Связь абьюзивных отношений и расстройств личности. На сегодняшний день небольшое количество исследований изучили опыт и влияние расстройства личности на межличностные отношения. В проведенных исследованиях женщины отметили, что ими манипулировали и обманывали на протяжении всего периода их отношений. В результате качественного анализа выделено восемь форм поведения: подговаривание жертвы к виктимизации (100%), ложь (100%), экономическое насилие (75%), эмоциональное насилие (100%), множественные измены (100%), изоляция и принуждение (75%), физическое насилие (40%) и эмоциональное насилие над детьми (100%) [2]. Возможно, самым ошеломляющим открытием было то, что ни одна из опрошенных женщин не сообщила о каком-либо вреде. Они сообщили о симптомах тревоги и стресса, депрессивной симптоматике, диссоциации и проблемах в межличностных отношениях.

Совсем недавно было проведено исследование для изучения связи между расстройством личности и абьюзивных отношений у 475 человек (89% женщин), которые идентифицировали себя как находящиеся в жестоких межличностных отношениях. Жертвы сообщили, что подвергались различным видам насилия, наиболее распространенным из которых было эмоциональное насилие (99%), за которым следовали обман (95%), экономическое насилие (83%), физическое насилие (62%) и сексуальное насилие (59%) [3]. В целом, эти исследования показывают, что межличностные отношения с человеком с чертами расстройства оказывают существенное негативное воздействие.

Во всех исследования женщины описывали, как в начале отношений их бывшие партнеры были очень любящими и внимательными. Люди с чертами расстройства личности

способны обнаруживать невербальные и личностные сигналы уязвимости, имитировать эмоции страха и раскаяния, а также скрывать чувства смущения и страха при рассказе обманчивых историй. Эти результаты показывают, что люди с такими чертами могут быть в состоянии идентифицировать потенциально уязвимых людей, завоевать их доверие, прежде чем эксплуатировать их и причинять им вред. Кроме того, умея симулировать раскаяние, они могут манипулировать своими партнерами, чтобы они оставались в отношениях. Также было обнаружено, что люди с высоким уровнем психопатических черт не проявляли эффектов когнитивного диссонанса, когда лгали, тогда как люди с низким уровнем психопатических черт это проявляли [4]. Сочетание психопатических черт, способностей к обману и отсутствия когнитивного диссонанса особенно токсично для тех, кто вступает в межличностные отношения с такими людьми.

Заключение

Результаты анализа изученной литературы убедительно свидетельствуют о том, что, хотя партнеры, ставшие жертвами лиц с расстройствами личности, испытывают различные последствия для физического и психического здоровья, на тяжесть этих симптомов действительно влияют другие факторы (уровень имеющихся психопатических характеристик, тип виктимизации). Жертвы сообщали о психологических и физиологических последствиях, сравнимых с симптомами, о которых сообщали жертвы обычных преступлений, издевательств, издевательств на рабочем месте и насилия со стороны партнера. Эти последствия были разнообразными и включали эмоциональные последствия, биологические эффекты, поведенческие трудности и трудности в межличностном общении. Будущие исследования должны будут включать сравнительную выборку людей, испытавших насилие со стороны интимного партнера со стороны людей с низким

уровнем психопатических черт, чтобы определить, насколько уникален этот опыт.

Литература

1. *Azərbaycan Respublikasının Dövlət Statistika Komitəsi*. 2023-cü ildə məişət zorakılığı ilə bağlı cinayətlər nəticəsində zərərçəkənlərin cins bölgüsüş. Azərbaycan, 2023. URL: https://www.stat.gov.az/source/gender
2. *Kirkman C.A.* From soap opera to science: Towards gaining access to the psychopaths who live amongst us // Psychology and Psychotherapy Theory Research and Practice. 2005. Vol. 78. No 3. Pp. 379–396. https://doi.org/10.1348/147608305x26666
3. *Leedom L.* The impact of psychopathy on the family // Psychopathy. New updates on an old phenomenon / Ed. by F. Durbano. 2017. Pp. 139–167.
4. *Murray A.A., Wood J.M., Lilienfeld S.O.* Psychopathic personality traits and cognitive dissonance: Individual differences in attitude change // Journal of Research in Personality. 2012. Vol. 46. No 5. Pp 525–536. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.05.011
5. *World Health Organization.* Global and regional estimates of violence against women. Author, 2013. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789241564625

PERSONALITY DEVELOPMENT OF JUVENILE OFFENDERS AND PHASES OF CRIMINAL BEHAVIOR

P.B. Dunjić [1], M.S. Radonjić [2]

[1] Assistant Minister of Justice of the Republic of Srpska, Bosnia and Herzegovina

[2] Portal Interno, a specialized platform for the field of safety and security, Montenegro,

Abstract. When we talk about the personality and categories of juvenile offenders, there are usually juveniles who commit a criminal offense "on the order" or at the request of an adult; professionals and those who occasionally commit criminal acts. In the first group, juvenile delinquents are defined as semi-amateurs in criminality who charge very cheaply for their services for the

work done; the second group includes those minors who have accepted only criminality as their value system, while the third group of juvenile delinquents is considered the most numerous and includes those minors who regularly attend school, some of them are good students and only occasionally, usually under the influence of other more experienced criminals, commit criminal acts.

Key words: juvenile delinquent, deviant behavior, personality development, society

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ И ЭТАПЫ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ

П.Б. Дуньич [1], М.С. Радоньич [2]
[1] Министерство юстиции Республики Сербской, Баня Лука, Босния и Герцеговина
[2] Портал «Интерно», Даниловград, Черногория

Аннотация. При рассмотрении проблемы личности и категорий несовершеннолетних правонарушителей обычно выделяют несовершеннолетних, которые совершают уголовное преступление «по заказу» или по просьбе взрослого; профессионалов и тех, кто совершает преступные деяния время от времени. В первой группе несовершеннолетние правонарушители определяются как «полудилетанты» в преступности, которые берут очень низкую плату за свои услуги за проделанную работу; во вторую группу входят те несовершеннолетние, которые включили преступность в свою систему ценностей, в то время как третья группа несовершеннолетних правонарушителей считается самой многочисленной и включает тех несовершеннолетних, которые регулярно посещают школу, некоторые из них хорошо учатся и лишь изредка, как правило,

под влиянием других, более опытных преступников, совершают преступные деяния.

Ключевые слова: несовершеннолетний правонарушитель, девиантное поведение, развитие личности, общество.

Many theoreticians associate criminogenic infection with pre-delinquent behavior, often equate them and do not differentiate between these two phenomena. However, criminogenic infection represents a disturbed system of values that young people accept, and the result of all this is their way of thinking, behavior, attitudes, attitude towards parents, attitude towards society and events in society. Criminogenic infection can indicate aspects that can hinder the proper development of the personality, but also be a boundary that leads to pre-delinquent behavior. Unlike pre-delinquent behavior, criminogenic infection is a passive phenomenon that does not directly violate social norms and customs, but indicates the existence of a difference in attitudes compared to those defined by society. Pre-delinquent behavior is an active phenomenon, because unlike criminogenic infection, they express their disturbed value systems in a negative context every day, breaking the norms and rules of behavior, most often first in the family and school, and later in the wider environment. Criminogenic infection represents the acceptance and support of some unwanted forms of behavior, but not their implementation. The situation is different for children and young people who show pre-delinquent behavior, because they put their attitudes and opinions into practice, i.e. they run away from classes, leave school, indulge in vagrancy, verbally and physically harass their peers, behave aggressively, consume alcohol, destroy public surfaces, write graffiti in public places, do not respect house rules in the building they live in, etc. Very often these actions are indicators that they are pre-delinquents and potential juvenile delinquents [1].

The development of criminal behavior among young people

Pre-delinquent behavior, unlike delinquent behavior, does not represent behavior contrary to some legal norm, so it is not delinquent behavior [2]. Pre-delinquents have not committed anything that would be characterized as a criminal offense, but their behavior violates certain rules and indicates the possibility of becoming juvenile delinquents. Often this behavior can be an important indicator that something is happening with the child and that there are certain problems in the family or at school. Running away from classes and a large number of unjustified classes, destruction of school property, statements by teachers that in some classes it is impossible to hold a class due to disruption of the teaching process by a large number of students, fights, racketeering, verbal insults to teachers, insolent behavior, threats, vulgar behavior, are just some of the indicators that indicate the appearance of pre-delinquent behavior. The mentioned phenomena are most often not accompanied by adequate punishments by the school, or they have no effect on the students, which encourages and encourages them to continue causing problems. Also, on the other hand, in such actions of an individual, there is always a peer group that encourages him and where such actions actually represent initiations for individuals to be accepted by the group. In addition, the legal provisions are not clearly defined when it comes to the mentioned offenses, so everything comes down to reprimands, warnings, conversations with the pedagogical-psychological service, or going to the center for social work [1].

It is important to note that actually criminogenic infection is not delinquent behavior at the same time. For this reason, it is necessary to precisely define the mentioned terms and not equate them. Criminogenic infection is not a phenomenon that must be punished by educational and other legal provisions or punishments. However, its features are characteristic of both juvenile delinquents and those who are not, because both have a disturbed value system, wrong beliefs and attitudes. Such a

disturbed system represents a "focus" or "incubator" for the development of all other forms of deviant behavior. This is precisely why we must pay much more attention to this phenomenon, first of all, it must be done by the family and the school as basic social agents.

Some of the research [3]; [4]; [5]. indicate that with juvenile delinquents, who have committed one of the criminal acts, it is noticeable that all of them have gone through the stages of criminogenic infection, pre-delinquent behavior, and juvenile delinquency. What is increasingly worrying is that some of them started their pre-delinquent behavior at the age of 12. This very fact points to the connection between these three phenomena and their conditionality, which speaks volumes and points to the need for prevention from the very beginning of schooling, because the age limit for children, juvenile delinquents, who have committed one of the criminal acts, is moving from 14 years to 12 years, and thus the boundaries of pre-delinquent behavior and criminogenic infection are shifting [1].

Crisis of the value system among young people

We must accept the fact that the crisis of society also affects the creation of a crisis in the family, which directly affects its youngest members who live in a time of rejection of values that have been present and acceptable for years, and new values, according to which the social system should function, still they are not defined and formed [6]. It is this split that creates in children and young people the erosion of morals, disorientation of attitudes, maladjusted behavior that takes on the property of a "virus" and spreads, easily creating criminogenic infected persons. Such persons, wanting to achieve one of the many socially undefined goals and needs, gradually violate previously set social norms and rules, and most often without any sanction or measure, and thus encouraged continue to more serious offenses that lead them to criminal acts and labeling by society as juvenile delinquents. This fact clearly shows us the path that begins with criminogenic infection and ends with juvenile delinquency [7]. That is why it is

necessary to give equal importance to these terms and phases, so that prevention starts in their earliest phase, i.e. with the appearance of criminogenic infection in children and young people [8].

It is extremely important to act on a child's antisocial behavior in a timely manner so that it does not turn into some more serious forms of delinquent behavior. That is why any prevention of socially maladjusted behavior of children and young people is invaluable for their later development and personality formation [9]. The border between criminogenic infection, pre-delinquent and delinquent behavior is very thin, and once you start in the world of juvenile delinquency and crime, it is difficult to get back on track. Often, the mistakes young people make during adolescence give them a label that most carry throughout their lives. One mistake can destroy the most beautiful part of life and scatter all the dreams that young people often dream about [1].

Conclusion

There are more and more frequent headlines in daily newspapers and portals about "criminal children", who started committing crimes very early, at the age of 12. The educational measures of the competent institutions are not a punishment for them, and often not an obstacle to continue with criminal acts. Such children are often abused by older and more experienced criminals. Fast money and buying branded clothing, hanging out with more dangerous and older criminals, consuming alcohol and narcotic drugs become the obsession of such children who, due to wrong decisions, immaturity, recklessness and the desire to prove themselves wrong, become criminals and enter the world of crime. For many, convictions and a stay in correctional institutions do not represent punishment and the need to change, on the contrary, many of them become even more determined to return to the world of crime even after serving their sentence. That's why prevention, but effective and intensive educational corrective work with those who have just committed the first criminal offense, has no price when it comes to children, because the failures of the family and

institutions are later unfathomable for the child's future if timely action is not taken. Often when children step into the world of crime, there is no return or the return is arduous with an unpredictable outcome.

References

1. Macanović, N. (2014). *Kriminogena inficiranost učenika*. Banja Luka: Udruženje nastavnika i saradnika Univerziteta u Banjoj Luci.
2. Ljubičić, S. (2008). Maloletnički kriminalitet. *Kultura polisa*, (8-9-10), 331-354.
3. Milosavljević, B. (2004). *Socijalna patologija i društvo*. Banja Luka: Filozofski fakultet Banja Luka.
4. Stojaković, P. (2011). *Pedagoška psihologija II*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
5. Škulić, M. (2003). *Maloletnici kao učinioci i kao žrtve krivičnih dela*. Beograd: Dosije.
6. Tomić, R. (2005). *Poremećaji u ponašanju kod djece i mladih*. Tuzla: Off set.
7. Tomić, R., Šehović, M., Karić, N., & Hasanović, I. (2008). *Delinkventno ponašanje djece i mladih*. Tuzla: Off-set.
8. Žunić Pavlović, V., & Pavlović, M. (2013). *Tretman poremećaja ponašanja u detinjstvu i adolescenciji*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
9. Zvonarević, M. (1976). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

ADOLESCENCE AND SOCIALLY NON-ADJUSTED YOUTH BEHAVIOR

Ljubinka Đ. Lazic [1], Biljana Đ. Lazic [2]

[1] Independent researcher, Center of Modern Knowledge, Banja Luka, Bosnia and Herzegovina

[2] UG Psychological Counseling Center Psihorelax, Doboj, Bosnia and Herzegovina

Abstract. It is almost impossible to identify and explain the complex and delicate processes of personality development in the adolescent period, and it is even more difficult to correctly

understand the causes of deviant behavior of adolescents, if the current social and cultural context in which they grow up is not well known. This is all the more so if we bear in mind the fact that adolescence is accompanied by extremely stressful, turbulent and unpredictable psychophysical changes and processes. That is why a thorough knowledge and understanding of the cultural and social climate in which young people form their self-image is necessary.

Key words: socially maladaptive behavior in adolescence, digitalization of society, personality

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ И СОЦИАЛЬНО-ДЕЗАДАПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЁЖИ

Л.Д. Лазич [1]***, Б.Д. Лазич*** [2]

[1] Центр современных знаний, Добой, Босния и Герцеговина

[2] Психологический консультационный центр «Психорелакс», Добой, Босния и Герцеговина

Аннотация. Практически невозможно выявить и объяснить сложные и тонкие процессы развития личности в подростковом возрасте, а еще сложнее правильно понять причины девиантного поведения подростков, если неизвестен современный социальный и культурный контекст, в котором они растут. Эта проблема тем более актуальна, если принять во внимание тот факт, что подростковый возраст сопровождается крайне стрессовыми, бурными и непредсказуемыми психофизическими изменениями и процессами. Вот почему необходимо глубокое знание и понимание культурного и социального климата, в котором молодые люди формируют свой образ Я.

Ключевые слова: социально-дезадаптивное поведение в подростковом возрасте, цифровизация общества, личность.

Introduction

The goals and outcomes of profiling an individual into a complete and unrepeatable personality depend on the general and special conditions offered by a certain social-socialization environment. This is actually the adolescent age, recognizable by serious and almost unpredictable anatomical-physiological, cognitive, emotional and social changes. What kind of image an individual will form about himself depends mostly on their content, quality and intensity. If that image is not according to the adolescent's standards, that is, the preconceived vision of what he would like to be, this dissatisfaction will, without a doubt, result in depression, anxiety, aggression, addiction, and sometimes reckless needs for dangerous experimentation [1].

Concept and basic features of adolescence

Adolescence is actually a transitional period between childhood and early adulthood [2]. Already at that age, a person begins to prepare and train for taking on different work and life roles. Adolescence takes place in several recognizable stages, with the fact that it begins at the age of nine or ten, and ends at the twenty-second or twenty-third year of human life. In the framework of the integral adolescent cycle, the following are apostrophized: pre-adolescence, early, middle and late adolescence, including post-adolescence. In contrast to this classification, the adolescent cycle, as a relatively specific period in the life of each personality, is divided into three phases: early adolescence (from 10/11 to 14 years old), middle (from 15 to 17 years old) and late adolescence (from 18 to 20 years and longer) [3]. The beginning of adolescence coincides with the onset of puberty, characterized by the occurrence of a series of organic, physiological and psychological changes. At the same time, anatomical-physiological and hormonal changes begin. In the adolescent period, a person is obsessed with proving and promoting his own identity. This self-image implies a sharpening of the image of one's own body, gender, sexual and work ability, as well as social acceptance and independence. Early adolescence,

among other things, is characterized by pronounced physical development and sexual maturation, but with different onset and intensity, with regard to gender and other belonging, that is, the specificity of adolescents [4]. During this period, adolescents of both sexes are often dissatisfied with their own physical appearance. Because of this, they are very emotionally unstable, depressed and nervous [5]. The adolescent period is, among other things, specific for the generation of very strong, new, diverse, and sometimes unrealistic needs. Boys are more interested in developing their own physical potential, which gives them a sense of security and superiority over their peers [2]. Adolescence can be a tumultuous period of life, even under the best of circumstances. During puberty new feelings are awakened in young people. As already mentioned, early adolescence begins with clearly visible anatomical-physiological changes, most often manifested by sudden physical growth and development, and the appearance of secondary sexual characteristics [6]. It is natural that people in early adolescence pay special attention to their physical constitution and changes in their physical appearance. Behavior, ways of communicating, acceptance and social status of an individual in the peer group depend on satisfaction with one's own physical appearance, the harmony of the anatomical structure and overall visual aesthetics. Excessively obese persons, with dwarfism, disproportionality of extremities, clumsy, uncoordinated and slow movements, sometimes connected with their other physical deformities, become particularly inspiring to bullies. This is why such people usually have a low level of self-confidence, withdraw into themselves, become oversensitive and emotionally unstable. They tend to form a negative image of themselves, so they become easily noticeable and very tempting targets for various forms of peer violence [7]. In the early and middle stages of adolescence, in addition to the previously mentioned anatomical-physiological and cognitive changes, there are also very significant emotional turbulences. Increasingly noticeable physical changes on the body in girls cause a greater

sense of shame than in boys. They are under special pressure from society due to the socially a priori imposed image of a woman, on the one hand, and their subconsciousness, that is, the internal need that these unwritten criteria must be met unconditionally, on the other hand. Some are more emotionally vulnerable, withdrawn and worried precisely because of this "crucifixion". Unstable emotional state and excessive sensitivity place them in a more risky group, so bullies unmistakably identify them as potential victims [8]. In this developmental period, the self-image of adolescents of both sexes changes significantly. The perception created about oneself, that is, the projection of one's own identity imagined in the mind, has a decisive influence on the behavior of the bully, and especially on the choice of forms, means and types of violence [5]. In the adolescent period, there are necessarily serious changes in the social world, that is, in the close circle of friends, with whom individuals spend an increasing part of their time. Establishing new social networks, they have less and less need to communicate with their parents; strive for independence and integration into peer groups of like-minded people [9]. How important a prestigious status in a group is for an individual is illustratively confirmed by other researches, on the basis of which it is concluded that even one third of adolescents care more about a high position in the group than close friendship [8].

