

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2019, № 3

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2019, № 3

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2019, № 3 (134)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

It was called «Professional education» up to 2003.

Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

Founders:

**Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems
Academy of Social Education**

EDITORIAL:

Head editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

Deputy editor:

E. Levina, candidate of pedagogic sciences

S. Khusainova, candidate of psychological sciences

Editor – corrector:

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats

BOARD:

A. Verbitskiy, Academy of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

G. Gaisina, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

A. Gusejnov, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

V. Zarubin, doctor of social sciences, full professor (Russia)

N. Leonov, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

A. Masalimova, doctor of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

A. Machiyanova, doctor of social sciences, associate professor (Russia)

O. Oleinikova, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

A. Pryaluchina, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

M. Roshkov, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

E. Slavutskaya, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

O. Smolyanninova, Academy of the Russian Academy of Education, professor (Russia)

O. Stukalova, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

A. Teslenko, academician, doctor of pedagogic sciences (Kazakhstan Republic), doctor of social sciences (Russia), professor (Kazakhstan)

F. Khamatnurov, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

E. Burns, PhD in Educational Sciences, MEd (University of Birmingham, UK) (Finland)

F.(P.C.M.) De Jong, PhD in Psychology, Professor, Professor of Education (Netherlands)

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

Address of edition: **420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320.**

The address of the publisher: **420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems**

E-mail: **kpj07@mail.ru**. Official site: **http://kp-journal.ru**

Distributed by subscription. Price is free. Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

When quoting a reference to the journal is obligatory.

© Kazan Pedagogical Journal, 2019

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2019, № 3 (134)

Научно-теоретический журнал. Издаётся с октября 1995 г.
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».
Основан академиком РАО д.п.н., профессором Г.В. Мухаметзяновой

Учредители:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

АНО ВО «Академия социального образования»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Камалеева А.Р. – доктор педагогических наук, доцент

Зам. главного редактора:

Левина Е.Ю., кандидат педагогических наук

Хусаинова С.В., кандидат психологических наук

Редактор, корректор:

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Вербицкий Андрей Александрович, академик РАО, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Гайсина Гузель Иншаровна, д.п.н., профессор (Уфа, Россия)

Грязнов Алексей Николаевич, д.псих.н. (Казань, Россия)

Гусейнов Александр Шамильевич, д.псих.н., доцент (Краснодар, Россия)

Зарубин Валерий Григорьевич, д.соц.н., профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Леонов Николай Ильич, д.псих.н., профессор (Ижевск, Россия)

Масалимова Альфия Рафисовна д.п.н., доцент (Казань, Россия)

Махиянова Алина Владимировна, д.соц.н., доцент (Казань, Россия)

Олейникова Ольга Николаевна, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Прялухина Алла Вадимовна, д.псих.н., доцент (Мурманск, Россия)

Рожков Михаил Иосифович, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Славутская Елена Владимировна, д.псих.н., доцент (Чебоксары, Россия)

Смольянинова Ольга Георгиевна, академик РАО, д.п.н., профессор (Красноярск, Россия)

Стукалова Ольга Вадимовна, д.п.н., доцент (Москва, Россия)

Тесленко Александр Николаевич, академик АПНК, д.п.н. (РК), д.соц.н. (РФ), профессор (Астана, Казахстан)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д.п.н., профессор (Екатеринбург, Россия)

Шайдуллина Альбина Рафисовна, д.п.н. (Альметьевск, Россия)

Бернс, Эйла, доктор наук в сфере образования, магистр педагогических наук (Финляндия)

Де Джонг, Франк, доктор психологических наук, профессор, профессор Образования (Нидерланды)

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ.

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.

Адрес издателя: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

E-mail: kpj07@mail.ru. Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

Распространяется по подписке. Цена свободная. Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год.

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Высшее образование

- Неволина В.В., Белоновская И.Д.** ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 7
- Сиротова А.А., Сергеева М.Г., Даллакян А.В.** ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ..... 12
- Деньгина М.Р.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ..... 17

Подготовка педагогов

- Жгенти И.В.** НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ..... 21
- Сергеева М.Г.** ТРУДНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СПОСОБЫ МЫШЛЕНИЯ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИЛОВОГО ТРОЕБОРЬЯ..... 26

История и культура

- Первозванский В.Б., Силенков В.И.** ВОЗВРАЩАЯСЬ К ИСТОКАМ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИИ..... 34

ПСИХОЛОГИЯ

Психология безопасности

- Прялухина А.В., Храпенко И.Б.** ТРУДНЫЕ ДЕТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ..... 40
- Петрова А.В., Петрова И.Н., Чернова О.В., Чернов С.В.** ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ МЕТОДАМИ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИИ..... 48
- Лучшев Б.С.** ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ..... 52
- Тарасова С.И., Дрожжина Н.Б., Лимонова О.О.** ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ПСИХОТИПОМ ЛИЧНОСТИ..... 56
- Рерке В.И., Маякова О.С.** К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК УСЛОВИЮ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 61
- Беринская И.В.** СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ..... 67
- Кибальник А.В., Федосова И.В.** МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПРОФИЛАКТИКУ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ..... 72

Хакимзянов Р.Н. ВНУТРЕННИЕ РЕСУРСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ.....	77
Соловьева Т.В. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ СРЕДИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ.....	83
Абраменко Е.В., Ефимов Е.Г. ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И КОНФЛИКТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТА	89
Анохина Е.В., Николаева А.А. КОНФЛИКТОГЕННЫЕ ЗОНЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ УЧИТЕЛЯ.....	93
Бубнова И.С., Ганиева Й.Н. МОДЕЛЬ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИКУМА.....	98
Шутова Н.В., Шуткина Ж.А., Воронова А.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ СТРАДАЮЩИХ НАРКОЗАВИСИМОСТЬЮ..	104
Галиева Р.О., Палеха Е.С. ПРЕДПОСЫЛКИ РАДИКАЛИЗАЦИИ И ВОВЛЕЧЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ...	108

Педагогическая психология

Левицкая Л.В., Журкина А.С. ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	114
Малышева Е.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ ИНТЕРНЕТА СОВРЕМЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....	118
Самохин И.С., Сергеева М.Г., Коваленко И.В., Черепанов Н.И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «КОМНАТ ВРЕМЕННОГО УЕДИНЕНИЯ» В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ.....	122
Баянова Л.Ф., Миняев О.Г., Даминов И.Г. ПРОЯВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОНГРУЭНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЗОФАКТОРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	129
Николаева А.А., Субботина С.Н. ПРОФИЛАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	132
Халилова А.Ф., Матвеев Г.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....	138
Кокина А.А., Кузнецова Ю.В. ИССЛЕДОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	143
Иванова И.П. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ.....	148
Девятова И.Е. РОЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА.....	154
Николаева А.А., Зиновьева Н.А. ХАРАКТЕРИСТИКИ «Я-ОБРАЗА» КОНФЛИКТНЫХ ПЕДАГОГОВ.....	160

Общая психология

Мясникова З.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ВЫБОРА.....	166
Шиповская В.В., Гусейнов А.Ш. ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ.....	171
Ким Э Сун. ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ОТДЕЛЬНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ САМОЛИДЕРСТВА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ.....	178
Костина Л.А., Кубекова А.С., Мамина В.П. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ.....	183
Информация	188

ПЕДАГОГИКА

Высшее образование

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.В. Неволina, И.Д. Белоновская

Аннотация. В статье рассматриваются предпосылки и актуальные тенденции профессионального саморазвития студента в медицинском образовании. Проанализированы нормативные документы (Международный кодекс медицинской этики, Международные стандарты по улучшению качества в медицинском образовании, Государственная программа РФ «Развитие здравоохранения и другие»), регламентирующие профессиональное саморазвитие будущего специалиста.

Профессиональное саморазвитие студента медицинского вуза авторы рассматривают как личностно-профессиональный процесс, заключающийся в способности и готовности: осмысления собственной позиции, способствующей выбору вектора профессионального саморазвития; осознания необходимости постоянного самосовершенствования в профессии врача; решения актуальных задач медицинской деятельности; использования инновационных средств и технологий лечения; транслирования модели здорового образа жизни; осознания приоритетов ценностей жизни и здоровья человека; личную ответственность медицинского работника за грамотность своих действий профессионального характера; значимости ориентации на профессиональный рост как для личного успеха, так и в целях продвижения идей здорового образа жизни в системе здравоохранения.

Представлены этапы, организационно-педагогические условия и результаты исследования, выполненного на базе Оренбургского государственного медицинского университета.

Ключевые слова: саморазвитие, профессиональное саморазвитие, студент медицинского вуза.

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A STUDENT IN MEDICAL EDUCATION

V. Nevolina, I. Belonovskaya

Abstract. The article discusses the background and current trends of professional self-development of the student in medical education. The regulatory documents (International Code of Medical Ethics, International Standards for the Improvement of Quality in Medical Education, State Program of the Russian Federation “Health Care Development and others”) regulating the professional self-development of the future specialist are analyzed.

The professional self-development of a medical university student is considered by the authors as a personal-professional process consisting in the ability and readiness of: understanding their own position, contributing to the choice of the vector of professional self-development; recognize the need for continuous self-improvement in the medical profession; solve actual problems of medical activity, use innovative means and technologies of treatment, broadcast models of healthy lifestyle; be aware of the priorities of the value of human life and health, the personal responsibility of the medical worker for the literacy of his professional actions; the importance of orientation to professional growth both for personal success and for the purpose of promoting healthy lifestyle ideas in the health care system.

The stages, organizational and pedagogical conditions and the results of a study carried out on the basis of Orenburg State Medical University are presented.

Keywords: self-development, professional self-development, medical student.

Глобальный рост значимости медицины как фактора сохранения здоровья человечества обусловлен приоритетами здоровья в социально-экономической политике, интенсивным развитием современной науки и биомедицинских технологий. Интеграция России в мировую медицину детерминирована информатизацией общественных явлений, динамикой

инструментально-технологических обновлений. Современная медицина требует стремительного внедрения инноваций в систему здравоохранения, клиническую практику и подготовку медицинских кадров.

Профессиональное саморазвитие будущего медика обусловлено вызовами современного общества, которое стремится к повышению

уровня и качества жизни, реализации концепции здорового образа жизни, охране здоровья населения и воспроизводству здоровых поколений. Социальные приоритеты определяют профессиональное саморазвитие студента в современном медицинском образовании, ориентированным на перспективные потребности здравоохранения, представленные в прогностических моделях профессионала. Квалифицированного медика характеризует профессиональная ответственность перед обществом, умение продуктивно реагировать на изменяющиеся условия социума, компетентность в сфере научной, практической и профилактической медицины. Его профессиональное саморазвитие предполагает выбор перспективных линий профессионального роста и определение способов и средств их реализации в динамике востребованности медика в меняющемся мире.

Профессиональное саморазвитие студента в медицинском образовании регламентировано: нормативными документами (Международным кодексом медицинской этики (Женева, 1949); Декларацией о независимости и профессиональной свободе врача (Калифорния, 1986); Мадридской декларацией о профессиональной автономии и самоуправлении врачей (1987); Международными стандартами Всемирной федерации по улучшению качества в медицинском образовании (Копенгаген, Дания, 2007); Концепцией введения системы саморегулируемой профессиональной деятельности в РФ (2013)); данными медицинских организаций (Национальная медицинская палата (НМП); Ассоциация медицинских обществ по качеству (АСМОК); Ассоциация медицинского образования в Европе (AMEE); Европейское Общество Симуляции в Медицине (SESAM).

В соответствии с Государственной программой РФ «Развитие здравоохранения» (2017 г.) совершенствование инфраструктуры, повышение качества системы медицинского обслуживания и создание единой профилактической среды определяются возможностями профессионального саморазвития медицинских кадров. Требования к подготовке специалистов, способных к саморазвитию как к непрерывному процессу самообразования, личностного и профессионального роста отражены в приоритетных задачах Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г., Федерального закона «Об образовании в РФ», программы «Развитие

образования 2018 – 2025 г.», Национальной доктрины образования РФ до 2025 г.

Деятельность медицинских школ мира, среди которых более 16 тысяч медицинских вузов, координируется ведущими международными организациями: Всемирной организацией здравоохранения, Всемирной федерацией медицинского образования, ЮНЕСКО, Советом Европы, Международным институтом медицинского образования, Ассоциацией школ общественного здравоохранения Европейского региона, Европейской ассоциацией медицинского образования. Ведущая идея координации состоит в выработке общих направлений развития медицинского образования, обеспечивающих подготовку медиков, готовых к ответственным самостоятельным действиям, принятию решений в новых ситуациях. Однако научная проблема профессионального саморазвития студента медицинского вуза концептуально недостаточно исследована.

В науке сложились определенные предпосылки решения исследуемой проблемы. В философии представлены универсальные сущностные характеристики саморазвития как интегративного свойства личности (Н.А. Бердяев, М.К. Мамардашвили) и процесса самопознания (Ф. Бэкон, Дж. Локк), источником которого является духовность человека (В.С. Соловьев, Л. Фейербах), а результатом самоответственности за развитие в себе наивысших человеческих качеств (С. Кьеркегор).

В зарубежных исследованиях саморазвитие рассматривается как способность к самоидентификации (Ж. Пиаже), при этом доминантами процесса являются мотивация, самосознание, внутренние предпосылки (Ш. Бюлер, У. Джемс) и самотворчество (Р. Бернс). Саморазвитие является основой в становлении «Я-концепции» (В. Франкл), интегрируя процессы изучения собственных потенциальных и актуальных возможностей для реализации высших ценностей (Г. Олпорт); стремление к индивидуализации и свободе (К. Юнг); интерес к конструктивному овладению средой и совершенству (А. Адлер); приобретение автономии, стремление к зрелости и психологическому здоровью (К. Роджерс). Выявлены сложные взаимосвязи процессов последовательного удовлетворения высших потребностей, самоактуализации и самореализации (А. Маслоу) [2].

В социологии выявлены трансформации и преобразования проявления личностного саморазвития (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс).

В отечественных психологических исследованиях анализ проблемы саморазвития осуществляется на основе идей развития личности как субъекта деятельности (В.А. Петровский, В.И. Слободчиков), взаимосвязи с конструктивной интеракцией (С.Л. Рубинштейн) и социокультурным процессом сознательного самообразования личности (Л.С. Выготский).

Значительный вклад в анализ данной проблематики внесли педагогические исследования, посвященные проблемам творческого саморазвития личности (В.И. Андреев), природно-рефлексивной технологии саморазвития (К.Я. Вазина), повышению эффективности лично – профессионального саморазвития, основам самопознания и саморазвития, изучению приемов, механизмов и условий саморазвития личности в образовании (Н.Н. Михайлова) [3]. На рубеже XX – XXI в. сформировалось направление исследований взаимосвязи саморазвития и профессионального становления личности: рассматривается процесс профессионального саморазвития (Э.Ф. Зеер) [7].

Глубина современного изучения профессионального саморазвития характеризуется выявлением проблемы жизненных стратегий как способа конструирования собственной жизни, выбора ее направления на основе ценностных ориентаций [4]. Стратегии профессионального саморазвития соотносятся с конкурентоспособностью специалиста, аккумуляцией личностных и образовательных ресурсов, успешным профессиональным становлением и личностным ростом (С.А. Минжорова) [6]. Профессиональное саморазвитие характеризуется как непрерывный процесс самосовершенствования в условиях образовательных инноваций, становления субъектности и конструктивного профессионального взаимодействия (Э.Э. Сьманюк) [2]. Профессиональное саморазвитие личности обеспечивает расширение границ профессиональной деятельности и продуцирует динамическое изменение качества учебно-профессиональной деятельности (И.Д. Белоновская).

Медицинское образование как среда профессионального саморазвития студента не являлось предметом специального изучения. К предпосылкам исследования данной проблематики следует отнести выявленную педагогическую специфику подготовки студентов-медиков (Т.Л. Бухарина); закономерности и тенденции развития медицинской педагогики (А.И. Артюхина) [1]. В подготовке медика акцентируются

профессиональная этика и деонтология, историко-региональные контексты. В силу своей специфики в подготовке медика актуализируется недостаточно изученная проблема выявления закономерностей, механизмов и технологий, обеспечивающих профессиональное саморазвитие студента.

«Профессиональное саморазвитие студента медицинского вуза» рассматриваем как личностно-профессиональный процесс, интегрирующий мотивационно-ценностный, информационно-гностический, деятельностный и рефлексивно-регулятивный компоненты; заключающиеся в способности и готовности: осмысления собственной позиции, способствующей выбору вектора профессионального саморазвития; осознанию необходимости постоянного самосовершенствования в профессии врача; решению актуальных задач медицинской деятельности, использования инновационных средств и технологии лечения, трансляции модели здорового образа жизни; осознания приоритетов ценности жизни и здоровья человека, личной ответственности медицинского работника за грамотность своих действий профессионального характера; ориентации на профессиональный рост как для личного успеха, так и в целях продвижения идей здорового образа жизни в системе здравоохранения [5].

В работе был использован комплекс методов исследования: теоретические (анализ философской, психологической, педагогической литературы); наблюдательные (анализ образовательных программ и методического обеспечения); констатирующие (анализ опыта профессионального саморазвития обучающихся за рубежом и в России); прогностические (моделирование сред саморазвития); экспериментальные (наблюдение, анкетирование, диагностика, опрос, экспертиза, мониторинг); праксиметрические (анализ ответов и анкет студентов); математические и статистические (факторный анализ).

Научно-исследовательская и экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО Оренбургский государственный медицинский университет.

Экспериментальная работа строилась в соответствии с предполагаемыми этапами профессионального саморазвития студента в медицинском образовании. На *предпосылочном* этапе создавалась интегративная среда, стимулирующая личностно-профессиональные потребности студента на основе растущих возможностей медицинского образования. На

ориентационном этапе обеспечивалось проектирование технологий с ориентацией на эталонные достижения в медицине, и вектор целеполагания студента направлялся на профессиональное саморазвитие. На *установочном* этапе преимущества профессионального саморазвития студента расширялись формированием стиля здорового образа жизни, принятием ценности здоровья. На *формирующем* этапе интегрировались интеллектуальные и физические возможности студента, формирующиеся личностные и профессиональные компетенции и установки мотивации достижений. На *адаптивном* этапе определялись преимущества в интенсивности профессионального развития, в продуктивной социализации и стабильности профессиональной востребованности. На *перспективном* этапе прогнозировалась активизация механизмов саморазвития за счет обогащения стиля жизнедеятельности на основе корпоративного, информативного и социокультурного потенциала медицинского образования.

Организационно-педагогическими условиями профессионального саморазвития студента медицинского вуза выступили: реализация многоаспектной учебно-профессиональной деятельности с ориентацией на эталонные достижения в медицине; взаимодействие субъектов разворачивается в трех направлениях совместной деятельности – ретроспективном (традиции врачевания), актуальном (инновации медицинского образования) и перспективном (медицина будущего); постоянно развивающаяся интегративная среда вуза стимулирует личностно-профессиональные запросы и потребности студента на основе потенциала медицинского образования; обеспечиваются учебно-профессиональная мотивация студентов и ориентация на перспективные стратегии успешности профессионально-личностного саморазвития.

Результаты экспериментальной работы представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Динамика профессионального саморазвития студентов ОрГМУ

Уровни Компоненты	Высокий (%)		Средний (%)		Низкий (%)	
	до	после	до	после	до	после
Мотивационно-ценностный	34	60	48	35	18	5
Информационно-гностический	27	45	41	50	32	5
Деятельностный	17	27	32	35	51	38
Рефлексивно-регулятивный	28	35	43	49	29	16

Доступ к материалам проекта представлен на сайте «Лаборатория саморазвития» (<http://nevolina-v.wix.com/samraz>), который дает возможность использования методических материалов, получения студентами рекомендаций, консультаций по проблемам профессионального саморазвития. В результате исследования получены социально-личностные результаты-эффекты профессионального саморазвития студента медицинского вуза, которые синтезируют: интериоризацию знаний в процессе социальных практик медицинской направленности – волонтерство, донорство, акции милосердия; профессиональное моделирование этических и деонтологических основ поведения врача, деятельность врачей за мир; прогнозирование профессионального будущего в процессе выполнения проектов «Стратегия саморазвития», «Человеческий капитал в

здравоохранении», «Верность высоким идеалам медицины»; позитивное отношение к здоровью как ценности в результате выполнения проектов «Сила Здоровой мысли», «Здоровье – мудрых гонимых»; профессиональный долг как призвание – проекты «Выдающиеся врачи».

Исследование направлено на совершенствование качества медицинского образования в аспекте профессионального саморазвития студента, в возможности применения полученных результатов в практике, в определении организационно-педагогических условий профессионального саморазвития. Исследование дополнило теоретические представления о структуре профессионального саморазвития и позволило определить перспективы интенсивного роста в сфере здравоохранения и профессиональной востребованности специалиста.

Литература:

1. Артюхина А.И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: учебное пособие / А.И. Артюхина. - Волгоград. - 2006. - 122 с.
2. Васюк А.Г. Психологические особенности профессионального становления личности врача: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Г. Васюк. – Москва. - 1993. – 24 с.
3. Егорова Р.И. Педагогическое сопровождение процесса выбора учащимися будущей профессии: на примере коррекционной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.И. Егорова. - Якутск, 2007. - 24 с.
4. Ерофеева Н.Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов // Вестник ОГУ. – 2015. – № 7(182). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opytrealizatsii-tyutorskogo-soprovozhdeniya-obrazovatelnogoprotsessa-v-vuze> 5
5. Неволина В.В. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента в образовательной среде медицинского вуза / В.В. Неволина // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 84-87.
6. Пикулик О.В. Педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся в условиях сетевого взаимодействия: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ О.В. Пикулик. – Саратов. - 2013. - 24 с.
7. Сизинцева Е.П. Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.П. Сизинцева. – Тверь. - 2016. - 26 с.

Сведения об авторах:

Неволина Виктория Васильевна (г. Оренбург, Россия), доктор педагогических наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет», e-mail: nevolina-v@yandex.ru

Белоновская Изабелла Давидовна (г. Оренбург, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», e-mail: t251589@mail.ru

Data about the authors:

V. Nevolina (Orenburg, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Orenburg State Medical University”, e-mail: nevolina-v@yandex.ru

I. Belonovskaya (Orenburg, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of General and Professional Pedagogy of the Orenburg State University, e-mail: t251589@mail.ru



УДК 378.147

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А.А. Сиротова, М.Г. Сергеева, А.В. Даллакян

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу создания учебного пособия по иностранному языку для студентов естественно-научных специальностей на основе технологии предметно-языкового интегрированного обучения. Авторы обосновывают важность повышения качества языковой подготовки в неязыковом вузе, дают характеристику существующим подходам к преподаванию иностранного языка в вузе на естественно-научных направлениях подготовки и имеющимся отечественным и зарубежным пособиям. Далее авторы объясняют преимущества применения предметно-языковой интеграции в вузе, а также дают подробное описание этапов создания учебного пособия на основе предметно-языкового интегрированного обучения и проводят примеры на конкретном материале. В заключении авторы затрагивают вопросы оценивания и предлагают собственный взгляд на данную проблему. В итоге авторы приводят к выводу о положительном эффекте от применения разработанного ими учебного пособия на мотивацию и развитие коммуникативных навыков обучающихся.

Ключевые слова: предметно-языковая интеграция, предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, учебное пособие, естественно-научные специальности.

DESIGNING A CLIL STUDY GUIDE FOR STUDENTS OF SCIENCE MAJORS

A. Sirotova, M. Sergeeva, A. Dallakian

Abstract. This article is devoted to the issue of designing a study guide for foreign language for the students of science majors on the basis of content and language integrated learning (CLIL). The authors ground the importance of improving the quality of foreign language teaching in non-linguistic universities, give the characteristics of existing approaches and textbooks both Russian and foreign being used currently for students of science majors. Further authors explain the advantages of content and language integration as well as give a detailed description of steps of designing a CLIL study guide based on main principles of CLIL supplying it with practical examples. Finally, authors touch upon the assessment issue in CLIL and offer their vision on this topic. In conclusion the authors state that there is a positive impact of the CLIL study guide on student's motivation and communicative skills formation.

Keywords: content and language integration, content and language integrated learning, CLIL, study guide, science majors.

В настоящее время необходимость владения будущими выпускниками иностранным языком бесспорна. Более того, на государственном уровне определено, что для всех направлений подготовки дисциплина «Иностранный язык» входит в базовую часть учебного плана, соответственно, обязательна для изучения. Это происходит потому что, находясь в процессе интеграции в мировое образовательное пространство, наши высшие учебные заведения должны способствовать академической мобильности студентов и преподавателей, которая, как известно, невозможна без овладения ими иностранного языка. Также, уровень конкурентоспособности будущего выпускника увеличивается при наличии у него сформированной иноязычной компетенции.

Если со студентами, выбравшими языковую специальность, ситуация более-менее понятна, так как иноязычная компетенция становится профессиональной, то в неязыковом вузе или факультете формирование иноязычной

компетенции становится определенным вызовом. Первая проблема заключается в том, что обучающиеся, выбравшие неязыковую специальность, имеют низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка, так как считают его для себя непрофильным предметом. Вторая проблема кроется в том, что зачастую изучению непрофильного предмета в школе уделялось меньше внимания, следовательно, исходный уровень владения иностранным языком при поступлении в вуз может быть ниже среднего. Наконец, третье препятствие – это учебная программа, которая выделяет малое количество часов для студентов неязыковых специальностей для изучения иностранного языка, чаще всего это один раз в неделю, на протяжении 2 – 4 семестров, причем на первых курсах. При этом, если студент пожелает продолжить свое обучение на уровне магистратуре, в которой также предусмотрено изучение профессионального или делового иностранного языка, то он неминуемо столкнется с вынужденным пробелом в изучении

языка между первым курсом бакалавриата и первым курсом магистратуры, что в свою очередь приведет к тому, что для многих придется начинать все заново.

Описанная выше картина типична для многих технических университетов и знакома большинству педагогов, преподающих иностранный язык в неязыковом вузе. Здесь следует отметить, что несмотря на указанные трудности отечественная школа профессиональной лингводидактики хорошо развита и основывается на преподавании профессионально-ориентированного английского языка, или в зарубежной литературе *English for specific purposes (ESP)*. Основоположниками данного подхода считают Т. Хатчинсона и А. Уотерса [6], которые пришли к выводу, что профессионально-ориентированный английский язык появился в результате нового взгляда на преподавание иностранного языка в рамках конкретной коммуникативной ситуации. Следовательно, в различных видах общения, например, делового, необходимо использовать определенный лингвистический слой. Как пишет Т. Дудли-Эванс и М. Сейнт-Джон, в результате исторически сложившейся после II Мировой Войны ситуации, иностранный язык начинает рассматриваться как средство доступа к мировому рынку товаров и технологий [5]. Таким образом, ESP стал разновидностью английского языка, которая способствует успешному общению между специалистами в различных профессиональных сферах.