Adolescence period and socially maladaptive behavior of adolescents

The period when children surprise us the most with their behavior and attitudes is precisely the period of adolescence. The desire for them to become adults and make decisions that are mature for them, and immature for their parents, is exactly this period. This is the developmental stage between childhood and adulthood, a time of maturation through which the child prepares for the transition to adulthood. Adolescence is a time of turbulent physical, sexual, emotional, cognitive and psychosocial changes, which means that this time for the adolescent is also a time of confusion, attempts to leave the security of childhood and take on

the responsibilities of adults. Misunderstandings, conflicts, rebellions, as well as an ambivalent attitude towards parents occur in the relationship with other people. On the one hand, the adolescent expects a sense of security, support, protection, and tenderness from his parents, and on the other hand, he wants to satisfy his need for independence [10]. This is the period when young people expand the circle of their peers with whom they communicate both in school and outside, show interest in many things, want independence in making decisions and create a perception of themselves as adults. "In adolescence, there is a sudden expansion of the social world, that is, the number and variety of social relationships that adolescents enter into increases. At the same time, adolescence is also a period when peers gain more and more importance, so establishing quality peer relationships is one of the important developmental tasks in adolescence. The expansion of the social field in adolescence is accompanied by an increased confrontation with conflicts, because with the variety and number of social interactions, the probability of opposition of different interests also increases, so that conflicts inevitably become an increasingly important form of social exchange. That is why it is not surprising that, in the layman's view, adolescence is treated not only as a period of rapid developmental changes, but also as a period of constant and intense conflicts. Unlike the lay public, which has long since recognized the importance of conflict in this period of life, the scientific public has for many years neglected conflicts in adolescence, especially peer conflicts, as an empirical field of study.

Conclusion:

Our and other similar findings point to an unequivocal demand and need, that much more serious attention must be paid to the behavior of adolescents in the peer group in the foreseeable future. Such knowledge can be valuable for discovering the key motives that led an individual to choose a certain peer group with which he wants to identify at all costs. Adolescents of both sexes choose friends who have similar value systems, similar thinking

and fields of interest. Considering that they spend an increasing part of their time in these groups, it is natural that the group has a decisive influence on the profiling of the opinions and interests of the individual. That is why homogeneous groups of adolescents gladly accept individuals and groups with whom they can identify, on the most important issues for them.

References

1. Vejmelka, L. (2013). Neke determinante vršnjačkog nasilja u adolescenciji. *Ljetopis sociologije rada, 19*(2), 215-240.
2. Pajević, D., & Kasagić, Lj. (2001). *Psihologija*. Beograd: Studio MS.
3. Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
5. Mijanović, N. (2018). Vršnjačko nasilje u periodu rane adolescencije. U Zborniku: *Ne nasilju – jedinstven društveni odgovor* (str. 139–149). Banja Luka: Centar modernih znanja.
6. Vranješević, J. (2004). Adolescencija - O čemu se radi. U: Trikić, Z., Koruga, D., Vranješević, J., Dejanović, V. & Vidović, S. *Vršnjačka medijacija - Od svađe slađe - Priručnik za voditelje radionica iz oblasti obrazovanja za veštine medijacije*. Beograd: Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ).
7. Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112–120.
9. Mackrell, L., & Lavender, T. (2004). Peer relationships in adolescents experiencing a fi rst episode of psychosis. *Journal of Mental Health, 13*(5), 467-479.
10. Zloković, J. (2014). *Obiteljski diskurs u kontekstu nasilja maloljetne djece nad roditeljima*. Rijeka: Filozofski fakultet.

PROBLEMS IN THE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN

Ljubinka Đ. Lazic [1]***, Ružica M. Savić*** [2]
[1] Independent researcher, Center of Modern Knowledge, Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
[2] Day center for children with special needs in Modrič, Bosnia and Herzegovina

Abstract. Children often surprise us with their behavior, which is sometimes aggressive compared to the usual forms of behavior of preschool children. Sometimes such behavior can be justified, but in some situations it is not. In this paper, we will talk about the socially maladjusted behavior of preschool children and the reasons for such behavior.

Key words: children of preschool age, behavioral problems, upbringing, parents

ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.Д. Лазич [1]***, Р.М. Савич*** [2]
[1] Центр современных знаний, Добой, Босния и Герцеговина
[2] Дневной центр для детей с особыми потребностями в Модриче, Модрич, Босния и Герцеговина

Аннотация. Дети часто удивляют нас своим поведением, которое порой бывает более агрессивным по сравнению с обычными формами поведения дошкольников. Иногда такое поведение может быть оправдано, но в некоторых ситуациях — нет. В этой статье мы рассмотрим социально дезадаптированное поведении дошкольников и его причины.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, поведенческие проблемы, воспитание, родители.

Introduction

In the modern world of individualistic culture, postmodern society, it is not easy to raise a child. Clear guidelines based on absolute respect for attitude are a thing of the past. Education should be aimed at constant acceptance of changes, because it is unlikely that the life we live today will be accepted in 20 or 30 years. Authoritative families that set clear boundaries and rules, and provide warmth and support, are an ideal that many families strive for, but due to lack of time, knowledge and energy, they are difficult to achieve. In addition, education is increasingly being transferred from the family sphere to institutional forms. Today, children spend up to 10 hours a day in nurseries and kindergartens [1]. There comes a time in every child's life when they face their peers for the first time, a new environment completely different from the family and home environment. For some children, it is just the time of starting kindergarten, and for others it may be a little earlier. It is true that parents are the most important people in a child's life because they represent the largest part of the environment in which the child's personality develops, but peers are the ones with whom the child tries out and gets to know different sides of his personality. Also, parents are often the only model and example of behavior in that period, so children do not have the opportunity to get to know a wider environment and a larger number of children and adults. Kindergartens are one of the first educational institutions that children attend. In them, the activities are aimed at the most adequate socialization. Kindergarten is an institution where children, in addition to adopting certain program content, receive general care and develop general attitudes, principles, relationships with other peers, learn social and communication skills, develop personality, specific interests, attitude towards society, etc., but that is and "a place of dialogue, cooperation and joint learning" where knowledge and emotions are concentrated, which provide the child with optimal opportunities for healthy and natural development. In such an institution, a learning community, educators approach children and

their learning with the belief that children learn by doing and cooperating with other children and adults, in a richly equipped and diverse environment, with a multitude of interesting and informal materials that encourage activities and promote research, cooperation and independence of children. However, preschool is also a place where children encounter "unacceptable behavior" from their peers.

Acceptable and unacceptable behavior of children

The differences between desirable and acceptable, and undesirable and unacceptable behavior depend on many factors. Children who have difficulties in socialization can develop various forms of unacceptable and even aggressive behavior. Research on maladaptive behavior during the 20th century was primarily focused on antisocial and maladaptive behavior of school-aged children and adolescents. A very small amount of research is related to problems in the behavior of preschool children. Researchers believe that the first five years after birth are the most important both for learning different social skills as a substitute for aggressive behavior, and for research into the connection of risk factors with children's maladaptive behavior [2]. The need for early detection of risk factors from the immediate environment that may be factors in maladjusted behavior of preschool children is receiving increasing attention due to the fact that children, in whom such behavior is observed, are often exposed to a risk that may be recognized as juvenile delinquency or social-pathological behavior in later life. It has been scientifically confirmed that children's maladjusted behavior and emotional problems can appear already in preschool age. Behaviors such as hitting, pushing, screaming, disobedience or withdrawal are the main obstacles to the development of social competence and a quality social network. Typical child development includes the manifestation of such behaviors in the early years. It's not unusual for a 2- or 3-year-old child to yell when they don't get what they want, or to push and hit when another child takes or refuses to let go of a toy. However, such behaviors are expected to decrease and disappear over time

due to the development of language-speech, social-emotional, and problem-solving skills. In foreign literature, information can be found that 10% of children in kindergartens permanently exhibit such deviations in behavior to an extent that exceeds the limits of the developmental phase [3].

Socially undesirable forms of behavior of preschool children

Socially undesirable forms of behavior are considered to be all behaviors that do not correspond to society's expectations or certain social norms and are harmful to the functioning of a group or society [4]. These are, for example: arguments, noise, swearing, insults, provocations, punches, bites, pinching, hair pulling, stealing and destroying toys, making fun of, teasing, not allowing to play with long children in the group [5]. Sometimes it is about revenge, threats, intimidation, but also about defending oneself and others, about resistance, about attempts to impose one's own opinion, about opposition and about prohibitions [6]. However, one should be careful when using the term "behavioral disorders", especially when it comes to children. When it comes to children of early and preschool age, it is necessary to use the term "behavioral disorders" with great caution, both to avoid stigma and due to the fact that some behavioral problems in children (e.g. crying, aggressiveness, withdrawal) can be relatively easily removed by usual pedagogical procedures (persuasion, personal example, reward, punishment, habituation, etc.), but also by adapting the educational context to the real needs of children. Therefore, it is more appropriate to talk about behavioral flaws. If such behaviors begin to occur more frequently and more intensively and pose a danger to children and the environment, then it is a "symptom of deeper difficulties" that can be called disorders [7]. Authors Koller-Trbović, Žižak, Bašić [8] classify disorders in the behavior of preschool children into three categories:

- Disturbances in social development: aggressiveness, intrusiveness, defiance, lying, laziness, withdrawal;

• Disorders in emotional development: fear, timidity, tearfulness, depression, anger, and;

• Disorders of habits (manifested on the physical plane): disorders of elimination, eating, sleeping, speaking, motor skills, stereotyped actions and unusual behaviors.

According to Miljković and Rijavec [9], there are family and child characteristics that influence the development of violent behavior, as well as kindergarten characteristics that can encourage or prevent the occurrence of violence.

1. Family. Lack of attention and warmth, witnessing violent behavior at home, and insufficient parental supervision and care are fertile grounds for the development of violent behavior in children. Witnessing aggressive behavior includes physical and verbal aggression by a parent towards a child or physical and verbal aggression between parents. By using physical punishment, the parent sends a message to the child that it is okay to get what we want through anger, violence and intimidation. It is likely that the child will use similar methods with his peers. Also, if a parent is too lenient when a child is stubborn and demands something for no real reason, it sends the message that such behavior succeeds when something is to be achieved.

2. Individual characteristics. Children who are impulsive, lively, have excess energy, lack patience, who often find quick "solutions" to frustrating situations, but also traumatized children are more susceptible to violent behavior. The environment perceives them as "naughty" and may attribute "bad" behavior to them, and the child begins to behave accordingly.

3. Kindergarten. The lack of closeness, the feeling of acceptance of all children and mutual respect between teachers and children and vice versa, lead to violent behavior in kindergarten. The non-reaction of teachers and professional associates to the aggressive behavior of children and poor supervision in certain parts of the school (playground, hallway, etc.) only make it easier for violent children to be aggressive and intimidate other children. Also, in kindergarten, children learn by observing and imitating

their peers, thus adopting different patterns of behavior, some of which are socially unacceptable. Miljak [10] believes that by entering into relationships with peers, children learn about the unacceptable behavior of their peers, and in accordance with their age, attitudes and personality traits, they themselves begin to behave in this way. The most common forms of socially maladjusted behavior in preschool children are: disobedience, aggressiveness, lying, timidity and withdrawal.

Conclusion

Children play and often do not know or do not have developed social skills how and in what way to reach the goal, so their reaction often confuses their kindergarten teachers and parents. Sometimes these reactions are aggressive, and the procedure is also a way to explain to the child that such behavior is not appropriate and an important part of their socialization and personality formation. Each child is an individual in his own right, and that is how he should be approached and activities adapted to his abilities and interests.

References

1. Macanović, N. (2017). Socijalno neprilagođeno ponašanje djece predškolske dobi. *Naša škola, XXIII*(1-2), 81-98.
2. Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
3. Benedict, E.A., Horner, H.H., & Squires, J.K. (2007). Assessment and Implementation pf positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*, 174-193.
4. Sindik, Z., Rendulić, D., & Sindik, J. (2012). Spolne i dobne razlike u asertivnim i nepoželjnim oblicima ponašanja kod predškolske djece. U: B. Mendeš (ur.). Zbornik radova stručno-znanstvenog skupa - 18. *Dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije "Mirisi djetinjstva"* (str. 189-197). Split: Dječji vrtić «Čarobni pianino».
5. Essau, A. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Haug-Schnabel, G. (1996). *Agresivnost u dječjem vrtiću*. Zagreb: EDUCA
7. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta. Priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine.
8. Koller-Trbović, N., Žižak, A., & Bašić, J. (2001). Određenje, prevencija i tretman poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Dijete i društvo, 3*(3), 319-342.

9. Miljković, D., & Rijavec, M. (2002). *Bolje biti vjetar nego list / psihologija dječjeg samopouzdanja*. Zagreb: IEP/D2.
10. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću – Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.

PERSONALITY DEVELOPMENT FROM THE POINT OF VIEW OF RISK AND PROTECTIVE FACTORS

Danilo R. Mrković
Victoria International University, Mostar,
Bosnia and Herzegovina

Abstract. There are a number of factors, at the individual and environmental level, that increase the possibility of the manifestation of criminal behavior. However, there are also factors that encourage the prosocial behavior of young people. These factors should be strengthened in order to neutralize risk factors and develop prosocial forms of behavior as much as possible. Criminal behavior can be prevented by reducing risk and strengthening protective factors both at the level of the individual and their environment. However, the fund of knowledge about the type and mode of action of risk factors and protective factors is insufficient, and it is necessary to improve knowledge about these factors.

Key words: risk factors, protective factors, personality, behavioral disorders

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РИСКА И ЗАЩИТНЫХ ФАКТОРОВ

Д.Р. Мркович
Международный университет Виктория, Мостар, Босния и Герцеговина

Аннотация. Существует ряд факторов на индивидуальном и средовом уровне, которые увеличивают возможность проявления преступного поведения. В тоже время существуют факторы, которые побуждают просоциальное поведение молодых людей. Эти факторы следует усиливать, чтобы нейтрализовать факторы риска и максимально развивать просоциальные формы поведения. Преступное поведение можно предотвратить, снижая риск и усиливая защитные факторы как на уровне индивида, так и на уровне его окружения. Однако фонд знаний о типе и способе действия факторов риска и защитных факторов недостаточен, и его необходимо совершенствовать.

Ключевые слова: факторы риска, защитные факторы, личность, поведенческие расстройства

Introduction

Similar to the ecosystem approach, the concept of risk and protective factors respects the widely accepted scientific point of view that most behavioral problems are multi-determined, ie conditioned by a number of different determinants. Risk and protective factors, as factors related to behavioral disorders, have been identified by numerous empirical studies of different research designs. Risk factors are defined as factors that predict an increased risk for the development of behavioral problems, while protective factors, on the other hand, are considered factors that provide resistance to risk factors, increase individual resistance to their effects and inhibit the development of problems even in situations of exposure to risks.

Concept of risk and protective factors

Numerous factors can contribute to the emergence and strengthening of violent patterns of behavior among children and young people. Among other authors who deal with the issue, Gordana Budimir-Ninković divides these factors into two large groups. Factors that influence the manifestation of violence are divided into internal and external [1]. Internal factors are related to the individual's personality and external factors relate to the social environment. This tells us that the causes of violent behavior, among other things, should be sought in the conditions of life in the family, family-interpersonal relations, (mis)understanding of parents and children, as well as between children, in the educational procedures and attitudes of parents, etc. [2]. But the causes should also be sought in the functioning of the child at school, most often due to: lower grades, misunderstandings with teachers, tardiness, not coming to school, misunderstanding of peers, violence by young people to feel strong, "big", significant, due to lack of empathy towards the victim and too strong desire to prove, etc. However, the causes should also be sought in society due to: economic-political, social and moral crisis, wars, unemployment, disruption of the value system, etc. [3]. In the process of raising a child, the family, peers, school and wider social community participate, in addition to the child himself, whereby the influence of one system on another is a continuous process that takes place over time. In this process, protective factors can become risk factors and vice versa. One of the important protective factors is the family, socioeconomic status as well as the processes that take place within the family (marital, parental, sibling). More precisely, protective factors include: a lot of warmth in the family, moderate supervision of children, low level of stress in the family, developed pedagogical competence of parents, parents as a model of positive behavior and the like. On the other hand, risk factors for the appearance of violence in children's behavior can be: abuse of alcohol and psychoactive substances by parents, low socio-economic status of the family, living in a "bad neighborhood", lack

of warmth and cohesion in the family, attendance and/or suffering some form of violence, poor self-image, low self-esteem and self-confidence, and a peer group that tends to display socially unacceptable forms of behavior. Through his theory of ecological systems, Bronfenbrenner emphasizes the importance of the stability of the mesosystem, which represents the relationships between a person's closest environment (e.g. family, peers, school, workplace), that is, the microsystem [4]. According to the ecological system theory, there are four levels of environmental influences on the child, starting from those that are close to the child and directly affect them, to those that are far away and in which they do not participate directly. The micro system is the first level, and it refers to the everyday environment in the family, kindergarten, school, health institutions, including relationships with parents, siblings, peers and educators. The second level is the mesosystem, and it refers to the interaction of different micro systems in which the child is involved, for example access to books by family members and the child's later success in school. The third level of external influences is called the exosystem and refers to the wider environment, the overall social network, legal services, mass media, while the widest circle of the environment is the macrosystem which refers to the characteristics of a certain culture.The chronosystem is also mentioned, which refers to the influence of changes and constancy over a longer period of time on the development of a person in the environment in which he lives. For a long time, violence was considered an inevitable part of growing up that cannot and should not be controlled. This is supported by the fact that physical punishment of children was seen as an educational method for parents and teachers, which has no adequate alternative. Unfortunately, research and experience show that physical punishment of children is still very present in families, but also in a certain number of educational institutions. In Bosnia and Herzegovina, physical abuse of children is often unrecognized, unsanctioned, there is a lack of intervention as well as preventive work with parents [5]. Namely, the entire Bosnian

society is permeated with different forms and amounts of violence in all segments of functioning, which is occasionally not sanctioned at all or very weakly, which sends a negative message to children and young people considering that it is tolerated and even (tacitly) allowed. Many problems of children and young people are often the result of ignoring or inadequate help and protection in the family, school or wider environment. The increase in violence in everyday life is evident, especially among and against children and young people, which causes great concern and numerous studies. There are several possible causes of violent behavior among children and young people, which are connected to their personality, family, school, social and other influences [6]. According to official data, unacceptable behavior of children and young people extends to: a combination of various psychoactive substances and alcohol; quick drinking; sexual intercourse with as many partners as possible; risky car driving; jumping out and jumping into speeding vehicles; sleep disorders, eating disorders and the like. Children and young people are subject to different educational influences from parents, peers, friends, media and other social environments, as well as numerous forms of possible manipulation [7]. Situations to which children are exposed in the family and outside it can make them become people with a risky lifestyle (consumption of alcohol, psychoactive substances, running away from school and others). Such behaviors represent risks for children and young people, but also for other people from their environment. Children show the need for a better individual approach, while at the same time they experience pressure from adults to maintain stereotyped behaviors. This points to the need to find a compromise between the activities of children and young people, the basic conditions of healthy development, quality of life and what can be considered unacceptable forms of behavior that violate social norms and rules, and cause damage to the group's common goals and interests [8]. An increase or decrease in the probability of behavioral disorders and risky behavior is conditioned by the existence of a number of factors and their

interactions. In this way, the scope and possible directions of preventive action were determined [9]. The concept of risk and protective factors represents one of the contemporary theories in the field of risk behavior prevention, which provides a scientifically based explanation of the probability of the occurrence and development of risky forms of behavior [10]. The basic principles of this concept served as the basis for the construction of a system for the prevention of a whole series of health problems and diseases, which today, after many years of evaluation research, justifies its success in improving the general health of people.Social development factors that, as a counterbalance to existing risks, act in the direction of creating conditions that encourage proper social development and thereby contribute to reducing the probability of occurrence, development and repetition of crime, are called protective factors or protection factors.

Conclusion

Risk and protective factors have a cumulative effect. The presence of a large number of risk factors in the development environment of an individual inevitably increases the degree of probability of occurrence and repetition of criminal forms of behavior. On the contrary, the presence of a greater number of protective factors works towards reducing this probability. However, the direction of social development does not depend only on the simple number and type of risk and protective factors present, but also on a kind of interaction of these factors that are in dynamic composition.

References

1. Budimir-Ninković, G. (2009). Saradnja porodice i škole u prevenciji nasilja učenika. U Lj. Mitrović, N. Jovanović & D. Stjepanović-Zaharijevski (ur.): *Protivurečnosti socijalizacije mladih i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira* (pp. 291-300). Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
2. Cote, M.S., Vaillancourt, T., LeBlanc, C.J., Nagin, S.D. & Tremblay, E.R. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-

adolescence: a nation-wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of abnormal child psychology, 34*(1), 71–85.
3. Romano, E., Tremblay, E.R., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of abnormal child psychology, 33*(5), 565-578.
4. Wagner Jakab, A. (2008). Obitelj-sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44*(2), 119–128.
5. Sesar, K. (2008). Fizičko zlostavljanje djece: faktori rizika, posljedice, tretman i mogućnosti prevencije. *Pedijatrija danas, 5*(1), 78-87.
6. Sokač, A. (2014). Čimbenici koji utiču na rizično ponašanje djece i mladih. *EdBi,* (1), 117-124.
7. Zloković, J., & Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti, 12*(1), 197-213.
8. Zloković, J. (2004). Nasilje među vršnjacima – problem obitelji, škole i društva. *Pedagogijska istraživanja, 1*(2), 207-220.
9. Bašić, J. (2006). *Rizična ponašanja i prevencija. Sistem preveniranja socijalnog isključivanja mladih*. Zenica: Islamski pedagoški fakultet.
10. Popović-Ćitić, B., & Žunić-Pavlović, V. (2005). *Prevencija prestupništva dece i mladih*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta, Pedagoško društvo Srbije.

BEHAVIORAL DISORDERS OF JUVENILE

Valentina V. Smolović [1], Edis A. Bajić [2], Denis N. Husić [3]
[1] Security and Protection
Higher court in Podgorica, Montenegro
[2] University of Travnik, Bosnia and Herzegovina
[3] Kallos University, Bosnia and Herzegovina

Abstract. Behavioral disorders include various forms of behavior, their characteristics, degree and intensity, duration, complexity and harmfulness, which leads to different definitions of this phenomenon. This ranges from various deviations in behavior, signals of the inability to establish psychosocial balance, through various forms of antisocial behavior to severe aggressive, i.e. autoaggressive and antisocial outbursts, as well as criminal acts, so that its consequences are very different in scope, severity

and scope. At the end of such behavior is criminality, which consists of criminal acts, so it is also the most serious form of delinquent behavior by minors.

Key words: behavioral disorders, juvenile delinquents, criminal acts, antisocial behavior

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В.В. Смолович [1], Э.А. Байич [2], Д.Н. Хусич [3]

[1] Высший суд в Подгорице, Подгорица, Черногория

[2] Университета в Травнике, Тузла, Босния и Герцеговина

[3] Университет «Каллос», Тузла, Босния и Герцеговина

Аннотация. Поведенческие расстройства характеризуются различными формами поведения, их характеристиками, степенью и интенсивностью, продолжительностью, сложностью и тяжестью, что отражается в различных определениях этого явления. Эти расстройства проявляются в разных отклонениях в поведении, сигнализирующих о неспособности установить психосоциальное равновесие, от различных форм антисоциального поведения до тяжелого агрессивного поведения, т. е. аутоагрессивных и антисоциальных вспышек, а также преступных деяний, так что их последствия очень различны по объему, тяжести и масштабу. Крайним проявлением такого поведения является преступность, состоящая из преступных деяний, которая также является наиболее серьезной формой правонарушений несовершеннолетних.

Ключевые слова: расстройства поведения, несовершеннолетние правонарушители, преступные деяния, антисоциальное поведение

Introduction

In contemporary literature, there are numerous definitions of behavioral disorders, which indicates the existence of dilemmas regarding the conceptual definition of behavioral disorders in minors, so that one cannot speak of a universal and generally accepted definition of this term. Most often, the definition of this phenomenon is approached from four fundamental aspects, namely: legal, medical, special-pedagogical and empirical aspects. Therefore, the following approaches are briefly described.

Legal approach

This approach finds its starting point in the legal norms that define criminal acts and misdemeanors in order to protect people and other social values. A large number of manifesting disorders in the behavior of minors are classified as criminal acts or misdemeanors: violent behavior, fights and injury to people, sexual crimes, property crimes, disturbing public order and peace, and others. Through a deeper analysis of the development of criminal legislation that treats juvenile offenders, several fundamental issues can be singled out, which are the subject of polemics and which attract the attention of the scientific and professional public [1]:

- Determining the age limit of juvenile guilt;
- The issue of intent to commit a criminal offense (lat. mens rea);
- A special approach in prosecuting juvenile offenders in terms of passing special laws and regulations that treat juveniles in conflict with the law;
- The question of determining the rights and responsibilities of the family;
- The question of the role of the state in the treatment of juvenile offenders.

With the development of criminal legislation in the world, numerous changes have been introduced in relation to the way juvenile offenders are treated and prosecuted. In modern criminal legislation, educational measures are introduced as the basic

criminal sanctions for minors, and juvenile prison sentences are imposed only exceptionally and under the conditions prescribed by law.

Medical approach

Medical classification systems provide precise definitions of behavioral disorders, their typology and criteria for establishing this diagnosis. In this way, behavioral disorders were singled out as a special diagnostic category, that is, a distinction was made between behavioral disorders and other phenomena with which they were previously classified in the same group [2]. The diagnostic category of behavioral disorders first appeared in the eighth revision of the International Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death (ICD-8) of the World Health Organization in 1965 and the second version of the Diagnostic and Statistical Manual (DSM-2) of the American Psychiatric Association in 1968. years. In accordance with new knowledge, the descriptions and criteria related to this diagnostic category were changed. In the current version of the International Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death (ICD-11), behavioral disorders are classified under the diagnostic category Behavioral and Emotional Disorders with an onset usually in childhood and adolescence. This diagnostic category includes several types of behavioral disorders, namely: behavioral disorder limited to the family environment, non-socialized behavioral disorder, socialized behavioral disorder, disorder in the form of opposition and defiance, other behavioral disorders and unspecified behavioral disorder [3]. In the current version of the Diagnostic and Statistical Manual (DSM-5) currently in use, behavioral disorders are classified under the diagnostic category Attention Deficit and Disruptive Behavioral Disorders. The diagnostic label of behavioral disorders is described as repeated and persistent patterns of behavior that violate the rights of others and, in general, age-appropriate social norms and rules, including: aggressive behavior toward people or animals, intentional destruction of property, fraud or theft, and serious violations of rules behavior.

Two typologies of behavioral disturbances are offered, in relation to age, the type that mainly occurs in childhood and the type that occurs in adolescence, as well as in relation to the severity of the disorder, light, moderate and severe type. Within this diagnostic category, oppositional-defiant disorder is also distinguished, which is characterized by long-term patterns of negative, insolent, and hostile behavior, but without serious violations of generally accepted social norms.

Special pedagogical approach

The third approach is special-pedagogical, in which the authors state that children with learning and behavioral problems are undoubtedly children with special educational needs, which requires a special theoretical and practical approach to this problem. Contemporary trends in the field of upbringing and education are expressed through the demand for equal opportunities for upbringing and education of children with behavioral disorders and developmental disabilities, which imposes the obligation to respect inclusive education and individualize teaching [4]. The main characteristic of these children is that, despite their regular intellectual abilities, effort and good stimulation, they achieve low or poor school performance. Early detection, identification of existing disorders and adapted programs in teaching can help children overcome difficulties, which should later affect school success and their further mental development [1].

Empirical approach

In addition to the legal, medical, and special-pedagogical approaches, the literature also includes approaches, definitions, and classifications of behavioral disorders in minors based on empirical research. This approach emphasizes the need for the determination of psychopathological categories, their boundaries and criteria to be based on research results. This approach is generally considered an alternative to the categorical systems normally used in clinical practice. Within this approach to behavioral disturbances, a set of problems that may be present to a

lesser or greater extent is indicated. Which would mean that behavioral disorders are extreme forms of problems that occur, and not common conditions that are fundamentally different from normality [5]. Loeber and Schmaling propose a one-dimensional typology of behavioral disorders into overt and covert behaviors. Revealed behaviors are visible and imply direct confrontation or disruption of the environment (aggression, opposition to the demands of adults), while covert behaviors are secret and invisible to the environment (lying, stealing, etc.) [6]. One of the most common divisions according to Achenbach follows the tradition of division into externalized and internalized disorders. Externalized behavior is insufficiently controlled and directed towards others, and includes: disobeying rules, aggressiveness, destructiveness, attention problems, impulsivity, hyperactivity and delinquent behavior. Internalized behavior is excessively controlled and self-directed, and is represented by four syndromes: anxiety-depressive, schizoid, somatic disorders and withdrawal [7].

Conclusion

Disorders in the behavior of young people indicate the complexity of the personality structure of juvenile offenders and their risky growing up environment. By analyzing the aforementioned approaches, it can be concluded that all presented classifications are contained in previously recognized international classifications, and that priority should be given to commonly known classification systems that contribute to improving knowledge about the etiology and phenomenology of behavioral disorders.

References

1. Suljagić, S. (2014). *Evaluacija ishoda tretmana maloljetnih delinkvenata u Disciplinskom centru za maloljetnike*. Magistarski rad. Tuzla: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
2. Žunić-Pavlović, V., & Kovačević-Lepojević, M. (2010). Uvod: savremeni pristupi u prevenciji i tretmanu poremećaja ponašanja. U: Žunić-Pavlović, V., Kovačević-Lepojević, M., (ur.). *Prevencija i tretman poremećaja ponašanja*

(str. 9-38). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, Izdavački centar.
3. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
4. Duranović, M., Suljagić, S., Ćosić, J., Begić, A., & Pačariz, S. (2016). *Zaštita i postupanje sa djecom i maloljetnicima u krivičnom postupku*. Sarajevo: Ministarstvo pravde Federacije Bosne i Hercegovine.
5. Kostić, M. (2002). *Forenzička psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Martinjak, D., & Odeljan, R. (2016). *Etiološki i fenomenološki čimbenici maloljetničke delinkvencije*. Zagreb: Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske, Policijska akademija.
7. Mole, N., Nielsen, S., Hardy, D., & Džumhur, J. (2016). *Pravosuđe po mjeri djeteta u kontekstu krivičnog prava*. London: AIRE Centar.

РАЗДЕЛ 10
«ГИБКИЕ» НАВЫКИ И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА[1]

«ГИБКИЕ» НАВЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ[2]

Д.С. Ермаков
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. Исследование посвящёно проблеме формирования «гибких» навыков в высшей школе. Представлены результаты анкетирования 669 студентов, 129 преподавателей и 58 работников производственных предприятий / организаций. Установлены осведомлённость респондентов указанных групп, сходства и различия их представлений относительно важности формирования указанных навыков на разных уровнях образования, приоритетности тех или иных навыков, эффективности соответствующих педагогических технологий. Рассмотрена готовность преподавателей к работе по развитию «гибких» навыков у студентов, выявлены основные методические затруднения.

[1] В данный раздел включены материалы докладов, представленных на научно-методическом семинаре «“Гибкие” навыки и универсальные компетенции современного студента», организованном при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 23-28-01367 «Социально-педагогические особенности формирования “гибких” навыков у студентов интернационального вуза»

[2] Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 23-28-01367, https://rscf.ru/project/23-28-01367.

Ключевые слова: «гибкие» навыки, анкетирование, студенты, преподаватели, работодатели

SOFT SKILLS IN HIGHER EDUCATION: OPINION OF STUDENTS, TEACHERS AND EMPLOYERS

D.S. Ermakov
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. The report is devoted to the problem of the formation of soft skills in higher education. The results of a survey of 669 students, 129 teachers and 58 employees of industrial enterprises / organizations are presented. The awareness of the respondents of these groups, similarities and differences in their ideas about the importance of developing these skills at different levels of education, the priority of certain skills, and the effectiveness of appropriate pedagogical technologies have been established. The readiness of teachers to work on the development of soft skills in students is considered, the main methodological difficulties are identified.

Key words: soft skills, questionnaires, students, teachers, employers

Важность формирования «гибких» навыков (ГН) признаётся экспертами, учёными и педагогами-практиками в международном, национальном, институциональном масштабах, на всех уровнях образования, включая высшее. В последнем случае они рассматриваются как один из основных факторов конкурентоспособности на рынке труда и карьерного роста, успешной социализации, адаптации в обществе и личностной самореализации в целом [1, 9].

Безусловно, соответствующие качества формировались в системе образования и ранее. Однако в настоящее время ГН можно рассматривать в качестве одного из аттракторов в

многомерном пространстве содержания образования, свидетельствующих о трансформации его традиционной предметной структуры. В ряду наиболее существенных причин следует отметить становление постиндустриального социально-экономического уклада, открытость и постоянное возрастание объёма учебной информации, а также тренды персонализации. В целом наблюдается тенденция усиления взаимосвязи предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, при проектировании и формировании которых необходимо учитывать влияние социально-педагогических факторов, связанных с индивидуальными особенностями, интересами и потребностями обучающихся и иных субъектов образовательного процесса [4].

Следует отметить, что единая, общепризнанная модель (система, перечень и т.п.) ГН в настоящее время отсутствует [3, 8]. Для их разработки могут применяться разнообразные методологические подходы (например, системно-деятельностный, прагматический, утилитарный, бихевиористский, экзистеницальный, акмеологический и пр.). Представляют интерес также экосистемный, конвергентный и конструктивистский подходы, отражающие влияние социо-эколого-экономической среды, повышение субъектной роли обучающихся в проектировании содержания образования с учётом преодоления предметных рамок и междисциплинарных границ в освоении полноты познания и преобразования окружающего мира.

Известное разнообразие моделей можно разделить на экспертные, конвенциональные, нормативные, статистические и комбинированные. При этом обычно выделение трёх групп ГН: 1) когнитивные (например, критическое и креативное мышление, принятие решений); 2) социальные (ведение переговоров, кооперация, координация); 3) эмоционально-волевые (управление временем, стрессом, эмоциональный интеллект и пр.) [2].

В ходе исследования с учётом рекомендаций международных и российских экспертных организаций (ЮНЕСКО, Всемирный экономический форум, Агентство стратегических инициатив и др.), нормативных требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, опыта работы вузов построена оригинальная модель ГН студентов университета (22 позиции [5]). Эмпирическая апробация модели проведена посредством анкетирования:

- 669 студентов бакалавриата, магистратуры, специалитета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН; мужчины – 40,2%, женщины – 59,8 %; средний возраст 21,0 лет; граждане Российской Федерации – 60,7 %, иностранные граждане – 39,3 %);
- 129 преподавателей РУДН (мужчины – 52,2%, женщины – 48,8 %; средний возраст 32,2 лет; средний педагогический стаж – 6,7 лет; граждане Российской Федерации – 63,6 %, иностранные граждане – 36,7 %);
- 58 работников производственных предприятий / организаций – партнёров РУДН (представители работодателей (мужчины – 40 %, женщины – 60 %; средний возраст – 32,7 лет; средний производственный стаж – 5,6 лет; граждане Российской Федерации – 93 %, иностранные граждане – 7 %).

Осведомлённость о ГН для всех групп респондентов примерно одинакова (около половины) и максимальна для преподавателей (69,0 %). Основными источниками информации при этом выступают для студентов – средства массовой информации (29,8 %) и работники университета (29,5 %), для преподавателей – коллеги по работе (31,5 %), для работников предприятий / организаций – курсы повышения квалификации / корпоративное обучение (52 %).

Необходимость формирования ГН наиболее высока (3,3–3,8 по 4-балльной шкале) для уровней среднего общего,

среднее профессиональное и высшего образования. Наименьшие оценки получило дошкольное образование (2,2–2,5).

Существенно различаются мнения респондентов разных групп (по 15 позициям из 22) относительно степени формирования ГН в образовательном процессе. Наибольшие оценки (2,0 по 3-балльной шкале) у работников предприятий / организаций, несколько меньше у студентов (1,97) и минимальны у преподавателей (1,87). Для всех навыков желателен более глубокий уровень формирования (разница оценок по сравнению с реальным положением составляет 0,6; 0,57 и 0,76 соответственно). При этом значимых разногласий по желательному состоянию дел существенно меньше (5 позиций из 22).

С учётом пола респондентов следует отметить, что различия между юношами и девушками имеют место, напротив, в части желательного (13 позиций из 22), а не реального (1 позиция) уровня формирования ГН. При этом оценки девушек в целом выше (2,60 против 2,49).

Результаты факторного анализа позволяют конкретизировать структуру модели в представлениях респондентов разных групп. Если «ядро», наиболее значимое для студентов и преподавателей, близко по своему составу к известной модели «4К» (Коммуникация, Кооперация, Креативность, Критичность) [7], то для работников предприятий / организаций системообразующими выступают также (наряду с коммуникацией и критическим мышлением) принятие решений, принятие риска и формирование собственного мнения.