В настоящее время существует большое разнообразие учебно-методических комплексов и учебных пособий, построенных по принципу ESP для студентов различных направлений подготовки, причем как зарубежных, так и отечественных авторов. Среди зарубежных строит отметить пособия *Macmillan Guide to Science*, *Macmillan Vocabulary Practice Series Science*. Основная проблема зарубежных изданий в том, что они направлены в основном либо на профессионалов, взрослых, работающих людей, и это уже скорее курс профессионально-ориентированного делового иностранного языка, который не может отвечать требованиям программы первых курсов бакалавриата, в основном из-за изначально высокого уровня языкового материала и подбора контента с ориентиром на взрослую аудиторию. Из огромного числа отечественных учебных пособий можно выделить большую группу под названием «Английский язык для технических вузов». Центральным элементом подобного учебника является научно-технический текст на

общепрофессиональную тематику, вокруг которого строится материал. Раздел традиционно начинается с предтекстовых заданий, направленных на лексико-грамматические аспекты, позже находящие отражение в изучаемом тексте. Далее следует работа над переводом текста, а затем вывод в речь в виде устных монологических высказываний по заявленным темам. Требуемый минимальный уровень владения иностранным языком для данных учебных пособий – это предпороговый (*Pre-Intermediate – B1 CEFR*). Отметим, что фокус данных пособий смещен на формирование определенных навыков, а именно навыков работы с профессиональной литературой, навыков чтения и перевода профессиональных текстов; нацелен на овладение общетехнической лексикой и грамматикой, характерной для высокоформализованных научно-технических текстов, что в полной мере не отвечает задаче формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Что касается студентов естественно-научных направлений, то для них подобрать подходящее пособие для бакалавриата еще труднее. Каждый университет вынужден создавать учебно-методические комплексы самостоятельно, ориентируясь на свой собственный контингент студентов и учебные планы. Среди последних разработок следует отметить Учебник для студентов естественно-научных направлений издательства МГУ им. М.В. Ломоносова под редакцией Л.В. Полубиченко, формат которого основывается на заданиях ЕГЭ и международных экзаменов.

Несмотря на изложенный выше материал можно констатировать, что на сегодняшний день данных усилий, направленных на формирование и развитие профессиональной иноязычной компетенции студента, недостаточно. Это означает, что будущий выпускник естественно-научной специальности не будет иметь возможности к обмену профессиональными знаниями на международной арене, его допуск к международным базам знаний по естественно-научным специальностям, которые в настоящее время сформированы в основном на английском языке, будет ограничен. Все это не вписывается ни в Стратегию развития образования РФ, имеющую своей целью интернационализацию, ни в планы по выходу нашей страны на международный уровень в деле подготовки высококвалифицированных кадров.

В этом смысле привлекательной является идея предметно-языковой интеграции, так как она позволяет нам в определенной степени решить вышеуказанные проблемы. Работая над

вопросами мотивации, мы выяснили, что, воспринимая язык не как самоцель, как набор сложной грамматики, в которой очень легко допустить ошибку, а как средство для получения нового знания по профильному предмету, студенты демонстрируют гораздо меньший уровень стресса. Более того, согласно исследованию, проведенному Н.А. Алмазовой и Е.А. Цимерман, студентам понятен смысл изучения лишь тех дисциплин, которые относятся к их профессиональной подготовке [1, с.73]. Касаемо малого количества часов, выделяемых на иностранный язык, интеграция с профильной дисциплиной позволяет комбинировать и тем самым расширять общую степень погружения студентов в язык за счет других дисциплин.

Таким образом, нами была поставлена задача проектирования учебного пособия, интегрирующего изучение иностранного языка (в нашем случае английского) и содержание профессиональных дисциплин студентов естественно-научных специальностей. За основу было решено взять методологию предметно-языкового интегрированного обучения (Content and language integrated learning – CLIL), доказавшего свою эффективность в учебных заведениях Европы и Америки. Данный подход, предложенный в 1994 г. Д. Маршем [8], предполагает изучение иностранного языка как средства для изучения профессиональных дисциплин и предусматривает двуединую цель – предметное содержание и язык.

Методическая основа CLIL – это принципы 4C, предложенные Д. Койл в 2010 году – предметное содержание (content), познание (cognition), коммуникация (communication) и культура (culture) [4]. Как видно из описания, в отличие от ESP, на первом месте будет освоение грамотно подобранного контента предметной дисциплины, затем на втором месте расположились когнитивные навыки, которым предлагается уделять большое внимание и развивать их путем подбора и сочетания познавательных задач. Языковой компонент представлен в виде межличностного взаимодействия на иностранном языке, а межкультурная составляющая – подбором аутентичного языкового материала, содержащего в себе лингвокультурологические особенности.

Рассмотрим каждый компонент поподробнее и разберем, чем он нас обязывает в плане проектирования учебного пособия.

Предметное содержание должно отбираться по принципу аутентичности, то есть текстовые, аудио и видео материалы должны быть созданы для любой другой цели, кроме образовательной.

Естественно-научные специальности охватывают достаточно широкий круг направлений подготовки, но в целом среди базовых дисциплин у всех встречаются биология, химия и физика. Было решено в качестве первого раздела выбрать интеграцию английского языка с биологией, а именно с ботаникой. В поисках аутентичной информации мы столкнулись с предсказуемой проблемой – тексты из учебников и журналов в основном были ориентированы на восприятие носителями языка и оттого не соответствовали ожидаемому исходному уровню владения английским языком нашими студентами. Следовательно, мы обратились к материалам, размещенным в сети Интернет и ориентированным на широкую публику. Наше внимание привлек официальный сайт Ботанического Сада Миссури, на котором сотрудники в просветительских целях публиковали материалы об основных биомах, растениях, животных и др. В поисках соответствующего видеоматериала мы обратились к официальному каналу организации в YouTube, где было размещено множество видео научно-популярного характера. Итак, контент был определен. Наступило время его педагогической адаптации.

Здесь в дело вступает следующий компонент 4C – познание. Проектирование заданий должно основываться на нескольких теориях. Первая – Таксономия мыслительных навыков Б. Блума [2], в которой говорится о шести мыслительных навыках, поделенных на две группы: мыслительные навыки низкого порядка (LOTs) – знание, понимание, использование и мыслительные навыки высокого порядка (HOTs) – анализ, синтез, оценка. Переработанная ученым Д. Кратвлом, таксономия приобрела вид пирамиды: запоминание, понимание, применение, анализ, оценивание, созидание [7]. Таким образом, обработку текстового материала необходимо начинать с выполнения заданий, направленных на развитие мыслительных навыков низкого порядка: составить список, выделить и определить признаки, применить, проиллюстрировать, а далее переходить к упражнениям, формирующим мыслительные навыки высокого порядка: проанализировать, сравнить, выявить различия, придумать, разработать план, доказать, спрогнозировать и т.д. В качестве конкретных приемов могут быть использованы различные средства визуальной организации текста: ментальные и понятийные карты, древовидные диаграммы, блок-схемы и др. Авторство второй теории принадлежит Дж. Камминзу, который предложил так называемую

матрицу Камминза, состоящую из четырех квадрантов [3]. В них по очереди расположились задания контекстно-обусловленные и не требующие сформированных когнитивных навыков и абстрактные с высокой степенью когнитивной нагрузки. Исходя из этого мы распланировали наши задания, начиная с заданий, основанных на конкретном языковом материале, и заканчивая творческими заданиями, выполняемыми без конкретной опоры. В процессе перехода от LOTs к HOTs студенту необходима обучающая поддержка, так называемый *scaffolding*, благодаря которой, согласно концепции зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, происходит постепенное формирование продвинутых познавательных навыков. Методы обучающей поддержки в нашем пособии выражаются в визуальных опорах: иллюстрациях сложных понятий или объектов, таблицах с функциональными фразами для диалогов и дискуссий, в речевых моделях или клише для понимания конкретных грамматических структур, например, страдательного залога.

После когнитивного блока рассмотрим коммуникативный или языковой. В CLIL рассматриваются три языка – язык обучения, язык для обучения и язык через обучение. На этом этапе предлагается изучать лексические и грамматические особенности данного текстового материала, а также применять эти языковые единицы и структуры в ситуациях реального общения на иностранном языке. В рамках языка обучения мы рассматриваем терминологию, а также общенаучную лексику, встречающуюся в данном тексте. Студентам предлагается выполнить задания на сопоставление терминов и определений, угадать пропущенное слово. Развивая язык для обучения, мы обращаемся к грамматическим явлениям, ищем их примеры в тексте, выполняем традиционные задания типа «заполни пропуски». Отличительной особенностью коммуникативного этапа является появление языка через обучение, то есть той лексики и грамматики, необходимость в которой студенты испытывают во время выполнения заданий. Задача педагога – зафиксировать ее и позже включить на следующих этапах.

Культурологический компонент находит свое отражение не только в самом материале, но и ярко выражается в видео-подборке, где студенты изучают не встречающиеся в нашем регионе растения, животных, биомы в целом. Также на данном этапе происходит обсуждение лингвистических особенностей говорящего, его выбор AmE или BrE.

В качестве домашнего задания студентам предлагается выполнить проект, в группах или индивидуально. Задания для проекта также прописываются в учебном пособии; дается пример или образец.

Немаловажным элементом в деле проектирования учебного пособия на основе CLIL является выбор способов оценивания результатов обучения. Поскольку в вузах сейчас повсеместно действует бально-рейтинговая система, то выполнение данных заданий необходимо увязать с этим. Также возникает вопрос, что именно оценивать: освоение предмета, языка или того и другого? Ответ на данный вопрос весьма сложен, зависит от конкретных условий воплощения CLIL. Если формулировать результаты обучения в парадигме «знать, уметь, владеть», то по каждому уроку довольно просто выделить критерии оценивания в формате «can do», которые будут сформированы по аналогии с ожидаемыми результатами. То есть по окончании занятия преподаватель должен ответить на вопрос: «Может ли обучающийся?» и в какой мере. В рамках текущего контроля вопрос оценивания в основном сводится к сопоставлению ожидаемых и фактических результатов студента. Поскольку задачей промежуточного оценивания является зачастую обратная связь, важным элементом становится постоянное ведение заметок преподавателем по каждому конкретному студенту. Формулирование критериев оценки происходит на этапе планирования и подготовки к занятию. После проведения занятия в ходе самоанализа преподаватель подытоживает свои записи в единую форму. Итоговое оценивание может включать в себя оценку по портфолио работ, куда войдут выполненные в течение семестра творческие проекты, формализованный тест, включающий в себя элементы лексики, грамматики, а также проверяющий сформированные навыки работы с информацией.

В заключение можно сказать, что наш опыт применения разработанных материалов, интегрирующих изучение английского языка и ботаники в рамках дисциплины «Иностранный язык» на первом курсе бакалавриата естественно-научных специальностей, можно в целом считать положительным, так как мы отметили следующее: мотивация и интерес студентов к данному рода занятиям существенно отличался от курса «Английский язык для технических вузов». Более того, из аутентичных текстов обучающиеся на каждом занятии узнавали что-то новое, и для них это было неожиданно. Многие студенты, ранее не проявлявшие желания к публичным

выступлениям, стали стремиться высказать, что они узнали по предмету, не боясь употребить не совсем верную грамматическую форму. Проведенная педагогическая адаптация

позволила подавляющему большинству студентов освоить материал и получить положительную оценку на промежуточной аттестации.

Литература:

1. Цимерман Е.А. Профессионально-ориентированное пособие по английскому языку с элементами CLIL для студентов-менеджеров / Е.А. Цимерман, Н.И. Алмазова // Вопросы методики преподавания в вузе. - 2017. - Т. 6. - № 20. - С. 72-79.
2. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. - Boston, MA: Pearson Education, 1984. - 131 p.
3. Cummins J. (Ed.) Multilingual / Multicultural Education // Special issue of the English Quarterly, № 26(3). - Montreal: Canadian Council of Teachers of English and Language Arts, 1994. - P. 30-33.
4. Coyle D. CLIL: Content and Language Integrated Learning [Do Coyle, Philip Hood, David Marsh] Publisher: Cambridge University Press; 1 edition, 2010. - 184 p.

5. Dudley-Evans T. and St. John M. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. - Cambridge University Press, Cambridge, 1998. - 301 p.
6. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach. Cambridge: Cup, 1998. - 183 p.
7. Krathwohl D.R. A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41(4), 2002. - P. 212-218.
8. Marsh D. Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994. - P. 49.

Сведения об авторах:

Сиротова Анна Александровна (г. Мытищи, Россия), старший преподаватель Мытищинского филиала Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, e-mail: annasirotova@gmail.com

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Даллакян Армине Вачагановна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент Центра дополнительного образования Института иностранных языков Российского университета дружбы народов, e-mail: zarembogal@mail.ru

Data about the authors:

A. Sirotova (Mytishchi, Russia), senior lecturer, Mytishchi branch of Bauman Moscow State Technical University, e-mail: annasirotova@gmail.com

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor, Senior research associate of NITs-2 of Federal state institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia" (FKU Scientific Research Institute FSIN of Russia) (Moscow, Russia), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

A. Dallakian (Moscow, Russia), Candidate of Philology Sciences, associate professor Centra of additional education of Institute of foreign languages of Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), e-mail: zarembogal@mail.ru

УДК 378.3: 802

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

М.Р. Деньгина

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы применения современных технологий для эффективного обучения иностранному языку в ВУЗе. Автор анализирует преимущества и недостатки использования программы Power Point для обучения иностранному языку бакалавров неязыковых направлений, представляет примеры использования программы на различных этапах урока иностранного языка в ВУЗе, дает рекомендации по наиболее эффективному применению Power Point в процессе обучения. В статье обобщен опыт зарубежных исследователей и личный опыт применения Power Point на занятиях.

Ключевые слова: бакалавр, иностранный язык, неязыковые направления, когнитивное обучение, новые возможности, современные технологии, Power Point.

APPLICATION OF COMPUTER PRESENTATION FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR BACHELORS OF NON-LANGUAGE PROFILES

M. Dengina

Abstract. This article deals with the issues of applying modern technologies for effective teaching of a foreign language at University. The author analyzes advantages and disadvantages of Microsoft Power Point application for foreign language teaching of Bachelors of non-language profiles, presents some examples of the program application on different stages of Foreign Language lessons, gives recommendations for the most effective way of Power Point application in the instruction course. The author summarizes foreign scientists' and personal experience.

Keywords: bachelor, foreign language, non-language profiles, cognitive learning, new opportunities, modern technologies, Power Point.

Развитие современных технологий предоставляет новые возможности для эффективного обучения иностранным языкам. Разнообразные компьютерные программы позволяют сделать процесс овладения иностранным языком увлекательным и продуктивным, так как способствуют созданию ситуации высокой мотивации. Многообразие интернет ресурсов предоставляет возможность широко использовать различные сервисы для формирования необходимых лингвистических навыков. Условия жизни в наше время предъявляют особые требования к выпускникам вузов. И это, в свою очередь, повышает ответственность высших учебных заведений за качество подготовки специалистов.

Сегодня в вузе процесс обучения, в частности иностранным языкам, требует внесение изменений не только в содержание преподаваемого материала, но также и использование современных технологий, методов и форм обучения. В данной статье мы рассматриваем возможности использования компьютерной программы Microsoft Power Point при обучении иностранным языкам бакалавров инженерных направлений.

Целью данной статьи является объективная оценка достоинств и недостатков программы Power Point на занятиях иностранным языком в Вузе. При анализе материала, накопленного по данной теме, использовались эмпирические методы исследования, а именно наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент и метод мета-анализа.

Power Point стал одним из самых распространенных инструментов преподавания сегодня. Издатели учебников снабжают их готовыми презентациями в Power Point и большинство студентов отдают свой голос за эту программу. Признавая некоторые ограничения, которые программа накладывает на процесс обучения, преподаватели не могут не отметить ее помощь в том, чтобы сделать представление материала более четким и динамичным. Широкое использование Power Point (по сравнению с другими программами) в вузах вызвало проведение многочисленных исследований по изучению ее влияния на познавательную деятельность студентов. Исследователи подсчитали, что эта программа установлена более чем на 250 млн. компьютерах, ее численное превосходство неоспоримо. Ранние версии программы включали базовые шаблоны

презентаций и несколько базовых анимационных функций (появление, исчезновение и т.п.) Современные версии программы, сохраняя базовые опции, пополнились новыми возможностями. Они позволяют взаимодействовать в режиме реального времени, встраивать видео, 3D анимацию и т.п.

Особенности программы Power Point могут сделать ее привлекательной или неудобной для преподавателей и студентов. Преподавателям она дает возможность показывать статичные и анимационные изображения, снабжать их переводами, пояснениями или слайдами, вводить звуковые эффекты и/или видео и представлять более сложную графику. Студенты так же нашли для себя в этой программе ряд предполагаемых достоинств и недостатков (ловушек). В целом, когда предлагается сделать выбор между традиционной формой преподавания (мел и устное объяснение) и преподаванием с помощью программы Power Point, то согласно многочисленным исследованиям [1-5] студенты отдают предпочтение Power Point. Были выявлены две основные причины, почему студенты выбирают Power Point как программу для обучения. Во-первых, эта программа помогает сделать обучение более организованным, структурирует лекции, представляя материал в четкой последовательности, позволяет студентам следить за лекцией, выделять ключевые моменты, более эффективно использовать время на уроке, облегчает восприятие цифр и изображений и обобщает важную информацию [3;6-8]. Во-вторых, предыдущие исследования показали, что студенты считают, что Power Point очень помогает сохранять устойчивое внимание, интерес и мотивацию на уроке [3;6;7;9-11]. Совсем недавно Letbetter and Finn [12] обнаружил, что студенты считают, что их обучение становится более эффективным благодаря этой программе [3;13]. Возможным объяснением этому факту служит то, что у студентов сформирован навык работы с информацией, получаемой со слайдов компьютерной презентации. Они могут уделять больше внимания информации, представляемой с использованием этой программы, и это влияет на эффективность усвоения материала и доверие преподавателю.

Хотя исследования показали ряд преимуществ использования Power Point, отмеченные студентами, они так же выявили и недостатки: возникновение тревоги, которое возникает в силу скорости подачи материала (представление информации в быстром темпе –

быстрая смена слайдов), и ограничение возможности обсуждения материала с преподавателем (преподаватель читает или комментирует то, что написано на слайдах) [3]. Более того, по мнению студентов, программа Power Point требует от них более высокой скорости конспектирования, что не позволяет более подробно записывать информацию и мешает внимательно следить за лекцией. Студенты так же отмечают, что преподавание с помощью данной программы ухудшает взаимопонимание между ними и преподавателем, ограничивая возможность взаимодействия между студентом и преподавателем.

Учитывая вышеназванные преимущества и недостатки использования компьютерной программы Microsoft Power Point с точки зрения студентов, мы разработали 10 уроков по иностранному языку, где использовалась данная компьютерная программа. При этом 1 урок был организован так, что компьютерная презентация применялась на всех этапах урока; 3 урока – только на стадии вызова; 3 урока – только на стадии осмысления; 3 урока – только на стадии рефлексии. Данная характеристика стадий урока взята из технологии критического мышления. Экспериментальные занятия по иностранному языку проводились у студентов 1 курса инженерных направлений бакалавриата. В эксперименте участвовало 5 учебных групп, состоящая каждая из 20 - 27 студентов. После проведения занятий с использованием компьютерной программы Microsoft Power Point для каждой учебной группы было организовано анкетирование, где студентам предлагалось оценить проведенные у них занятия, написать свое мнение о преимуществах и недостатках данной программы при обучении иностранному языку. Результаты анкетирования представлены в следующих цифрах:

1) использование Power Point на этапе вызова – 70% студентов отметили, что благодаря данной компьютерной программе повышается мотивация к занятию по иностранному языку, т.к. эта программа представляет собой визуализацию, что оказывает положительное влияние на интерес студентов;

2) использование Power Point на этапе осмысления – 80% студентов заявили о том, что когда на слайдах представлено много информации на иностранном языке, а слайды меняются быстро, то они не успевают прочитать, записать, перевести и понять предлагаемый им текст;

3) использование Power Point на этапе рефлексии – 65% студентов дали положительную

оценку применения данной компьютерной программы, когда они осуществляют рефлексии проведенного занятия (использование картинок на слайдах, наличие возможности более длительного просмотра текста на слайде);

4) использование Power Point на всех этапах занятия – 50% студентов положительно и 50% студентов отрицательно оценили урок, проводимый только с использованием данной компьютерной программы с отказом от традиционных форм. В данном случае необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого студента (уровень владения иностранными языками, скорость восприятия, уровень внимания и т.д.), поэтому мнение студентов по данному вопросу разделилось;

5) особо следует выделить ответы студентов (40%), которые указали, что они не знают, как работать с информацией, предлагаемой на слайдах, потому что привыкли к фронтальной работе: преподаватель – студенты, а при использовании компьютерной программы внимание смещается на слайды, и им самим приходится работать с новой информацией.

Некоторые исследования показывают, что различие в усвоении материала может зависеть и от того, как студенты конспектируют лекцию. Они обнаружили, что студенты, записывающие Power Point лекцию буквально, плохо отвечают на вопросы, основанные на вспоминании фактов. Однако, такая же ситуация наблюдается у студентов, слушающих традиционную лекцию. Некоторые студенты не обнаружили никакой зависимости между осознанностью их обучения и формой презентации материала. Исследователи также считают, что если преподаватели, использующие Power Point на уроках, будут обеспечивать студентов конспектами материала, представляемого с помощью этой программы, то студенты будут усваивать материал лучше.

Для того, чтобы изучить потенциальный сдерживающий эффект, который условия преподавания с Power Point и методы изучения оказывают на когнитивное обучение студента, нужно ответить на следующий вопрос: Как когнитивное обучение студента с помощью Power Point сдерживается предметом изучения, оценкой усвоения материала и методом изучения?

Мета-анализ исследований по данному вопросу показал, что в среднем, по сравнению с традиционными методами преподавания, использование Power Point не приводит к значительному улучшению когнитивного

обучения. Тем не менее, проблема заключается не в противопоставлении двух методов презентации материала, а в эффективной интеграции Power Point в процесс обучения, чтобы сделать его более увлекательным, динамичным и разнообразным. Вместо того, чтобы задавать себе вопрос, стоит ли использовать ли Power Point на уроках и лекциях или нет, нужно подумать, как использовать эту программу наиболее эффективно. Например, показывать анимационные изображения, для того, чтобы привлечь внимание и поддерживать интерес. Когда использовать ее? (Например, для повторения материала перед зачетами и экзаменами, акцентируя внимание на самых важных вопросах). Зачем? (Например, сыграть в обучающую игру на уроке, которая будет увлекательной для студентов). Кроме того, преподавателям следует принимать во внимание, как студенты реагируют на презентацию учебного материала через Power Point. (Например, как конспектировать материал, представляемый таким образом).

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

1) использование компьютерной программы Power Point при обучении иностранным языкам студентов инженерных направлений в вузе является возможным и весьма успешным, так как позволяет преподавателям применять визуализацию не только для повышения мотивации к изучаемой дисциплине, но для формирования навыков и развитию умений по основным видам речевой деятельности на иностранном языке;

2) в ходе эксперимента и последующего анализа анкет студентов было выявлено, что определенный процент студентов не умеет работать с информацией, представленной на слайдах, поэтому мы считаем целесообразным научить студентов, а также, возможно, и преподавателей, которые испытывают трудности с организацией своих занятий при использовании компьютерной программы Power Point;

3) компьютерная программа Power Point является инструментом презентации информации, стимулирования и удержания интереса и мотивации к уроку, а не заменяющим преподавателя элементом, поэтому отказ от традиционных форм (доска и маркер), на наш взгляд, невозможен, так как ведущая роль при объяснении материала отводится именно педагогу.

Литература:

1. Butler, J.B., & Mautz, D.R. (1996). Multimedia presentations and learning: A laboratory experiment. *Issues in Accounting Education*, 11, 259–280.
2. Daniels, L. (1999). Introducing technology in the classroom: PowerPoint as a first step. *Journal of Computing in Higher Education*, 10, 42–56.
3. Hill, A., Arford, T., Lubitow, A., & Smollin, L. M. (2012). “I’m ambivalent about it”: The dilemmas of PowerPoint. *Teaching Sociology*, 40, 242–256. – URL: <https://doi.org/10.1177/0092055X12444071>.
4. Savoy, A., Proctor, R. W., & Salvendy, G. (2009). Information retention from PowerPoint™ and traditional lectures. *Computers & Education*, 52, 858–867. - URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.005>.
5. Seth, V., Upadhyaya, P., Ahmad, M., & Kumar, V. (2010). Impact of various lecture delivery methods in pharmacology. *EXCLI Journal*, 9, 96–101.
6. Apperson, J.M., Laws, E. L., & Scepansky, J. A. (2006). The impact of presentation graphics on students' experiences in the classroom. *Computers & Education*, 47, 116–126. - URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.09.003>.
7. Lari, F.S. (2014). The impact of using PowerPoint presentation on students' learning and motivation in secondary schools. *Social and Behavioral Sciences*, 98, 1672–1677. - URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.592>.
8. Sugahara, S., & Boland, G. (2006). The effectiveness of PowerPoint presentations in the accounting classroom. *Accounting Education: International Journal*, 15, 391–403. - URL: <https://doi.org/10.1080/09639280601011099>.
9. Akhlaghi, M., & Zareian, G. (2015). The effect of PowerPoint presentation on grammar and vocabulary learning of Iranian pre-university EFL learners. *Academic Research International*, 6, 160–165.
10. Frey, B.A., & Birnbaum, D.J. (2002). Learners' perceptions on the value of PowerPoint in lectures. Retrieved from ERIC database. (ED467192).
11. Szabo, A., & Hastings, N. (2000). Using IT in the undergraduate classroom: Should we replace the blackboard with PowerPoint. *Computers & Education*, 35, 175–187. - URL: [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(00\)00030-0](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00030-0).
12. Ledbetter, A.M., & Finn, A.N. (2018). Perceived teacher credibility and students' affect as a function of instructors' use of PowerPoint and email. *Communication Education*, 67, 31–51. - URL: <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1385821>.
13. Rickman, J., & Grudzinski, M. (2000). Student expectations of information technology use in the classroom. *Educause Quarterly*, 23, 24–30.

Сведения об авторе:

Денгина Марина Робертовна (г. Киров, Россия), старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Вятский государственный университет, e-mail: marina-dengina@mail.ru

Data about the author:

M. Dengina (Kirov, Russia), University teacher, “Vyatka State University”, e-mail: marina-dengina@mail.ru



Подготовка педагогов

УДК 377

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

И.В. Жгенти¹

¹Статья подготовлена при поддержке Фонда президентских грантов (№ заявки 18 – 2 – 006073)

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы готовности педагогов к профессиональной деятельности в образовательных учреждениях социальной сферы. Автором подчеркнута значимость развития и повышения компетенций педагогов; определены общие и профессиональные компетенции педагогов учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное обучение, компетенция, психическое здоровье.

SOME PARTICULAR QUALITIES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS' PEDAGOGUES IN SOCIAL SPHERE

I. Zhgenti

Abstract. The article deals with the issues of teachers' readiness for professional activity in educational organizations in social sphere. The author emphasizes the importance of developing and improving pedagogues' competences. The author identifies pedagogues' general and professional competencies in institutions for children with disabilities

Keywords: children with disabilities, inclusive education, competence, mental health.

*«...умело, умно, мудро, тонко, сердечно
прикоснуться к каждой из тысячи граней, найти ту,
которая, если её, как алмаз шлифовать, засверкает
неповторимым сиянием человеческого таланта,
а это сияние принесет человеку личное счастье...»*

В.А. Сухомлинский

Одной из серьезных проблем современного общества является значительное увеличение числа детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Гарантии прав «особых» детей прописаны в законодательных документах в области образования, прежде всего, в Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», предусматривающие возможность получения образования детьми с ОВЗ.

В связи с этим особенно актуальным является реализация права на образование детей-инвалидов в соответствии с Федеральным законом «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 года, в соответствии с которым государства, утвердившие Конвенцию, обязуются развивать инклюзивное образование –

обучение детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с обычными детьми [12].

В Федеральном Законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [11] впервые закреплены положения об инклюзивном, то есть совместном, обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. В законе также закреплено понятие обучающегося с ограниченными возможностями здоровья как лица, имеющего недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Дети и подростки с различными отклонениями физического или психического плана, не позволяющими вести полноценную жизнь, составляют определенную группу детей, требующую особого внимания и подхода к воспитанию (глава 1, ст. 2, п.16).