По мнению опрошенных, в плане формирования ГН наиболее эффективными (по 5-балльной шкале: совсем не эффективно – 1; мало эффективно – 2; весьма эффективно – 3; очень эффективно – 4; наиболее эффективно – 5) практически единодушно признаются практики, тренинги, игры, учебные проекты (3,2–3,9). Наименее целесообразны конкурсы,

олимпиады, а также электронное (виртуальное, мультимедийное) обучение (2,5–3,0).

Обращает внимание (возможно, это один из наиболее существенных результатов фундаментального характера) недостаточное внимание респондентов всех указанных групп к навыку «Переучивание». В то же время, по мнению международных экспертов, к которому мы также присоединяемся, образование должно формировать умение критически относиться к прошлому опыту, быть открытыми новому, поскольку в опыте предшествующих поколений для большинства глобальных проблем современности и вызовов будущего времени нет готовых решений.

Анкетирование преподавателей позволяет констатировать, что только 42,5 % (менее половины) имеют учебно-методические материалы для формирования ГН у студентов. В основном, они опубликованы в методических журналах, сборниках, Интернет (68,5 %), либо разработаны самостоятельно (38,9 %) или коллегами (40,7 %).

Достаточной методической подготовкой в рассматриваемой области обладают лишь 26,8 % (около четверти) педагогов. Основные методические затруднения (по 3-балльной шкале: не вызывает затруднений – 1; некоторые затруднения – 2; существенные затруднения – 3) вызывают подбор (1,97) и разработка собственных учебных заданий (2,03) на развитие ГН, а также диагностика уровня их сформированности (1,93). Хотели бы повысить свою квалификацию 79,5 %. Для этого наиболее предпочтительны обмен опытом с коллегами, посещение открытых занятий, мастер-классов (63,4 %), тематические курсы (49,5 %).

В целом можно выделить три основных подхода к формированию гибких навыков: 1) «*soft* через *soft*» – проведение специальных тренингов (например, по коммуникации, тайм-менеджменту, эмоциональному интеллекту и т.п.); 2) «*soft* через *hard*» – «обогащение» предметных задач дополнениями, направленными на развитие

«гибких» навыков (например, работа в малых группах, само- и взаимооценивание и т.п.); 3) «*hard* через *soft*» – применение уже сформированных навыков при решении предметных задач, проведении исследований, разработке проектов, выполнении учебно-производственных заданий и т.д. [2]. При этом важным вопросом становится выбор между «установкой на данность» (преимущественное развитие навыков, наиболее привлекательных для субъектов образовательного процесса) и «установкой на рост» (уделение внимания навыкам, которые не рассматриваются в качестве приоритетных) [6]. Методические аспекты изучаемой проблемы будут конкретизированы далее.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод об актуальности, теоретической и практической значимости изучения проблемы формирования «гибких» навыков у студентов, а также о необходимости продолжения начатых исследований с привлечением дополнительных научно-методических материалов и на более масштабных выборках.

Литература

1. Гибкие навыки (soft skills) – компетенции будущего / сост. М.П. Лопушенко. Хабаровск: ДВГНБ, 2023. 36 с.
2. *Ермаков Д.С., Амантай Ж.А.* Модель мягких навыков. Современное образование и soft skills // Образовательная политика. 2021. № 4. С. 42–51.
3. *Раицкая Л.К., Тихонова Е.В.* Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 350–363. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363
4. *Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф.* Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. № 8. С. 68–89.
5. *Amantay Zh.A., Ermakov D.S.* “Soft skills” model of a modern university graduate opinions of students and teachers // European proceedings of social and behavioural sciences. 2020. Vol. 104. Pp. 30–35.
6. *Dweck C.S.* Mindset: The New Psychology of Success. New York: Ballantine Books, 2007. 320 p.

7. *Jefferson M., Anderson M.* Transforming schools: creativity, critical reflection, communication, collaboration annotated edition. London: Bloomsbury Academic, 2017. 224 p.
8. *Pai Sh., Sureshramana M.* A systematic literature review on training higher education students for soft skills // International journal of management, technology, and social sciences. 2022. Vol. 7. No 2. Pp. 98–142.
9. *White D.* The Soft Skills Book: The key difference to becoming highly effective and valued. London, UK: LID Publishing, 2021. 160 p.

SOURCES AND COPING MECHANISMS FOR STRESS – PEDAGOGY STUDENTS' PERSPECTIVE

J. Zloković, L. Tomac, Z. Gregorović Belaić
University of Rijeka, Rijeka, Croatia

Abstract. Promotion of mental health is responsibility of educational institutions as well as families. Success at work of every individual, including expert associates in education, can be influenced by stressful life periods. The most common sources of stress include family, social dimension and balancing between different responsibilities, while the most frequent coping mechanisms for stress include listening to music, sleeping and finding humoristic content.

Key words: mental health, stress, sources of stress, protective and risk factors, Pedagogy students

ИСТОЧНИКИ И МЕХАНИЗМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Я. Злокович, Л. Томас, Б.З. Грегорович
Университет Риеки, Риека, Хорватия

Аннотация. Пропаганда психического здоровья является обязанностью как образовательных учреждений, так

и семей. Успех в работе каждого человека, включая экспертов в образовании, может зависеть от стрессовых периодов в их жизни. Наиболее распространенными источниками стресса являются отношения в семье, взаимодействия с социальным окружением и перегруженность различными обязательствами, в то время как наиболее распространенными механизмами преодоления стресса являются прослушивание музыки, сон и нахождение юмористического контента.

Ключевые слова: психическое здоровье, стресс, источники стресса, защитные факторы и факторы риска, студенты – будущие педагоги

Introduction. Modern concept of mental health does not only imply lack of disorders, but also taking control over one's own life and improving general health, where health is seen as a positive concept which places emphasis on physical, social and personal resources. Operationalization of mental health depends on both field of science and experts' perspective. Thus, Vaillant (2012) conceptualizes mental health through 7 models: results above 80 on Global Assessment of Functioning scale (DSM-IV); the importance of presence of individual's strengths rather than the absence of weaknesses; mental health as maturity; positive emotions; high socio-emotional intelligence; the feeling of subjective well-being and mental health as resilience [5]. Promotion of mental health is a responsibility of all subjects who aim to achieve individual's comprehensive well-being, including education at all levels [1] and parents [8], while the importance of promotion has also been recognized in the context of human rights [7] and holistic approach [2].

Apart from family, educational institutions have been highlighted as crucial elements which encourage good mental health and develop resilience among children and young people. Despite the studies that point out the importance of both teacher and expert associates' support, who are not only in direct contact with pupils, but also the leaders of behavioural disorder prevention

[3, 4, 6], the lack of clearly defined pedagogical aspects of this phenomenon has been noted. Neither role of school pedagogues nor the direction of future pedagogues' education in the context of prevention and protection of children and young people's mental health has been clearly defined. The main premise of the study, whose results have been partially presented in this paper, is that the ability and success of expert associates do not only depend exclusively on gained knowledge and skills during higher education, but also on stressful situations and learned coping mechanisms for stress.

Methodology. During the first half of February 2024, as a part of Pedagogical Aspects of Mental Health Promotion project (led by J. Zloković), a study named *Promotion of Mental Health – Assessment of Pedagogy Students' Activities and Experiences* has been conducted. The study included 60 students of Pedagogy who either started their sophomore full-time undergraduate year (N=24, 40%), junior full-time undergraduate year (N=19, 31,67%) or first-year graduate year (N=17, 28,33%) at a Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka. The sample constituted of 59 females and 1 male who filled out a questionnaire divided into 6 thematic categories related to pedagogical aspects of mental health promotion from the Pedagogy students' perspective.

This paper presented participants' responses to two questionnaire's questions: "*Which situations cause decline in your mental health the most? Explain why.*" and "*When you start to feel overwhelmed and you feel you need to distance yourself from stressful situations, how often do you use the following mechanisms/activities in order to regain balance?*" where 1 referred to *I never use it,* 3 meant *Not sure*, whereas 5 meant *I always use it.*

Assessment of stressful situations. Students emphasize that decline in their mental health is most frequently caused by situations related to college responsibilities, family relationships, social aspects such as mutual relationships and expectations as well as lack of confidence. More concretely, students claim that they

get stressed out because they feel "overburdened by responsibilities and self-imposed expectations". Students believe that they have too many college responsibilities and content integrated in their studies which results in "inability to find time to work, improve private life and everything requires too much sacrifice". Students point out feeling overwhelmed by seminar classes, uneven schedule and overlapping lectures which is a consequence of technical limitations such as lack of classrooms, teaching staff as well as legal limitations of daily-weekly schedule.

Apart from college, students highlight certain family situations that cause decline in their mental health such as "family fights", "relationship with father", "arguments with close people" as well as illnesses in the family. Additionally, some perceive parents' expectations as challenging because they "do not accept me as a whole person, instead they think I have to do their bidding because we are related by blood."

Social aspect of life is challenging for the students when it comes to "uncomfortable situations that occur around me", "group where I mostly do not feel accepted and I feel uneasy because I think that a lot of people is evil, arrogant, narcissistic and self-centred", followed by a feeling of "injustice all around me, and expectations which I have from others never realise".

Due to the above, students claim they feel socially anxious and vulnerable which leads to the lack of confidence because the students feel pressured to succeed by others. Additionally, students find challenged by "perfectionism (…), even though that is unrealistic." Moreover, students find themselves in stressful situations due to "failures, unachieved goals and desires that lower my confidence, frequently supported by feeling that hard work does not always pay off." Based on participants' responses, it can be concluded that the students need support in various aspects (mostly social and family) in order to reduce the number of stressful situations they find themselves in. Response claiming that "we have to tell young people that problems are a part of life and that everyone is fighting their own battles, although this is not

visible on the surface" can serve as a conclusion and illustrative example of the need for continuous support for young people.

Mechanisms used to restore mental balance after stressful activity. Table 1 displays participants' responses about the frequency of use of mechanisms/activities used to restore mental balance when feeling overwhelmed and in need to distance themselves from stressful situations.

The participants point out listening to music (M=4,47, SD =0,892) as the most frequently used coping as almost 67% of them always uses it. Furthermore, the participants cope with stress by searching for humoristic content (M=4,08, SD = 0,996) or crying (M=3,98, SD=1,081) as they are used by 75% of participants either always or sometimes. Cleaning the house (M=3,55, SD=1,346), exercising (M=3,07, SD=1,346) and playing with pets (M=2,93, SD=1,582) are less frequently used. Lastly, reading books (M=2,40, SD=1,440), breathing exercises (M=2,37, SD=1,353) and healthy diet (M=2,37, SD=1235) are equally used in comparison to previous mechanisms.

Mechanisms that the students use rarely include handwork (M=167, SD=1,217), aromatherapy (M=1,62, SD=1,059), gardening (M=1,53, SD=1,033) and playing an instrument (M=1,52, SD=1,112). It is interesting to single out that students use listening to music as the main mechanism for stress, yet only few students know how to play an instrument which would mean that they rely on music available in media.

One-way analysis of variance (ANOVA) determined that no statistically significant differences in the use of the abovementioned coping mechanisms among student groups exist, except in trying out healthy diet ($F(2)=5,542$, $p<0,01$, $p=0,006$). Healthy diet, as a coping mechanism, is being used more frequently by first-year graduate students compared to sophomore undergraduate students (M=1,917, SD=1,018), where being a student at certain year of study can explain 16,3% of variance in the use of healthy diet as a coping mechanism ($\eta^2 = 0,163$). One potential reason for these results could be the notion that older

students had more time and opportunities to inform themselves about the benefits of healthy diet which can help them feel better.

Table 1

Tabular view of mechanisms/activities used to restore mental balance in stressful situations

	FREQUENCY OF USE					M	SD
	1	2	3	4	5		
	%	%	%	%	%		
Listening to music	0	6,67	6,67	20,00	66,67	**4,47**	0,892
Humoristic content	3,33	5,00	10,00	43,33	38,33	**4,08**	0,996
Sleeping	6,67	6,67	11,67	26,67	48,33	**4,03**	1,221
Crying	1,67	8,33	23,33	23,33	43,33	**3,98**	1,081
Spending time in nature	1,67	13,3	13,33	31,67	40,00	**3,95**	1,111
Food consummation (e.g. sweets)	8,33	10,00	13,33	26,67	41,67	**3,83**	1,304
Laughing	5	10,00	26,67	18,33	40,00	**3,78**	1,223
Cleaning of house/apartment	10	16,70	11,67	31,67	30,00	**3,55**	1,346
Exercising	21,67	15,00	20,00	21,67	21,67	**3,07**	1,460
Playing with pets	31,67	8,33	18,33	18,33	23,33	**2,93**	1,582
Cooking and baking	36,67	11,70	6,67	28,33	16,67	**2,77**	1,588
Praying	46,67	13,30	6,67	11,67	21,67	**2,48**	1,662
Reading books	40	18,30	15,00	15,00	11,67	**2,40**	1,440
Breathing exercises	41,67	8,33	30,00	11,67	8,33	**2,37**	1,353
Healthy diet	33,33	21,70	25,00	15,00	5,00	**2,37**	1,235
Drawing and painting	43,33	18,30	21,67	8,33	8,33	**2,20**	1,312
Creating "things to be grateful" list	55,00	20,00	16,67	3,33	5,00	**1,83**	1,137
Playing video games	63,33	11,70	6,67	28,33	16,67	**1,77**	1,170
Handwork (sewing, weaving)	73,33	3,33	11,67	6,67	5,00	**1,67**	1,217
Aromatherapy	70,00	8,33	13,33	6,67	1,67	**1,62**	1,059
Gardening	73,33	10,00	10,00	3,33	3,33	**1,53**	1,033
Playing an instrument	78,33	6,67	3,33	8,33	3,33	**1,52**	1,112

Conclusion. The results showed that the most frequent sources of stress of Pedagogy students are related to family relationships, social dimension as well as balancing between college and personal responsibilities. Listening to music, sleeping

and humoristic content were the most frequently used coping mechanisms for stress, whereas playing an instrument, gardening and aromatherapy were used the least. Therefore, it can be concluded that students cope with stress in different ways, simultaneously adapting strategies to their needs. In that sense, the need for further research of the ways in dealing with stress is evident, which, if left unattended, could negatively affect both productivity and mental health of future pedagogues.

References

1. Antolić, B., & Novak, M. (2016). Promocija mentalnog zdravlja: Temeljni koncepti i smjernice za roditeljske i školske programe. *Psihologijske teme, 25*(2), 317-339.
2. Europska Komisija (2023). *Komunikacija o sveobuhvatnom pristupu mentalnom zdravlju*. https://health.ec.europa.eu/publications/comprehensive-approach-mental-health_en
3. Reynolds, A.J., Temple, J.A., Ou, S.R., Robertson, D.L., Mersky, J.P., Topitzes, J.W., & Niles, M.D. (2007). Effects of a school based, early childhood intervention on adult health and wellbeing. *Archives of Pediatrics & Adolecent Medicine, 161*, 730-739.
4. Ryan, A.M., & Patrick, H. (2001). The clasrom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*, 437-460.
5. Vaillant, G.E. (2012). Positive mental health: is there a cross-cultural definition?. *World Psychiatry, 11*(2), 93-99. https://doi.org/10.1016/ j.wpsyc.2012.05.006
6. Vulić-Prtorić, A. & Lončarević, I. (2016). Školski uspjeh i mentalno zdravlje: Od relacija do intervencija. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 157*(3), 302-324.
7. World Health Organization (WHO) (2022). *Mental health*: strengthening our response. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response
8. Zloković, J. (ur.) (2023). *Osnaživanje obitelji-Izazovi i perspektive*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

ЗНАЧЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ДЛЯ АДАПТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

А.Д. Иллисон [1]***, И.А. Акиндинова*** [2]

[1] Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России им. Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева, Санкт-Петербург, Россия

[2] Национальный медицинский исследовательский центр им. В.А. Алмазова, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье приведены результаты исследования, посвященного изучению взаимосвязей субъектности личности, ее атрибутов и личностного адаптационного потенциала у студентов начальных курсов психологической специальности. Выявлено, что субъектность может повышать адаптационный потенциал личности студентов-психологов. Это дает основания для дальнейшего рассмотрения субъектности как одной из сторон адаптивности, характеризующейся в социальном контексте и с позиции устойчивого активного преобразовывающего начала.

Ключевые слова: субъектность личности, объектная направленность, атрибуты субъектности личности, адаптивность, личностный адаптационный потенциал

MEANING OF SUBJECTIVITY OF PERSONALITY FOR THE ADAPTIVITY OF STUDENTS IN THE INITIAL COURSES OF THE SPECIALTY «PSYCHOLOGY OF SERVICE ACTIVITY»

A.D. Illison [1], I.A. Akindinova [2]

[1] Saint-Petersburg University of State Fare Service of EMERCOM of Russia named after Hero of the Russian Federation Army General E.N. Zinichev, Saint-Petersburg, Russia

[2] Almazov National Medical Research Centre, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. In this article, the results of a research devoted to the study of the interconnections of the personality subjectivity, its attributes and personal adaptive potential among students in the initial courses of the psychological specialty are presented. It was revealed that subjectivity correlates with high adaptation capabilities of personalities of people studying psychological specialisations. This provides a basis for further research of subjectivity as a particular side of adaptivity that appears in a social context and for the further research of subjectivity as an active, stable and transformative development characteristic.

Key words: subjectivity of personality, objective directionality, attributes of personality subjectivity, adaptivity, personal adaptive potential

В студенческие годы, характеризующиеся полноценным вступлением человека в общество, происходит множество различных изменений, которые формируют взрослую самостоятельную личность, готовую к преодолению трудностей и принятию на себя ответственности в условиях неопределенности, что также может сопровождаться повышенным уровнем стресса и тревоги и снижать качество жизни. Обеспечивающая человеку возможность сформировать внутреннюю опору и осуществлять

самоуправление в социальном аспекте существования, интрасубъектная активность рассматривается многими учеными как значимый фактор профессионального здоровья и жизнестойкости, что обусловливает актуальность данной работы.

Мы предположили, что усиление субъектности личности положительно сказывается на адаптационных возможностях студентов, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности», и будет способствовать повышению их личностного адаптационного потенциала.

Выборку эмпирического исследования составили студенты начальных (первого и второго) курсов Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России имени Героя Российской Федерации Е.Н. Зиничева, обучающиеся по специальности «Психология служебной деятельности». Общее число исследуемых составляет 74 человека возрастом от 17 до 23 лет, из которых 12 юношей и 62 девушки.

Исследование проводилось в ноябре 2023 года.

В качестве эмпирического метода исследования было реализовано тестирование по опроснику «Уровень развития субъектности личности, УРСЛ» (М.А. Щукина) и многоуровневому личностному опроснику (МЛО) «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, и С.В. Чермянин). В качестве математико-статистического метода был использован корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), а также описательная статистика.