В настоящее время с учетом индивидуализации обучения, гуманизации и дифференциации всего образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ применимы две основные формы образования – инклюзивное и интегрированное. *Инклюзивное образование* (от латинского слова *include* – заключаю, включаю) – включенное обучения детей с ОВЗ в образовательном учреждении, когда образовательный процесс осуществляется с учетом образовательных потребностей ребенка; *интегрированное обучение* (от латинского слова *integratio* – соединение, восстановление) – обучение детей с ОВЗ в условиях приспособления под общеобразовательную систему. [2;10] При этом результаты, которые показывают учащиеся при равных условиях обучения, существенно отличаются при различных психологических возможностях [1].

Инклюзивное образование интенсивно входит в практику современной школы, ставит перед ней много сложных вопросов и новых задач. Инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни школы. Прежде всего, сложность заключается в создании моральной, материальной, педагогической среды, адаптированной к образовательным потребностям любого ребенка. Это становится возможным лишь при тесном сотрудничестве самих обучающихся, педагогов и родителей обучающихся [7].

Следовательно, в образовательное учреждение приходят дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, у которых снижена познавательная активность, замедлено формирование познавательных навыков, затруднен самоконтроль. И причиной этому является основной дефект развития. Что же касается эмоциональной сферы обучающихся с ОВЗ, она значительно отличается от эмоционального состояния ровесников своей незрелостью. Своевременное и быстрое формирование полноценной мотивации к обучению в значительной мере препятствуют особенности развития психических функций школьников с ОВЗ [6].

Известный советский ученый, психолог Л.С. Выготский в своих трудах ввел понятие «структура дефекта» [3]. Теория Выготского требовала индивидуализации объекта, то есть четкое представление о личности больного способствует пониманию внутренней сущности патологии. На основе исследований Л.С. Выготский приходит к выводу о двустороннем характере последствий дефекта: с одной стороны, возникают приспособительные компенсаторные

механизмы, а с другой стороны происходит недоразвитие функций, связанных с болезнетворным фактором. В своих трудах Выготский раскрыл сложную структуру дефектов относительно неравномерного развития психических функций и интерпретировал «соотношения первичных и вторичных нарушений в ходе аномального развития при несвоевременном или неправильном педагогическом воздействии».

Л.С. Выготский проанализировал условия предупреждения и преодоления отклонений развития. Ученый подчеркивал, что правильно определенные направления обучения и воспитания способствуют преодолению причин, порождающих вторичные отклонения. При этом особое внимание ученый уделяет повышению культурного развития человека и расширению сферы общения, подчеркивая необходимость включения детей-инвалидов и детей с различным уровнем развития и отличающимися способностями с ограниченными возможностями здоровья в различную социально значимую деятельность.

Анализ психолого-педагогических работ и наблюдений показывает, что у детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается пониженная работоспособность, неустойчивость внимания, наблюдаются трудности с восприятием и переработки информации, поступающей через органы чувств. У них наблюдаются значительное отставание и недостаток памяти.

Именно поэтому в педагогической науке и практике особого внимания заслуживает проблема подготовки высокопрофессиональных педагогов и воспитателей, обладающих всеми необходимыми знаниями и навыками при работе в образовательных учреждениях социального типа. Профессиональная деятельность учителей в таких организациях выходит за рамки традиционной преподавательской деятельности и включает в себя реабилитационную и коррекционную функцию. В результате определена общая цель – адаптация и интеграция ребенка с ограниченными возможностями здоровья к жизни с помощью методов и средств специального образования [8].

Педагоги, работающие с особыми детьми, нуждаются в комплексной поддержке специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии, обеспечивающей реализацию различных подходов к индивидуализации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Значимым моментом, влияющим на

эффективность деятельности педагога, занимающегося с детьми с особенностями, становится эмоциональное принятие этого ребенка. Но, по мнению психологов, эмоциональное принятие в педагогической деятельности имеет профессиональный «барьер» – педагог психологически не принимает ребенка, в успешности обучения которого он не уверен. Для педагога остается большим вопросом, как оценить индивидуальные достижения и знания «особых» детей.

В большинстве случаев у педагогов возникает еще и коммуникативный барьер. Для детей с нарушениями интеллекта чаще всего необходимо специально построенный индивидуальный образовательный маршрут и использование иной программы обучения. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, с социально-культурной адаптацией в обществе.

Педагоги, имеющие значительный эффективный опыт работы с детьми с ОВЗ, подчеркивают несколько важных этапов деятельности, целью которой ставятся адаптация и социализация детей [4]. Среди них умение принимать ребенка таким, какой он есть, и не сравнивать его с окружающими; поощрять ребенка и не предъявлять ему повышенных требований, что способствует повышению его самооценки. Важно как можно чаще общаться с ребенком, обращаться к нему по имени и, конечно, оставаться спокойным в любой ситуации [5].

Будучи посредником между ребенком с ОВЗ и определенной областью, которую педагог преподаёт в образовательном учреждении, наставник должен не только в совершенстве владеть современными подходами и методиками преподавания, но и, что немаловажно, знать специфические особенности психического и личностного развития учащихся с особыми образовательными возможностями.

Для педагогов специализированных учреждений собственная нравственность является источником профессиональных решений. Среди основных качеств, необходимых для компетентностного решения поставленных образовательных задач, выделим следующие:

– мотивация профессиональной

деятельности (любовь к педагогической профессии);

– принятие учащегося как личность (проявление уважения к ребенку);

– педагогический такт (чувство меры в педагогической деятельности);

– способность обрести авторитет;

– способность к рефлексии.

Здесь необходимо подчеркнуть, что в практике крайне редко можно встретить выпускника педагогического образовательного учреждения, готового к профессиональной деятельности и владеющего необходимыми для успешной деятельности компетенциями. В основном профессиональная компетенция формируется у специалиста лишь с опытом, с учетом реальной ситуации, в которой педагог работает. Как показывает опыт, лишь в условиях реальной деятельности в определенной среде и при условии личного включения возможно развитие высокопрофессионального компетентностного специалиста, способного адаптировать учебный материал по преподаваемому учебному предмету к психофизическим особенностям обучающихся со сложными нарушениями.

Исходя из вышесказанного и основываясь на «Паспорт основных и профессиональных компетенций педагогов искусства», получивший Свидетельство о регистрации электронного ресурса, отвечающего требованиям новизны и приоритетности № 23203 от 24 октября 2017 г. [9], можно выделить базовые и профессиональные компетенции педагогов, владение которыми способствует профессиональной компетентности педагога специализированных образовательных учреждений, см. таблицу № 1. Анализ профессиональных трудностей педагогов, связанных с обучением детей с ОВЗ, показал, что отсутствие знаний в области возрастной и специализированной психологии, неумение адаптировать учебный материал к особым потребностям обучающихся и, что самое важное, отсутствие мотивации к профессиональной деятельности в данном учреждении не позволяют решить поставленные задачи. Устойчивая профессиональная позиция педагогов специальных учреждений позволяет преодолевать свои опасения и тревоги, тем самым перейти на совершенно новый уровень профессионального мастерства и понимания своих учеников.

Таблица № 1. – Таблица общих и профессиональных компетенций преподавателей специальных учреждений

Код	Формируемая компетенция	Содержание формирования компетенции
Общие компетенции		
ОК-1	Способность к самообразованию и саморазвитию	– способность профессионального самопознания и саморазвития; – владение навыками самоорганизации и самообразования; – определение средств приобретения новых знаний и умений
ОК-2	Способность использования базовых знаний в различных сферах деятельности	– знание нормативных правовых документов, регламентирующих профессиональную деятельность; – применение правовых документов в своей профессиональной деятельности; – использование нормативных документов в своей профессиональной деятельности
ОК-3	Способность работать в команде, толерантность	– владение основными положениями психологии личности; – применение механизмов и методики изучения социально-психологических проявлений личности и коллектива; – владение приемами командной работы и навыками взаимодействия в команде
Профессиональные компетенции		
ПК-1	Осознание социальной значимости своей профессии	– осознание социальной значимости своей профессиональной деятельности; – знание основных подходов в профессиональной деятельности; – владение навыками формирования мотивации к профессиональной деятельности
ПК-2	Способность к осуществлению педагогической деятельности с учетом возрастных и личностных особенностей обучающихся	– знание психологии возрастного развития личности; – владение навыками определения возрастных особенностей развития личности; – умение защищать интересы обучающихся в сложных жизненных ситуациях; – умение применять психолого-педагогические технологии развития личности
ПК-3	Использование современных технологий в обучении	– знание основных методик преподавания определенной предметной области; – знание основных современных подходов и приемов в педагогике; – умение применять методы психологической диагностики с определенными обучающимися; – владение методами диагностики возрастных и психологических характеристик обучающихся
ПК-4	Способность к сотрудничеству с обучающимися и коллегами	– знание приемов вовлечения обучающихся в деятельность и поддержание интереса к ней; – умение создавать благоприятные условия для сотрудничества; – умение вовлекать обучающихся в учебный процесс и мотивировать их к совместной деятельности; – владение навыками раскрытия способностей обучающихся и поддержания интереса к обучению
ПК-5	Способность к осуществлению педагогического контроля и оценивания полученных знаний и умений обучающимися	– знать методы подбора оценочных средств, позволяющих оценить индивидуальные достижения обучающихся с учетом их психологических особенностей; – умение оценивать динамику мотивации и уровень достижений обучающихся; – владение технологиями педагогического контроля и методами оценивания результатов деятельности обучающихся.

Таким образом, профессиональная деятельность педагогов социальных учреждений будет эффективной и реализуемой, если первоочередной целью будет желание помочь детям с ограниченными возможностями здоровья

адаптироваться в социуме, приобрести определенные навыки общения в окружающей его среде. Особое значение должно быть уделено профориентации, учитывая психологические и физические особенности каждого обучающегося.

И, конечно же, особенно важно расположить к себе ребенка, создавая атмосферу тепла и заботы – только в этом случае можно добиться

включенности самого ребенка, его желания учиться и приобретать новые знания.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проективной инициативы «Наша новая школа» / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». - М., 2010.

2. Большой психологический словарь; сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расширенное. – М.: АСТ, 2009. – 811 с.

3. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - СПб.: Лань, 2003. - 654 с.

4. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

6. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика. - 2010. - № 1.

7. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. - USAID, 2007.

8. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2008.

9. Свидетельство о регистрации электронного ресурса «Паспорт общих и профессиональных компетенций педагогов искусства», отвечающего требованиям новизны и приоритетности № 23203 от 24 октября 2017 г.

10. Современный словарь по педагогике; сост. Е.С. Рацапевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document/>

12. Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» N 46-ФЗ от 3 мая 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70170066/>

Сведения об авторе:

Жгенти Инга Вахтанговна (г. Москва, Россия), грант-менеджер Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», e-mail: inga13579@gmail.com

Data about the author:

I. Zhgenti (Moscow, Russia), Grant Manager Charitable Foundation for Development Assistance of Sociocultural Initiatives and Patronage «Way of life », e-mail: inga13579@gmail.com



УДК 378

ТРУДНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СПОСОБЫ МЫШЛЕНИЯ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИЛОВОГО ТРОЕБОРЬЯ

М.Г. Сергеева

Аннотация. Эффективная тренерско-преподавательская работа – необходимое условие для составления тренировочных программ, улучшающих спортивные результаты. Сегодня у тренеров-преподавателей силового троеборья широкий спектр возможностей для трудоустройства, а у работодателей – повышенный спрос на квалифицированных и опытных тренеров-преподавателей. Тренеру-преподавателю силового троеборья необходимо пройти трудный путь профессионального роста, чтобы получить знания и умения, необходимые для построения эффективных тренировок. В статье предпринимается попытка расширения понимания эффективной тренировки в силовом троеборье через способы мышления по Гарднеру, что позволит тренерам-преподавателям сделать правильный выбор возможностей для обучения, в наибольшей степени соответствующего их индивидуальным потребностям. Рассматриваются виды профессионального развития тренеров-преподавателей силового троеборья. Определяется, каким образом, следует проводить повышение квалификации тренера-преподавателя силового троеборья. Делается вывод, что эффективная тренировка в силовом троеборье – сложная последовательность действий, требующая компетентности во многих областях.

Ключевые слова: тренер преподаватель, силовое троеборье, профессиональное развитие, деятельность, способы мышления, обучающиеся, тренировка.

DIFFICULTIES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND METHODS OF THINKING THE TRAINER-TEACHER OF POWERLIFTING

M. Sergeeva

Abstract. Effective coaching and teaching work is a necessary condition for the preparation of training programs that improve sports results. Today trainers-teachers of powerlifting have a wide range of opportunities for employment, and employers have an increased demand for qualified and experienced trainers-teachers. The trainer-teacher of powerlifting needs to pass a difficult way of professional growth to gain knowledge and abilities necessary for creation of effective trainings. The article attempts to expand the understanding of effective training in the powerlifting through the ways of thinking on Gardner, which will allow trainers-teachers to make the right choice of training opportunities that best meet their individual needs. Types of professional development of trainers-teachers of powerlifting are considered. It is determined how to improve the skills of the coach-teacher of powerlifting. It is concluded that effective training in the powerlifting is a complex sequence of actions that requires competence in many areas.

Keywords: trainer-teacher, powerlifting, professional development, activities, methods of thinking, students, training.

Сегодня расширились возможности профессионального образования для потенциальных и существующих тренеров-преподавателей по силовому троеборью. Например, теперь тренер-преподаватель силового троеборья может получить степень бакалавра или магистра в области силовой подготовки, несмотря на то, что многие, связанные с силовым спортом степени бакалавра, включают модули по данной теме. Возросло количество курсов, конференций, образовательных мероприятий по силовому троеборью. Кроме того, тренеры-преподаватели силового троеборья могут пройти стажировку или использовать наставничество. Все перечисленные возможности предоставляют тренерам-преподавателям силового троеборья обширное поле для профессионального развития [4;18;20].

Не столь очевидно, насколько эффективны эти возможности подготовки тренеров-преподавателей силового троеборья, с точки зрения стоящих в области задач, и насколько глубина и ширина знаний и навыков достаточны для построения эффективного тренировочного процесса. Принимая это во внимание, тренерам-преподавателям силового троеборья необходимо тщательно обдумать возможности получения знаний, соответствующих их потребностям. Это может оказаться весьма сложной задачей, так как работа в области силового троеборья включает в себя ряд сложных ролей и обязанностей.

Виды профессионального развития тренеров-преподавателей силового троеборья. Источники обучения тренеров-преподавателей могут быть отнесены к трем основным категориям:

формальные (официальные); неформальные (официальные); неофициальные.

Формальное обучение тренеров-преподавателей силового троеборья обычно включает в себя обучающую программу с установленным количеством информации, которая зачастую завершается стандартизированной оценкой компетентности. Это, как правило, предусматривает получение тренером-преподавателем информации от другого лица или группы лиц. К формальным источникам относят курсы на базе университета, курсы по обучению тренеров-преподавателей и т.д. [23;25].

Неформальные источники включают разнообразный набор обучающей активности, которая, будучи организована официально, не входит в основной курс обучения. В данную категорию попадают такие мероприятия, как конференции, занятия в специализированных центрах и т.д.

Неофициальные образовательные мероприятия включают наставничество, наблюдение, чтение и групповое обсуждение с коллегами. Это направление преимущественно задаётся тренером-преподавателем силового троеборья на основе его потребностей в данный промежуток времени.

Опыт обучения дополнительно классифицировали с использованием двух направлений:

– первое направление назвали – приобретение; оно подразумевает передачу знаний от тренера-преподавателя силового троеборья обучающимся (это основной способ при официальном формальном и неформальном обучении);

– второе направление назвали – участие (обучение проходит с активным вовлечением в процесс (экспериментальное обучение) в контексте тренировки) [5;21].

Эти виды деятельности способствуют внутреннему обучению и мышлению. Важно, чтобы тренеры-преподаватели силового троеборья основывали профессиональное развитие на критическом анализе своих способностей, которые оказывают наибольшее влияние на эффективную практику. Чтобы этого добиться, тренеру-преподавателю необходимо понять сущность эффективной тренировки в силовом троеборье [5;23].

В настоящее время недостаточно литературы для обучения умению тренировать в силовом троеборье. Это создаёт затруднения при разработке универсальных рекомендаций для

программ обучения и развития тренеров-преподавателей силового троеборья [2;10].

Отправной точкой для понимания эффективной тренерско-преподавательской работы в области силового троеборья является анализ роли необходимых навыков. Тренеры-преподаватели силового троеборья отвечают за улучшение физической, психической и эмоциональной результативности обучающихся. Как правило, это подразумевает разные навыки: эффективное планирование, объяснение, наблюдение, оценку, адаптацию и запись тренировочного процесса. Высокая результативность требует способности эффективно работать в каждой из этих областей. Кроме того, что спортивные результаты зависят от взаимодействия широкого круга факторов, для эффективной и оптимальной работы тренеру-преподавателю силового троеборья необходимо множество глубоких и универсальных знаний. Тренеры-преподаватели силового троеборья, достигшие успехов в одних аспектах подготовки обучающихся, могут быть менее опытны в других. Индивидуальное профессиональное развитие тренера-преподавателя силового троеборья в разных областях необходимо для повышения компетентности [3;4;10;11;21]. Эффективность деятельности тренера-преподавателя по силовому троеборью будет рассматриваться через способы мышления по Гарднеру – основы для более глубокого понимания проблем обучения [13]. Это позволит тренеру-преподавателю силового троеборья определить области, оказывающие влияние на уровень спортивных результатов. Далее будет подробно рассмотрен этот подход наряду с последствиями для тренерско-преподавательского образования.

Гарднер наметил пять ключевых областей мышления, которые, по его утверждению, могут влиять на способность людей достигать стабильного успеха в широком диапазоне профессий и весьма популярны в современном мире [13]. Несмотря на то, что Гарднер не относил эти направления мышления напрямую к тренерско-преподавательской работе, применение этого подхода поможет при обучении тренеров-преподавателей по силовому троеборью. Основание для применения подхода – необходимость проявления тренером-преподавателем силового троеборья высокого уровня способностей в различных областях, направленных на увеличение результатов обучающихся в динамическом социальном контексте.

Пять способов мышления по Гарднеру [13]:

1) *дисциплинарное мышление*, которое предусматривает одно направление – выделенную область знаний, непосредственно связанную с направлением научной деятельности или профессии;

2) *синтетическое мышление*, которое представлено способностью принять информацию из различных источников и через объективизацию понимания и оценки, объединить сведения для понимания интересов различных групп;

3) *творческое мышление*, объединяющее синтетическое и дисциплинарное для выхода на новый уровень, предлагающее новые способы понимания и новые вопросы для рассмотрения;

4) *уважительное мышление*, включающее в себя способность понимать и взаимодействовать с другими людьми;

5) *этическое мышление*, предоставляющее гарантии, что работа выходит за пределы личных интересов и способствует росту благополучия общества.

Тренеры-преподаватели по силовому троеборью на базе этой структуры могут планировать обучение и профессиональное развитие для повышения своей эффективности. Выделим потенциальные области, которые могут повлиять на тренерско-преподавательскую практику и помочь тренерам-преподавателям силового троеборья расширить видение ситуации [9].

Дисциплинарное мышление. Согласно Гарднеру, дисциплинарное мышление предполагает развитие эффективной практики через применение навыков, связанных с профессиональным обучением [13]. Принимая во внимание разнообразие необходимых для тренерско-преподавательской деятельности знаний, маловероятно полное освоение умения тренировать в рамках одной дисциплины [17]. Тренеру-преподавателю силового троеборья очень сложно определить дисциплины, необходимые для роста профессионального мастерства, и гарантировать обучение каждой из них. В этой связи уместно обратиться в сферу коучинга, чтобы попытаться понять требования для профессионального совершенствования. Werthner & Trudel разделили знания, необходимые для эффективной тренерско-преподавательской деятельности на 2 вида [30]: знания о спорте (предмете) и педагогические. Применительно к силовому троеборью знания о предмете деятельности могут рассматриваться как принципы, лежащие в основе различных методов тренировки; другими словами, научно

обоснованные рекомендации. Обучение педагогическим навыкам, с другой стороны, подразумевает качество инструкций и обучения, используемых в ходе тренировочного процесса. Несомненно, что для эффективной деятельности тренера-преподавателя силового троеборья необходимы оба вида знаний.

Большая часть современного формального обучения силовому троеборью основывается на научном изучении упражнений и рассматривается тренерами-преподавателями как необходимое средство построения эффективной силовой тренировки [11;20]. Научные дисциплины, традиционно связанные с силовым троеборьем: анатомия, физиология, биомеханика, теория и методика тренировки. Эти знания лежат в основе многих обучающих программ и, как предполагается, имеют большое значение при обучении тренера-преподавателя по силовому троеборью [20]. Научные знания, а также научно обоснованная практическая деятельность являются ключевыми принципами в профессии тренера-преподавателя силового троеборья. Можно утверждать, что без этих знаний тренер-преподаватель силового троеборья не сможет различить качество информации [13].

С другой стороны, маловероятно, чтобы только при помощи науки тренер-преподаватель силового троеборья освоил свою специальность [17]. Результаты обучающихся зависят от взаимодействия большого количества связанных между собой факторов. Зная что делать, тренерам-преподавателям силового троеборья необходимо повысить квалификацию до уровня – как сделать. Педагогическая компетентность рассматривается при профессиональной оценке как ключевая часть опыта тренера-преподавателя по силовому троеборью [20]. Можно утверждать, что мастерство в этой области имеет решающее значение для тренера-преподавателя; и, действительно, многие ведущие тренеры-преподаватели силового троеборья подтверждают важность преподавания в работе [24]. Учитывая важность педагогических навыков для эффективного построения тренировки, можно утверждать, что педагогика должна стать неотъемлемой частью всех программ повышения квалификации.

Очевидно, что нельзя научить тренировать, основываясь на одной дисциплине, а междисциплинарный подход необходим для полной реализации тренерско-преподавательского потенциала. Развить междисциплинарные навыки позволяет концептуальное сочетание знаний из различных дисциплин и областей знаний [19]. Тренер-

преподаватель силового троеборья с междисциплинарным подходом к ситуации имеет лучшую способность к критическому мышлению при решении задач и больше вариантов решения проблем. Тем не менее, это может произойти только в случае эффективной интеграции тренером-преподавателем силового троеборья всего спектра знаний, что требует навыков синтетического мышления.

Синтетическое мышление. Синтетическое мышление получает информацию из различных источников, оценивает её объективность и объединяет в направлении понимания и практического применения [13].

Эта способность отражает ключевую роль тренера-преподавателя по силовому троеборью, которая объединяет множество источников информации для построения и проведения программ тренировок в динамической социальной обстановке с разными обучающимися. Способность к установлению связи между разрозненными, на первый взгляд, дисциплинами приводит к разработке и применению систем тренировки, обеспечивающей необходимые результаты [13]. На самом деле, способность к синтезу имеет решающее значение для тренерско-преподавательской эффективности, позволяя осуществить комплексный и системный подходы. Несмотря на то, что всегда считалось важным иметь синтетическое мышление, вполне вероятно, что роль синтетического мышления будет возрастать наряду с ростом знаний, накопленных в области силового троеборья.

Некоторые ограничения остаются в отношении навыков синтетического мышления при использовании формального подхода. Тренировка, в отличие от лабораторных исследований, не изолирована и не ограничивается несколькими выделенными переменными. Простой синтез эмпирических исследований не способен подготовить тренера-преподавателя силового троеборья к преодолению повседневных проблем, таких, как время, ресурсы, индивидуальные особенности. Именно в этом отношении приводится аргумент: практика выполнения прояснит ограничения исследований, идей и систем [14]. Кроме того, только практическое выполнение программ может позволить по-настоящему понять, как проводить тренировку и оценивать программу.

Несомненно, современные знания и достижения в тренировке должны интегрироваться в тренировочные программы в зависимости от обстоятельств, но по причинам, указанным выше, при переносе результатов

исследований на практику необходимо проявлять осторожность и скептицизм. Тренерам-преподавателям силового троеборья необходимо развивать критический подход к своей деятельности: оценивать положительные и отрицательные эффекты на практике. Развитие оценивающих способностей усиливается за счёт навыка синтетического мышления, и эти навыки должны составлять основу любой программы повышения квалификации. Это возлагает большую ответственность на обучающихся, которые должны гарантировать, что применяемое обучение дополнено практикой, где тренер-преподаватель силового троеборья сможет применить их работу непосредственно в реальной окружающей обстановке.

Творческое мышление. Если синтетическое мышление использует имеющиеся знания для эффективной работы, цель творческого мышления – расширить знания, вывести за существующие границы, ввести новый набор методов и направлений воздействия. Тренеры-преподаватели по силовому троеборью заявляют, что творческий процесс лежит в основе тренировки, и роль творчества очевидна на всех этапах развития профессии силового троеборья [8;13].

Вполне вероятно, что большая часть методов, используемых в практике силового троеборья, произошли от экспериментов обучающихся и тренеров-преподавателей; постоянно ими совершенствуются на основе полученных результатов. Это творческое мышление изначально основывалось не на результатах, полученных эмпирически, а на интуиции и наблюдениях тренера-преподавателя силового троеборья, которые, в свою очередь, развиваются на основе опыта и дальнейшего творческого экспериментирования.

Творчество продолжает играть важную роль в повседневной работе тренера-преподавателя по силовому троеборью. Одной из проблем тренировок является монотонность процесса и закон приспособления, согласно которому результативность тренирующего воздействия уменьшается с течением времени [26]. Тренеры-преподаватели силового троеборья, представляющие достаточно долгие программы тренировок, сталкиваются с проблемой не только физиологического приспособления, но и с психологическими проблемами поддержания мотивации и развития обучающихся. Тренеры-преподаватели силового троеборья также сталкиваются с проблемами обучающихся подросткового возраста. Это целый ряд уникальных задач: острые и хронические травмы,

нежелание учиться, проблемы с осанкой, плохая техника выполнения и отсутствие мотивации. В подобной ситуации необходимы творческие способности в рабочей обстановке. На важность творчества обращает внимание Билл Беличик [15], заявляя: вам необходимо продолжать делать то, что делаете, но вы должны найти различные способы делать это, способы делать это весело.

Тем не менее, творчество не должно рассматриваться как случайные попытки нововведений. Творчество должно основываться на дисциплинарном мышлении, что позволяет принимать творческие решения на основе логики. Инновации зачастую лежат в пределах дисциплин [19], и тренеры-преподаватели силового троеборья, которые применяют лишь дисциплинарный подход, могут не проявить творческий подход, когда он будет нужен [13]. Это в очередной раз подчёркивает преимущества междисциплинарного ума, изложенного ранее.

Внедрение новых подходов в большинстве случаев представляет собой серьёзную проблему, прямых доказательств в поддержку метода может не быть. Это создаёт дискомфорт для многих тренеров-преподавателей силового троеборья, опасющихся последствий сложных ситуаций и критики коллег, которые заметят инновации. Тем не менее, при условии соблюдения осторожности и работы с надлежащим контролем и оценкой, творческие решения проблем тренировки необходимо поощрять, что позволяет проявлять большую гибкость при столкновении с постоянными трудностями тренировочного процесса [13].

Несмотря на необходимость творчества, способность генерировать креативные решения и способность расширять границы представляют трудности для большинства тренеров-преподавателей силового троеборья. Можно утверждать, что творческое мышление работает, эффективно с неопределённостью, сюрпризами, постоянными трудностями и дисбалансами, которые зачастую не согласуются с синтетическим мышлением, которое работает при порядке, завершённости и равновесии [13]. И хотя здесь показана разнонаправленность творческого и синтетического мышления, Гарднер утверждает, что эффективную тренировку следует разрабатывать на основе всех видов мышления.

Уважительное мышление. Уважительное мышление связано со способностью понимать и эффективно работать с другими [13]. Необходимо постоянно помнить, что тренер-преподаватель по силовому троеборью тренирует обучающихся, а не программы. Поэтому вполне справедливо, что

отношение тренера-преподавателя и обучающегося оказывает влияние на работоспособность обучающегося и на общую успешность программы [12].

Ключевым навыком тренера-преподавателя по силовому троеборью является способность создать необходимую среду, поддерживающую достижения обучающегося. Вдохновить обучающихся к достижению более высоких результатов, по сравнению с их текущим уровнем – сложная задача, которая требует навыков уважительного мышления. Интересно, что обучающиеся большинство своих решений принимают на основе эмоций, а не научного, рационального мышления, и тренер-преподаватель силового троеборья, способный работать как с рациональными, так и с эмоциональными проявлениями, может иметь существенные преимущества. Например, Walsh et al [22] полагают, что обучающиеся лучше всего реагируют на тренера-преподавателя, который демонстрирует, явную способность и готовность помочь им в достижении целей и устремлений. Подобным образом в других сферах коучинга знания сами по себе не предполагают успех. Это позволяет предположить, что наибольшие проблемы, стоящие перед профессионалами, не столько связаны с технической компетентностью, сколько с взаимоотношениями [16].

Для устранения этого пробела в тренерско-преподавательском образовании необходимо изучить влияние профессионального развития на связанные с ним навыки: коммуникацию, мотивацию, управление и лидерство. Необходимо провести исследования лучших способов развития уважительного мышления у тренеров-преподавателей силового троеборья для всех направлений обучения (формального, неформального и неофициального). Можно утверждать, что навыки уважительного мышления становятся важнее по мере карьерного роста и прогресса тренера-преподавателя по силовому троеборью, предполагающего более высокие должности в организации.

Этическое мышление. Этическое мышление связано с принятием решений, которые в большей степени отвечает интересам общества в целом, а не личным интересам [13]. Успешность тренера-преподавателя по силовому троеборью в той же степени зависит от этических стандартов и ценностей, в какой от результатов обучающихся. Многие перспективные тренерско-преподавательские карьеры и репутация были разрушены по этическим причинам. Ситуация требует, чтобы тренеры-преподаватели силового троеборья придерживались высоких стандартов

этического поведения. Тренерам-преподавателям по силовому троеборью необходимо служить моделью этического поведения [1].

Хотя это представляется очевидным, могут возникнуть проблемы в культурах, которые ценят победу, славу и состояние, где возникают соблазны или предпосылки к неэтичному поведению тренеров-преподавателей силового троеборья. Важно, чтобы тренеры-преподаватели силового троеборья, руководствуясь этическими принципами, регулировали свои действия в соответствии с философией, ориентированной на обучающегося. Неэтичные действия всегда негативно влияют на обучающихся, долговременное доверие тренеру-преподавателю и репутацию программы, а впоследствии – на профессию [17]. Как метко заметил Wooden [24]: нет более мощного примера для подражания, чем ваш собственный.

Повышение квалификации тренера-преподавателя силового троеборья. Тренеры-преподаватели силового троеборья эксперты – те, кто систематически проявляет превосходные результаты при решении задач в своей сфере деятельности [7]. Приобретение квалификационных навыков требует направленной практики по улучшению специфического аспекта деятельности [6], критической отправной точкой любого плана профессионального развития является осмысление собственной текущей деятельности по всем важнейшим направлениям. Если типичный тренер-преподаватель по силовому троеборью сосредотачивается на развитии общих знаний, связанных с наукой, и/или развитии способностей относительно применения специфических видов тренировок, подход пяти способов мышления позволяет использовать гораздо более широкий спектр улучшаемых тренерско-преподавательских навыков.

Согласно Green, в пути к повышению мастерства можно выделить 2 фазы [14]: ученичества и активного творчества. В этих 2 фазах можно выделить четкие цели и соответствующие мероприятия для профессионального развития. В течение фазы ученичества цель – развитие знаний и навыков, которые заложат основу для будущего развития тренера-преподавателя силового троеборья. Тренеры-преподаватели, начинающие осваивать профессию, приобретают знания и навыки по дисциплине «силовое троеборье», необходимые для построения эффективного тренировочного процесса, и этому могут способствовать официальные средства обучения.

Исходя из пяти способов мышления, большинство современных формальных возможностей для обучения в области силового троеборья сосредоточены на дисциплинарном мышлении, делая акцент на развитии знаний. Кроме того, как правило, преподаются отдельные естественнонаучные дисциплины – анатомия, физиология, биомеханика, теория и методика тренировки. Тем не менее, педагогическим аспектам силового троеборья уделяется меньше внимания, несмотря на то, что они считаются важнейшим компонентом эффективной тренерско-преподавательской практики [20]. Совершенно ясно, что необходимо включить педагогику в качестве краеугольного камня всех формальных обучающих направлений, но это потребует увеличения времени на экспериментальное обучение [4].

Практические знания коучинга накоплены преимущественно, через опыт [4], овладение тренерско-преподавательским ремеслом требует многократного применения профильных знаний и значительного времени для достижения мастерства [13]. Таким образом, фаза ученичества должна включать множество часов экспериментального обучения. Это поможет тренерам-преподавателям силового троеборья лучше понять, какие навыки им нужны для дальнейшего успеха в профессии [14]. Во время ученичества наставничество зачастую приводится в качестве одного из наиболее важных методов, ускоряющих развитие тренера-преподавателя [5]. Наставничество изначально предполагает возможности для глубокого изучения подопечного в связи с тем, что многие тренерско-преподавательские навыки являются тонкими и сложно выражаемыми словами. Пристальное наблюдение предоставляет возможность учиться через непосредственное взаимодействие с наставником. Вполне возможно, что лучшими наставниками будут те, кто использует междисциплинарные знания во всех пяти направленностях мышления, и те, кто имеет большой практический опыт в силовом троеборье. Таким образом, они способны оценить тренера-преподавателя и проконсультировать относительно его прогресса в пяти направлениях мышления для сбалансированного развития тренера-преподавателя силового троеборья. Во время обучения тренер-преподаватель силового троеборья должен иметь возможность практиковать под руководством наставника, который может обеспечить своевременную обратную связь [14]. Наконец, наставничество должно завершиться экспериментальным

режимом, в котором тренерам-преподавателям силового троеборья представляется возможность проверить элементы, которым их обучили.

Важно, чтобы тренер-преподаватель силового троеборья не воспринял окончание наставничества полным завершением обучения. Творчески активная фаза предусматривает постоянную открытость тренера-преподавателя для междисциплинарных знаний и навыков. При решении возникающих проблем, тренеры-преподаватели силового троеборья, учитывая сложность, ширину и глубину информации, могут привлекать своих коллег для обсуждения ситуаций, мнений и подходов к решению проблем [5]. Само отражение текущей деятельности занимает центральное место в теории обучения на основе опыта, облегчая передачу тренерско-преподавательских знаний [23] и должно быть неотъемлемой частью работы тренера-преподавателя силового троеборья во второй фазе развития.

В фазе активного творчества акцент обучения должен перейти от накопления знаний к освоению сложных концепций, постоянной оценке и переработке практики. Здесь навыки творческого мышления будут иметь решающее значение. Несмотря на базу из научных знаний, творческое мышление должно действовать на этом этапе развития, когда традиционные способы мышления могут стать препятствием. Вместо того, чтобы искать новые нетрадиционные знания и методы, тренеры-преподаватели силового троеборья могут обнаружить новый смысл в существующих научных рекомендациях и улучшить этим

текущую практику. В течение фазы активного творчества тренеры-преподаватели силового троеборья должны искать незнакомые или необычные знания. На самом деле, способность использовать для обучения необычную обстановку и философию является одним из жизненно важных навыков на пути к мастерству [14].

Подводя итог, можно сделать вывод, что эффективная тренировка в силовом троеборье – сложная последовательность действий, требующая компетентности во многих областях. Настало время для расширения представлений о том, как нужно учить, чтобы получить творческих, динамичных и вдумчивых тренеров-преподавателей силового троеборья. Подход пяти мышлений поддерживает эту точку зрения, предоставляя структуру, на основе которой может оцениваться текущая практика и посредством которой можно определить направления для профессионального развития. Соответственно, обучение тренеров-преподавателей силового троеборья должно выходить за рамки типичных подходов основных знаний, включать ключевые аспекты всех пяти способов мышления и, в конечном итоге, влиять на тренера-преподавателя и результаты обучающихся. Этот подход также позволяет тренеру-преподавателю силового троеборья критически оценить свои планы профессионального развития на основе большего количества знаний и навыков. Следует провести дополнительные исследования взаимосвязи между мероприятиями по профессиональному развитию, знаниями тренеров-преподавателей силового троеборья и эффективной практикой.

Литература:

1. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога / В.А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2013. - № 5. - С. 38-41.
2. Бабушкин Г.Д. Психология деятельности тренера: учебное пособие / Г.Д. Бабушкин [и др.]. – Томск: Изд-во ТПУ, 2006. - 90 с.
3. Бабушкин Г.Д. Психология труда тренера по спорту: учебное пособие / Г.Д. Бабушкин. - Омск: ОГИФК, 1985. – 85 с.
4. Гогонов Е.Н. Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической культуре и спорту / Е.Н. Гогонов // Теория и практика физической культуры. – 2005. - № 4. – С. 42-44.
5. Караванова Л.Ж. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: монография / Л.Ж. Караванова. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
7. Маркова А.К. Профессиональная компетентность учителя: книга для учителя / А.К. Маркова // Психология труда учителя. - М: Просвещение, 1993. - С. 6-11.
8. Орешкина А.К. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие / А.К. Орешкина, Е.Б. Горягина. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.
9. Постников П.Г. Профессиональное поведение учителя: психолого-педагогический анализ / П.Г. Постников // Педагогика. – 2004. – № 5. - С. 61-66.
10. Скворцов В.Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания / В.Н. Скворцов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 157–161.

11. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы: учебное пособие / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007. – 400 с: ил.
12. Черкасов В.А. Концепция формирования профессиональных качеств специалиста на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности современного вуза / В.А. Черкасов, В.Г. Макаренко // Теория и практика физической культуры. – 2002. - № 10. – С. 6-9.
13. Gardner H. Five Minds for the Future. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2007. pp. 1–151.
14. Greene R. Mastery. London, United Kingdom. Profile Books, 2012. - Pp. 3–193.
15. Halberstam D. The Education of a Coach. New York, NY: Hyperion, 2005.
16. Hyatt C, Gottlieb L. When Smart People Fail. New York, NY: Simon and Schuster, 2009. - Pp. 104–108.
17. Jeffreys I. The five minds of the modern strength and conditioning coach. Prof Strength Cond 18: 16–21, 2010.
18. Jeffreys I, Close G. Internships: Ensuring a quality experience for all. Prof Strength Cond 29: 23–25, 2012.
19. Lehrer J. Imagine: How Creativity Works. New York, NY: Houghton, Mifflin Harcourt Publishing, 2012. pp. 25–139.
20. Martinez DM. Study of the key determining factors for the NCAA Division I head strength and conditioning coach. J Strength Cond Res 18: 5–18, 2004.
21. Sfard A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educ Res 27: 4–13, 1998.
22. Walsh B, Billick B, Peterson J. Finding the Wining Edge. Champaign, IL: Sports Publishing Inc, 1998.
23. Werthner P, Trudel P. A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. Sport Psychol 20: 198–212, 2006.
24. Wooden J, Jamison S. Wooden on Leadership. New York, NY: McGraw Hill, 2005.
25. Wright T, Trudel P, Culver D. Learning how to coach: The different learning situations reported by youth ice hockey coaches. Phys Educ Sport Pedagog 12: 127–144, 2007.
26. Zatsiorsky VM, Kraemer WJ. Science and Practice of Strength Training (2nd ed). Champaign, IL: Human Kinetics, 2006.

Сведения об авторе:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Data about the author:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor, Senior research associate of NITs-2 of Federal state institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia" (FKU Scientific Research Institute FSIN of Russia), e-mail: sergeeva198262@mail.ru



История и культура

УДК 377

ВОЗВРАЩАЯСЬ К ИСТОКАМ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИИ

В.Б. Первозванский, В.И. Силенков

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы создания системы предупреждения девиантного поведения несовершеннолетних в Советской России. По убеждению авторов, отказ или игнорирование опыта прошлого, бездоказательная обструкция просчетов, заблуждений и замалчивание удачных находок в практике может привести к методологическим ошибкам и серьезным неудачам в этом своеобразном сегменте предупредительной деятельности. Анализируется абсолютно новый подход к предупреждению девиантного поведения, осуществляемый на государственном уровне с социально-педагогических позиций. Рассчитана на руководителей образовательных организаций, преподавателей вузов и учителей школ, научных работников, аспирантов и студентов, интересующихся вопросами профилактики отклоняющегося (девиантного, деструктивного, делинквентного, асоциального и т.п.) поведения подростков.

Ключевые слова: несовершеннолетние, девиантное поведение, предупредительная деятельность, беспризорники.

GOING BACK TO THE ORIGINS OF THE FORMATION OF THE SYSTEM OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR BY MINORS IN RUSSIA

V. Pervozvansky, V. Silencov

Abstract. The article deals with the creation of a system of prevention of deviant behavior of minors in Soviet Russia. According to the authors, the refusal or ignoring of the past experience, unsubstantiated obstruction of miscalculations, errors and concealment of successful findings in practice can lead to methodological errors and serious failures in this kind of segment of preventive activities. A completely new approach to the prevention of deviant behavior, carried out at the state level from the socio-pedagogical positions, is analyzed. It is designed for heads of educational organizations, University teachers and school teachers, researchers, graduate students and students interested in the prevention of deviant (deviant, destructive, delinquent, antisocial, etc.) behavior of adolescents.

Keywords: a minor deviant behaviour, preventive activities, street children.

Изучению вопросов истории становления идей по предупреждению девиантного поведения детей и подростков в постоктябрьский период посвящено значительное число работ. Весьма обстоятельно они изложены в исследованиях Л.И. Беляевой, М.Г. Деткова, С.А. Завражина, Н.И. Крюковой, В.И. Куфаева и др. Не претендуя на новое открытие в этом направлении, заметим, что для нас обращение к вопросам предупредительной деятельности этого периода важно с точки зрения анализа тех тенденций и новаторских идей, которые имели место в то время, и которые могли бы быть полезны и в наши дни.

В подобных случаях гораздо важнее и продуктивнее попытки осознания правовых, организационных и иных конструкций этой деятельности, обнаружения и обобщения всего позитивного и передового, объективная оценка результатов в достигнутом. Между тем, лавинообразный поток самой различной и противоречивой информации, разоблачений и

скабрзных «открытий» из совсем недавнего прошлого нашей страны, включая критику всего социалистического и в том числе сферу уголовной политики и компоненты ее составляющие – уголовно-процессуальную, уголовно-исполнительную и профилактическую деятельность – дает основание для возникновения у многих (особенно из числа молодежи) ощущения, что буквально все, что было до начала развернувшейся в 1984 году гласности и перестройки, оказалось отвратительным, плохим и ни на что не пригодным. Убеждены, отказ или игнорирование опыта прошлого, бездоказательная обструкция просчетов, заблуждений и замалчивание удачных находок может привести и приводит к методологическим ошибкам и серьезным неудачам в любой сфере, в том числе и в процессе поиска правильных путей построения эффективной системы в таком своеобразном сегменте правоохранительной деятельности, как предупреждение девиантного

поведения несовершеннолетних. Оговоримся сразу, несмотря на известные различия девиантного и деструктивного поведения, надо признать не только наличие «родственных» связей между ними, но и допустимость рассмотрения девиантного поведения в качестве общей категории по отношению к поведению деструктивному как категории особенной, поскольку девиации направлены не только во вне, но и всегда и прежде всего наносят вред отклоняющейся личности.

Провозглашение в октябре 1917 года социалистического государства нового типа, декларирование справедливых принципов построения общества потребовало проведение соответствующей социально ориентированной и прогрессивной политики по предупреждению девиантного поведения несовершеннолетних, отличной от старой, буржуазной. Первые организационно-правовые мероприятия новой власти, предпринятые в этом направлении, хотя и были идеологизированы и базировались на утопических представлениях о всеисильности коммунистического мировоззрения в изменении поведения, тем не менее имели четко выраженный гуманистический характер.

Уже в январе 1918 г. прошел I Всероссийский съезд по охране детства, принявший решение о необходимости создания особого органа «Детская милиция». В своих решениях съезд исходил из того, что старые правоохранительные органы, работавшие с детьми на тех же принципах и основаниях, что и со взрослыми, не в состоянии решить новые задачи в предупреждении беспризорности, бездомности, попрошайничества, проституции, пьянства и иных пороков. В создаваемый специализированный институт предполагалось привлечь новые сознательные кадры, способные ближе подойти к детской среде и с повышенной ответственностью выполнять обязанности по защите несовершеннолетних от дурного влияния общества и семьи, эксплуатации на сохраняющихся частных предприятиях, предупреждению правонарушений.

Реализация решений съезда требовала коренной реорганизации сложившейся практики работы с несовершеннолетними на всех уровнях, в том числе в территориальных подразделениях охраны общественного порядка. Считалось важным уже на первых этапах общения милиции с ребенком отделить случайных детей от взрослых с устойчивыми антиобщественными взглядами и нравственно испорченных детей улицы. При комиссариатах милиции создаются особые пункты, в которые сотрудниками детской милиции

доставлялись дети, оставленные без попечения родителей, брошенные, заблудившиеся, все те, кому была нужна срочная помощь. В последующем это начинание было закреплено на законодательном уровне путем учреждения специализированных органов приемных пунктов. Эти органы рассматривались как места «скорой социальной помощи, куда препровождают детей, которым по той или иной причине необходимо оказать временный приют и помощь» [1, с.19].

В числе первых правовых документов государства, принятых через три месяца после революции, был Декрет Совнаркома от 17 января 1918 г. «О комиссиях несовершеннолетних». Этот документ отменял закон 1897 г. «О малолетних и несовершеннолетних преступниках», который с точки зрения провозглашенной новой идеологии не отвечал целям наказания и исправления оступившейся личности. Декрет ВЦИК «О судах», принятый в марте 1918 г. объявлял отмену тюремного заключения для несовершеннолетних обоюбого пола в возрасте до 17 лет и провозглашал, что «дела о несовершеннолетних, уличенных в деяниях общественно – опасных, рассматриваются в комиссиях несовершеннолетних в составе представителей ведомств юстиции, народного просвещения и общественного призрения».

Эти комиссии, в отличие от ранее действовавших судов, находились не в ведении Министерства юстиции, а подчинялись Наркомату общественного призрения (социального обеспечения). Педагоги обязаны были вникать в условия воспитания подростка, врачи – исследовать состояние его здоровья и общими усилиями принимать меры по изменению неблагоприятных условий, толкнувших личность к совершению правонарушения. Рассмотрению комиссиями подлежали дела несовершеннолетних обоюбого пола в возрасте до 17 лет, замеченных в общественно опасных деяниях. При рассмотрении дел, с учетом особенностей личности и в зависимости от характера деяния, подростки либо освобождались от ответственности с последующей передачей родителям, либо направлялись в одно из убежищ Наркомата общественного призрения - коммуны, приют, детский дом, лесную школу. Фактически комиссии выступали как воспитательный орган, не применяя к несовершеннолетним наказания, так как в отношении этой возрастной группы был установлен принцип полной невменяемости.

В основе работы комиссий лежал широкий арсенал педагогических мер, применяемый к нарушителям: профилактическая беседа,

разъяснение, замечание, внушение, передача под присмотр родителей, помещение в детский дом или лечебное заведение Наркомздрава. Из мер социальной помощи применялись частный и общественный патронат, обучение ремеслу, устройство на работу, содействие в поступлении в школу, детские и юношеские клубы, ходатайство перед различными учреждениями и ведомствами об оказании помощи. Это был абсолютно новый подход к предупреждению девиантного поведения, осуществляемый на государственном уровне с социально-педагогических позиций.

Постепенно комиссии несовершеннолетних стали создаваться при губернских, краевых, областных, окружных, уездных, городских и районных органах власти. В этот период в соответствии с указаниями В.И. Ленина о необходимости и важности применения комплексных профилактических мер в отношении несовершеннолетних правонарушителей, организации четкой системы работы, использования разнообразных способов достижения цели Наркомюсту по согласованию с Наркомздравом, Наркомпросом и Центральным статистическим управлением было поручено выработать форму отчетности о каждом случае привлечения и рассмотрения дел в комиссиях, а также активизировать деятельность по организации лечебно-воспитательных учреждений для дефективных несовершеннолетних [6, т.40, с.194].

В компетенции комиссий находился также пересмотр уголовных дел несовершеннолетних, осужденных судом ранее или находящихся в производстве. Для лиц, старше 17 лет и обвиняемых в совершении общественно опасных действий, в отношении которых применение мер общественного воздействия могло быть признано нецелесообразным, предполагалось создание особых учреждений – реформаториев и земледельческих колоний.

Первый реформаторий был открыт в Москве в декабре 1918 г. [5, с.19] и предназначался для того, чтобы «Изъять из тюрьмы молодых людей в возрасте от 17 до 21 года и поместить в учебно-воспитательные заведения в целях обучения, воспитания и подготовки их к трудовой жизни путем преподавания практических знаний и путем расширения общего их интеллектуального развития» [7, с.71]. Вторично идея строительства реформаториев получила продолжение в 1920 году, когда решением правительства Наркомюсту было дано указание приступить к созданию сети реформаториев для молодых преступников. Однако широкого распространения они не получили. Это было связано как с тяжелым экономическим положением в стране, так и с

недостатком квалифицированных кадров. В 20-е годы реформатории были закрыты, а вместо них созданы другие учреждения принудительного воспитания.

Анализ первых нормативно-правовых документов этого периода и конкретных шагов государства позволяет сделать вывод, что при решении вопроса о детерминации девиантного поведения несовершеннолетних и его форм отчетливо прослеживаются две взаимосвязанные точки зрения, положенные в основу всей предупредительной деятельности.

Первая из них, объясняя причины такого поведения, опирается на теоретико-методологические позиции рефлексологической педагогики, в соответствии с которыми социальные черты человека присущи ему с рождения и заложены в рефлексах – инстинктах. Влияние среды рассматривалось как ведущий фактор, определяющий направленность поведения.

Негативное поведение есть результат аномальной среды, изменив которую, изменится и поведение как способ приспособления к изменившейся обстановке. Соответственно в работе с такими лицами приоритет должен отдаваться социально-педагогическим мерам, заключавшимся в изменении социальной обстановки и воспитании. Воспитание, в свою очередь, рассматривалось как «планомерное воздействие одних людей на других с целью развития социально полезных прирожденных свойств» [8, с.61].

Вторая точка зрения также опиралась на рефлексологическую педагогику, но исходила из того, что у отдельных индивидов могут быть разного рода нарушения поведения, связанные с биологической природой ребенка, патологией высшей нервной деятельности и негативной средой его пребывания, что и ведет к затруднению образования социально полезных рефлексов. Такие дети, называемые дефективными, морально-дефективными, нравственно-отсталыми, требовали лечебного или лечебно-воспитательного воздействия. Развитие этого направления предупредительной деятельности получило сразу же после установления новой власти.

В 1918 г. в Петрограде был создан Детский обследовательский институт (ДОБИ) Государственной Психоневрологической Академии, находящийся в ведении Наркомата общественного призрения. По плану своей работы ДОБИ явился продолжением деятельности кафедры патологической педологии Психоневрологической Академии и

предназначался для проведения обследования детей, представляющих затруднения в деле воспитания и обучения (умственно отсталых, нервнобольных, правонарушителей, трудновоспитуемых) в целях педологической консультации детским домам, школе и семье и оказания им лечебно-педологической помощи. Наряду с этим на ДОБИ была возложена задача официального освидетельствования и выдачи заключений нуждающимся в помещении во вспомогательные школы, производства экспертизы в отношении трудновоспитуемых и правонарушителей, направленных комиссиями несовершеннолетних для принятия обоснованного решения [9, с.1-2].

Для находящихся в ДОБИ несовершеннолетних наряду с лечебными мерами была создана особая педагогическая обстановка, положительно влияющая на их последующее поведение. Основными воспитательными моментами в учреждении были: «удаление из той среды, в которой или благодаря которой развивалось нарушение высшей нервной деятельности и социально положительного приспособления данной личности, нарушалась трудовая установка и образовались конфликты и неправильная компенсация; постоянное педагогическое наблюдение во время пребывания воспитанника в группе в целях предупреждения антисоциальных действий и тем самым тушение нежелательных рефлексов, нежелательных привычек и форм поведения и, наоборот, создание новых желательных реакций» [9, с.5]. Заметим, что эти выводы были положены в педагогические основы деятельности всех закрытых воспитательных учреждений и с некоторыми изменениями дошли до наших дней.

За десять лет работы через лаборатории института прошли более 16 тыс. детей, из которых 30,2% были направлены на обследование школами; 26,2% – детскими домами; 24,2% – родными; 5,1% – распределенными; 4% – комиссиями по делам несовершеннолетних. По результатам обследования, свыше 5 тыс. детей направлены во вспомогательные школы, свыше 3 тыс. – в учреждения для трудновоспитуемых и свыше 700 – в учреждения для нервнобольных [9, с.10].

Несомненно, утверждение воспитательных и лечебных мер в практике предупреждения девиантного поведения было не только новой, но и самой гуманной политикой в предупреждении отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

В 1918 г. был принят «Кодекс законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве», введший ряд

принципиально новых положений, регулирующих сферу семейных отношений, в том числе в вопросе воспитания детей. Кодекс возлагал на родителей обязанность заботиться о личности несовершеннолетних детей, об их воспитании и подготовке к полезной деятельности. Права родителей должны осуществляться исключительно в интересах детей. При невыполнении родителями обязанностей или при их неверном соблюдении, суду предоставлялось право лишать их родительских прав. Тем самым был заложен правовой механизм, который не только защищал права ребенка от нерадивых родителей, но и предоставлял возможность уполномоченным органам, в случае, если дети оказывались вне сферы социально приемлемого воспитания, удалять несовершеннолетнего из семьи, передавая заботу о формировании его личности государству. Закон устанавливал возраст совершеннолетия с 18 лет, а также институт опеки и попечительства.

Однако проведение в жизнь передовых идей и новаторского поиска, заложенного в самой концепции профилактики подростковых девиаций, посредством воспитательного влияния, лечебного воздействия и улучшения условий жизни, не могло быть реализовано по объективным причинам, имевшим место в той исторической ситуации. Как отмечал М.Н. Гернет, многие декреты по предупреждению девиантных проявлений не дали положительных результатов «не потому, что были ошибочными, а потому, что по отсутствию материальных средств, слово не претворилось в дело» [2, с.10].

Справедливости ради, надо сказать, что воспитательно-профилактическая деятельность молодого государства начиналась с тяжелейшего наследия. До Октябрьского переворота в России насчитывалось около 2,5 млн. нищих и беспризорных детей. Это была серьезная социальная проблема, от решения которой зависел успех всей предупредительной работы с несовершеннолетними.

В январе 1919 г. СНК РСФСР учреждается Государственный Совет защиты детей. В состав Совета вошли представители от народных комиссариатов здравоохранения, просвещения, продовольствия, социального обеспечения и труда. Его главным предназначением была охрана детства, спасение подрастающего поколения от голода, болезней, обеспечение продовольствием и одеждой. Государственный совет провел большую работу по организации общественного питания беспризорных детей, их материального обеспечения, эвакуации

голодающих в южные хлеборобные губернии [10, т.1, с.84].