Исследованием субъектности личности занимались такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.В. Алексеева, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, К.М. Гайдар, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, К.А. Абульханова-Славская, В.И. Слободчиков, Е.Ю. Коржова, А.С. Огнев, М.А. Щукина и другие. Среди ученых, исследовавших адаптивность, стоит отметить К. Роджерса, Р. Даймонда, К.А. Абульханову-Славскую, Т.Г. Анисимову,

Ф.Ф. Березина, А.М. Богомолова, Е.В. Леонову, Д.А. Леонтьева, А.Г. Маклакова, А.А. Налчаджяна, Б.Д. Парыгина, С.Т. Посохову, А.А. Реана, В.И. Седина и других.

По результатам корреляционного анализа, как и ожидалось, выявились сильные положительные связи на уровне значимости $\alpha \leq 0{,}001$ личностного адаптационного потенциала как с общим показателем развития субъектности личности ($r = 0{,}598$), так и с ее атрибутами. Действительно, адаптационные способности во многом зависят от возможности человека реализовывать субъектную активность в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности. Объектно-направленный индивид в попытке приспособиться к различным ситуациям зачастую оказывается связанным, подавленным обстоятельствами. Субъект же, как автор своей жизни, способен не только применять эффективные способы приспособления к фрустрирующей и обращенной к ресурсам человека ситуации, но и осуществлять преобразовательную деятельность вокруг себя, задействуя известные и скрытые потенциалы собственной личности, заключающиеся в характеристиках атрибутов субъектности. Преобразуя обстоятельства согласно собственным представлениям, человек становится способен раскрыть латентные способности своего адаптивного процесса, находить новый ресурс совладания.

Сильную положительную связь с личностным адаптационным потенциалом также составила активность субъекта ($r = 0{,}532$; $\alpha \leq 0{,}001$). Активный человек становится по-настоящему независимым, способным качественно преображать свою жизнь.

Зрелую позицию в осмыслении собственной жизни характеризует автономность, также составляющая с потенциалом адаптации значимую связь ($r = 0{,}478$; $\alpha \leq 0{,}001$). Умение взять ответственность за свое поведение и деятельность предполагает наличие постоянной опоры в

самом себе, возможность составить собственную систему ориентиров и ценностей и двигаться по направлению к ним.

Взаимодействие с окружающими на уровне субъектов способствует комфортной и полноценной интеграции человека в общество при сохранении его собственных интересов, дает возможность реализации отношений на равных, о чем свидетельствует сильная связь целостности с адаптационным потенциалом ($r = 0,426$; $\alpha \leq 0,001$).

Также сильную связь с данным конструктом образовывает самоценностность ($r = 0,456$; $\alpha \leq 0,001$). Предполагается, что знание своих сильных и слабых сторон помогает успешно манипулировать обстоятельствами вокруг, задействуя уже имеющиеся качества и способности и развивая новые. Независимость от ситуативных оценок окружающих, знание о собственной устойчивой самодостаточности позволяет человеку всегда иметь своеобразную опору под ногами, являющуюся им самим.

Субъектность как способность к адаптации также раскрывает себя с помощью опосредствованности реагирования на трудные ситуации ($r = 0,412$; $\alpha \leq 0,001$). Когда между воздействием среды и собственной реакцией встроено дополнительное звено, осуществляющее анализ, прогнозирование, планирование поведения, стресс не наносит столько же вреда, как при импульсивном отреагировании, обеспечивая дополнительные возможности саморегуляции индивида.

Более слабую, но значимую корреляцию адаптационный потенциал имеет с креативностью ($r = 0,367$; $0,001 < \alpha \leq 0,01$). Воспроизведение одних и тех же стратегий реагирования ведет к ригидности общественного взаимодействия. Любая нетипичная ситуация в таком случае может превратиться в стрессовую, поэтому гибкое отношение к различным ситуациям также является важной составляющей адаптивности.

Полученные выводы:

1. Показатель субъектности личности студентов психологических специальностей характеризуется умеренной выраженностью с одновременным использованием (64,86%) как объектных (6,76%), так и субъектных стратегий поведения с преобладанием последних (28,38%). Профиль группы свидетельствует о гармоничности и отсутствии противоречивости в проявлениях субъектности-объектности у студентов.

2. Личностный адаптационный потенциал исследуемых студентов снижен, что свидетельствует о снижении общей нервно-психической устойчивости. Большинство результатов, характеризующих иные элементы структуры личностного адаптационного потенциала, находятся в пределах средних значений. Описаны характерологические особенности исследуемой группы, которые заключаются в повышенной как адаптивной, так и дезадаптивной тревожности, индивидуальной чувствительности, депрессивных тенденциях и открытости в составлении широкого круга социальных связей.

3. Выявлена наиболее значимая положительная корреляция личностного адаптационного потенциала с общим показателем развития субъектности, а также ее атрибутами.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что было предложено в качестве потенциальной возможности коррекции дезадаптивных тенденций личности рассмотреть феномен субъектности, которая поддается изменениям в ходе развития и саморазвития, особенно на начальном этапе профессионального становления, в частности студенчества, а также повышает личностный адаптационный потенциал.

Данные и результаты представленной работы рекомендуется использовать для дальнейших исследований, связанных с выявлением факторов психологического здоровья субъектов, в том числе профессиональной

деятельности, а также с диагностикой и разработкой психокоррекционных программ по оптимизации уровня адаптационного потенциала личности у студентов.

Литература

1. *Анисимова Т.Г.* Система управления адаптацией студентов в вузе // Социология образования. 2014. № 12.
2. *Богомолов А.М.* Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 1.
3. *Гайдар К.М.* Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: 1994. 25 с.
4. *Дементий Л.И., Малёнов А.А.* Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 2.
5. *Огнев А.С.* Психология субъектогенеза личности: Монография. М.: Изд-во МГГУ, 2009. 137 с.
6. *Посохова С.Т.* Психология адаптирующейся личности: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 240 с.
7. *Ростовцева М.В., Шайдурова О.В., Гончаревич Н.А., Ковалевич И.А., Кудашов В.И.* Уровень развития адаптационного потенциала студентов // Вестник НГПУ. 2018. № 2.
8. *Седин В.И., Леонова Е.В.* Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // Высшее образование в России. 2009. № 7.
9. *Щукина М.А.* Психология саморазвития личности: монография. СПб.: изд-во С.-Петерб. ун-та, 2015. 348 с.

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Т.И. Леонова, А.М. Лесин
Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И.П. Павлова, Рязань, Россия

Аннотация. Данная статья содержит описание и интерпретацию результатов эмпирического исследования конфликта между значимостью и реализацией ценности саморазвития личности студентов во взаимосвязи с особенностями их самоотношения и удовлетворенности жизнью.

Ключевые слова: личность, ценностные ориентации, саморазвитие, студенты, конфликт между значимостью и реализацией ценностей, «гибкие» навыки, универсальные компетенции

MOTIVATIONAL POTENTIAL OF THE VALUES OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT FOR THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCIES OF STUDENTS

T.I. Leonova, A.M. Lesin
Ryazan State Medical University, Ryazan, Russia

Abstract. This article contains a description and interpretation of the results of an empirical study of the conflict between the significance and realization of the value of self-development of the personality of students in connection with the characteristics of their self-attitude and life satisfaction.

Key words: personality, value orientations, self-development, students, conflict between significance and realization of values, “soft” skills, universal competencies

В условиях высокого уровня неопределенности и изменчивости современного мира все более важное значение для успешности человека во всем многообразии общественных отношений, включая рынок труда, приобретает его личностная и социокультурная компетентность, которая связана не столько с его профессиональными знаниями и умениями, сколько определяется возможностью эффективной коммуникации, взаимодействия, креативностью, критическим мышлением, самосознанием [2], в том числе самоотношением, которое является ключевым с точки зрения осознания необходимости собственных изменений личности на пути самореализации [5].

Личность представляет собой сложную многомерную социальную характеристику человека, в которой, с позиций целостного подхода А.И. Крупнова к ее изучению, можно выделить интегральные переменные: саморегуляцию, активность и направленность [3]. Которые, в свою очередь, обобщают вокруг себя другие разноуровневые личностные признаки. Так, среди компонентов направленности личности, которая задает общий вектор проявления активности и определяет систему отношений человека, можно особо выделить ценностную сферу [8]. Личностные ценности представляют собой систему смысловых единиц, сжатую программу жизни, выполняют мотивообразующую функцию, могут быть в разной степени осознаны, характеризовать целевые или стилевые проявления личности, быть лишь ценностными представлениями или иметь существенный мотивационный потенциал, определяющий жизнедеятельность человека [7].

Выраженность мотивообразующей функции ценностной сферы достаточно сложно оценивать прямыми опросными методами, однако на нее может указывать конфликт между значимостью и осуществлением ценностей [6]. При этом, данный потенциал оформляется на протяжении всей жизни человека и наиболее активно формируется у молодежи, особенно в ходе воспитательного и образовательного процессов в вузе [4].

Высшая школа, с точки зрения компетентностного подхода, ставит перед собой задачу формирования не просто профессионально подкованного специалиста, не только личности, которая будет способна к успешной коммуникации, совместной деятельности, инициативности, критическому мышлению, саморефлексии, но и такой личности, которая способна к самосозиданию на основе адекватной оценки себя с целью целенаправленного развития в себе тех свойств и качеств, которые будут востребованы обществом и полезны для нее самой [1].

Исходя из вышеизложенного, представляется актуальным содействие развитию целостной, гармоничной личности, способной к самосовершенствованию и успешной реализации своего потенциала в процессе обучения в вузе и, как следствие, изучение взаимосвязей конфликта между значимостью и осуществлением ценности саморазвития личности и особенностей самоотношения студентов высших учебных заведений, что и определило цель данного исследования.

В соответствии с поставленной целью было проведено эмпирическое исследование взаимосвязей выраженности конфликта между значимостью и осуществлением ценности саморазвития личности 100 студентов 1–6 курсов ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России в возрасте от 17 до 23 лет с особенностями их самоотношения и удовлетворенности различными сферами жизни. Были использованы следующие методики: «Ценностные ориентации» О.И. Моткова и Т.А.

Огневой (вариант 2), «Методика исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева, «Тест диагностики удовлетворенности жизнью» А.Б. Белоусовой.

В ходе исследования было установлено, что выраженность конфликта между значимостью и осуществлением ценности саморазвития личности, который может указывать на мотивационный потенциал данной ценности для студентов, был отрицательно взаимосвязан с такими компонентами их самоотношения как закрытость и самопринятие и положительно – с внутренней конфликтностью и самообвинением. Можно предположить, что стремление к развитию собственной личности связано с вниманием студенческой молодежи к своему внутреннему миру, их высокой, и даже чрезмерной, рефлексивностью, со склонностью относиться к себе со значительной долей критики, фокусироваться в первую очередь на недостатках, что часто может сопровождаться значительным внутренним напряжением и неудовлетворенностью собой. Вероятно, саморазвитие в данном случае может становиться для молодых людей способом снижения уровня данного напряжения и источником позитивных эмоциональных переживаний по отношению к собственной личности, своеобразным средством нормализации самоотношения, а не самостоятельным мотивом и эффективным инструментом достижения профессиональных и личных целей.

Кроме того, была установлена отрицательная взаимосвязь выраженности рассматриваемого конфликта с уровнем удовлетворенности студентами своим материальным положением. Другими словами, чем большим мотивационным потенциалом обладает ценность саморазвития личности для них, тем ниже оценивается финансовое благополучие. С одной стороны, это может свидетельствовать о том, что развитие собственной личности может восприниматься молодыми людьми как своеобразная «инвестиция в будущее», повышающая их востребованность

на рынке труда и общую успешность, в том числе и финансовую состоятельность. А с другой, можно предположить, что в ценностной картине мира современной студенческой молодежи саморазвитие может в некоторой степени отождествляться с материальной обеспеченностью, что, возможно, связано с тенденцией к демонстрации в популярном медиапространстве атрибутов роскоши теми персонами, которые в представлении студентов характеризуются высоким уровнем личностного и профессионального развития.

Таким образом, в ходе проведенного исследования было установлено, что выраженность конфликта между значимостью и осуществлением ценности саморазвития личности студентов, который указывает на ее мотивационный потенциал, может определяться компенсаторными механизмами для поддержания благоприятного отношения к себе и снижения эмоционального напряжения, связанного с чрезмерной критичностью к себе. Саморазвитие может отождествляться студентами с возможностью роста материального состояния и предметными ценностями, а не со стремлением максимально полно реализовать свой потенциал с учетом личных и общественных интересов.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о необходимости усилий в рамках высшей школы по формированию гармоничной личности студентов, способных не только воспринимать ценность собственного развития с точки зрения повышения своего материального благополучия, но и ориентироваться на внутренние и абстрактные ценности, которые позволят им реализовывать творческое Я на пути профессиональной и личностной самореализации, воплощая «свободу для», формировать и проявлять универсальные компетенции на благо себя и общества.

Литература

1. Валеева М.А. Самоактуализация личности как компонента профессиональной подготовки будущего специалиста // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 1. С. 137–145.

2. Ермаков Д.С., Курбанмагомедов А.К., Жулдыз А. «Гибкие» навыки и их развитие в процессе подготовки студентов-математиков // Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сборник тезисов докладов международной научной конференции. Елец, ЕГУ, 29 сентября – 01 октября 2023 г. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2023. С. 137–140.

3. Крупнов А.И., Новикова И.А. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография. М.: РУДН, 2014. С. 9–30.

4. Леонова Т.И. Некоторые особенности удовлетворенности саморазвитием студентов // XVII Левитовские чтения: материалы международной научно-практической конференции. Мытищи, МГОУ, 13–14 апреля 2022 г. М.: МГОУ, 2022. С. 433–436.

5. Леонова Т.И. Особенности самоотношения девушек // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2022. № 1. Ч. 2. С. 297–304. https://doi.org/10.28995/2073-6401-2022-1-297-304

6. Лесин А.М. Определение личностной значимости и содержания ценностей // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т. 8. № 4 (31). С. 445-455. https://doi.org/10.23888/humJ20204445-455

7. Лесин А.М. Ценность высокого социального положения молодых людей // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2022. Т. 21. № 4 (165). С. 15–22. https://doi.org/10.17922/2071-5323-2022-21-4-15-22

8. Фомина Н.А., Лесин А.М. К 80-летию А.И. Крупнова – основателя системно-функционального подхода к изучению свойств личности // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. Т. 7. № 3 (26). С. 446–458. https://doi.org/10.23888/humJ20193446-458

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Г.А. Носирходжаева
Ташкентский государственный юридический университет,
Ташкен, Узбекистан

Аннотация. В данной статье рассматривается такой навык, как критическое мышление, его важность для развития личности. В любой ситуации для того, чтобы совершать правильный и обдуманный выбор, необходимо иметь определенное количество навыков, которые помогут нам в этом.

Ключевые слова: критическое мышление, Дайана Халперн, скептицизм, контроль эмоций, самоанализ, развитие личности

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF STUDENT LEARNING

G.A. Nosirkhodjaeva
Tashkent state university of law, Tashkent, Uzbekistan

Abstract. This article discusses the concept of critical thinking, its importance for the development of personality in order to make the correct and well-considered choice. In any situation, you must have a certain number of skills that will help us in this.

Key words: critical thinking, Diane Halpern, skepticism, control of emotions, introspection, personal development

В современных социально-экономических условиях одним из приоритетных направлений высшей школы является подготовка компетентного специалиста, обладающего высокой культурой мышления, способного самостоятельно принимать ответственные и профессиональные решения,

творчески действовать в нестандартных ситуациях. Так, к примеру, профессиональная деятельность будущего юриста включает знание законов, нормативно-правовых актов, умение толковать и применять их в практической деятельности. Компетентность юриста базируется на способности свободной ориентации в нетипичных ситуациях, креативно их разрешать, быть открытым к новациям и дальнейшему самообразованию. Все эти качества чрезвычайно актуальны для профессии юриста, предполагающей высокое развитие интеллектуальной сферы, на основе которого формируется умение многогранного видения возникающей проблемы и творческого ее решения. Для данной профессиональной компетентности важное значение имеет **высокий уровень критического мышления.**

Что такое критическое мышление?

Многие люди сталкиваются с трудностями в логических и последовательных рассуждениях. Но очень важно понять, что навыки рассуждения, как и любые другие, можно и нужно в себе развивать. Изначально для этого стоит разобраться в том, что вообще такое критическое мышление, и начать применять на практике его приемы.

Если обратиться к книге Дайаны Халперн – американского психолога и специалиста в области психологии мышления, можно увидеть, что **критическое мышление** представляет собой целый комплекс основополагающих навыков, таких как способность давать оценки, делать заключения, интерпретировать и анализировать, наблюдать и т.д. [1]. Кроме того, критическое мышление использует логику и базируется на рядке критериев интеллектуальности: ясности, правдоподобии, точности, глубине, значимости, кругозоре и справедливости. Составными частями, пусть и в меньшей степени, здесь являются еще и ценностные установки, и творческое воображение.

Говоря несколько иначе и проще, **критическое мышление** можно охарактеризовать как познавательную активность, связанную с применением разума и интеллектуальных способностей. Когда человек мыслит критически, оценивает и анализирует полученные данные, он использует внимание, категоризацию, выбор, суждение и другие подобные мыслительные операции. Применение же критического мышления требует от человека наличия немалого количества навыков.

В 1987 году один из лучших американских педагогов Роберт Эннис также сумел определить способности и установки, связанные с критическим мышлением. Ими являются:

- Способность к скептическому рассмотрению вещей
- Способность к рассуждениям [2].

Разговор о развитии критического мышления будет неполным, если мы не упомянем о скептицизме. С позиции критического мышления **скептицизм** предполагает то, что человек подвергает некоторому сомнению абсолютно все, с чем сталкивается. Это вовсе не значит, что он не верит всему, о чем слышит или что видит – он просто признает тот факт, что его взгляды могут измениться, если он получит какие-либо дополнительные сведения.

Критическое мышление предлагает применять сомнения и скептицизм конструктивно, оценивая всю имеющуюся информацию. Благодаря этому мы можем выдвигать более обоснованные и объективные суждения на тему того, что мы считаем продуктивным, правильным, верным и наоборот. Также это значительно повышает эффективность принимаемых нами решений.

Есть люди, кажущиеся более доверчивыми по сравнению с остальными, а есть те, кто настроен более скептично. Причина кроется как в личных качествах, так и в жизненном опыте человека. Но **критическое мышление** не является ни врожденной особенностью, ни чертой характера –

это конкретный метод, позволяющий интерпретировать события определенным образом.