С 1921 года после реорганизации Совета координацией и руководством всей деятельности по ликвидации беспризорности стала заниматься Комиссия по улучшению жизни детей (Деткомиссия ВЦИК). В состав комиссии вошли представители наркоматов просвещения, продовольствия, здравоохранения, РКИ, ВЧК, ВЦСПС и ЦК РЛКСМ, утверждаемые персонально Президиумом ВЦИК.

Комиссия была наделена большими полномочиями. Все мероприятия она осуществляла через соответствующие ведомства и своих представителей на местах. Комиссия имела право вносить законодательные предложения в центральные органы власти по изданию новых законов, распоряжений, касающихся улучшения положения детей, а при необходимости накладывать запрет на решение любого ведомства, если оно ущемляло или ухудшало права несовершеннолетних. По инициативе комиссии принимались многие важные решения, касающиеся организации борьбы с безнадзорностью и правонарушениями. При ее поддержке на местах продолжали открываться новые детские дома, дома-приюты, детские столовые, площадки для питания, бараки-убежища, медпункты, ночлежно-питательные пункты и др.

Ночлежно-питательные пункты были первыми, а в условиях разрухи и наиболее дешевыми в экономическом плане учреждениями по оказанию помощи беспризорным. Они организовывались преимущественно при крупных железнодорожных станциях в местах массового скопления беспризорных. Только на Украине было организовано 17 таких пунктов с пропускной способностью 7550 человек в сутки. При всех недостатках их устройства (плохое санитарное состояние, полукриминальные порядки среди обитателей и т.п.) ночлежно-питательные пункты имели и положительное значение. Они помогали отслеживать детскую беспризорность, выявляли в ее рядах тех, кого в первую очередь следовало направлять в детские дома, спасали детей от холода, давали им пищу и позволяли локализовать детское бродяжничество [3, с.91]. В них проводилась разнообразная педагогическая работа, призванная сгладить негативное влияние улицы.

Необходимо отметить, что все детские учреждения, предназначенные для оказания помощи детям и их воспитания, были объявлены государственными и переданы в подчинение Наркомпроса. Новая власть взяла на себя

обязанность не только охватить заботой обездоленных несовершеннолетних и обеспечить им физическое выживание, но и их воспитание в духе пролетарской идеологии, подготовки к труду и самостоятельной жизни. В этот период происходит заметное увеличение количества детских домов и содержащихся в них воспитанников: в 1917 г. в детских домах проживало 30 тыс. детей, в 1918 – 80 тыс., в 1919 – 125 тыс., в 1920 – 400 тыс., в 1922 г. – 540 тыс. детей. Однако потребность в таких заведениях была намного больше созданных государством мест, что не позволяло поместить в эти учреждения всех нуждающихся в государственной заботе.

В борьбе с детской беспризорностью наряду с планомерным развитием сети специальных учреждений широко привлекались трудовые коллективы, общественные, партийные и профсоюзные организации, а позднее и граждане. Многие трудовые коллективы шефствовали над детскими учреждениями, передавали часть заработка или сверхплановую продукцию в фонды помощи обездоленным детям.

Однако ситуация с беспризорностью и правонарушениями оставалась чрезвычайно напряженной. В годы гражданской войны, сопровождавшейся гибелью родителей, распадом семей, массовыми миграциями населения, безработицей и др. негативными явлениями, происходит закономерный рост количества беспризорных детей. В 1921 г. их число увеличилось вдвое и достигло 4,5 млн. человек. Достаточно большим было количество несовершеннолетних, нуждающихся в немедленной социальной помощи. По разным оценкам их насчитывалось от 4 до 8 млн. человек. Заметно выросла преступность несовершеннолетних.

По выборочным данным, только в Петрограде в 1920 г. коэффициент преступности несовершеннолетних на 10 тыс. населения, соответствующего возраста, увеличился в 7 раз. По данным комиссий несовершеннолетних, поступившим в те годы из отдельных губерний страны, число несовершеннолетних правонарушителей с 1920 по 1922 гг. увеличилось в 1,5 – 2 раза. Особенно значительным этот рост был в губерниях, охваченных голодом, и местностях, куда стекались из них несовершеннолетние [4, с.222].

Судя по материалам дел, рассматриваемых комиссиями, криминальная обстановка в этот период среди несовершеннолетних оставалась очень сложной. Наряду с ростом краж происходит увеличение числа грабежей, разбоев,

формирование сплоченных групп подростков, совершавших различные имущественные преступления. Заметными явлениями были пьянство, наркомания, проституция среди несовершеннолетних, а также вовлечение подростков криминальными элементами в ряды организованных преступных групп взрослых.

В сложившейся ситуации воспитательных мер, провозглашенных в декрете «О Комиссиях несовершеннолетних», было явно недостаточно. Жизнь настойчиво вносила свои коррективы в теоретико-правовую базу предупреждения негативных явлений. Уже с 1919 г. в нормативно-правовых документах того периода отчетливо прослеживается два направления в работе с несовершеннолетними, имеющими трудности в социальной адаптации. Это оказание разного рода помощи детям в ее различных формах, воспитательного влияния на них и уголовно-правового воздействия, прежде всего, направленного на тех, в отношении которых иные средства не дали положительного результата. При этом уголовно-правовое воздействие рассматривалось не как наказание, а как

приспособление нарушителя к усвоению норм общежития путем исправительно-трудового изменения личности. Последний подход нашел отражение в российском уголовном законодательстве, в котором несовершеннолетние начинают рассматриваться как особый субъект правоотношений.

Необходимо отметить, что, несмотря на драматические события, политические и социальные коллизии, в стране была создана и в целом довольно успешно функционировала достаточно стройная система профилактики девиантного поведения. Ведущая роль в этой системе принадлежала государству и его институтам, которые работали в тесном контакте с общественными организациями и гражданами. Советская система предупредительной деятельности была полифункциональной, включала различные формы и институты предупредительной деятельности; она ориентировалась на охват всех слоев населения и различных проявлений отклоняющегося поведения.

Литература:

1. Агриков Е.И. Первичные учреждения социально-правовой охраны несовершеннолетних / Е.И. Агриков / Детская беспризорность и детский дом. – М.: 1923. – С. 16-27.
2. Гернет М.Н. Социально-правовая охрана детства за границей и в России / М.Н. Гернет. – М.: 1924. – 68 с.
3. Дети после голода: сборник материалов. – Харьков, 1924. – 144 с.
4. Крюкова Н.И. Преступность несовершеннолетних в России, ее причины и пути преодоления: дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.08 / Крюкова Нина Ивановна. – М.: 1997. – 455 с.
5. Кудимов А.Ф. Историческая справка о создании и организации пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей / А.Ф. Кудимов // Актуальные проблемы исполнения наказания в отношении несовершеннолетних. – М.: «Права человека». – 2000. – С. 18-28.
6. Ленин В.И. О суде над несовершеннолетними. Заметки и поправки к проекту декрета: полное собрание сочинений / В.И. Ленин. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1974. – Т. 40. – С. 194.
7. Материалы НКЮ. Выпуск 8. 1920.
8. Пинкевич А.П. Естествознание, педагогика и марксизм: сборник статей / А.П. Пинкевич. – 2-е изд. – Ленинград: Госиздат, 1925. – 94 с.
9. Пунина-Грибоедова Е.П. Десять лет дефектологической и педологической работы / Е.П. Пунина-Грибоедова. – М.: Издание ДОБИ им. проф. А.С. Грибоедова Гос. Психоневрологич. Академии, 1928. – 28 с.
10. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.; гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993 – 608 с.

Сведения об авторах:

Первозванский Валерий Борисович (г. Москва, Россия), кандидат юридических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, e-mail: pervabor@yandex.ru

Силенков Виктор Иванович (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент старший преподаватель кафедры организации кадровой и воспитательной работы ФКУ ДПО Санкт-Петербургский ИПКР ФСИН России, e-mail: silenkov61@gmail.com

Data about the authors:

V. Pervozvansky (Moscow, Russia), Candidate of Legal Sciences, Assistant Professor, Leading Research Scientist of the Scientific Research Institute of the Federal Penal Correction Service, e-mail: pervabor@yandex.ru

V. Silencov (St. Petersburg, Russia), Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor Senior lecturer, Department of personnel and organization of educational work PKU VFB IPKR St. Petersburg Federal Penitentiary Service of Russia, e-mail: silenkov61@gmail.com

ПСИХОЛОГИЯ

Психология безопасности

УДК 316.624

ТРУДНЫЕ ДЕТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

А.В. Прялухина, И.Б. Храпенко

Аннотация. Исследование посвящено анализу современной ситуации с «трудными» детьми в образовательных организациях. Раскрываются актуальные проблемы и возможности профилактики деструктивного поведения, которые существуют в образовании. Описано исследование ситуации в образовательных организациях г. Мурманска на выборке педагогов-психологов и студентов-психологов, проходящих практику в школах города. Выделены основные трудности самих обучающихся и проблемы взаимодействия с ними педагогов. В результате проведенного исследования определены цели, задачи, принципы организации командной работы специалистов. Представлена модель профилактики, которая включает организацию деятельности специалистов и взаимодействие участников образовательного процесса. Описан функционал и последовательность действий команды специалистов и координатора проекта в решении конкретной ситуации. Данная модель реализуется в работе образовательных организаций г. Мурманска.

Ключевые слова: подростки, деструктивное поведение, профилактика.

DIFFICULT CHILDREN: CURRENT PROBLEMS AND POSSIBILITIES OF PREVENTION DESTRUCTIVE BEHAVIOR

A. Pryalukhina, I. Khrapenko

Abstract. The research is devoted to the analysis of the current situation with "difficult" children in educational institutions. The actual problems and possibilities of prevention that exist in education are revealed destructive behavior. The study shows the situation in the educational institutions of Murmansk on the example of teachers-psychologists and students-psychologists, practical training in schools of the city. Main difficulties of students themselves and the problems of interacting with teachers are revealed. As a result of the study, the goals, objectives, principles of organization of team work of specialists are defined. The model of prevention, which includes the organization of activity of experts and interaction of participants of educational process, is presented. The functionality and sequence of actions of the team of specialists and the project coordinator in solving a specific situation are described. This model is implemented in the work of educational organizations in Murmansk.

Keywords: adolescents, destructive behavior, prevention.

По устоявшейся традиции в области психологии образования, трудные дети – это дети, поведение которых не соответствует ожиданиям взрослых. Такие дети и подростки, находясь в сложной жизненной ситуации, подвержены негативным внешним воздействиям социума, которые препятствуют нормальному психическому, физическому, умственному, эмоциональному развитию, социальной адаптации и являются причиной деструктивных форм поведения.

В первую очередь, в данном вопросе выделяются ожидания родителей. Ребенок имеет как свои возможности, так и ограничения. Есть дети, возможности которых ограничены их физическими дефектами, патологией развития и др. Для родителей это всегда травма. Многие из них так и не могут смириться с неизбежными

тратами, дополнительными нагрузками психологического плана. В результате они не справляются; начинает развиваться эмоциональное выгорание от невозможности изменить ситуацию. В связи с этим родители не в состоянии сдержать свой гнев, боль и направляют их на ребенка. Как следствие, растет количество неблагополучных семей, использующих деструктивные методы воспитания. Так начинается порочный круг, прервать который можно только с помощью специалиста.

В качестве второго аспекта можно выделить ожидания педагогов, которые ориентированы на соблюдение обучающимися норм и правил поведения в образовательной организации. В последнее время участились случаи проявлений агрессии не только детьми и подростками, но и их родителями. В средствах массовой информации

систематически появляются данные о насилии, травле детей в школе, скандалах между родителями и педагогами. Что делать в такой ситуации не понятно, поскольку нет нормативов и протоколов, определяющих действия педагогов. На сегодняшний день в большинстве случаев не предоставляются обсуждения по решению подобных проблем на уровне министерств и ведомств. Отсутствуют стандарты и нормативы поведения педагогов, руководителей, других специалистов образовательных организаций, определяющих их реагирование. Актуальность разработки таких стандартов, своего рода протоколов, обусловлена тем, что до сих пор не разрешены многие практико-методические трудности, связанные с пониманием феномена «трудных» детей и подростков. Но, прежде чем начать разрабатывать конкретные программы и методические рекомендации, необходимо определиться с тем, какие существуют актуальные проблемы с «трудными» детьми, и какие есть запросы на решение сложных ситуаций взаимодействия между педагогами образовательных организаций и обучающимися.

Описание исследования. Исследование проводилось в образовательных организациях г.

Мурманска: школах, гимназиях, лицеях. Цель исследования – выявление актуальных проблем в работе педагогов-психологов с «трудными» детьми в образовательных организациях. Выборка исследования: 29 педагогов-психологов образовательных организаций и 35 студентов-психологов 3 – 4 курсов, обучающихся по направлению подготовки «Психология образования», проходивших производственную практику в образовательных организациях. В качестве методов исследования использовались анкетирование, нестандартизированный опрос.

Анкета состояла из нескольких вопросов, которые касались того, с какими проблемами сталкивались за последние годы педагоги-психологи и студенты-психологи в образовательных организациях; в чем конкретно они видят проблему; есть ли у них четкий алгоритм действий в сложных ситуациях; всегда ли удается разрешить эти ситуации. Нестандартизированный опрос проводился по результатам анкеты для уточнения некоторых ответов респондентов.

Результаты исследования. 1. По данным анкетирования были выделены наиболее часто встречающиеся типы «трудных» детей.

№	Выявленные типы «трудных» детей	% встречаемости жалоб
1	Отсутствие активности, мотивации учебной деятельности, прогулы	100%, встречается у всех респондентов
2	Высокая общая агрессия, нападение на учеников, защитная агрессия, нецензурная брань	84,3% респондентов
3	Пограничные расстройства психики (невротические состояния, акцентуации характера, травмы, вторичные дефекты при тяжелых заболеваниях)	100% в общеобразовательных школах
4	Нарушение коммуникации (отсутствие культуры общения, конфликтность, расстройства аутистического спектра)	До 90% в зависимости от типа образовательной организации

Опрос показал наличие типовых проблем в разных школах, т.е. в каждой школе есть свои типичные проблемы: В одной школе крайне высокий уровень агрессии (приносят в школу шокеры, запугивают обучающихся и педагогов, угрожают холодным оружием), в другой школе наблюдается крайне высокий уровень нервно-психического напряжения, страхов. Есть школы, где наблюдаются только единичные нарушения дисциплины, или болезненные реакции на сложные жизненные ситуации.

Общая жалоба для всех видов образовательных учреждений – низкий уровень культуры общения.

2. Выделены трудности самих проблемных

детей, с точки зрения педагогов-психологов и студентов-психологов. Психологи отмечают множественные проблемы, которые приводят к тому, что дети становятся «трудными». Одной из наиболее сложных является проблема родителей. Хотя не всегда понятно, что первично: проблемы детей, или проблемы родителей. Имея трудного ребенка, родители предпринимают невероятные усилия, чтобы их социализировать. Но эти усилия далеко не всегда успешно заканчиваются. Многие родители эмоционально выгорают и отгораживаются от травмирующего их чада. Ситуация полностью выходит из-под контроля.

№	Трудности самих проблемных детей по оценке педагогов-психологов и студентов-психологов	% встречаемости жалоб
1	Скука, отсутствие познавательных интересов, гедонистическая ориентация потребностей	75,2%, встречается у всех респондентов
2	Низкая самооценка, крайняя тревожность и беспокойство, страхи, высокое напряжение	92,3% респондентов гимназических классов 56,4% общеобразовательных школ
3	Высокий уровень требований к окружающим «Мне все должны», нарциссизм	57%
4	Отсутствие коммуникативных навыков, безграмотность	86,4%
5	Занятость родителей, семейные проблемы. Инфантильные родители «трудных» детей. Эмоциональное выгорание родителей	100%
6	Зависимое поведение: сетевая зависимость, злоупотребление курением, алкоголем, ранняя сексуальная активность	До 80%, в зависимости от образовательной организации
7	Отставание в развитии, низкий интеллект, слабые способности, когнитивные перегрузки (не интеллектуальные)	100%

И, конечно, остается актуальной проблема семей, находящихся в сложной жизненной ситуации и семьи «группы риска», способствующие появлению «трудных» детей.

3. Выявлены основные проблемы педагогического взаимодействия с «трудными» детьми.

№	Трудности специалистов в работе с проблемными детьми	% встречаемости жалоб
1	Незнание методов управления агрессией	100%, встречается у всех респондентов
2	Неэффективность используемых методов активации познавательной активности обучающихся	84,3% респондентов
3	Неумение работать в детьми, которые проявляют патологические формы поведения, внушают опасения	100% в общеобразовательных школах
4	Неадекватные ожидания педагогов, завышенные требования к исполнимости обучающихся, недостаточный учет их возможностей	100%
5	Вмешательство педагогов в сетевые конфликты между родителями одноклассников	24,4%

Трудные дети очень разнообразны; как с ними выстраивать отношения не всегда возможно определить сразу. «Трудные» дети тем и сложны, что действовать приходится очень быстро, принимая оперативные решения. Практика работы показывает, что эффективность деятельности с «трудными» детьми и подростками невозможна при усилении только одного специалиста. Решение проблемы зависит от согласованной командной работы специалистов разного уровня: учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, инспектор по защите прав детства, медицинский работник, педагоги, классный руководитель, инспектор по делам несовершеннолетних и т.д. И нельзя забывать о включении в работу родителей «трудных» детей и подростков, делая их активными участниками командной работы, а не объектом воздействия.

На основе проведенного анализа проблем «трудных» детей, существующих в

образовательных организациях, в Городском информационно-методическом центре работников образования (ГИМЦРО) г. Мурманска была разработана модель организации деятельности психолого-педагогической службы (ППС) с «трудными» детьми и подростками в условиях образовательной организации. В разработке модели приняли участие педагоги-психологи школ города и области, специалисты ГИМЦРО, преподаватели Мурманского арктического государственного университета.

Под моделью организации деятельности психолого-педагогической службы понимается организационная форма работы специалистов. Деятельность педагогов-психологов направлена на оказание системной, комплексной, скоординированной помощи обучающимся, которые имеют проблемы в поведении и социальной адаптации. При этом учитываются их индивидуальные потребности и возможности.

Разработанная модель организации деятельности специалистов психолого-педагогической службы включает: совместное определение затруднений в работе с трудными детьми, разработку путей их преодоления и решения конкретных ситуаций. Подход основан на сочетании индивидуально центрированного направления в деятельности педагогов-психологов и использование интегративного подхода в работе специалистов службы и педагогических работников организации. Специалисты решают профессиональные задачи с учетом имеющихся у них ресурсов и специфики образовательной организации. Деятельность каждого осуществляется не только посредством индивидуальной работы, но и через работу психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк), с привлечением внешних специалистов городских служб социальной помощи населению.

Целью модели организации деятельности психолого-педагогической службы является создание благоприятных условий для формирования социальной компетентности личности.

Задачи:

- выявить основные проблемы и причины трудностей обучающихся;
- изучить индивидуально-личностные особенности, ограничения и ресурсы обучающихся, оценить ситуацию развития обучающихся;
- провести психолого-медико-педагогический консилиум, определить стратегию коррекционно-развивающих мероприятий и обеспечить консультирование участников педагогического процесса;
- реализовать маршрут коррекционно-развивающей работы, способствующий развитию у обучающихся социальной компетентности;
- актуализировать и активизировать положительный личный опыт обучающихся;
- повысить социально-психологическую компетентность родителей, формировать у них навыки поддерживающего поведения;
- содействовать формированию психологически безопасной среды в семье и образовательном учреждении.

Научной, методологической и методической основами модели является интегративный подход. При разработке модели учитывался опыт работы отечественных и зарубежных специалистов.

Проблемам подросткового возраста уделяли серьезное внимание Л.И. Божович [5], В.С. Мухина [11], А.В. Ковальчук [9], L. Mahedi [20], M. Field, A.A. Реан. Ряд авторов исследовали нарушения общения детей и подростков со

значимыми взрослыми и сверстниками (Р. Блэкборн [4], М.И. Рожков [15] и др.). Глубокое изучение вопросов становления и современного состояния проблемы «трудных» детей и подростков получили в трудах А.Г. Асмолова [1], С.В. Дармадехина [7] и др. Многие ученые, обратившиеся к исследованию нарушений поведения, акцентировали внимание на деформации личностного развития детей и подростков. Такая позиция представлена в работах Б.В. Зейгарник [8], Karen J.Му. [19], М.В. Пронина [12], Т.И. Шульги [18].

В психолого-педагогической литературе преобладает точка зрения, согласно которой поведение детей и подростков группы «риска» рассматривается как тип безнадзорности (С.А. Беличева [2], А.В. Прялухина [13] и др.); правонарушений (Р. Блэкборн [4], П.С. Самыгин [16] и др.). Во многих работах авторы отмечают многогранность феномена детей группы «риска» и разрабатывают вопрос профилактики отклонений в поведении (С.А. Беличева [2], К.Э. Комаров [10], А.В. Прялухина [13], М. Раттер [14], И.Б. Храпенко [17], Т.И. Шульга [18] и др.).

Представители бихевиористского подхода Э. Дж. Раттер, К. Торндайк, Х. Халл поведение подростка рассматривают через призму социальных воздействий в процессе научения. Представители психодинамического подхода А. Адлер, З. Фрейд, А. Фрейд, В. Шутц видели причину деструктивного поведения во внутриличностном конфликте между бессознательными влечениями и сознательно усваиваемыми социальными нормами. В рамках гуманистического подхода активно изучалась проблема вторичности деструктивных проявлений в поведении, определяющая потребности, мотивы, интересы личности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). В работах представителей структурно-системного подхода организация девиантной личности как целостной структуры рассматривается как системное свойство личности через образующие ее качества (А.Г. Асмолов, К. К. Платонов и др.).

При разработке алгоритмов работы с разными проблемами «трудных» детей была использована «парадигма сопровождения» М.Р. Битяновой [3]. Она включает три компонента: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса учащегося и динамики его психического развития в процессе обучения; создание специальных условий по изменению, исправлению личности и отдельных психических свойств, приведение психического и личностного развития в соответствие с возрастной нормой; создание условий, обеспечивающих взаимодействие всех

специалистов как единого воспитательного пространства не только для решения проблем учащегося, но и нацеливающих его на продуктивное социально-личностное развитие.

Практическая значимость разработки заключается в раскрытии комплексной, скоординированной, последовательной, построенной на определенных принципах специфической деятельности специалистов по оказанию помощи детям и подросткам «группы риска».

Основные этапы системного психолога – педагогического, медико-социально-правового сопровождения детей и подростков в рамках Модели организации деятельности ППС:

– *Диагностический этап*. На данном этапе определяется суть и уровень сложности проблемы. Диагностический этап начинается с фиксации запроса на наличие проблемной ситуации, затем разрабатывается план проведения интервенции на основе первичного анализа ситуации со слов заявителя. Определяется уровень оперативности вмешательства узких специалистов. Если степень срочности не очень высокая, то назначается первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья, учащегося. Определяется первичное диагностическое заключение, и назначается координатор проекта.

– *Консультативно-проективный*. На этом этапе происходит обсуждение возможных вариантов решения проблем, анализируются мишени воздействия, условия эффективности возможной интервенции, выбор адекватных методов воздействия. При необходимости может проводиться углубленная психологическая диагностика обучающегося с привлечением членов семьи и других значимых лиц. После разработки стратегии и тактики поведения в разрешении ситуации определяются ответственные за его реализацию; распределяются обязанности; определяется последовательность действий; уточняются сроки исполнения и возможности корректировки планов.

– *Этап практической реализации проекта*. Этот этап обеспечивает реализацию разработанного плана. Задача координатора проекта состоит в оказании помощи специалистам по реализации психолого-педагогического плана. Реализация проекта может потребовать активное вмешательство внешних специалистов: медицинских работников, юристов и т.д. Важной частью данного этапа работы является контроль за внедрением плана и

оценкой обратной связи со специалистами. Данный аспект работы определяет необходимость использования вариативной части проекта.

– *Рефлексивный этап* – период оценки результатов командной работы специалистов по решению той или иной проблемы. Этот этап может быть заключительным в решении отдельной проблемы или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем, имеющихся в образовательной организации.

В своей профессиональной деятельности специалисты руководствуются следующими принципами. *Принцип открытости* подразумевает организацию взаимодействия и интеграцию усилий специалистов как внутри учреждения, так и вне его. *Принцип доступности и своевременности* заключается в помощи и поддержке ребенка. *Принцип гуманизма* основан на вере в возможности ребенка. *Принцип реалистичности* учитывает реальные возможности ребенка и ситуации. *Принцип системности* предполагает рассматривать ребенка как целостного, качественно своеобразного, динамично развивающегося субъекта. *Индивидуальный подход* учитывает изменение содержания, форм и способов коррекционно-развивающей работы в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, целей работы, позиции и возможности специалиста. *Деятельностный принцип* коррекции предполагает опору на ведущий вид деятельности, свойственный возрасту и ориентацию на зону ближайшего развития. *Средовое воспитание* связано с разумной, дружественной по своему содержанию организационной работой с ребенком и направленной на удовлетворение его потребностей, а также на изменение системы значимых отношений.

В результате работы над моделью были разработаны алгоритмы работы специалистов под руководством координатора проекта (ситуации) по следующим направлениям: аутодеструктивное поведение безнадзорных детей, агрессивное поведение, воровство, аутоагрессия, зависимое поведение (на примере компьютерной и игровой зависимости), зависимость от ПАВ. По каждому направлению расписан функционал специалистов на каждом этапе работы с обучающимися. Ниже представлены обобщенные функции специалистов разного профиля, по работе с обучающимися и их родителями.

Специалисты	Функции специалистов
Директор образовательной организации	<ul style="list-style-type: none"> – осуществляет непосредственное руководство функционированием модели организации деятельности ППС: утверждает планы, программы системы сопровождения, нормативные документы, регулирующие деятельность субъектов системы сопровождения; – распределяет обязанности между субъектами системы сопровождения; – контролирует деятельность специалистов Модели организации деятельности ППС и осуществляет ресурсное обеспечение; – осуществляет координацию взаимодействия всех субъектов системы сопровождения; – обеспечивает моральное и материальное стимулирование субъектов сопровождения
Заместитель директора по воспитательной работе	<ul style="list-style-type: none"> – осуществляет руководство психолого-медико-педагогическим консилиумом; – организует условия для проведения диагностической, коррекционно-развивающей работы специалистов с обучающимися; – контролирует выполнение решения психолого-медико-педагогического консилиума; – организует досуг и кружковую деятельность обучающихся; – проводит рабочие совещания, обучающие семинары
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> – проводит психологическую диагностику; – проводит консультации для обучающихся и их родителей; – проводит тренинговые, практические занятия с обучающимися; – обучает родителей приемам коррекционной работы с обучающимися; – оказывает помощь в выборе дальнейшего образовательного маршрута; – участвует в работе ПМПк учреждения; – дает рекомендации на муниципальную психолого-медико-педагогическую комиссию
Социальный педагог	<ul style="list-style-type: none"> – выявляет и контролирует обучающихся «группы риска» и учащихся из семей «группы риска»; – выступает на тематических родительских собраниях; – принимает участие в проведении индивидуальных консультаций для родителей; – вовлекает обучающихся в спортивные мероприятия, кружки и секции; – проводит профилактические мероприятия для обучающихся и родителей; – составляет социальный паспорт семьи обучающегося; – взаимодействует с городскими центрами психолого-педагогической помощи, органами полиции, отделом опеки и попечительства; – принимает участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума
Медицинский работник	<ul style="list-style-type: none"> – участвует в работе психолого-медико-педагогического консилиума; – представляет необходимые материалы о состоянии здоровья обучающихся для других субъектов системы сопровождения (строго руководствуясь принципом конфиденциальности); – оказывает необходимую помощь и консультации субъектам системы сопровождения; – проводит индивидуальные консультации для родителей
Инспектор по делам несовершеннолетних	<ul style="list-style-type: none"> – посещает семьи и проводит беседы с «трудными» детьми и подростками, с их родителями или опекунами; – проводит анализ и делает прогноз дальнейшего поведения «трудных» детей и подростков; – участвует в работе психолого-медико-педагогического консилиума; – реализует особый контроль детей и подростков, чье поведение носит асоциальные признак; – проводит профилактическую работу с несовершеннолетними, которые уже совершили преступление или относятся к контингенту, состоящему на особом учете
Классный руководитель	<ul style="list-style-type: none"> – проводит педагогическую диагностику обучающегося; – проводит индивидуальную (групповую) коррекционно-развивающую работу с обучающимися; – реализует профилактические программы, воспитательные мероприятия; – проводит консультации для родителей, родительские собрания

Продолжение таблицы

Специалисты	Функции специалистов
Учитель-логопед	<ul style="list-style-type: none"> – обследует актуальное развитие речи обучающегося; – работает по исправлению звукопроизношения; – развивает словарный запас обучающегося; – ведет профилактическую работу по дисграфии и дислексии; – участвует в работе психолого-медико-педагогического консилиума; – проводит консультации для родителей, участвует в проведении родительских собраний
Учитель-дефектолог	<ul style="list-style-type: none"> – изучает речевое, познавательное, социальное развитие обучающихся, определяет их способности; – стимулирует познавательную активность обучающегося с помощью развитие психических процессов; – стимулирует деятельность обучающегося; – принимает участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума; – проводит консультации для родителей, участвует в проведении родительских собраний
Представитель школьной службы медиации	<ul style="list-style-type: none"> – организует процесс переговоров конфликтующих сторон; – собирает информацию и побуждает конфликтующие стороны к обсуждению причин конфликтной ситуации и рассмотрению возможных вариантов ее решения; – стимулирует генерирование идей по поводу решения конфликта; – обучает процессу ведения переговоров с установкой на сотрудничество
Общественный инспектор по защите прав детства	<ul style="list-style-type: none"> – реализует профилактическую работу с «трудными» обучающимися и их родителями, работу с социально-неблагополучными семьями; – принимает участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума; – осуществляет охрану и защиту прав несовершеннолетних; – изучает условия жизни и развития детей, планирует и анализирует результативность социально – педагогической работы; – проводит социально – правовое просвещение учителей, обучающихся и их родителей, профилактику конфликтов, правонарушений и наркозависимости

Подводя некоторые итоги представленной модели, необходимо отметить, что все действия команды специалистов направлены на получение конкретных результатов:

- достижение детьми и подростками планируемых показателей в соответствии с целями коррекционно-развивающей программы, частичный или полный отказ обучающихся от девиантного или делинквентного поведения;
- снижение числа обучающихся, имеющих проблемы в учебе, поведении и социальной адаптации, уменьшение количества пропусков уроков без уважительных причин;
- рост социальной активности детей и подростков, заинтересованности в школьных и внешкольных мероприятиях;
- формирование осознанного отношения к

базовым ценностям, повышение социальной (коммуникативной) компетентности обучающихся;

- субъективное ощущение обучающихся комфорта в школе и в семье;
- адекватное поведение и взаимодействие обучающихся со взрослыми и сверстниками;
- повышение психологической компетентности родителей и педагогов.

Предварительные результаты реализации данной модели свидетельствуют о том, что ее эффективность зависит не только от согласованности действий всех участников образовательного процесса, но в первую очередь от того, насколько координатору проекта удастся привлечь к работе специалистов необходимого профиля.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Асмолов. - 3-е изд., испр. и доп. - Москва: Смысл:

Academia, 2007. - 526 с.

2. Беличева С.А. Психологическое обеспечение охранно-защитной превенции отклоняющегося поведения несовершеннолетних / С.А. Беличева. - М.: Ред.-изд. центр консорциума «Социал. здоровье

России», 2003. – 179 с.

3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – 2-е изд., испр. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с. (Практическая психология в образовании).

4. Блэкборн Р. Психология криминального поведения / Рональд Блэкборн; пер. с англ. Ю. Буткевич, Н. Мальгина. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2004. – 495 с.

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. – 398 с.

6. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию / А. Варга. – Москва: Когито-Центр, 2009. – 181 с.

7. Дармадехин С.В. Безнадзорность детей в России / С.В. Дармадехин // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 3.

8. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология / Б.В. Зейгарник. – М., 2003. – 416 с.

9. Ковальчук А.В. Трудные дети и проблема отклоняющегося поведения (аналитический аспект) / А.В. Ковальчук, Д.Н. Журавлев // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3. – С. 34-38.

10. Комаров К.Э. "Трудные" дети: инструкция по взаимодействию: методическое пособие / К.Э. Комаров. – М.: "Генезис", 2009. – 224 с.

11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития: учебник для студентов по педагогическим специальностям / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – Москва: АCADEMIA, 2006. – 606 с.

12. Пронин М.В. Психологический подход к изучению личности «трудных» подростков / М.В. Пронин // Территория науки. – 2013. – № 3. – С. 137-

140.

13. Прялухина А.В. Психологические основы преодоления потребностной неудовлетворенности девиантно-развивающейся личности: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.01 / Прялухина Алла Вадимовна; Соврем. гуманитар. акад. – Москва, 2013. – 384 с.

14. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М.: Прогресс, 2012. – 424 с.

15. Рожков М.И. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением: учебно-методическое пособие / М.И. Рожков. – М.: Владос, 2013. – 244 с.

16. Самыгин П.С. Девиантное поведение молодежи / П.С. Самыгин. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 440 с.

17. Храпенко И.Б. Социально-психологическое неблагополучие личности как фактор формирования зависимого поведения / И.Б. Храпенко // Развитие арктических территорий: опыт, проблемы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции (12-15 декабря 2017г.); науч. ред. Г.В. Жигунова. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2018. – С. 30-33.

18. Шульга Т.И. Подросток в кризисной ситуации / Т.И. Шульга. – Москва: Чистые пруды, 2009. – 29 с.

19. Karen J. Mu., Sara E. Moore, Kaja Z. LeWinn (2015) Internet use and adolescent binge drinking: Findings from the Monitoring the Future study. *Addictive Behaviors Reports* 2 (2015) 61–66, <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2015.09.001>

20. Mahedi L., Field M., Gage S., Hammerton G., Hickman M., Munafo M. R. (2018) Alcohol use in adolescence and subsequent working age: results from a large birth cohort among the population. *Alcohol and Alcoholism*, Vol. 53, Issue 4, July 1, 2018, page 501, <https://doi.org/10.1093/alcalc/agy005>

Сведения об авторах:

Прялухина Алла Вадимовна (г. Мурманск, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Мурманского арктического государственного университета, e-mail: prialuchina@mail.ru

Храпенко Инна Борисовна (г. Мурманск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Мурманского арктического государственного университета, e-mail: hrapenko@mail.ru

Data about the authors:

A. Pryaluhina (Murmansk, Russia), Doctor of Psychological Sciences, associate professor, professor Department of Psychology Psychological-Pedagogical Institute Murmansk Arctic State University, e-mail: prialuchina@mail.ru

I. Khrapenko (Murmansk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, assistant professor, assistant Department of Psychology Psychological-Pedagogical Institute Murmansk Arctic State University, e-mail: hrapenko@mail.ru

УДК 316.485-057.87

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ МЕТОДАМИ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИИ

А.В. Петрова, И.Н. Петрова, О.В. Чернова, С.В. Чернов

Аннотация. В данной статье раскрыта сущность и содержание понятия «девиантное поведение», и выявлены характеристики девиантного поведения старшеклассников. Авторами рассмотрены различные подходы к определению понятия «девиантное поведение», теоретические позиции, компоненты, формы, признаки, возрастные особенности; выявлены неблагоприятные факторы, влияющие на формирование отклоняющегося поведения старшеклассников. Установлено, что девиантное поведение – это такое поведение (физическое или вербальное), мотивацией которого служит причинение вреда и ущерба окружающим объектам (живым и неживым), не желающим такого обращения. Данный феномен связывают с негативными эмоциями (гневом), мотивами (стремлением навредить), установками (расовыми предубеждениями) и деструктивными действиями. Приведены трактовки определений различных ученых, занимающихся данной проблемой. Раскрыта сущность метода гештальт-терапии как способа коррекции девиантного поведения старшеклассников. Приведены диагностические результаты исследования старшеклассников на уровень агрессивности. Представлены результаты после проведенной коррекционной программы.

Ключевые слова: девиантное поведение, гештальт, гештальт-терапия, коррекция, старшеклассники.

FEATURES OF CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF HIGH SCHOOL STUDENTS METHODS OF GESTALT THERAPY

A. Petrova, I. Petrova, O. Chernova, S. Chernov

Abstract. In this article the essence and meaning of deviant behavior and identifies the characteristics of the deviant behavior of high school students. The authors discuss various approaches to the definition of "deviant behavior", theoretical positions, components, forms, signs, age-specific peculiarities, risk factors, influencing the formation of deviant behavior high school students. It has been established that deviant behavior is a behavior (physical or verbal), a motivation which is causing harm and damage to surrounding objects (living and non-living), not wishing to such treatment. This phenomenon is associated with negative emotions (anger), motivated (the desire to harm), installations (racially) and destructive actions. Provides interpretation of the definitions of the various scientists involved in this issue. The essence of the method of Gestalt Therapy as a way of correcting deviant behavior of high school students. Diagnostic results of high school students' research on the level of aggressiveness are presented. The results are presented after the correctional program.

Keywords: deviant behavior, gestalt, gestalt therapy, correction, high school.

Актуальной проблемой в отечественной педагогике является повышенный уровень девиантного поведения старших школьников. Год за годом увеличивается количество преступлений, в которых участвуют дети старшего школьного возраста. В каждом классе есть дети, склонные к девиантным формам поведения.

В проблеме коррекции девиантного поведения можно выделить ряд противоречий. Они появляются между потребностью изучения способов коррекции девиантного поведения детей, обучающихся в старших классах, и малой исследованностью подходов в педагогике к этой проблеме. Цель исследования – изучение особенностей коррекции девиантного поведения старшеклассников методами гештальт-терапии.

Был проведен теоретический анализ философской, социологической, психолого-

педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы; изучен и обобщен опыт работы по коррекции девиантного поведения старшеклассников методами гештальт-терапии на примере учащихся 11 класса МБОУ «СОШ № 36» г. Чебоксары.

Множество определений агрессивности в науке и обществе, в связи с ростом числа проявлений девиантного поведения, определили необходимость уточнения данного понятия. В переводе с латинского языка «агрессия» означает «нападение», «приступ». Данный феномен связывают с негативными эмоциями (гневом), мотивами (стремлением навредить), установками (расовыми предубеждениями) и деструктивными действиями [1].

Девиантное поведение, по мнению Р. Бэрн и Д. Ричардсон, это такое поведение, которое направлено на причинение вреда или ущерба другому живому

существо, имеющего все основания избегать подобного обращения с собой [3].

Девиантное поведение, по взглядам Р. С. Немова, подразумевается как враждебное поведение человека по отношению к другим людям, отличающееся стремлением причинить им неприятности и вред [5].

В юношеском возрасте происходит идентификации личности старшеклассника. Ребенок начинает узнавать себя как личность, свои особенности и также начинает развивать способность осознавать свои границы. У некоторых детей этот процесс проходит очень тяжело, и появляются такие реакции как агрессия [2].

Проанализировав все указанные выше определения агрессивного поведения, было составлено собственное определение: девиантное поведение – это такое поведение, мотивацией которого служит причинение вреда и ущерба окружающим объектам (живым и неживым), не желающим такого обращения.

Эффективным и сравнительно новым средством коррекции девиантного поведения старшеклассников является гештальт-терапия. Основной целью и средством этого вида педагогики является «сознательное осознание» [8].

Гештальт-терапия – гештальт-философски и гештальт-терапевтически обоснованная практика в психолого-педагогической области: основные сферы как, например, школьные занятия во всех формах; подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогов; общинная и общественная работа; работа с учебными группами в различных контекстах, которая ставит своими целями расширение осознания человека и посредством этого достижение большей внутриличностной целостности, наполненности и осмысленности жизни, улучшение контакта с внешним миром в целом, и с окружающими людьми [7].

Гештальт-терапия является одним из целесообразных методов профилактики агрессивного поведения старшеклассников, способствует безопасной идентификации личности. Ребенок может научиться рассматривать тяжелые ситуации с разных сторон, брать на себя ответственность за свою жизнь и своё поведение. Эмоциональный аспект гештальт-терапия позволяет раскрыть личностные ресурсы. Всё это позитивно влияет на результат коррекции девиантного поведения старшеклассников [9].

Экспериментальная работа была проведена нами с учащимися 11 класса МБОУ «СОШ № 36» г. Чебоксары. Участники исследования: группа

старших школьников 16 – 17-ти лет в количестве 26 человек, из них 14 девочек и 12 мальчиков.

Экспериментальное исследование состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе для диагностики девиантного поведения старшеклассников нами было проведено исследование с помощью методик, нацеленных на выявление особенностей проявления девиантного поведения, на определение склонностей к агрессии, а именно: «Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки»; тест А. Ассингера (оценка агрессивности в отношениях); опросник Л.Г. Почебут.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами было выявлено, что у юношей и девушек в 11 классе высокий уровень агрессии у 10 (38%) человек. Высокий уровень самоагрессии у 9 человек (35%) и высокий уровень враждебности также у 10 человек (38%).

На формирующем этапе была разработана и проведена программа профилактики агрессивного поведения старшеклассников методами гештальт-терапии. Цель данной программы: создание условий, способствующих ослаблению и устранению девиантного поведения старшеклассников.

Все занятия разделялись на 2 блока – блок со старшеклассниками и блок с педагогами и родителями. Каждое занятие длилось 40 – 45 минут и имело свою логику проведения и свою цель. В первом блоке акцент делался на коррекционную работу девиантного поведения старшеклассников. Блок подразделялся на 2 этапа.

Целью 1 этапа было обучение старшеклассников способам выражения негативных эмоций, навыкам контроля и управления собственными эмоциями. Работа в этом направлении заключалась в установлении определенных правил, которые помогут детям справиться с собственным негативным началом; в обучении релаксационным техникам с применением глубокого дыхания.

На первом этапе проводились занятия – «Позитив против негатива» и «Мир моих чувств и эмоций» [4].

Занятие № 1 «Позитив против негатива». Целью первого занятия является обучение навыкам распознавания и контроля над отрицательным поведением. С этого занятия начинается весь комплекс мероприятий.

Занятие № 2 «Мир моих чувств и эмоций». Цель этого занятия выявить и дать знания о характере эмоций; научить выражать эмоции социально-приемлемыми способами.

Что касается 2 этапа блока работы, целью его было формирование конструктивных навыков общения. В нем было разработано 3 занятия: «Доверие», «Уважение», «Мир», «Ты/Я-высказывание», «Решение конфликтов».

Занятие № 3 данного этапа «Доверие». Цель его – способствовать формированию конструктивных навыков общения; развитие навыков невербального общения.

Занятие № 4 «Уважение». Цель этого занятия заключается в формировании терпимого отношения к другим людям, взаимного уважения; формировании внутренней позиции оказания помощи другим людям.

Занятие № 5 «Мир». Цель занятия – помочь участникам чувствовать, адекватно воспринимать других людей, научиться распознавать свои границы и принимать их.

Занятие № 6 «Ты/Я-высказывание» проводится в форме семинара-практикума. Изначально даётся некая теория, которую потом нужно будет применить на практике, выполняя задание.

Занятие № 7 «Решение конфликтов» также проходит в форме семинара-практикума. Цель: адекватное поведение в конфликтной ситуации, выбор эффективной стратегии поведения в конфликте [6].

Второй блок программы был нацелен на работу с педагогическим и родительским составом, направленную на снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения у детей.

Блок также включал 2 этапа. Цель 1 этапа заключается в обучении педагогов и родителей приемам эффективного, конструктивного взаимодействия с детьми. На этом этапе предполагается следующее занятие «Конструктивное и неконструктивное общение».

Занятие № 8 «Конструктивное и неконструктивное общение», целью которого является развитие коммуникативных умений педагогов в процессе их взаимодействия; направленно больше на лекцию, посвященную теме занятия [10].

Цель 2 этапа данного блока заключалась в обучении приемам саморегуляции эмоционального состояния. На этом этапе были проведены два занятия – «Эмоциональное выгорание на работе» и «Управление эмоциональным состоянием».

Занятие № 9 «Эмоциональное выгорание на работе» направлено на работу с педагогами и придерживается следующих целей: повышение уровня психолого-педагогической компетентности в области сохранения и

укрепления педагогом своего профессионального здоровья; профилактика синдрома эмоционального выгорания.

Занятие № 10 «Управление эмоциональным состоянием» направлено на управление собственным эмоциональным состоянием, способы улучшения настроения.

После проведения формирующего эксперимента было проведено контрольное исследование агрессивного поведения старших школьников.

Вторичная диагностика проводилась по тем же методикам, что и первичная диагностика. В результате проведенной профилактической программы высокий уровень агрессивности снизился на 26%. Теперь высокий уровень агрессивного поведения наблюдается у троих учеников в классе (12%), что говорит об эффективности проведенной профилактической программы. Также значительно снизился уровень самоагрессии – на 27% (с 9 человек до 2).

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам: нами были проанализированы большинство существующих определений и составлено собственное: агрессивное поведение – это такое поведение (физическое или вербальное), мотивацией которого служит причинение вреда и ущерба окружающим объектам (живым и неживым), не желающим такого обращения.

Гештальт-терапия является одним из важных ресурсов в профилактике агрессивного поведения детей старшего школьного возраста, которая дает нам возможность использовать этот метод; при помощи гештальт-упражнений ученик начинает узнавать себя, понимать причины своего поведения, учится взаимодействовать с людьми. В этой работе нет прямых рекомендаций, здесь ученик погружается в ту атмосферу, где он может столкнуться с жизненными ситуациями, разрешить которые помогут его внутренние силы. В групповой работе ученик, слушая других, может узнать в его разговорах себя и получить для себя объективный опыт. Особенность такой терапевтической работы в том, что в конце всех упражнений и бесед обязательно присутствует обратная связь.

В юношеском возрасте происходит идентификации личности старшеклассника. Ребенок начинает узнавать себя как личность, свои особенности и также начинает развивать способность осознавать свои границы.

Гештальт-терапии является одним из целесообразных методов коррекции девиантного поведения старшеклассников, способствует безопасной идентификации личности.

В результате проведенной коррекционной работы снизилось до трех количество учащихся с высоким уровнем агрессивности. У школьников также нормализовалось эмоциональное состояние благодаря проделанным упражнениям, играм и техникам.

Таким образом, своевременная коррекция методами гештальт-терапии способна снизить уровень агрессивного поведения старшеклассников.

Литература:

1. Антье Э. Агрессивность / Э. Антье; пер. с фр. О. Басанцевой. – М.: Фаир-пресс, 2016. – 188 с.
2. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов / Г.Э. Бреслав. – Санкт-Петербург: Речь, 2012. – 144 с.
3. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 464 с.
4. Кузнецова К.С. Модель педагогического сопровождения школьников в процессе развития эмоционального интеллекта / К.С. Кузнецова // Вестник ПАГС. – 2011. – № 4. – С. 125–130.
5. Немов Р.С. Общая психология / Р.С. Немов. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 304 с.
6. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. – М.: Прогресс, 2017. – 214 с.
7. Перлз Ф. Гештальт – подход и Свидетель терапии / Ф. Перлз. – М.: Сфера, 2016. – 367 с.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 210 с.
9. Робин Ж. Гештальт-терапия / Ж. Робин. – М.: Сфера, 2013. – 149 с.
10. Славутская Е.В. Психологическое сопровождение учащихся: учебное пособие / Е.В. Славутская. – Чебоксары: Чувашский гос. пед. университет им. И.Я. Яковлева, 2010. – 191 с.

Сведения об авторах:

Петрова Ирина Николаевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, e-mail: irishkap82@list.ru

Петрова Анна Владимировна (г. Чебоксары, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, e-mail: irishkap82@list.ru

Чернова Ольга Владимировна (г. Чебоксары, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, e-mail: sikor.sky@mail.ru

Чернов Сергей Анатольевич (г. Чебоксары, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, e-mail: sikor.sky@mail.ru

Data about the authors:

I. Petrova (Cheboksary, Russia), Candidate of Pedagogics Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Sozial Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, e-mail: irishkap82@list.ru

A. Petrova (Cheboksary, Russia), Candidate of Pedagogics Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Sozial Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, e-mail: anechkak82@list.ru

O. Chernova (Cheboksary, Russia), Candidate of Pedagogics Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Sozial Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, e-mail: sikor.sky@mail.ru

S. Chernov (Cheboksary, Russia), Candidate of Pedagogics Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Sozial Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, e-mail: sikor.sky@mail.ru

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Б.С. Лучшев

Аннотация. В статье исследуются закономерности психологической безопасности в контексте формирования информационной среды обучающихся в современной российской средней школе. Формирование оптимальной информационной среды в школе является условием психологической безопасности как на индивидуальном, так и общественном уровнях. В связи с этим необходимо учитывать психолого-педагогические аспекты технологизации и информатизации образовательной среды, возможность психологического травмирования личности. В современном обществе информация все чаще становится средством давления и манипуляций. Психологическая безопасность делает человека защищенным, поэтому ее формирование является важной психолого-педагогической задачей, решение которой начинается еще в начальной школе.

Рассматриваются взаимодействие субъектов педагогической и учебной деятельности на различных уровнях и ступенях образовательного процесса в школе в процессе формирования информационной культуры и психологические факторы, воздействующие на обучающихся. Делается вывод о необходимости создания в школе оптимальных социально-психологических условий, включающих в себя компетентных педагогов, наличие разработанных и регулярно обновляемых рабочих программ по дисциплинам, связанным с информационной культурой. Итоговым психологическим новообразованием должна стать у учащегося готовность и способность работы с информацией.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психология, информационная среда, безопасность образовательной среды, рациональная работа учащихся с информацией.

PSYCHOLOGICAL SAFETY STUDENTS IN THE INFORMATION ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

B. Luchshev

Abstract. The article investigates the laws of psychological security in the context of the formation of the information environment of students in modern Russian high school. The formation of an optimal information environment in the school is a condition of psychological security both at the individual and social levels. In this regard, it is necessary to take into account the psychological and pedagogical aspects of technologization and Informatization of the educational environment, the possibility of psychological trauma to the individual. In modern society, information is increasingly becoming a means of pressure and manipulation. Psychological safety makes a person protected, so its formation is an important psychological and pedagogical task, the solution of which begins in primary school.

Interaction of subjects of pedagogical and educational activity at various levels and stages of educational process at school in the process of formation of information culture, the psychological factors influencing students is considered. It is concluded that it is necessary to create optimal socio-psychological conditions in the school, including competent teachers, the presence of developed and regularly updated work programs in the disciplines related to information culture. The final psychological neoplasm should be the student's willingness and ability to work with information.

Keywords: psychological safety, psychology, information environment, safety of educational environment, rational work of students with information.

Значимость проблемы психологической безопасности школьника в образовательной среде в современном мире тесно связана с развитием информационных технологий. С каждым годом различные стороны жизнедеятельности общества все больше зависят от успешного функционирования информационной и коммуникационной инфраструктур. В язык современного человека прочно вошли такие понятия, как «информационные войны» и «информационная безопасность». Информационные войны сегодня наблюдаются

как внутри отдельных сообществ, между отдельными индивидуумами, так и между крупными политическими игроками – государствами и международными организациями. Переход общества в постиндустриальное, информационное состояние сделал существующие с давних пор информационные войны опаснейшим дестабилизирующим фактором и поставил вопрос об информационной безопасности на всех уровнях, в том числе образовательном. Психологическая безопасность, как отмечает И.А.

Баева, влияет на психическое здоровье не только школьников, но и других участников образовательной среды – учителей и родителей [1, с.15]. Поэтому при разработке новых образовательных стандартов в российской школе на данном этапе необходимо учитывать проблемы психологической безопасности детей при работе с информацией.

В центре информационной среды всегда находится человек, его психологические особенности, уровень образования, степень вовлеченности в социум. Поэтому в контексте обеспечения психологической безопасности необходимо осознать характер информационных воздействий и угроз. В открытом информационном обществе любая поступающая извне информация неизбежно изменяет его. Целенаправленное, умышленное информационное манипулирование может привести к необратимым изменениям и к самоуничтожению отдельных структур общества. В этом случае следует говорить об информационной войне, которая приобретает явную или скрытую форму целенаправленного информационного воздействия общественных систем друг на друга с целью получения определенного выигрыша в материальной сфере [4].

Характерным методом информационного воздействия, часто является перевод абсолютно незначительных фактов в разряд значимых и наоборот – каждому значимому событию, находящемуся в системе информационного общества, предлагается такая трактовка, которая делает этот факт абсолютно невидимым. Кроме того, могут применяться различные психологические технологии внедрения в информационную структуру общества таких факторов, которые уничтожают всю уже ранее существующую информацию, и таким образом формируется фактор новизны [3].

Максимальный негативный эффект информационное воздействие приобретает в тех случаях, когда оно направлено на наиболее уязвимые части информационного общества, которые оказываются более чувствительными к входящей информации – это структуры принятия решения, управления и образования. И здесь большую роль в системе безопасности играет повышение уровня индивидуальной и общественной информационной культуры, которая способна обеспечить более успешную психологическую устойчивость личности и общества в условиях негативных информационных воздействий, а также снизить интенсивность информационных войн.

Термин «информационная культура» впервые ввел в научный оборот Г.Г. Воробьев как умение использовать информационный подход, анализировать информационную обстановку и делать информационные системы эффективными. В.Ю. Милитарев рассматривал информационную культуру в контексте общей культуры как совокупность знаний и умений переработки и использования информации при взаимодействии с информационными системами. Таким образом, информационная компетентность – это сложное индивидуально-психологическое состояние, достигаемое в результате интеграции теоретических знаний и практических умений работать с информацией различных видов, используя новые информационные технологии. Однако только компетентности для работы обучающегося с информацией недостаточно. Необходима психологическая безопасность, то есть состояние образовательной среды, свободное от проявлений насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [9].

Формирование психологически безопасной информационной среды должно начинаться еще с начальной ступени обучения с учетом психологических фактов, механизмов, закономерностей учебной деятельности и действия ее индивидуальных и коллективных субъектов. Поскольку учебный процесс – это информационная система, без знания элементарных навыков работы с информацией происходит бесцельное статистическое накопление знаний часто низкого качества. Причинами такой ситуации является то, что учащиеся не научены и не умеют формировать собственную систему знаний: происходит заучивание уже обработанной кем-то информации. При этом чаще поощряется тот ученик, который наиболее точно воспроизвел готовый учебный материал, что не способствует его личностному саморазвитию и успешному усвоению знаний по мере усложнения и увеличения объема информации в следующих классах. Необходимо формировать психологическую готовность и способность учащегося к работе с информацией.

В связи с этим возникает необходимость введения информационной культуры как учебного предмета уже в начальной школе. В рамках этого предмета должны решаться задачи приобретения знаний основ системного анализа (умение систематизировать знания в рамках как

одной, так и нескольких дисциплин); технология сопровождения психологической безопасности при работе с информацией, знаний основ системного подхода (умение различать деструктивную информацию); приобретение навыков работы с информацией (умение собирать, обрабатывать, использовать и распространять информацию) [9].