Что же касается рассуждений, то здесь в большей степени речь идет о рациональном мышлении. Рациональность предполагает использование причин для объяснения явлений, событий, фактов. И рассуждения, как правило, всегда начинаются именно от себя. Выглядит это примерно так:

- Изначально человек находит причины: почему он верит во что-то или делает что-то (при этом он осознает, что именно это за причины)
- Затем он критически оценивает свои действия и убеждения
- В итоге он может объяснить причины своих действий и убеждений окружающим

На первый взгляд все это очень просто, ведь нам кажется, что мы знаем, почему и во что именно мы верим. Но в некоторых случаях нас начинают одолевать сомнения, вследствие чего собственные убеждения уже не кажутся такими истинными. В глаза начинает бросаться тот факт, что в действительности мы понятия не имеем о полноте информации, которой владеем, и начинаем думать: быть может, все, что мы слышим или видим – это лишь одна из вариаций?

Бывают также и случаи, когда у нас нет уверенности в том, правильно ли мы что-то объясняем и верно ли действуем. Поэтому необходимо прибегать к развитию наблюдательности и изучать основания своих собственных рассуждений, убеждений и действий, т.к. только они помогут нам провести какой бы то ни было критический анализ.

Но нельзя забывать и о том, что критическое мышление – это в основном критический анализ рассуждений окружающих. Чтобы его проводить, мы должны не только уметь находить основной аргумент другого человека, но и быть в состоянии анализировать и оценивать его детали.

Любое рассуждение, как собственное, так и чужое, состоит из анализа свидетельств и составленных на их основе выводов. Свидетельства поддерживают выводы.

Каждый, кого интересует развитие критического мышления, должен уделять особое внимание развитию трех базовых компетенций, на которых основываются все остальные. Среди этих компетенций:

- **Умение мыслить**. Критическое мышление – это способность к упорядочиванию, категоризации, выбору, дифференцированию, сравнению и противопоставлению
- **Контроль эмоций.** Критическое мышление является беспристрастным процессом, но в любой момент могут возобладать эмоции. Это нормально, ведь нередко приходится делать выбор между разными позициями и точками зрения. Иногда могут выбить из колеи свидетельства, которые для нас неприемлемы, или неожиданные аргументы. В большинстве случаев эмоциональная нестабильность только ухудшает ситуацию, и умение контролировать свое эмоциональное состояние является полезным и эффективным навыком, т.к. оно позволяет спокойно привести логические доводы и убедить собеседника.
- **Исследования и знания.** Даже умея мыслить критически, не всегда можно отыскать хорошие и убедительные доказательства, не разбираясь в предмете. Критическое мышление – это еще и навык проведения собственных исследований. Помните, что способность находить данные по какому-либо вопросу облегчит вам жизнь, ведь вы будете в состоянии фиксировать важную информацию и приводить альтернативные доказательства, свидетельства и объяснения.

А еще одной важнейшей компетенцией, способствующей развитию эффективного критического мышления, является не что иное, как **самоанализ.** Способность критически мыслить, как мы уже говорили, означает способность выносить точные суждения. На этот

процесс воздействуют многие факторы, и знать о них следует непременно, т.к. получить без этого знания объективные сведения о происходящем очень и очень проблематично.

Эти факторы могут быть совершенно разными. Так, можно выделить убеждения, пристрастия, привычки, предубеждения, стереотипы, склонности, предположения; все то, что приемлемо и нормально для нас, и все те понятия и личные качества, в которых мы никогда не сомневаемся.

Человек, умеющий мыслить критически, предельно восприимчив к своим слабым и сильным сторонам. Он способен размышлять и давать оценку своим интересам, знаниям, мотивации, уровню компетентности и т.д. Он не пренебрегает сомнениями в своих взглядах и проверкой подтверждающих их свидетельств.

Критическое мышление, если оно развито правильно и в достаточной степени, предлагает человеку серьезные личностные преимущества по сравнению с другими людьми. Критически мыслящий человек может намного проще **совершать правильный и обдуманный выбор,** всегда и везде имеет свое собственное мнение и умеет его отстоять и обосновать, способен не просто слушать, но слышать окружающих людей. Такой человек может делать выводы, основываясь на анализе своего опыта и опыта других, никогда не делает выводов, опираясь на непроверенную информацию, гораздо меньше подвержен манипуляциям со стороны.

Развивая вышеназванные навыки и компетенции, человек не просто учится критически мыслить, он учится взвешенно и четко оценивать последствия своих решений, грамотно формулировать задачи и способы их реализации, становится открытым для новой информации и более спокойным при столкновении с чем-либо неизвестным. И, что не менее важно, критически мыслящий человек умеет признавать свои ошибки и ошибочность своего мнения, и с уважением относится к мнению других людей, даже если оно идет вразрез с его собственным.

Критическое мышление – это превосходный инструмент для более глубокого понимания вещей, с которыми мы сталкиваемся. Одним из лучших методов достижения понимания можно назвать самостоятельное выполнение или же повторение (воспроизведение) исследований. Но, как и следует полагать, в учебных заведениях и на работе (как, впрочем, и в повседневной жизни) у нас не всегда есть время изучить все, с чем мы сталкиваемся. Поэтому альтернативой глубокому пониманию, приходящему через время и достигающемуся через эксперименты и жизненный опыт, может стать использование критического анализа исследований и работ других людей.

Обучение критическому мышлению – процесс, конечно же, непростой. Несмотря на это, он очень увлекателен и интересен, особенно если человек не занимался этим раньше. На этом пути будет множество любопытных открытий, ведь он начинает замечать изменения в своем собственном мыслительном процессе, реакциях на поступающую к нему информацию, взаимодействии с людьми в повседневной жизни.

Литература

1. *Халперн Д.* Психология критического мышления. Серия: Мастера психологии. Издательство: Питер, 2000.
2. Критическое мышление: углубленная методика (обучение чтению и письму в рамках проекта «Чтение и письмо для критического мышления». Пос. IV / Сост. Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл. 1997.

НЕКОГНИТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Д.А. Подольский, О.С. Никулова
Российский университет дружбы народов им. П.Лумумбы, Москва, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается роль некогнитивных компетенций молодежи в их индивидуальном развитии. Некогнитивные компетенции, такие как эмоциональный интеллект, социальная компетентность и культурная компетентность, играют важную роль в успешной адаптации молодежи к изменяющемуся социальному окружению и поддержании стабильных отношений с другими людьми. Понимание и развитие этих компетенций способствует формированию гармоничной личности.

Ключевые слова: молодежь, индивидуальное развитие, некогнитивные компетенции, эмоциональная интеллектуальность, социальная и культурная компетентность

NON-COGNITIVE COMPETENCIES OF YOUNGSTERS AS A FACTOR OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT

D.A. Podolskiy, O.S. Nikulova
RUDN University, Moscow, Russia

Abstract. This article discusses the role of non-cognitive competencies of youth in their individual development. Non-cognitive competencies, such as emotional intellect, social and cultural competence, play an important role in the successful adaptation of youth to changing social environments, conflict resolution, and maintaining stable relationships with others. Understanding and developing these competencies contribute to the formation of a harmonious youth personality.

Key words: youth, individual development, non-cognitive competencies, emotional intelligence, social and cultural competence

Молодежь играет важную роль в развитии общества, поскольку представляет будущее нации. Развитие молодежи имеет прямое влияние на развитие общества в целом. Вместе с тем, в современном мире молодежь сталкивается с рядом сложностей и вызовов, которые требуют развития разносторонних компетенций. Помимо когнитивных компетенций, которые связаны с образованием и интеллектуальными навыками, молодежи также необходимо обладать некогнитивными компетенциями. В статье будет рассмотрен вопрос о роли некогнитивных компетенций молодежи в их индивидуальном развитии.

Некогнитивные компетенции представляют собой навыки и умения, которые не связаны преимущественно с интеллектуальным потенциалом, а скорее определены эмоциональными, мотивационными и социальными аспектами личности [4]. Эти компетенции выполняют важные функции в жизни молодежи, такие как саморегуляция, умение устанавливать и поддерживать отношения с окружающими, адаптация к изменяющемуся социальному окружению и разрешение конфликтов.

Одной из важных некогнитивных компетенций молодежи является эмоциональный интеллект. Этот компонент предполагает умение распознавать и понимать свои собственные эмоции, а также эмоции других людей, адекватно контролировать эмоциональные реакции и применять эмоциональные стратегии. Эмоциональный интеллект имеет прямое влияние на общение молодежи, помогая общаться с другими людьми, решать конфликты и успешно адаптироваться к различным ситуациям [1].

Другим важным элементом некогнитивных компетенций является социальная компетентность. Эта

компетенция включает умение строить и поддерживать отношения с другими людьми, эффективно взаимодействовать в коллективе, проявлять эмпатию и тактичность [2]. Социальная компетентность играет важную роль в жизни молодежи, поскольку помогает формировать стабильные и здоровые отношения с окружающими.

Культурная компетентность также является существенным аспектом некогнитивной сферы молодежи [3]. Эта компетенция предполагает умение понимать и принимать различные культуры, традиции и ценности, проявлять терпимость к множественности культурных проявлений. Культурная компетентность позволяет молодежи быть открытой и гибкой в отношении многообразия взглядов и традиций, что важно для установления мирных отношений и взаимопонимания.

Большинство молодежи (около 75%) имеют развитые некогнитивные компетенции и осознают роль эмоций в своей жизни. Около 65% молодежи умеют эффективно взаимодействовать с другими людьми. Однако, около 30% испытывают трудности в разрешении конфликтов и адаптации к изменяющейся социальной среде. Также, около 40% молодежи предпочитают оставаться в пределах своей собственной культуры. В целом, результаты анкетирования свидетельствуют о наличии развитых некогнитивных компетенций у молодежи, но указывают на необходимость дальнейшего внимания и развития в определенных областях.

Некогнитивные компетенции молодежи играют существенную роль в их индивидуальном развитии. Эти компетенции помогают молодежи успешно адаптироваться к изменяющемуся социальному окружению, эффективно взаимодействовать с другими людьми, разрешать конфликты и поддерживать стабильные отношения. Эмоциональный интеллект, социальная и культурная компетентность являются важными аспектами некогнитивных компетенций молодежи и требуют особого внимания и развития.

Понимание и развитие этих компетенций существенно способствует развитию личности молодежи и формированию гармоничного общества.

Литература

1. *Ерошенкова Е.И.* Просоциальная направленность педагогической деятельности в современной науке и образовании: от сущности к содержанию // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5. № 2. С. 3-16. https://doi.org/10.18413/2313-89712019-5-2-0-1
2. *Ерошенкова Е.И., Исаев И.Ф., Ерошенков Н.В., Тарасова С.И., Дуплякина А.В.* Формирование человеческого капитала и просоциальных установок обучающихся вузов // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 66-79. https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.5
3. *Кухтова Н.В., Сотникова Е.И.* Паттерны просоциального поведения // Научные труды республиканского института высшей школы. 2020. № 20 (3). С. 156-162.
4. *Рожкова К.В., Рощин С.Ю.* Некогнитивные характеристики и выбор в сфере высшего образования // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 35-73. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-35-73

ГИБКИЕ НАВЫКИ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

О.А. Скрынская

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ», Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования гибких навыков у студентов технических направлений подготовки в связи с реалиями современной экономики и законодательными предпосылками. На основании опыта автора статьи описывается содержание и обосновывается полезность одной из современных дисциплин, формирующих универсальные компетенции – «Тайм-менеджмента».

Ключевые слова: образовательный стандарт; метод; содержание; психология; личностный рост

SOFT SKILLS IN THE TECHNICAL STUDENT'S COMPETENCE MODEL

O.A. Skrynskaya
Saint Petersburg Electrotechnical University,
St. Petersburg, Russia

Abstract. The article substantiates the need of the formation of soft skills among students of technical sciences because of realities of modern economy and regulatory prerequisites. The author based on her own experience describes the content and argues the usefulness of one of the modern disciplines that can generate universal competencies – "Time management".

Key words: education standard; method; content; psychology; personal growth

В условиях современной экономики востребованному специалисту необходимо владеть не только профессиональными навыками, но и теми, что принято называть гибкими – навыками коммуникации и самоорганизации, грамотной устной и письменной речью, умением работать с информацией, а также правовой и финансовой грамотностью. Все эти способности существенно расширяют возможности самореализации: позволяют эффективно работать в команде, презентовать себя и свои проекты, работать в комфортном режиме, во фрилансе, вести собственный бизнес и т.д. На уровне государства также признается важность этих навыков для специалистов технических направлений подготовки, хотя ранее их значимость признавали, в первую очередь, для специалистов общественного и гуманитарного профиля. Сегодня федеральные государственные образовательные стандарты

высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата технических наук [1] предусматривают формирование целого ряда универсальных компетенций, предполагающих освоение гибких навыков, в том числе:

- способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;
- способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;
- способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;
- способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);
- способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах;
- способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни;
- способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности;
- способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций.

Многие из этих навыков формируются в ходе учебы при освоении дисциплин технического профиля. Наиболее широкие возможности для этого дает работа в малых группах, курсовое проектирование, дискуссии, а также использование балльно-рейтинговой системы [2]. Однако в соответствии с правилами организации работы университета определенные универсальные компетенции и индикаторы их освоения

должны быть закреплены за конкретными дисциплинами. При этом индикаторы формирования компетенции предполагают получение не только навыков и умений, но и знаний по универсальной компетенции, то есть по методам работы с информацией, постановки целей, по требуемым ресурсам, по способам взаимодействия в команде, по основам истории, права, психологии, экономики и других общественных наук. Все это дает основу для реализации в ходе обучения специалистов технических направлений полноценных дисциплин, обеспечивающих воспитание профессионалов широкого профиля с фундаментальной университетской подготовкой. Однако при разработке их содержания необходимо учитывать целевую направленность – формирование компетенций, которые будут востребованы в профессиональной деятельности и в гражданском обществе, то есть практикоориентированность знаний. Такой подход позволяет увеличить волевую (внутреннюю) мотивацию студентов к освоению непрофильных дисциплин.

Помимо классических дисциплин, таких как «История», «Психология», «Правоведение», «Социология», «Философия», в учебные планы вводят и новые, например, «Лидерство», «Конфликтология», «Тайм-менеджмент» и другие. Это обусловлено, в том числе, высоким уровнем конкурентной борьбы между университетами за талантливых абитуриентов: современные названия призваны привлечь и мотивировать студентов. При этом большинство из них является практикориентированными разделами психологии. Безусловным достоинством введения таких дисциплин в учебные планы подготовки специалистов является и их косвенный практический эффект: профилактика вовлечения будущих выпускников в популярные сегодня мошеннические схемы по проведению тренингов личностного роста.

Одной из таких современных дисциплин является «Тайм-менеджмент» [3], в содержание которой обычно закладывается формирование универсальной компетенции по

управлению собственным временем как одним из основных ресурсов человека, который является нематериальным, ограниченным и невозобновляемым, а также по принятию концепции «обучение в течение всей жизни» («lifelong learning», непрерывное образование) и по способам карьерного роста. Однако данный курс затрагивает и другие гибкие навыки.

Так, в ходе курса необходимо раскрыть тему организации здорового сна, обеспечивающего продуктивность работы в течение дня, что затрагивает компетенцию по физической подготовленности (в том числе формированию здорового образа жизни). С этой же темой связаны правильная организация отдыха, а также необходимость поиска долгосрочной внутренней мотивации (смысла, миссии и т.п.). Умение управлять этими факторами является профилактикой эмоционального и профессионального выгорания, депрессивных состояний, а также способом борьбы с такой острой проблемой общества XXI века, как прокрастинация.

Кроме того, обязательным вопросом, который рассматривают в рамках курса по управлению временем, является целеполагание. В него входит рассмотрение иерархии целей и задач, правила их постановки, а также умение учитывать ограниченность ресурсов, в том числе финансовых, при их реализации.

Отдельной темой курса выступает изучение индивидуальных личностных особенностей, таких как врожденный биоритм, тип личности, темперамент, ведущий способ усвоения информации, которые влияют на эффективность планирования. Рассмотрение этого вопроса целесообразно сопровождать рассуждением о многообразии личностных особенностей, необходимости их учитывать при межличностной коммуникации, работе в команде, а также о принятии себя и окружающих людей. Можно говорить о том, что курс способствует формированию компетенций в области

социального взаимодействия и восприятию межкультурного разнообразия общества.

Таким образом, несмотря на первоначальную простоту и неуниверситетский уровень такого курса как «Тайм-менеджмент» он может быть полезен для формирования целого ряда универсальных компетенций студентов технических специальностей.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 19.09.2017 № 931 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 11.03.01 Радиотехника». URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-11-03-01-radiotehnika-931/ (дата обращения 04.04.2024).
2. *Скрынская О.А.* Мягкие навыки в компетентностной модели студента // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2022. Т. 1. С. 445-448.
3. *Чигирь М.В., Леонова О.Г.* Тайм-менеджмент: повышение личной эффективности: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2022. 104 с.

«SOFT SKILLS» КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ТРЕНДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Л.Н. Степанова
Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета, Куйбышев, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются глобальные социально-экономические трансформации развития современного общества. Обосновывается необходимость совершенствования мягких, надпрофессиональных навыков личности. Анализируется различные подходы к интерпретации феномена гибких навыков личности. Описываются основные группы мягких навыков личности,

технологии и методы их формирование в учебном процессе вуза.

Ключевые слова: цифровизация, мягкие навыки, надпрофессиональные навыки, коммуникативные навыки, навыки self-менеджмента, критическое мышление, управленческие навыки, индивидуальные траектории учебно-профессионального развития

"SOFT SKILLS" AS ONE OF THE MAIN TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS

L.N. Stepanova
Kuibyshev branch of the Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev, Russia

Abstract. The article examines the global socio-economic transformations of the development of modern society. The necessity of improving the soft, supra-professional skills of the individual is substantiated. Various approaches to the interpretation of the phenomenon of flexible personality skills are analyzed. The main groups of soft personality skills, technologies and methods of their formation in the educational process of the university are described.

Key words: digitalization, soft skills, supra-professional skills, communication skills, self-management skills, critical thinking, managerial skills, individual trajectories of educational and professional development

В современном мире наблюдаются глубокие и динамичные социально-экономические, политические и мировоззренческие изменения. Эти трансформации связаны с цифровизацией большинства сфер жизни современного общества, утверждением экономики инновационного типа, технологизацией и роботизацией производства и сферы услуг, упразднением сегмента малоквалифицированного труда,

глобализацией, демографическими изменениями и т.д., все это приводит к существенным трансформациям, вследствие которых мир становится все более хрупким, нестабильным и изменчивым. В связи с этим в специальной литературе оформился и приобрел популярность термин «VUCA мир». Понятие, созданное учеными для характеристики непредсказуемой, быстро трансформирующей среду. «VUCA» – это акроним, объединяющий четыре характеристики, которые в переводе с английского обозначают: volatility – нестабильность, изменчивость; uncertainty – неопределенность; complexity – сложность; ambiguity – неоднозначность.

Очевидно, что обозначенные изменения приводит к глобальным преобразованиям рынка труда: традиционные профессии исчезают, некоторые модифицируются, другие, абсолютно новые – возникают и утверждаются.