В ряде школ Российской Федерации в рамках предмета «Информационная культура» был разработан и внедрен курс «Информационное моделирование» для начальной школы, основанный на междисциплинарном подходе и принципах системного анализа [7]. Применение данного курса показало высокие результаты сформированности учебных действий у обучающихся: возрос уровень психологических процессов мышления, памяти, внимания, воображения. В данном случае очевидно позитивное психологическое влияние содержания и форм организации образовательного процесса на его результаты. Уже в школе дети научились формировать личностно-мотивационную систему знаний, усваивая элементы психологической безопасности при работе с информацией в образовательной среде.

Современные старшеклассники сталкиваются с проблемой адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни в информационном обществе, они должны уметь организовать поиск нужной информации, владеть навыками моделирования информации, умениями структурировать и обобщать полученную информацию. Поэтому в современное образование внедряются новые технологии обучения, направленные на совершенствование способностей учащихся путём формирования у них психологически безопасной информационной культуры на разных ступенях и уровнях образования. В результате такого образовательного процесса общество получает граждан, способных к непрерывному обучению и саморазвитию [2].

Академик С.И. Вавилов, говоря об информации, высказал интересное суждение: «...современный человек находится перед Гималаями информации в положении золотоискателя, которому надо отыскать крупинки золота в массе песка» [3]. И здесь, вполне очевидно, огромное значение приобретает вопрос: что именно мы познаем, что читаем, как выбираем объекты для познания, для чтения из огромного числа информационных и документальных источников.

Информационно-психологическая безопасность школьников должна пониматься как готовность противостоять реальным и

потенциальным информационным угрозам. Достоверность, объективность и полнота информации могут быть оценены только с научных позиций личного осознания учащимся, когда информация не только воспринимается, но и анализируется. Недостаточно сформированный уровень информационной культуры не позволяет учащимся систематизировать информацию, выделять в ней главное, раскрывать суть исследуемой проблемы. Преодоление подобной проблемы позволит школьнику не только повысить свой уровень информационной культуры, но и принесет весомый вклад в развитие самого информационного общества [6].

Поэтому, начиная с младшего школьного возраста, необходимо правильно формировать умение рациональной работы с информацией. При этом нужно учитывать такой важнейший фактор, как учёт психологических, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся (индивидуальная работа, тренинги, творческие задания). Кроме того, в школе при работе со СМИ необходимо соблюдать такие условия, как соответствие используемого материала возрастным особенностям обучающихся, санитарно-гигиенические нормы, многофункциональность использования СМИ.

Психологическая безопасность в настоящее время является ведущим компонентом образовательной среды, влияющим на психическое здоровье субъектов учебно-воспитательного процесса. Специализированные психолого-педагогические технологии, способствующие формированию информационной культуры у учащихся, сегодня представлены комплексом методических упражнений, выполняя которые дети получают необходимые знания, умения и навыки работы с информацией. С появлением новых видов психолого-педагогических технологий обучения, а также совершенствованием используемых инструментов, таких как психодиагностика безопасности образовательной среды, образовательный процесс проходит эффективно в плане развития психически здоровой личности школьника [5;8].

Таким образом, изучение психолого-педагогических закономерностей формирования безопасной информационной среды становится важнейшей проблемой современной действительности, актуализирующей рациональную работу с информацией: ее нахождению из разных источников, переработке и использованию. Актуальность проблемы психологической безопасности подростка в образовательной среде чрезвычайно важна для

общества и государства [9]. Высокий уровень информационной культуры позволит молодому человеку выйти из поля информационного давления, манипуляций и информационного страха, сделает его способным к непрерывному обучению и саморазвитию. Оптимальные социально-психологические условия, включающие в себя компетентных педагогов,

наличие разработанных и регулярно обновляемых рабочих программ по дисциплинам, связанным с информационной культурой, наконец, специальные психолого-педагогические технологии помогут сформировать необходимый уровень психологической безопасности образовательной среды при работе с информацией.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации / И.А. Баева // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 12-17.

2. Воробьев Г.А. Виртуальная межкультурная среда / Г.А. Воробьев // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 98-101.

3. Информационная культура: Сборник программ для дошкольных и общеобразовательных учреждений с 1 по 11 класс. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 160 с.

4. Ишханова М.Г. Формирование информационной культуры старшеклассников в контексте требований современного общества [Электронный ресурс] / М.Г. Ишханова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2015. – № 3(21). – С. 100-105. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/576812>

5. Рыкова В. Искусственный интеллект в сфере образования [Электронный ресурс] / В. Рыкова //

MAVR, 2018. – Режим доступа: <https://vladyrkova.com/iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovanii/>

6. Расторгуев С.П. Информационная война / С.П. Расторгуев. – М.: Радио и связь, 2005. – 240 с.

7. Сергеева Б.В. Формирование информационной культуры младших школьников [Электронный ресурс] / Б.В. Сергеева, И.В. Козырева // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – С. 1546-1550. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/115/30521/>

8. Тарасенко М.М. Психологические особенности взаимодействия младшего школьника с информационными средами / М.М. Тарасенко // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25-1. – С. 293-296.

9. Чиркина С.Е. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учебно-мет. пособие / С.Е. Чиркина, Р.А. Ахмеров, К.С. Бажин, Е.В. Царева. – Казань: Изд-во «Бриг», 2015. – 136 с.

Сведения об авторе:

Лучшев Богдан Сергеевич (г. Казань, Россия), магистрант, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: bogdan.lushev@gmail.com

Data about the author:

B. Luchshev (Kazan, Russia), Russian Federation Graduate student of KAZAN state technical University, e-mail: bogdan.lushev@gmail.com



УДК 159.923.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ПСИХОТИПОМ ЛИЧНОСТИ

С.И. Тарасова, Н.Б. Дрожжина, О.О. Лимонова

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей проявления агрессивного поведения в подростковом возрасте в зависимости от психотипа личности. Психотип личности отражает набор определенных устойчивых черт характера, которые проявляются через акцентуации характера и влияют на поведение индивида в обществе. Акцентуация характера – это «заострение» или наибольшая выраженность каких-либо черт характера. Рассмотрены характеристики психотипов личности по А.Н. Личко: гипертимного, циклоидного, лабильного, астено-невротического, психастенического, сензитивного, шизоидного, истероидного, эпилептоидного, конформного, неустойчивого. Рассмотрены виды агрессии, представленные А. Басом: физическая, вербальная, активная и пассивная, прямая и косвенная, а также проявления негативизма, обиды, раздражительности, чувства вины и подозрительности. Приводятся результаты экспериментально-психологического исследования агрессивного поведения подростков с различным психотипом личности. Экспериментально выявлено, что подростки с различным психотипом личности демонстрируют разный уровень проявления и вид агрессивного поведения при взаимодействии с окружающими. Наиболее высокие показатели по индексу враждебности у испытуемых эпилептоидного, лабильного и шизоидного психотипов личности. Наиболее высокие показатели по индексу агрессивности у испытуемых циклоидного, истероидного и шизоидного психотипов личности. Склонность к физической агрессии выявлена у представителей эпилептоидного психотипов личности, к вербальной агрессии – у истероидного, лабильного и циклоидного психотипов личности. Полученные экспериментальные данные можно использовать для составления психопрофилактических и психокоррекционных программ по снижению уровня агрессивного поведения у подростков с учетом их личностных психотипологических особенностей. В статье обосновывается необходимость поэтапной работы с подростками, включающей в себя раннюю психодиагностику предрасположенности к агрессивному поведению, психологическую профилактику и коррекцию агрессивного поведения в подростковой среде.

Ключевые слова: личность, подростковый возраст, психотип, агрессивное поведение, индекс агрессивности.

PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE AGGRESSIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS WITH VARIOUS PSYCHOTYPE OF PERSONALITY

S. Tarasova, N. Drozhzhina, O. Limonova

Abstract. The article presents an analysis of the characteristics of the manifestation of aggressive behavior in adolescence, depending on the psycho-personality. Personality psycho-type reflects a set of certain stable character traits that manifest themselves through accentuation of character and influence the behavior of an individual in society. The accentuation of character is the “sharpening” or the greatest manifestation of any character traits. The characteristics of the psycho-personality according to A.N. Lichko: hyperthymic, cycloid, labile, astheno-neurotic, psychasthenic, sensitive, schizoid, hysteroid, epileptoid, conformal, unstable. The types of aggressive behavior presented by A. Bass are considered: physical, verbal aggression, active, passive aggression, direct and indirect aggression, as well as manifestations of negativity, resentment, irritability, guilt and suspicion. The results of an experimental psychological study of the aggressive behavior of adolescents with various psycho-types of personality are presented. It was experimentally revealed that adolescents with different psycho-types of personality demonstrate different levels of manifestation and type of aggressive behavior when interacting with others. The highest rates of hostility index in subjects of epileptoid, labile and schizoid personality psycho. The highest indices of aggressiveness index in the subjects are cycloid, hysteroid and schizoid personality psycho. The tendency to physical aggression was revealed in the representatives of the epileptoid psychotype of the personality, to verbal aggression – in the hysteroid, labile and cycloid psychotype of the personality. The obtained experimental data can be used to compile psycho-prophylactic and psycho-correction programs to reduce the level of aggressive behavior in adolescents, taking into account their psycho-typological characteristics of the person in a teenage environment.

Keywords: personality, adolescence, psychotype, aggressive behavior, aggressiveness index.

Проблема исследования особенностей агрессивности подростков с различным психотипом личности является одной из актуальных в теоретической и прикладной психологии. В настоящее время в мировом сообществе наблюдается увеличение открытого

агрессивного поведения различных категорий населения, особенно среди подростков. Агрессивное поведение личности считается социально опасным явлением и отражает одну из еще не решенных проблем общества [1;5].

За последнее десятилетие выросло количество конфликтных ситуаций, в которых подростки демонстрируют крайние проявления жестокости, вандализма, насилия по отношению к сверстникам и взрослым; также стали выше показатели преступности в подростковом возрасте [2;9].

В психологической литературе представлены различные определения агрессивного поведения. Большинство психологов считают агрессивным в межличностных отношениях такое поведение, при котором один человек проявляет по отношению к другому целенаправленное оскорбление, причинение физического или психологического вреда [3;4;7;8].

Актуальным является выявление преобладания видов агрессивности у подростков с различным психотипом личности. Виды агрессивного поведения в подростковом возрасте различны.

А. Басс выделяет следующие виды агрессии: физическая, вербальная, активная и пассивная, прямая и косвенная, а также проявления негативизма, обиды, раздражительности, чувства вины и подозрительности. Рассмотрим подробнее данные виды агрессии. Физическая агрессия – это использование физической силы против другого человека. Косвенная агрессия – это агрессия, проявляемая скрыто, через другие действия. Раздражение – это готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость). Обида характеризуется переживанием гнева по отношению к обидчику и жалости к себе в ответ на несправедливость. Обида – это зависть и ненависть к окружающим за какие-либо действия. Подозрительность проявляется в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к окружающим до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред. Вербальная агрессия – это выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, оскорбления). Чувство вины выражает возможное убеждение человека в том, что он является плохим, делает что-то не так, ощущение угрызения совести.

Исследование психотипологических характеристик личности связано с проблемой соотношения биологического и социального в процессе развития человека. Эта проблема в современной психологии сформулирована как

проблема генотипической и средовой обусловленности его психики и поведения в трудах отечественных психологов (Русалов В.М., Платонов К.К., Павлов И.П., Теплов Б.Н., Кулаков П.С., Небылицин В.Д., Ковалев А.Г. и Мясищев В.Н., Левитов Н.Д., Лазурский А.Ф., Смирнов А.А., Рубинштейн С.Л., Мерлин В.С., Ананьев Б.Г. и др.) [4;8].

В нашем исследовании мы рассматриваем проявления агрессивности в подростковом возрасте в зависимости от психотипа личности. В отечественной психологии основы индивидуально-психотипологических характеристик личности рассматривал А.Н. Личко [6].

Психотип личности отражает набор определенных устойчивых черт характера, которые проявляются через акцентуации характера и влияют на поведение индивида в обществе. Под акцентуацией характера понимается «заострение» или наибольшая выраженность каких-либо черт характера. В чистом виде психотип личности встречается редко, в основном встречаются смешанные психотипы. А.Н. Личко выделил 11 психотипов или акцентуаций характера: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, психастенический, сензитивный, шизоидный, истероидный, эпилептоидный, конформный, неустойчивый [6].

По А.Е. Личко, представители гипертимного психотипа личности склонны к эпизодической конфликтности, могут сами выступать инициаторами конфликтов, агрессивно отстаивать свои интересы. Для представителей циклоидного психотипа личности характерна повышенная раздражительность, частое проявление гнева, особенно в фазе сниженного настроения. Астено-невротическому психотипу личности присущи такие характеристики, как капризность, раздражительность, склонность к ипохондрии. Лабильный психотип личности характеризуется повышенной восприимчивостью к вниманию окружающих, может быть импульсивным в конфликтной ситуации.

Представители психастенического и сензитивного психотипов личности редко проявляют открытое агрессивное поведение, характеризуются повышенной ответственностью. В конфликте представители данных психотипов личности склоны больше испытывать чувство вины за действительные и мнимые действия, никогда не выступают инициаторами конфликтов, пытаются всеми способами сгладить ситуацию.

Представители шизоидного психотипа личности, как правило, замкнуты, неэмоциональны, затрудняются в установлении межличностных контактов, большую часть времени пребывают в своих фантазиях. Агрессивность шизоидов проявляется в злопамятности, сарказме. Агрессивное поведение шизоидам часто нужно для защиты и обороны. Шизоиды редко выступают инициаторами конфликтов, проявляют скрытую и косвенную агрессию.

Представители истероидного психотипа личности хотят быть на виду, демонстративны в поведении, вследствие этого часто раздражаются, испытывают обиду в ответ на невнимание со стороны окружающих. В конфликтной ситуации могут проявлять открытое агрессивное поведение.

Представителям эпилептоидного психотипа личности присущи такие черты, как гнев, часто тоскливо-злобное настроение, ревность, стремление к власти, жадность. В детстве эпилептоиды часто демонстрируют агрессивное поведение и черты жестокости, мучают животных, дразнят младших, издеваются над беспомощными. Представители конформного психотипа личности быстро и легко приспосабливаются к социуму, исполнительны, но слабовольны, часто отказываются от своих интересов и потребностей в пользу групповых, не вступают в конфликт и не склонны проявлять агрессивное поведение. Для представителей неустойчивого психотипа личности характерно отсутствие инициативы, поиск удовольствий, склонность к подчинению в группе сверстников, к азартным играм, асоциальному поведению [6].

Опираясь на исследования А.Е. Личко и А. Басса, мы считаем, что у подростков с различным психотипом личности особенности проявления агрессивного поведения различны.

Целью нашего исследования является выявление особенностей агрессивного поведения подростков с различным психотипом личности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения МБОУ СОШ № 34 г. Ставрополя. В психодиагностическом обследовании приняло участие 40 старшеклассников 10 классов. В рамках экспериментального исследования была проведена психологическая диагностика испытуемых по следующим методикам: патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А.Е. Личко; методика выявления агрессивности – опросник Басса-Дарки.

Далее осуществлялись анализ и интерпретация полученных экспериментальных

результатов. Все подростки были разделены на психотипы на основании психологической диагностики с помощью методики патохарактерологического диагностического опросника (ПДО).

Были получены следующие результаты: гипертимный тип – 8 человек (20,0%); циклоидный тип – 3 человека (7,5%); лабильный тип – 3 человека (7,5%); психастенический тип – 5 человек (12,5%); шизоидный тип – 4 человека (10,0%); эпилептоидный тип – 4 человека (10,0%); сензитивный тип – 2 человека (5,0%); истероидный тип – 7 человек (17,5%); смешанный тип – 4 человека (10,0%).

По методике Басса-Дарки были получены следующие результаты. У испытуемых гипертимного психотипа наиболее выражен такой вид агрессии как раздражительность (6,9) и чувство вины (6,4); у испытуемых циклоидного психотипа личности – раздражительность (9,3) и вербальная агрессия (8,0); у испытуемых психастенического психотипа личности – раздражительность (8,8) и чувство вины (7,4); у испытуемых шизоидного психотипа личности – раздражительность (8,5), подозрительность (7,5) и косвенная агрессия (7,3); у испытуемых эпилептоидного психотипа личности – в равной степени физическая агрессия (8,3) и подозрительность (8,3); у испытуемых сензитивного психотипа личности – чувство вины (8,5); у испытуемых истероидного психотипа личности – вербальная агрессия (10,7); у испытуемых лабильного психотипа личности – вербальная агрессия (9,0) и косвенная агрессия (8,3).

Также были выявлены такие показатели агрессии, как индекс враждебности и индекс агрессивности. Индексом враждебности является сумма показателей по шкалам обиды и подозрительности. Индексом агрессивности является сумма показателей по шкалам физической агрессии, раздражения и вербальной агрессии. Наиболее высокие показатели по индексу враждебности у испытуемых эпилептоидного (13,0), лабильного (12,0) и шизоидного (10,7) психотипов личности. Наиболее высокие показатели по индексу агрессивности у испытуемых циклоидного (21,3), истероидного (19,6) и шизоидного (18,5) психотипов личности.

Таким образом, в результате проведенного экспериментального исследования были выявлены особенности проявления агрессивности у подростков с различным психотипом личности:

– физическая агрессия наиболее выражена только у испытуемых одного психотипа личности – эпилептоидного;

– косвенная агрессия – у лабильного и шизоидного психотипов личности;

– раздражение – у циклоидного, психастенического, шизоидного, гипертимного психотипов личности;

– негативизм – у шизоидного, циклоидного и лабильного психотипов личности;

– обида – у лабильного и истероидного психотипов личности;

– подозрительность – у эпилептоидного и шизоидного психотипов личности;

– вербальная агрессия – у истероидного, лабильного и циклоидного психотипов личности;

– чувство вины – у сензитивного и психастенического психотипов личности.

По индексу агрессивности показатели испытуемых всех психотипов личности находятся в пределах нормы (17 – 25 баллов), а по индексу враждебности выходят за пределы нормы (3 – 10 баллов) показатели у представителей трех психотипов личности – эпилептоидного (13,0), лабильного (12,0) и шизоидного (10,7).

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что проявления агрессивного поведения у подростков с различным психотипом личности имеют свои особенности. Было выявлено, что наиболее склонными к агрессивному поведению являются подростки с эпилептоидным, лабильным и шизоидным психотипами личности.

Результаты проведенного исследования агрессивного поведения в подростковом возрасте в зависимости от психотипа личности могут быть использованы в практической работе психологов, педагогов при разработке психокоррекционной и профилактической программ по снижению уровня агрессивности подростков. Подростки эпилептоидного психотипа личности более

склонны к проявлениям физической агрессии, следовательно, требуют большего внимания со стороны педагогов и психологов. Подростков с эпилептоидным психотипом личности необходимо обучать навыкам самоконтроля, рефлексии собственных поступков и действий, эмпатии.

У подростков лабильного, шизоидного психотипов личности необходимо формировать способность к вербализации собственных агрессивных чувств и составляющих конфликтной ситуации, так как они более склонны к скрытым, косвенным агрессивным реакциям, негативизму, злопамятности.

При работе с подростками с психастеническим и сензитивным психотипами личности следует учитывать их эмоциональную чувствительность и ранимость, склонность во всем обвинять больше себя, чем других. Подростков данных психотипов личности, наоборот, следует обучать настойчивости, уверенному поведению. При работе с подростками с истероидным и лабильным психотипами личности также необходимо учитывать их склонность к обидам, зависти, необходимо вырабатывать у них умение осознавать и четко проговаривать, что и в каком виде мы хотим получить, умение слышать другого человека и договариваться с ним [9].

Для профилактики агрессивного поведения необходима ранняя психологическая диагностика с помощью психодиагностических методик. Предложенные психодиагностические методики позволяют выявить склонность подростков к определенному виду агрессивного поведения и дают информацию для прогноза особенностей проявления агрессивного поведения подростков с определенным психотипом личности в учебном процессе, межличностном общении и в конфликтных ситуациях.

Литература:

1. Авдулова Т.П. Агрессивный подросток / Т.П. Авдулова. – М.: Академия, 2008. – 127 с.
2. Дроздов А.Ю. Агрессивное поведение молодежи в контексте социальной ситуации / А.Ю. Дроздов // Социологические исследования (СОЦИС). - 2003. – № 4. – С. 95-98.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 576 с.
4. Кобзева О.В. Динамика агрессивности и ее взаимодействия с личностными особенностями в подростковом и юношеском возрастах: автореф.

- дис ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Кобзева Ольга Владимировна. – М., 2006. – 22 с.
5. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков / Д. Коннор. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 288 с.
6. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / А.Е. Личко. – М.: ООО АПРЕЛЬ ПРЕСС, ЗАО изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 416 с.
7. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: Распознавание, лечение, профилактика / Ю.Б. Можгинский. - Изд. 2-е, стереотип. - М.: «Когито-Центр», 2008. – 181 с.

8. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности и саморегуляция агрессивного поведения / В.И. Моросанова, М.Д. Гаралева // Вопросы психологии. - М., 2009. - № 3. - С. 45-55.

9. Ханипов Р.М. Делинквентность: современные подростковые сообщества и насильственная практика / Р.М. Ханипов // Социс. - 2007. - № 12.

Сведения об авторах:

Тарасова Светлана Ивановна (г. Ставрополь, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и социологии ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет», e-mail: pedagogiki.kafedra@yandex.ru

Дрожжина Наталья Борисовна (г. Ставрополь, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социологии ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет», e-mail: drogg_nt@mail.ru

Лимонова Ольга Олеговна (г. Ставрополь, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социологии ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет», e-mail: ol.limonova100@yandex.ru

Data about the authors:

S. Tarasova (Stavropol, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of pedagogy, psychology and sociology, Stavropol State Agrarian University, e-mail: pedagogiki.kafedra@yandex.ru

N. Drozhzhina (Stavropol, Russia), Candidate of Psychological Sciences, docent of Department of pedagogy, psychology and sociology, Stavropol State Agrarian University, e-mail: drogg_nt@mail.ru

O. Limonova (Stavropol, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, docent of Department of pedagogy, psychology and sociology, Stavropol State Agrarian University, e-mail: ol.limonova100@yandex.ru



УДК 159.99

**К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ
КАК УСЛОВИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В.И. Рерке, О.С. Маякова

Аннотация. В современном обществе особую актуальность приобретают вопросы безопасности, в том числе психологической в подростковом возрасте. В статье рассматривается сущность понятия «психологическая безопасность», а также ее критерии. Описана классификация подходов к определению понятия «психологическая безопасность»; ее уровни. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска психологически безопасных условий в образовательном пространстве. Цель статьи – представить теоретико-методологический анализ развития социальной активности подростков как условия их психологической безопасности в образовательном пространстве. Авторами обозначены психолого-педагогические подходы к определению психологической безопасности; обоснована структура социальной активности, ее сущностные характеристики и компоненты развития у подростков. Полученные в исследовании результаты определяют стратегию целенаправленной психолого-педагогической работы по сохранению психологической безопасности в среде образовательной организации.

Ключевые слова: психологическая безопасность; социальная активность; структура социальной активности; подростковый возраст.

**ON THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY
OF ADOLESCENTS AS A CONDITION OF THEIR PSYCHOLOGICAL SAFETY
IN EDUCATIONAL SPACE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT**

V. Rerke, O. Mayakova

Abstract. In modern society, security issues, including psychological during adolescence, are of particular relevance. The article discusses the essence of the concept of "psychological security", as well as its criteria. The relevance of the study is due to the need to search for psychologically safe conditions in the educational space. The purpose of the article is to present a theoretical and methodological analysis of the development of social activity of adolescents as a condition for their psychological safety in the educational space. The authors have identified psychological and pedagogical approaches to the definition of psychological security, justified the structure of social activity, its essential characteristics and components of development in adolescents. The results obtained in the study determine the strategy of purposeful psychological and pedagogical work on the preservation of psychological security in an educational organization environment.

Keywords: psychological safety; social activity; structure of social activity; adolescence.

В настоящее время происходят масштабные изменения в экономике, политике и обществе в целом, что отражается на жизни каждого человека. Подобные изменения трансформируют систему социокультурного взаимодействия, оказывающую влияние на становление, развитие личности. В данных условиях проблема безопасности личности имеет приоритетное значение как в политике государства, так и в системе образования. В связи с этим становится необходимым рассмотрение не только физической, но и психологической безопасности. Наиболее актуально исследование условий для психологической безопасности в

образовательном пространстве с целью укрепления и сохранения здоровья его участников, обеспечения безопасных условий обучения, защиты от дискриминации.

Цель данной публикации – представить теоретико-методологический анализ проблемы развития социальной активности подростков как условия их психологической безопасности в образовательной организации.

На основе изученной психолого-педагогической литературы мы представили классификацию научных подходов изучения психологической безопасности, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Классификация научных подходов изучения понятия «психологическая безопасность»

Подходы к определению психологической безопасности	Авторы
Психологическая безопасность как чувство защищенности личности	Рошин С.К., Соснин В.А., Прохоров А.О., Марищук В.Л., Баева И.А., Котик М.А., Вербина Г.Г.
Психологическая безопасность как отсутствие угроз для личности	Кабаченко Т.С., Шлыковой Н.Л., Эксакусто Т.В.
Психологическая безопасность как умение управлять собой	Мануйлов Ю.С., Божович Л.И., Богомаз С.А., Регуш Л.А., Рузу Е.В.
Психологическая безопасность как наличие социального опыта	Masten A.S., Best K.M., Garmezy N., Мадди С.

Рошин С.К., Соснин В.А. и ряд других авторов определяют психологическую безопасность как чувство защищенности человека [12;13].

Прохоров А.О. понимает психологическую безопасность личности как благополучное психическое состояние индивида. Конкретизируя позицию данного автора, Марищук В.Л. рассматривает психологическую безопасность как отсутствие эмоциональных переживаний и тревожности личности [цит. 3]. Интересен подход Зеленкова М.Ю., который предлагает рассматривать психологическую безопасность с позиции продуктивности деятельности личности [цит. 6].

Мы разделяем точку зрения Вербиной Г.Г., которая описывает психологическую безопасность как свойство личности, позволяющее ей являться активным представителем общества [17]. При этом автор определяет психологическую безопасность как паритет отрицательного влияния среды на человека и способности автономно противодействовать этой среде.

В этой связи уместно подчеркнуть роль внутренних и внешних опасностей со стороны образовательной среды. Эксакусто Т.В. выделяет внутренние угрозы, это: нарушение психологического здоровья, отсутствие самосовершенствования, наличие тревожности и отсутствие гармонии личности. Внешние угрозы – это: высокая восприимчивость к воздействию со стороны окружающих, низкий психологический комфорт в образовательной среде индивида [18].

Похожей позиции придерживается Божович Л.И., которая выражает психологическую безопасность единицы социума как умение осуществлять контроль над собой, регулировать собственные поступки [цит. 1].

Кроме этого, Эксакуста Т.В. и Лызь Н.А [17] распределяют психологическую безопасность по уровням: психологическая безопасность

личности, безопасность психологической среды, основы психологической безопасности жизнедеятельности, см. рисунок 1.

Анализ собирательного образа понятия психологической безопасности, его уровней позволил нам установить основные направления изучения данного феномена: 1) психология безопасной деятельности; 2) психологическая безопасность среды; 3) психологическая безопасность личности в среде. В рамках нашего исследования актуально третье направление изучения психологической безопасности.