В связи, с чем основной тенденцией российского образования становиться ориентация на поиск инновационного и преобразовательного потенциала личности, особую актуальность приобретает проблема развития гибких, надпрофессиональных навыков обучающихся. Наличие противоречия между необходимостью развития мягких навыков личности и недостаточным количеством практических инструментов этого процесса в учебной практике вуза обуславливает научную проблему данного исследования. Целью статьи является описание основных группы мягких навыков студентов, а также обоснование оптимальных методов их формирование в учебном процессе вуза.

Результаты анализа психолого-педагогической литературы показывают, что в нашей стране используются различные интерпретации термина, такие как «мягкие навыки», «гибкие навыки», «межпредметные навыки», «надпредметные навыки», «неакадемические навыки»,

«базовые навыки», «сквозные навыки», «переносимые навыки», зарубежный термин «soft skills» и др.

Изучение истории вопроса позволяет установить, что первые исследования «гибких» навыков личности были осуществлены в 60-х годах прошлого столетия в Соединенных Штатах Америки. Ученые, занимавшиеся подготовкой кадров для вооруженных сил, выявили, что для достижения высоких результатов недостаточно только профессиональных, технических компетенций. Не менее важны социальные навыки, необходимые для руководства подразделением, мотивацией солдат к ведению успешных боевых действий, харизма лидера и т.д. В результате была сформулирована концепцию 4К: коммуникация, критическое мышление, коллаборация (умение работать в команде), креативность.

В нашей стране комплексный анализ феномена «гибких навыков» личности начинается сравнительно недавно, с начала двухтысячных годов. Проблемой операционализации термина занимались такие исследователи как Д. А. Татауршикова [3], Э.Ф.Зеер, Э.Э. Сыманюк [1], О.В. Сосницкая [2], О.Л. Чуланова, А.И. Ивонина [4] и другие. Анализ имеющихся публикаций позволяет определить гибкие навыки как универсальные, надпрофессиональные навыки личности, способствующие повышению эффективности деятельности в целом и коммуникации с другими людьми.

Выполнив теоретический обзор 100 наиболее цитируемых статей, входящих в реферативную базу Scopus (Скопус) в период с 2012 по 2023 год, по тематике гибкие навыки в сфере образования, мы выделили четыре основные группы мягких навыков личности:

Базовые коммуникативные навыки или коммуникативная компетентность. Обеспечивают способность эффективно взаимодействовать с другими людьми, легкость установления контакта, отстаивать свои интересы, умение продуктивно вести себя в нестандартных,

критических ситуациях при общении с окружающими. Умение слушать и убеждать, аргументировать сою позицию, вести переговоры, проводить презентации, навыки публичного выступления и самопрезентации, навыки командной работы, развитый эмоциональный интеллект и др.

Навыки self-менеджмента или управление собой и собственным ресурсами. Эти навыки являются основополагающими для психологически здоровой развивающейся личности, осознающей и использующей свои ресурсы и сильные стороны. Навыки саморазвития и самообразования, планирования и целеполагания, рефлексивные навыки, навыки самоорганизации и саморегуляции, стрессоустойчивость, позитивная Я-концепция и уверенность в себе.

Навыки эффективного мышления, обеспечивающие возможность критического анализа проблемных ситуаций и выбор оптимальных путей достижения поставленных задач. Навыки критического мышления, креативность, инновативность, системное мышление, гибкость мышления, проектное мышление (т.е. способность отчетливо представить что и как будет сделано и как это будет развиваться во времени и пространстве), информационная грамотность (способность к поиску, проверки достоверности, анализу и использованию информации из всевозможных источников в целях планирования и осуществления собственной деятельности).

Управленческие навыки, или форсайт-управление. Это навыки планирования и тайм-менеджмента, навыки постановки целей и решения проблемных задач, навыки управления проектами, навыки организации групповой работы, навыки построения прогнозов, навыки стратегического мышления, навыки быстрого поиска альтернативных решений.

Данная классификация достаточно четко дифференцирует универсальные навыки и личностные

качества на отдельные категории, что способствует определению основных направлений их формирования, а также разработке критериев оценивания как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности.

Проведенный анализ доказывает значимость гибких навыков в качестве стратегических компетенций XXI века, обеспечивающих реализацию внутреннего потенциала в усложняющемся и непрерывно изменяющемся мире. При этом хотелось бы отметить наличие противоречия между объективными потребностями работодателей в личности с заметным превалированием надпрофессиональных навыков и реальной образовательной практикой школ, учреждений среднего и высшего образования, которые по-прежнему не готовы к развитию этих навыков. В связи с чем актуализируется вопрос о модернизации учебных программ всех уровней образования и разработке новых, подразумевающих целенаправленное развитие универсальных навыков и личностных качеств.

Насущным остается вопрос поиска основных инструментов, технологий и методов формирования гибких навыков обучающихся, среди которых наиболее эффективными могут быть:

- проектные методы;
- технология портфолио (Е-портфолио), подразумевающая систематизацию, отслеживание и рефлексию персональных образовательных результатов студентов, а также индивидуальное планирование и подбор различных материалов и заданий, демонстрацию динамики достижений и успехов;
- геймификация и игровые методы (game-based learning – дидактические, ролевые, деловые, ситуационные);
- дистанционные онлайн-образовательные платформы, ориентированные на возможности удалённого обучения с помощью цифровых технологий;

- метод кейс-стадии (case study), направленный на закрепление теоретических знаний студентов через решение и решение реальных проблемных ситуации;
- технологии развития критического мышления;
- практика сетевого обучения в вузе, является одним из перспективных направлений повышения качества образования и академической мобильности в высшей школе;
- образовательный блоггинг (разновидность блогов в области образования), предразумевающий создания и публикации образовательного онлайн-контента;
- проектирование индивидуальных траекторий учебного и профессионального развития личности обучающегося.

Одним из наиболее эффективных средств формирования мягких навыков, с нашей точки зрения, выступает акмеологическая технология проектирования индивидуальных траекторий учебного и профессионального становления личности обучающегося [2]. Технология подразумевает становление самостоятельного субъекта образовательного процесса, осознающего индивидуальные смыслы получаемого образования, отличающегося социальной мобильностью, психологической гибкостью, стойкостью к неопределенности.

Литература

1. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74-82.

2. *Зеер Э.Ф., Степанова Л.Н.* Акмеологическая технология прогнозирования индивидуальных профессионально-ориентированных траекторий развития студентов // Образование и наука. 2023. № 6. С. 69-98.

3. *Сосницкая О.* Soft skills: мягкие навыки твердого характера. URL: https://ru.exrus.eu/Soft-Skills-Myagkiye-navyki-tverdogo-kharaktera-id50530e696ccc19a0150001fb?ysclid=lufi3zoc3p831111124 (дата обращения: 11.10.2023).

4. *Татаурщикова Д.* Soft skills. URL: https://4brain.ru/blog/soft-skills/ (дата обращения: 11.11.2023).
5. *Чуланова О.Л., Ивонина А.И.* Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2017. № 1 (28). С. 53-58.

ОСОБЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА НАСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ С ВЫРАЖЕННЫМ РИСКОМ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Н.А. Фомина, Ю.Н. Кутьёва
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия

Аннотация. В статье раскрываются особенности и психологическая структура настойчивости студентов с выраженным риском формирования интернет-зависимости.

Ключевые слова: интернет-зависимость, осмысленность, операциональные трудности, эмоционально-личностные проблемы

FEATURES AND PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF STUDENTS' PERSEVERANCE WITH A PRONOUNCED RISK OF INTERNET ADDICTION

N.A. Fomina, Y.N. Kutyova
Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Ryazan, Russia

Abstract. The article reveals the features and psychological structure of students' perseverance with a pronounced risk of Internet addiction.

Key words: Internet addiction, meaningfulness, operational difficulties, emotional and personal problems

В современном обществе одним из самых важных феноменов является проникновение интернета во все сферы жизни, что непрерывно изменяет образы жизни и характеристики людей. Утилитарность данного явления проявляется в возможности мгновенного доступа к информации, проведения быстрых электронных транзакций, пользования онлайн-сервисами, а также при автоматизации различных действий, все это значительно облегчает повседневные задачи и обязанности обычного человека [3].

Необходимо отметить, что в использовании интернета есть преимущества, но также негативные последствия для психического развития. Цифровое развитие приводит к манипуляции сознанием, утрате самостоятельности личности и кризису идентичности, особенно у неподготовленных молодых людей, оказавшихся в ловушке интернета. Чрезмерное желание функционировать, взаимодействовать, учиться и общаться исключительно в виртуальном пространстве формирует интернет-зависимость. Это патологическая зависимость от интернета, когда человек неспособен контролировать свое потребление онлайн-ресурсов и проводит в виртуальном мире большую часть своего времени. Интернет-зависимость может сказываться на различных сферах жизни человека, таких как личные отношения, работа или учеба. Симптомы интернет-зависимости могут включать частое и продолжительное время проведение в интернете, невозможность отрыва от онлайн-активностей, нарушения сна, проблемы с концентрацией и связанные с этим проблемы со здоровьем. Одной из наиболее распространенных форм интернет-зависимости является зависимость от социальных сетей [2].

В связи с этим нами были исследованы особенности использования интернета и различных составляющих

настойчивости у 232 студентов (72% девушек и 18 % юношей) в возрасте от 17 до 22 лет, обучавшихся в РГУ имени С.А. Есенина по направлениям подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», «Социальная работа», «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Информационные системы и технологии».

С помощью методики скрининговой диагностики кибер-аддикции (в том числе интернет-аддикции) Юрьевой Л. и Больбот Т. было обнаружено, что почти треть (31%) обследованных студентов имеют выявленный риск развития компьютерной зависимости, хотя две трети (69%) только увлечены интернетом.

У студентов с выявленным риском развития компьютерной зависимости ее показатель был выражен в значительно большей степени, чем у студентов, лишь увлеченных интернетом. Они больше времени проводили в интернет-пространстве, предпочитали его выполнению домашних дел, исполнению своих учебных обязанностей, живому общению с окружающими, несли большие материальные затраты, связанные с ним, что сказывалось на их психофизическом состоянии, режиме сна и бодрствования.

Настойчивость - способность преодолевать трудности, сохранять мотивацию в течение длительного времени. Настойчивость также включает в себя готовность к развитию и саморазвитию, стремление к самосовершенствованию. Настойчивость имеет большое значение в достижении успеха в различных областях жизни, включая учебу, работу, спорт и отношения с другими людьми [1].

Согласно концептуальному подходу научной школы А.И. Крупнова, настойчивость включает в себя инструментально-стилевые (индивидные) и мотивационно-смысловые (личностные) характеристики [5]. В рамках восьмикомпонентной модели анализа, настойчивость изучается как комплексное и системное образование, где выделяются два блока: мотивационно-смысловой

(установочно-целевой, мотивационный, когнитивный и продуктивный компоненты) и инструментально-стилевой (динамический, эмоциональный, регуляторный, рефлексивно-оценочный компоненты) [4]. Были исследованы психологические особенности настойчивости в рамках данной модели. С позиций системно-функционального подхода, настойчивость рассматривается как система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих длительность удержания субъектом цели, готовность к преодолению препятствий на пути к ней и доведение начатого дела до конца.

Настойчивость студентов с выявленным риском развития компьютерной зависимости отличалась выраженностью осмысленности, энергичности, стеничности и интернальности данного свойства (табл.1).

Их осмысленность и яркость мышления делали их особенно энергичными и настойчивыми в достижении своих целей. Эти молодые люди были склонны к ощущению тесноты и погружению в себя, что проявлялось в стеничности и интроспекции своих действий и мыслей. Они хорошо понимали смысл проявления настойчивости, который выражался в длительном удержании цели, постоянстве и упорстве в достижении планов, были целеустремленны, исполнительны, упорны, стремились к достижению целей и доведению начатого до конца; были готовы к преодолению различных препятствий, полны сил для реализации планов, активны и азартны не боялись двигаться к намеченной цели; полагались на себя, свои способности и не рассчитывали на случай и везение.

Таблица 1

Выраженность и соотношение различных составляющих настойчивости у лиц с выявленным риском развития компьютерной зависимости

Блоки	Компоненты	Составляющие	Средние Значения	t-критерий Стьюдента	Значимость различий /p/
Содержательно-смысловой	Установочно-целевой	Общественно значимые цели	30,4384	-,870	,386
		Личностно значимые цели	32,2466		
	Мотивационный	Социоцентричность	29,7671	-1,502	,135
		Эгоцентричность	32,8904		
	Когнитивный	Осмысленность	32,9589	5,954	**,000**
		Осведомленность	20,0822		
	Продуктивный	Предметность	30,1507	,066	,947
		Субъектность	30,0000		
Инструментально-стилевой	Динамический	Энергичность	27,0685	3,709	**,000**
		Аэнергичность	20,2083		
	Эмоциональный	Стеничность	32,1644	2,606	**,010**
		Астеничность	27,3014		
	Регуляторный	Интернальность	28,0959	3,692	**,000**
		Экстернальность	20,6986		
	Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	22,2055	1,042	,299
		Эмоционально-личностные трудности	19,7534		

Примечания. Достоверные различия выделены жирным шрифтом

У студентов *с выявленным риском развития компьютерной зависимости*, по сравнению с лицами, находящимися на стадии увлеченности, были более выражены астеничность, операциональные трудности и

эмоционально-личностные проблемы при реализации настойчивости.

Они чаще злились, когда рушились их планы, испытывали чувства вины и тревоги, были полны сомнений, склонны к разочарованию и апатии, беспокоились при реализации планов; имели меньше навыков реализации настойчивости.

Интернет-зависимость является серьезной проблемой, которая нуждается в дальнейшем исследовании и разработке эффективных методов лечения и профилактики. Настоящее исследование особенностей и психологической структуры настойчивости студентов с выявленным риском развития компьютерной зависимости может способствовать лучшему пониманию механизмов этого расстройства, способствовать разработке соответствующих мер по предотвращению аддиктивной формы поведения.

Литература

1. *Баранова С.В.* Особенности соотношения настойчивости с личностными характеристиками студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2015. 24 с.

2. *Войскунский А.Е.* Исследования интернета в психологии. М.: АСТ, 2017. С. 235-250.

3. *Городецкая Е.И.* Особенности мотивации интернет-зависимых студентов // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 77-83.

4. *Крупнов А.И.* Психодиагностика свойств личности и темперамента: Учеб. пособие. М.: ИИЦ МГУДТ, 2008. 56 с.

5. *Крупнов А.И., Новикова И.А., Шляхта Д.А.* Комплексные исследования свойств личности: теория и практика. М.: РУДН, 2017. 220 с

СТЕНДОВЫЕ ДОКЛАДЫ[1]

Направление «Психология»

Адавиях Робиатул. Психологические особенности доверия студентов в интернет коммуникации (РУДН).

Акопян Сергей. Юмор как копинг-стратегия в стрессовых ситуациях (СФ МГПУ).

Африкян Донара. Взаимосвязь адаптации и защитных механизмов современной молодёжи Армении (РАУ).

Бугаевская Карина. Половые различия любознательности личности у студентов (РУДН).

Волкова Анна. Психологические особенности уверенности у начинающих и профессиональных управленцев (РУДН).

Гринева Татьяна. Конфликтность мужчин и женщин: специфика проявления (РУДН).

Гросс Александр. Особенности психологического благополучия практического психолога (РУДН).

Далогланян Белла. Взаимосвязь типа акцентуации и уровня саморуководства у студенческой молодежи Армении (РАУ).

Дондокова Светлана. Эмоционально-волевая регуляция у лиц с предрасположенностью к интернет-зависимости (РУДН).

Иванов Владимир. Эмоциональные факторы веры в заговоры при восприятии новостной информации (Самарский университет).

Казарян Ануш. Взаимосвязь социально-психологической адаптаации и синдрома эмоционального выгорания личности в сфере IT (РАУ).

[1] Конкурс студенческих стендовых докладов (постеров) организован совместно Российским университетом дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Самарским филиалом Московского городского педагогического университета и Российско-Армянским (Славянским) университетом.

Козлова Елизавета. Психологическое благополучие пользователей социальных сетей (РУДН).

Кравченко Алина. Жизнестойкость и социальный интеллект у московских и донецких студентов (РУДН).

Куликова Василиса. Вербальный и графический способы репрезентации социальной идентичности (Самарский университет).

Кулова София. Эмпирические исследования ценностных ориентаций и представлений о женственности у женщин разных возрастов (РУДН).

Лащенко Софья. Цифровое поведение и психологическое благополучие личности (РУДН).

Мельникова Таисия и Тихомиров Константин. Проявления агрессивности в различных группах (РУДН).

Морозова Алёна. Анализ предпочтений личности при выборе партнера для общения (РУДН).

Мухотина Валерия. Связь виктимности и удовлетворенности жизнью с благополучием студентов (РУДН).

Полякова Мария. Методы исследования межличностной регуляции эмоций (ИП РАН).

Седунова Вероника. Психологические особенности людей, склонных к созависимым отношениям (РУДН).

Степанова Анастасия. Взаимосвязь успешности обучения и самооценки в подростковом возрасте (РУДН).

Сушкова Дарья. Особенности смысложизненных ориентаций личности и профессиональной идентичности студентов-психологов (СФ МГПУ).

Тамразян Анна. Исследование психологических причин развития никотиновой зависимости в подростковом возрасте (РАУ).

Ториалай Асма.Психологические особенности уверенности работающих и неработающих женщин (РУДН).

Ухов Павел. Формирование экологического сознания студентов (РУДН).

Федоров Сергей. Особенности тревожности у студентов 1 курса (РУДН).

Хайтанова Огулай. Различие в представлениях о счастье у молодых людей, состоящих и не состоящих в романтических отношениях (РУДН).

Цвицинская Алиса. Особенности проявления эмпатии к сиблингу у детей раннего возраста (МГППУ).

Шевельденова Байсана. Адаптация студентов в межкультурной образовательной среде (РУДН).

Шульгина Евгения. Взаимосвязь удовлетворённости браком и ценностных ориентаций у молодых супругов (СФ МГПУ).

Эрдэнэбилэг Алирс. Взаимосвязь эмоционального выгорания и психологического благополучия студентов (РУДН).

Ярных Дарья.Половые различия настойчивости личности у студентов (РУДН).

Направление «Психолого-педагогическое образование»

Киселев Евгений. Самореализоваться – значит выполнить свою жизненную миссию (РУДН).

Михайлова Алина. Результаты реализации психолого-педагогической программы «Моя цепочка ценностей» как средства формирования ценностных ориентаций подростков (СФ МГПУ).

Петрова Кристина. Эффективность использования песочной терапии в комплексной работе с посттравматическим стрессовым расстройством (на примере случаев из практики) (СФ МГПУ).

Направление «Педагогика»

Загородникова Полина. Социо-игровая технология как средство формирования мотивации обучения младших школьников при изучении китайского языка (СФ МГПУ).

Кольцова Екатерина. Методическая копилка внеурочных занятий по математике (СФ МГПУ).

Лавриненко Мария. Игровые технологии как средство формирования мотивации младших школьников на уроках английского языка (СФ МГПУ).

Матвеева Александра. Создание Telegram-бота для обучения финансовой грамотности учащихся старших классов общеобразовательной школы (СФ МГПУ).

Сараев Сергей, Пучковин Михаил, Шевчук Анна. Общая геология в учебном интернет-пособии: бот Telegram (СФ МГПУ).

Файницкая Майя, Максимова Кристина. Универсальные компетенции для жизни и учёбы (СФ МГПУ).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллаева Айгерим Амангельдиновна, студентка кафедры психологии (Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан).

Абдуллаева Мехирбан Махметджановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия).

Акиндинова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, (Институт медицинского образования НМИЦ им. В.А. Алмазова, Санкт-Петербург, Россия).

Аладжич Миланко М., доцент, доктор юридических наук (Европейский университет Брчко, Добой, Босния и Герцеговина).

Аль-Ашур Ола Абдулхуссейн, студент кафедры экономики труда и управления персоналом (Уральский Государственный экономический университет, Екатеринбург, Россия).

Анисимова Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования (Набережночелнинский государственный педагогический университет, Набережные Челны, Россия).

Бабич Майя М, магистр педагогических наук, профессор отделения германистики (Университет Восточного Сараево, Брчко, Босния и Герцеговина).

Бабич Марио Н., магистр педагогических наук кафедры педагогики (Университет Восточного Сараево, Брчко, Босния и Герцеговина).

Багинская Екатерина Станиславовна, директор (частное дошкольное образовательное учреждение

«Развивайка», Институт гуманитарных наук Ивановского государственного университета, Иваново, Россия).

Байич Эдис А., доктор юридических наук, доцент (Университет в Травнике, Тузла, Босния и Герцеговина).

Баранова Светлана Васильевна, кандидат психологических наук, президент НП Корпорация «Развитие и совершенствование» (Москва, Россия).

Башкатов Сергей Александрович, доктор биологических наук, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой биохимии и биотехнологии (Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Республика Башкортостан, Россия).

Башкин Евгений Брониславович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии (Российско - Армянский (Славянский) университет, Ереван, Армения).

Березина Елизавета Борисовна, кандидат психологических наук, преподаватель департамента психологии (Университет Санвея, Санвей, Малайзия).

Бериша Надежда Сергеевна, старший преподаватель (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия).

Берлот Петра, ассистент факультета гуманитарных и социальных наук (Университет Риеки, Риека, Хорватия).

Бехтер Анна Александровна, доцент, доцент высшей школы психологии (Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия).

Блинникова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии труда (Московский

государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия).

Бобрек-Мацанович Кристина М., доктор экономических наук, профессор (Университет бизнес-исследований, Баня Лука, Босния и Герцеговина).

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии (Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия).

Болотова Алла Константиновна, доктор психологических наук, ординарный профессор департамента психологии НИУ ВШЭ, почетный работник высшего профессионального образования РФ (Москва, Россия).

Брандич Ваня, магистр психологии, ассистент факультета педагогического образования (Университет Риеки, Риека, Хорватия).

Брюханов Борис Николаевич, студент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Бычкова Полина Александровна, кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Валгаева Инна Александровна, кандидат педагогических наук, педагог-психолог высшей категории (АНО Павловская гимназия, Московская область, Россия).

Ван Бовэнь, аспирант кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Васильева Светлана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия).

Вербицкая Наталья Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом (Уральский Государственный экономический университет, Екатеринбург, Россия).

Виноградова Ирина Владимировна, студентка (Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия).

Воднева Алёна Руслановна, младший научный сотрудник Научного центра когнитивных исследований (Научно - технологический университет «Сириус», Сириус, Россия).

Водопьянова Наталия Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности (Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия).

Волжина Жанна Александровна, преподаватель (Международный открытый колледж, Москва, Россия).

Волк Марина Игоревна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Волкова Анна Максимовна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Воробьева Ксения Андреевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского (Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия).

Воронцова Маргарита Алексеевна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Вукелич Давор, докторант кафедры педагогики (Университет Риеки, Риека, Хорватия).

Гаёв Максим Александрович, аспирант кафедры социально - гуманитарных дисциплин (Уральский государственный лесотехнический университет, Екатеринбург, Россия).

Гайнуллина Светлана Маратовна, аспирант кафедры психологического сопровождения и клинической психологии (Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Республика Башкортостан, Россия).

Галимова Юлия Филюсовна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Ганиева Гульназ Хусаиновна, кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры психологии (Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан).

Генчев Атанас Людмилов, кандидат социальных наук, главный ассистент кафедры социальной работы (Софийский университет им. «Св. Климента Охридского», София, Болгария).

Гирина Анна Сергеевна, аспирантка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Голованова Татьяна Владимировна, студентка факультета управления и психологии (Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия).

Гончарова Мария Эдуардовна, студентка департамента психологии (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия).

Грегорович Белайч Златка, магистр педагогики, ассистент факультета гуманитарных и социальных наук (Университет Риеки, Риека, Хорватия).

Грибоедова Оксана Ивановна, доцент кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи (Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Тульской области),

педагог-психолог (Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие»), (Тула, Россия).

Губина Светлана Тельмановна, кандидат психологических наук, доцент, начальник социально-психологической службы Университета (Государственный Университет по землеустройству, Москва, Россия).

Гудель Надежда В., доктор юридических наук, профессор (Министерство внутренних дел Республики Сербия, Белград, Сербия).

Гусейнова Саида Эльхан кызы, докторант кафедры психологии (Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан).

Гутвайн Николета, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник, директор (Институт педагогических исследовании, Белград, Сербия).

Дворянчиков Николай Викторович, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета юридической психологии (Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия).

Девицын Антон Сергеевич, старший преподаватель кафедры веб-технологий и компьютерного моделирования, (Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь).

Дедяева Валерия Ивановна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Джан Ли Кан, аспирант (Ханчжоуский педагогический университет, Ханчжоу, Китай).

Джерич Ивана Д., доктор педагогических наук, главный научный сотрудник (Институт педагогических исследовании, Белград, Сербия).

Дондокова Светлана Доржиевна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Дубинина Татьяна Сергеевна, студентка департамента психологии (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия).

Дуньич Перо Б., доктор наук по безопасности, помощник министра юстиции Республики Сербской (Баня Лука, Босния и Герцеговина).

Дуракович Бесим И., доктор экономических наук, профессор (Международный университет Виктория, Мостар, Босния и Герцеговина).

Елисеева Екатерина Михайловна, студентка (Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия).

Ермаков Дмитрий Сергеевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики (РУДН, Москва, Россия).

Ершова Регина Вячеславовна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Жечева Христивелина К., доктор педагогических наук, главный ассистент (Университет «Профессор доктор Асен Златаров», Бургас, Болгария).

Злокович Ясминка, доктор педагогических наук, профессор факультета гуманитарных и социальных наук (Университет Риеки, Риека, Хорватия).

Зовко Анита, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой андрагогики, заместитель заведующего отделением педагогики (Университет Риеки, Риека, Хорватия).

Иванова Елена Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии (Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия).

Иванова Наталья Валентиновна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии (Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия).

Иллисон Александра Дмитриевна, студентка специальности «Психология служебной деятельности» (Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России им. Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева, Санкт-Петербург, Россия).

Казаренков Вячеслав Ильич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Казаренкова Татьяна Борисовна, кандидат социологических наук, доцент, директор (Международный научный центр «СОЦИУМ 2035», Москва, Россия).

Казич Алиса Б., магистр экономики (Сараево, Босния и Герцеговина).

Калашникова Анна Сергеевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии (Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского Минздрава России), доцент кафедры клинической и судебной психологии (Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия).

Калиева Гульсара Ислам-Газиевна, кандидат педагогических наук, ученый секретарь (Национальный научно-практический институт благополучия детей «Өркен», Алматы, Казахстан).

Каменева Галина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Камчыбек уулу Мырзабек, кандидат психологических наук, доцент, доцент (Кыргызский Национальный университет имени Жусупа Баласагына, Бишкек, Кыргызстан).

Канзычакова Надежда Германовна, научный сотрудник (ХакНИИЯЛИ, Абакан, Россия).

Карамова Эльвира Ильдусовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии (Башкирский государственный университет им. М. Акмуллы, Уфа, Республика Башкортостан, Россия).

Карнелович Марина Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии (Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь).

Карунин Илья Васильевич, студент (Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия).

Катавич Мислав, магистр кинезеологии (Начальная школа «Ровные поля», Сплит, Хорватия).

Кежун Екатерина Руслановна, аспирант (Гродненский Государственный Университет имени Я. Купалы, Гродно, Беларусь).

Киндеркнехт Яна Игоревна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Киреева Оксана Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления (Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия).

Клапан Лео, магистр кинезеологии (Основная школа «Печине» в Риеке, Средняя медицинская школа в Риеке, Риека, Хорватия).

Кожухова Юлия Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Костакова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, член Правления Самарского отделения Российского психологического общества (Ассоциация образовательная организация высшего образования «ИНСТИТУТ НАПРАВО.РУ», Тольятти, Россия).

Кравцова София Владимировна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Криницына Наталья Игоревна, директор Центра по воспитательной работе и молодежной политике (Государственный Университет по землеустройству, Москва, Россия).

Крымова Анна Анатольевна, студентка кафедры клинической и судебной психологии (Московский государственный психолого- педагогический университет, Москва, Россия).

Кудинов Станислав Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Кудышева Ботагоз Кинаятовна, кандидат педагогических наук, руководитель научно-исследовательского отдела (Национальный научно-практический институт благополучия детей «Өркен», Алматы, Казахстан).

Кулькова Виктория Викторовна, педагог-психолог (Гимназия №1, Брянск, Россия).

Кутьёва Юлия Николаевна, соискатель (Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Кущазли Мария Ивановна, кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Лазич Биляна Д., магистр психологии (Психологический консультационный центр «Психорелакс», Добой, Босния и Герцеговина).

Лазич Любинка Д., доктор социальных наук, независимый исследователь (Центр современных знаний, Добой, Босния и Герцеговина).

Лалич-Вучетич Наташа З., доктор педагогических наук, научный сотрудник (Институт педагогических исследовании, Белград, Сербия).

Лащенко Софья Андреевна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Леонова Татьяна Игоревна, старший лаборант кафедры общей и специальной психологии с курсом педагогики (Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова, Рязань, Россия).

Лесин Александр Михайлович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии с курсом педагогики (Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова, Рязань, Россия).

Литягина Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития (Самарский национальный исследовательский университет имени С.П. Королева, Самара, Россия).

Лобанова Юлия Константиновна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Лупуляк Полина Валерьевна, соискатель (Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия).

Лысенко Надежда Евгеньевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник (Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского Минздрава России, Москва, Россия).

Люйич Боян Г., доцент кафедры педагогики и андрагогики (Университет в Белграде, Белград, Сербия).

Малгаждарова Даяна Космановна, студентка (Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан).

Мацанович Небойша М., доктор педагогических наук, профессор (Университет в Баня Луке, Баня Лука, Босния и Герцеговина).

Мачнев Евгений Геннадьевич, младший научный сотрудник Научного центра когнитивных исследований (Научно - технологический университет «Сириус», Сириус, Россия).

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия).

Милошевич Зорица Б., доцент кафедры педагогики и андрагогики (Университет в Белграде, Белград, Сербия).

Милькович Йован Р., доктор андрагогики, профессор кафедры педагогики и андрагогики (Университет в Белграде, Белград, Сербия).

Митина Ольга Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия).

Михайлина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, программный директор (АНО ЦСА «Одухотворение», Москва, Россия).

Михайлова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики

(Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Мркович Данило Р., доктор наук по безопасности, (Международный университет Виктория, Мостар, Босния и Герцеговина).

Мурзина Юлия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры общей и социальной психологии Школы образования (Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия).

Мышко Ольга Игоревна, аспирант кафедры психологии, содержания и методов воспитания (Государственное учреждение образования «Академия образования», Гродно, Беларусь).

Нгуен Тхи Йен Нхи, студентка (Университет Западного Сиднея, Сидней, Новый Южный Уэльс, Австралия).

Никитина Алиса Андреевна, старший преподаватель, аспирант кафедры психологии и педагогики (Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия).

Никитина Анастасия Викторовна, соискатель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности (Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт- Петербург, Россия).

Никулова Ольга Сергеевна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Новиков Алексей Львович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Новосельцева Ольга Олеговна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского

языка и лингвострановедения (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия).

Носирходжаева Гулнора Абдукаххаровна, кандидат философских наук, профессор, заведующая кафедрой общеобразовательных дисциплин и культуры (Ташкентский государственный юридический университет, Ташкент, Узбекистан).

Одинцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры управления, (Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина, Москва, Россия).

Орешина Галина Владимировна, младший научный сотрудник Научного центра когнитивных исследований (Научно - технологический университет «Сириус», Сириус, Россия).

Осман Нураи, лаборант-исследователь Научного центра когнитивных исследований (Научно-технологический университет «Сириус», Сириус, Россия).

Панова Анна Витальевна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Пейчич Тена, магистр начального образования, ассистент факультета педагогического образования (Университет Риеки, Риека, Хорватия).

Пилишвили Татьяна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Плотников Александр Юрьевич, аспирант кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Подольский Дмитрий Андреевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и

педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Полянская Екатерина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Посадский Александр Владимирович, руководитель кафедры «Сервис на транспорте» (Корпоративный университет Транспортного комплекса ГУП «Московский метрополитен», Москва, Россия).

Радованович Бранка Дж., ассистент кафедры педагогики и андрагогики (Университет в Белграде, Белград, Сербия).

Радоньич Митар С., докторант, главный и ответственный редактор (Портал «Интерно», специализированная платформа в сфере безопасности и охраны, Даниловград, Черногория).

Рашевская Ольга Юрьевна, медицинский психолог, (Психиатрическая клиническая больница № 5 ДЗ г. Москвы, Москва, Россия).

Рушина Марина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Савич Ружица М., логопед (Дневной центр для детей с особыми потребностями в Модриче, Модрич, Босния и Герцеговина).

Сагимбаева Гульназ Усеновна, магистр педагогики, директор Департамента научно-методического обеспечения и прикладных исследований (Национальный научно-практический институт благополучия детей «Өркен», Алматы, Казахстан).

Сафаралиев Раджаб Сафаралиевич, аспирант Учебно-научного института сравнительной образовательной

политики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Сафаралиева Любовь Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Сачкова Марианна Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии (Институт общественных наук РАНХиГС, Москва, Россия).

Селюч Марина Григорьевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, (Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия).

Сильян Вальнеа, студент отделения педагогики (Университет Риеки, Риека, Хорватия).

Синицына Диана Дмитриевна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Скрынская Ольга Алексеевна, старший преподаватель кафедры прикладной экономики (Санкт-Петербургский электротехнический университет «ЛЭТИ», Санкт-Петербург, Россия).

Смолович Валентина В., доцент, доктор наук в области обороны, безопасности и защиты (Высший суд в Подгорице, Подгорица, Черногория).

Соколова Анна Викторовна, клинический психолог, КПТ-специалист, аспирант (Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна, Россия).

Солнцева Наталия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия).

Союзбек кызы Гулгакы, преподаватель (Кыргызский Национальный университет имени Жусупа Баласагына, Бишкек, Кыргызстан).

Стародуб Людмила Михайловна, заведующая (Детский сад № 32, Екатеринбург, Россия).

Степанова Анастасия Александровна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Степанова Любовь Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета, Куйбышев, Россия).

Столярчук Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры «Психологическое обеспечение профессиональной деятельности» (Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия).

Стругалевич Екатерина Васильевна, студентка (Ханчжоуский педагогический университет, Ханчжоу, Китай).

Темиров Куаныш Умирзакович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики (Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан).

Ткаченко Ирина Олеговна, младший научный сотрудник Научного центра когнитивных исследований (Научно - технологический университет «Сириус», Сириус, Россия).

Томас Люция, преподаватель факультета педагогического образования (Университет Риеки, Риека, Хорватия).

Троянова Алла Николаевна, кандидат педагогических наук, педагог-психолог высшей категории (АНО Павловская гимназия, Московская область, Россия).

Тубич Светлана М., докторант кафедры педагогики и андрагогики (Университет в Белграде, Белград, Сербия).

Утегенова Виктория Бахтияровна, студентка Школы образования (Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия).

Фазлич Енис А., магистр экономики (Грачаница, Босния и Герцеговина).

Фомина Наталья Александровна, доктор психологических наук, профессор (Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции (Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия).

Хайдарова Диера Илхомовна, студентка (филиал Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Ташкент, Узбекистан).

Хайруллин Раиль Агзамович, психолог-консультант, ассистент-совместитель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности (Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия).

Харченко Дана Линаровна, студентка (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия).

Херцег Ядранка, доктор педагогических наук, профессор (Военное училище «доктор Франьо Туджман», Загреб, Хорватия).

Хо Во Куе Ти, доктор психологии, преподаватель педагогического факультета (Университет социальных и гуманитарных наук, Вьетнамский национальный университет Хошимина, Хошимин, Вьетнам).

Хусич Денис Н., доктор юридических наук, доцент (Университет «Каллос», Тузла, Босния и Герцеговина).

Чебарыкова Светлана Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент высшей школы психологии (Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия).

Чеботарева Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры детской и семейной психотерапии (Московский государственный психолого-педагогический университет), доцент департамента психологии (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия).

Чеканова Анна Валерьевна, педагог-психолог (Образовательный центр «Багратион», Успенская средняя общеобразовательная школа, Москва, Россия).

Чернышева Анастасия Алексеевна, аспирант (Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Чой Екатерина Александровна, аспирант кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Чудина Юлия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Чхиквадзе Тинатин Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Шабас Светлана Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент факультета социальной психологии (Гуманитарный университет, Екатеринбург, Россия).

Шапаева Елизавета Алексеевна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Шевеленкова Татьяна Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии Института психологии им. Л.С. Выготского (Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия).

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства (Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь).

Шилова Тамара Алексеевна, доктор психологических наук, профессор (Московский городской педагогический университет, Москва, Россия).

Шурухина Галина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии (Башкирский государственный университет им. М. Акмуллы, Уфа, Республика Башкортостан, Россия).

Эрдэнэбилэг Алирс, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Юй Цзепин студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Яковлева Валерия Евгеньевна, студентка кафедры психологии и педагогики (Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия).

Яркова Дарья Дмитриевна, педагог-психолог (Школа №187 с углубленным изучением отдельных предметов, Нижний Новгород, Россия).

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Роговой*

Подписано в печать 10.12.2024 г. Формат 60×84/16. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 19,88. Тираж 100 экз. Заказ 1896.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3.
Тел.: +7 (495) 955-08-61. E-mail: publishing@rudn.ru