В образовательном пространстве школы психологическая безопасность играет весомую роль. Считаем, что разработка понятия «психологическая безопасность» с концептуальных позиций Рошина С.К. и Баевой И.А. наиболее перспективна в практическом плане. Ведь именно данный тип безопасности носит субъективный характер, включает личное отношение субъекта к своим жизненным условиям, восприятию окружающей действительности и определяет душевное благополучие человека.

В этом случае диагностическими показателями психологической безопасности можно считать: характер отношения к окружающей среде (от негативного до позитивного); уровень субъективной удовлетворенности характеристиками образовательной среды; уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии [13;18], особенности самоотношения обучающихся, уровень тревожности и эмоциональной напряженности, показатель самооценки.

В основу обеспечения условий психологически безопасной среды должен быть заложен комплексный подход. В силу возрастных особенностей наибольший риск нарушения психологической безопасности характерен подростковому возрасту.

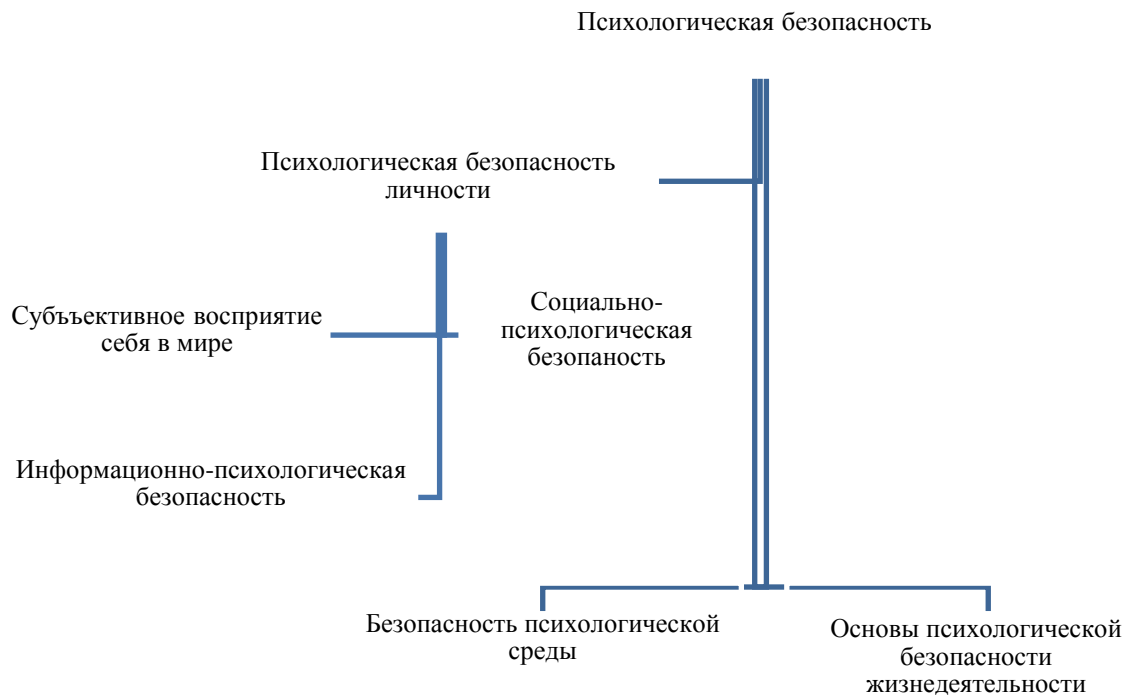


Рисунок 1. – Уровни психологической безопасности

Считаем, что сохранение психологической безопасности подростков в образовательном пространстве обусловлено развитием их социальной активности. Так как именно развитие социальной активности предполагает создание таких психологически безопасных условий, в которых человек сможет реализовать свой потенциал, чувствуя себя уверенно, получать определенный опыт социальных взаимоотношений, а также самоутвердиться и адаптироваться в среде сверстников, заняв удовлетворяющие личность позиции. Обоснуем свою позицию посредством определения понятия «социальная активность». Исследованием аспектов социальной активности в разное время занимались следующие ученые: Н.А. Бернштейн, И.М. Сеченов, Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, А.Н. Леонтьев, Д. Дьюи, В.А. Петровский, К. Маркс, М. Вебер и др. [16].

Раскроем некоторые сущностные характеристики дефиниции «социальная активность». Так, Пилипчевская Н.В. приходит к выводу, что, как и многие другие термины, «социальная активность» трактуется как в узком, так и в широком смысле. В широком смысле она предстает как определенное личностное качество, которое отражает уровень ее социальности, включающий готовность действовать в соответствии с интересами общества, связи с социальным целым. В узком смысле она

представляет собой личностное качество, характеризующее ее связи с конкретной социальной общностью [11].

Т.Н. Мальковская определяет социальную активность как интегральное свойство общества, которое характеризует состояние субъекта в ходе взаимодействия с прочими индивидами (группами, общностями, коллективами) в процессе деятельности, направленность которой обусловлена значимыми для общества целями и интересом [9].

Подтверждает вышесказанные позиции и определение В.П. Бехтерева, определяющего социальную активность как качество личности, заключающееся в осознанной необходимости деятельности, значимой для общества, и соответствующей готовности к такой деятельности, умении бескорыстно действовать на пользу общества [2].

Как замечает Г.А. Караваев, истинная социальная активность – это всегда личностно (внутренне) мотивированная деятельность, т.е. она не может быть навязана извне, а должна являться потребностью самой личности [4]. Схожего мнения придерживается и Мальковская Т.Н., говоря, что активная деятельность внутренне необходима самому человеку, самостоятельна, никем не навязана, порождается его собственными потребностями. В связи с этим она выделяет следующий критерий социальной активности: переход деятельности из разряда

внешней необходимости в потребность внутреннюю [9;17]. При всем этом сущность социальной активности заключается в творческом восприятии мира, которое реализуется в положительно-направленной деятельности [11].

Бережная И.Ф., в свою очередь, дает следующее определение социальной активности молодежи – это интегрированное личностное качество, которое развивается через социальное и организованное педагогическое воздействие, усилия воли и личностные стремления, проявляющееся в осознанной, самостоятельной, целенаправленной деятельности, направленной на общественное благо, результатом которой выступает творческое преобразование действительности [1].

Развитие социальной активности в педагогике является важной задачей личностного воспитания. Данную проблему рассматривало множество советских и современных отечественных исследователей: Е.А. Ануфриев, А.Н. Ломов, Г.А. Караваев, В.А. Слостенин, Т.Н. Мальковская, Е.М. Харланова, Н.В. Пилипчевская и др. [1].

Для того, чтобы разобраться в особенностях развития социальной активности, необходимо рассмотреть ее сущностные характеристики: самодетерминированность (осознанное, внутреннее побуждение, значимое для самой личности); включенность в социальное взаимодействие; просоциальность (преобразование во благо общества и личности) [6;15].

По мнению Пилипчевской Н.В., можно выделить следующие компоненты социальной активности: потребность в деятельности; интересы, которые представляют собой личностные образования, включающие эмоциональное и рациональное начала; направленность человека на явления и предмет действительности, мотивы его действий, ответственное отношение [11].

Обращает на себя внимание тот факт, что данные характеристики и компоненты социальной активности возможно развивать лишь в психологически безопасной среде образовательного пространства.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что процесс развития социальной активности происходит через мировоззрение человека, долженствование и волю [14].

А.В. Мудрик имеет свой взгляд на процесс развития социальной активности личности, определяя его как «многогранный процесс очеловечивания человека», выражающийся в непосредственном вхождении личности в

социальную среду, сопровождающийся процессом познания социума, общения и преобразования окружающего мира [10].

Важно подчеркнуть, что ряд отечественных исследователей определяют подростковый возраст как сензитивный для развития социальной активности [3;5;8]. Иванова Л.К. выделяет структуру социальной активности подростков, которая состоит из следующих компонентов:

– Мотивационный. Направленность на потребности и интересы общества. Данный критерий проявляется в альтруизме, социальной значимости и широте активности, социальной ориентированности личностных ценностей.

– Ориентировочный. Способность прогнозировать последствия своих действий для общества и самого себя. Показателями выступают: знание содержания основных норм поведения и социальных ролей, ценностей, признание их значения.

– Регулирующий. Ответственная солидарность, которая проявляется в следующих показателях: эмпатийность, рефлексивность, locus контроля. Ответственная солидарность подразумевает чувство ответственности за собственные поступки и критичность мышления.

– Поведенческий. Способность совершать сверхнормативную деятельность, проявляющуюся в таких показателях, как инициативность, реалистичность притязаний, желание брать на себя дополнительную ответственность. Понятие «сверхнормативная деятельность» исходит из понятия «сверхнормативный ярус» регуляции поведения в социуме [7].

Интересна точка зрения Лопатина А.В. в контексте цели нашего исследования. Он рассматривает развитие социальной активности подростка через призму возрастных новообразований и потребностей, связывает уровень развития социальной активности с общей успешностью разрешения вопросов данного возрастного этапа и личностного становления в целом. В своей работе Лопатин А.В. доказывает, что именно через освоение социальной активности происходит вхождение подростка в общество взрослых [8].

Как утверждает Керкис С.С., социальная активность подростков реализуется в системе мотивов, целевых установок и интересов. Данный процесс включает в себя: понимание подростком явлений в обществе, которые составляют предметную сторону взаимоотношений; формирование социальных потребностей личности, включающих гражданскую

направленность, потребности во взаимодействии коллектива с взрослыми и сверстниками; участие в социально-ценной деятельности [5].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что сохранение психологической безопасности подростков в образовательном пространстве обусловлено развитием их социальной активности. Предполагаем, что наиболее эффективным будет развитие социальной активности через включение человека в общественно-полезную, социально-активную деятельность, которая дает возможность формировать активную жизненную позицию у подростков. Идентификационными показателями социальной активности могут служить: высота самооценки, уровень притязаний и их соотношение; уверенность в себе; авторитет в коллективе; показатель социального

самоконтроля; содержание ценностных ориентаций; непосредственное участие в социально-полезной деятельности. Также мы пришли к выводу, что развитие социальной активности является условием сохранения психологической безопасности обучающихся.

В процессе работы над проблемой исследования обозначились возможные направления ее дальнейшего изучения: разработка модели развития социальной активности подростков как условия их психологической безопасности в образовательном пространстве; внедрение психолого-педагогических технологий сохранения психологической безопасности подростков в образовательном пространстве посредством развития их социальной активности.

Литература:

1. Бережная И.Ф. Содержание категории «Социальная активность» в психологии и педагогике / И.Ф. Бережная, А.О. Зыкова // Вестник ВГТУ. – Воронеж. - 2012. - № 10-2. - С. 171-177.
2. Бехтерев В.П. Воспитание общественной активности учащихся / В.П. Бехтерев. – Красноярск. - 1985. - 75 с.
3. Иванова Л.К. Социальная активность подростков: сущность и содержание / Л.К. Иванова, И.В. Колесов // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – Тамбов. - 2015. - № 1(25). - С. 54-62.
4. Караваев Г.А. Внутренний мир и социальная активность личности (из опыта работы). Всякая активность есть деятельность? Что мы исследуем: деятельность или активность? / Г.А. Караваев, Н.В. Васильева // Вопросы преподавания философии и общественных наук. – Якутск. - 2001. - С. 64-69.
5. Керкис С.С. Проблема взаимодействия семьи и школы в формировании социальной активности подростков / С.С. Керкис // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - Санкт-Петербург. - 2008. - № 76-2. - С. 122-128.
6. Кремьянский В.И. К анализу понятия активность материальных систем / В.И. Кремьянский // Вопросы философии. – Москва. - 1969. - № 10. - С. 54-63.
7. Ландесман П.А. Мировоззренческие основания морального сознания / П.А. Ландесман // Вопросы философии. – Москва. - 1979. - № 11. - С. 113-127.
8. Лопатин А.В. Подросток как субъект социальной активности / А.В. Лопатин // ТРУДЫ СПБГИК. – Санкт-Петербург. - 2013. - Т. 195. - С. 204-207.
9. Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников / Т.Н. Мальковская. - М., 1978. - 139с.
10. Мордкович В.Г. Социальная активность: некоторые методические проблемы фиксации и измерения / В.Г. Мордкович // Факторы социальной активности городского населения. - М.: Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1986. - 137 с.
11. Пилипчевская Н.В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика / Н.В. Пилипчевская // Вестник Томского государственного педагогического университета. - Томск. - 2008. - № 2 (76).
12. Рерке В.И. Создание психологически безопасной социокультурной среды для детей с ментальными нарушениями (на примере интернатного учреждения) / В.И. Рерке // Казанский педагогический журнал. – Казань. - 2017. № 5(124). - С. 144-149.
13. Рошин С.К. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства / С.К. Рошин, В.А. Соснин // Российский монитор. – Москва. - 1995. - № 6. - С. 133-145.
14. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д.И. Фельдштейн. - М., 1982. - 224с.
15. Харланова Е.М. Социальная активность студентов: сущность понятия / Е.М. Харланова // Теория и практика общественного развития. – Краснодар. - 2011. - № 4. - С. 183-186.
16. Черепанова Л.Г. Социальная активность и ее аспекты / Л.Г. Черепанова // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – Чита. - 2009. - № 3. С. 60-63.
17. Эксакусто Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности: монография / Т.В. Эксакусто; под ред. Н.А. Лызь. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ. - 2011. – 244 с.
18. Rerke V., Sukhostavska Y., Krashennnikova N., Khvataeva N., Sakharova N., Rogozhnikova R. Ethno mediation in international conflicts prevention in conditions of polyethnic educational environment // Revista ESPACIOS. - 2018. - Vol. 39 (N 20): Page 9.

Сведения об авторах:

Рерке Виктория Игоревна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: rerkew@mail.ru

Маякова Ольга Сергеевна (г. Иркутск, Россия), магистрант, кафедра социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: mayakovaos@yandex.ru

Data about the authors:

V. Rerke (Irkutsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Social Pedagogy and Psychology Department, Irkutsk State University, e-mail: rerkew@mail.ru

O. Mayakova (Irkutsk, Russia), Master Degree Student, Social Pedagogics and Psychology Department, Irkutsk State University, e-mail: mayakovaos@yandex.ru



УДК 316.6:37

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

И.В. Беринская

Аннотация. В статье представлены данные эмпирического исследования использования социально-психологического тренинга с целью профилактики школьного буллинга среди подростков в условиях общеобразовательной школы. Структура исследования состоит из трех частей. Мы изучили уровень агрессивности, депрессивности и тревожности подростков, способствующие проявлению школьного буллинга; выявили возможности социально-психологического тренинга, как средства профилактики школьного буллинга среди подростков; проверили эффективность тренинговых занятий, направленных на профилактику школьного буллинга среди подростков.

В результате исследования сделан вывод о преобладании среднего уровня агрессивности у подростков, легкой депрессии, среднего уровня тревожности. Мы также пришли к выводу о необходимости разработки и реализации программы социально-психологического тренинга, направленной на профилактику школьного буллинга в подростковом коллективе. Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются оптимальным выбором методологических оснований, опорой на основные положения и достижения ряда научных областей (педагогика, психология, социология); целостным подходом к исследованию проблемы.

Ключевые слова: школьный буллинг, склонность подростков к проявлению школьного буллинга, социально-психологический тренинг.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF PREVENTION OF SCHOOL BULLYING AMONG TEENAGERS

I. Berinskaya

Abstract. The article presents the data of an empirical research of the use of socio-psychological training for the prevention of school bullying among teenagers in secondary school. The structure of the study consists of three parts. We studied the level of aggression, depression and anxiety of teenagers contributing to the manifestation of school bullying; identified the possibility of socio-psychological training as a means of preventing school bullying among teenagers; we tested the effectiveness of training sessions aimed at preventing school bullying among teenagers.

The study concluded that the prevalence of the average level of aggression in a teenagers, mild depression, the average level of anxiety. We also came to the conclusion that it is necessary to develop and implement a program of socio-psychological training aimed at preventing school bullying in the teenage team. The reliability and validity of the research results are provided by the optimal choice of methodological grounds, based on the main provisions and achievements of a number of scientific fields (pedagogy, psychology, sociology); a holistic approach to the study of the problem.

Keywords: school bullying, propensity of teenagers to manifestation of school bullying, social and psychological training.

Одной из актуальных проблем современного образования является изменение социокультурной среды, связанное с экономическими, политическими и социально-психологическими процессами. В связи с этим серьезно меняется характер внутрисемейных отношений, появляется нестабильная ситуация в современных семьях, которая негативно влияет на процессы социализации и личностного развития подростков, оказывающих влияние на их процесс саморазвития и самореализации. Именно неблагополучие в семье, как правило, порождает серьезные проблемы в поведении подростков, их физическом и психическом здоровье, образе жизни. Сложившаяся ситуация,

как следствие, приводит часто к жестокому обращению с детьми подросткового возраста, проявлению насилия как психологического, так и физического со стороны родителей. Это приводит, в свою очередь, к развитию у подростка глубокого внутриличностного конфликта, оказывая негативное влияние на отношение к учебной деятельности, к семье, одноклассникам и сверстникам. Как следствие, низкая успеваемость, пропуски в учебе и асоциальный тип поведения – являющиеся компенсирующими механизмами в подобных условиях. В поисках защиты от негативной ситуации подросток часто использует неконструктивные стратегии в поведении,

проявляя жестокость и агрессивность. Как отмечает исследователь Д.Н. Соловьев, жестокость всё чаще наблюдается во взаимоотношениях детей, носит различный характер и схожа с такой проблемой, которую в школе называют травлей. В своем исследовании автор раскрывает понятие «буллинг» как деструктивное взаимодействие, которое характеризуется нанесением вреда другому человеку: морального (психического, психологического) и физического [5].

Отечественные исследователи – И.С. Кон, М.Г. Нечаева, И.С. Бердышев, изучая проблему буллинга, отмечают высокую степень распространения данного явления (более 50%) именно в школьной среде, когда подростки сталкиваются с различными видами насилия: в виде агрессии и травли, в виде насилия во взаимодействии как с одноклассниками и сверстниками, так и с учителями [1;2].

Психологические особенности обучающихся подросткового возраста оказывают сильное влияние на сферу общения со сверстниками. Это является одной из основных проблем подростков, так как в общении со сверстниками происходит моделирование социальных взаимоотношений, приобретаются навыки оценки последствий поведения и моральных ценностей. Желание стать лидером, быть признанным в своем коллективе и занимать значимые позиции среди одноклассников или в группе сверстников – становится для подростка самым важным. Однако, не всегда этого могут добиться подростки, в силу индивидуальных особенностей, которые мешают успешно социализироваться в данной, значимой для них группе и занять статусное место. Проявление в поведении таких психологических особенностей, как агрессивность, депрессивность и тревожность могут быть следствием нарушения детско-родительских отношений в семье; неуважения родителей к личности ребенка; низкая успеваемость в школе; имущественное, социальное и этническое неравенство и т.д. В результате нерешенных проблем в среде сверстников подросток начинает проявлять негативные действия, направленные против другого человека (одного или многих), которое длится достаточно большое время. Буллинг для подростка становится способом самореализации, привлечения внимания или запугивания окружающих, вымещением злости на других; возможностью стать более популярным и т.д. При этом, не понимая всю неправильность своего поведения, как это может отразиться на жертвах.

В научной литературе исследователь И.С. Бердышев [1] представляет следующую классификацию типов буллинга:

- физический буллинг, который проявляется побоями, иногда даже намеренным членовредительством;

- поведенческий буллинг как бойкот, распространение заведомо ложных слухов, игнорирование, изоляция в коллективе, интриги, шантаж, вымогательства, создание неприятностей;

- вербальная агрессия, выражающаяся в постоянных насмешках, оскорблениях, окриках и даже проклятиях.

- кибербуллинг как очень популярное среди подростков. Проявляется в травле при помощи социальных сетей или посылании оскорблений на электронный адрес. Сюда входят съемка и выкладывание неприглядного видео в общий доступ.

Серьезность проблемы, связанной со школьным буллингом, находит отражение в тех последствиях, которые проявляются в психологическом аспекте – в виде повышенного уровня тревожности подростков, их раздражительности, проявления агрессии и суицидальных склонностей в поведении, апатии, дезадаптации и др. Наряду с этим проявляются и соматические последствия, связанные с нарушением кровяного давления, сна, головокружением, болями в животе и спине, различными физическими травмами и др.

Главная проблема заключается в том, что, фактически, отсутствует система комплексного взаимодействия специалистов (учителей-предметников, педагога-психолога, социального педагога и классного руководителя) с обучающимися и их родителями. Важной задачей становится – вовремя заметить опасные проявления в поведении подростков, проявляющих склонность к агрессии – по отношению к одноклассникам и педагогам. Оперативное реагирование, действенное участие всех субъектов образовательного процесса позволит предотвратить проявление любого типа школьного буллинга, которое возможно уже на этапе устранения зарождающихся конфликтных ситуаций. Совместная, организованная с подростками деятельность педагога во внеурочное время, а также деятельность социального педагога и педагога-психолога, направленная на профилактику, консультирование подростков и их родителей – позволяет снизить уровень агрессивности и проявления деструктивного поведения. К сожалению, недостаточное количество

совместных профилактических мероприятий, ориентированных на подростков, их родителей и педагогов в образовательной среде свидетельствует о серьезной потребности в организации целенаправленной, системной работы в решении данной проблемы.

Экспериментальной базой нашего исследования стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Тельминская средняя общеобразовательная школа» Усольского района, Иркутской области. В экспериментальной работе приняли участие 25 обучающихся 8 «А» класса; возраст испытуемых 14 – 15 лет.

На первом этапе экспериментального исследования, на основе изучения социальных паспортов обучающихся, а также в ходе беседы с классным руководителем и учителями-предметниками были обозначены проблемы, связанные с проявлением агрессии в поведении подростков как в среде сверстников, так и в общении с педагогами. По мнению социального педагога, проявляются сложности в поведении и дисциплины подростков на уроках, невыполнение домашних заданий, частые ссоры и конфликты внутри класса.

На первом этапе исследования изучались психологические особенности подростков, склонных к проявлению школьного буллинга на основе таких критериев, как агрессивность, депрессивность и тревожность.

Для решения поставленной задачи в исследовании были использованы психодиагностические методики. Результаты, полученные после проведения методики «Опросник уровня агрессивности Басса – Дарки» [7], позволяют выявить подростков, у которых на различном уровне возможно проявление физической силы против одноклассников как вид физической агрессии; выражение негативных чувств в процессе общения как проявление вербальной агрессии; использование нелюбезных шуток, сплетен, приступов ярости – как косвенная агрессия.

Большинство подростков – 13 чел. (52%) данной группы показали средний уровень агрессивности. С одной стороны, они знают правила и нормы поведения в обществе, но допускают их нарушение. При этом не оправдывают себя, но стремятся избегать негативной оценки как со стороны родителей, так и со стороны педагогов. Подростки в количестве 9 чел. (36%) – показали низкие результаты, но поведение таких обучающихся характеризуется как отсутствие стремления защищать свои интересы, свою позицию. Такие подростки предпочитают вести себя незаметно, не проявляя

эмоциональности в общении. Высокий уровень агрессивности был выявлен у 3 чел. (12%), для которых свойственны эмоциональная грубость и озлобленность, проявляющиеся в отношении сверстников и окружающих взрослых (педагогов и родителей).

Для выявления обычного стиля в поведении подростков в конфликтных и стрессовых ситуациях нами использована методика «Опросник Л.Г. Почебут» [6]. Было выявлено, что у большинства испытуемых – 15 чел. (60%) – средний уровень агрессивности поведения и адаптивности в коллективе. У 3 чел. (12%) – проявляется достаточно высокий уровень агрессивного поведения, свидетельствующий о низких адаптационных возможностях подростков. Подростки в количестве 7 чел. (28%) – показали низкий уровень агрессивного поведения, что проявляет высокие адаптационные возможности у данных обучающихся.

Используя методику «Шкала депрессий Бека (BDI)» [8], позволяющую определить степень тяжести депрессивного расстройства у подростков, были получены следующие результаты: для большинства подростков данной группы – 15 чел. (60%) характерно проявление легкой депрессии. Умеренная депрессия 7 чел. (28%) – наблюдается у 7 подростков, что составило 28%. Выраженная депрессия присутствует у 3 чел. (12%). Данной группе подростков присуще: плохое настроение, тоска, плаксивость, снижение жизненного тонуса, моторная заторможенность. Все это может сказываться на взаимоотношениях со сверстниками.

Оценка общего уровня тревожности, опасения (страха) была произведена на основе методики «Шкала Дж. Тейлора» [3]. Данная методика позволяет выявить подростков с неадекватной самооценкой, имеющих трудности в учебной деятельности, проявляющих дезадаптацию в образовательной среде.

В исследовании у большинства подростков 15 чел. (60%) был выявлен средний уровень тревожности, для них характерна недостаточная уверенность в своих силах и возможностях при объективной оценке ситуации, что приводит к снижению работоспособности и нарушению эмоционального равновесия. Подростки в количестве 6 чел. (24%) не придают высокую значимость ситуации на момент исследования, считая ее легко преодолимой. Это отражает низкий уровень тревожности у испытуемых. У 4-х чел. (16%) – показатели тревожности высокие. Эти подростки испытывают не только

беспокойство, скованность в мышцах, но и напряжение от ситуации, которая для них становится непреодолимой. При этом – они не довольны собой и окружающими его людьми, руководствуются только эмоциями, что в конечном итоге – вызывает чувство вины. Таких подростков можно отнести к «группе риска».

В целом, проведенная диагностика позволила выявить психологические особенности подростков, связанные с повышенной агрессивностью; высокие показатели уровня школьной тревожности, а также наличие депрессивного состояния. В организации совместной деятельности с такими подростками необходимо учитывать, что они склонны к выбору подозрительного или агрессивного типов отношений среди сверстников. Это соотносится, в свою очередь, с отсутствием потребности установления доверительных отношений в группе. Именно эта категория подростков относится к «группе риска». Они могут выступать как в качестве потенциальных зачинщиков, так и жертв буллинга.

Результаты проведенной диагностики на данном этапе исследования свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной, системной совместной деятельности таких специалистов, как педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель в структуре реализации системы мероприятий, включающих тренинговые занятия, главной целью которых является профилактика школьного буллинга среди подростков. Задачи системы мероприятий, главным образом решают необходимость создания психолого-педагогических условий, направленных на снижение у подростков уровня агрессии; формирование умений конструктивного, межличностного взаимодействия в образовательной среде школы; развитие толерантности и эмпатии; воспитание ответственности за свои поступки.

Социально-психологический тренинг как основная форма, является одним из эффективных средств профилактики насилия в школе. Автор Т. В.Сенько характеризует социально-

психологический тренинг как специально организованную форму общения, которая способствует развитию личности подростка, формированию его коммуникативной и социальной компетентности. Это, в свою очередь, помогает решать личностные проблемы подростков, а также их родителей [4]. Система тренинговых занятий ставит задачей, прежде всего – приобретение навыков правильного общения и взаимодействия с окружающими людьми. Такая форма как социально-психологический тренинг позволяет рефлексировать свой жизненный опыт общения; анализировать – новый, осуществляя выбор в пользу конструктивных методов взаимодействия.

В процессе реализации системы мероприятий были использованы такие методы, как: педагогические (упражнение, пример); социально-педагогические (сотрудничество, самопознание); социально-психологические (тренинг, игротерапия).

Ожидаемые результаты: осознание подростками своих личностных качеств, позитивной жизненной позиции без применения насилия, снижение случаев появления жестокого поведения в подростковом сообществе.

Таким образом, социально-психологический тренинг выступает одним из эффективных средств организации профилактики буллинга среди подростков, если для решения поставленной задачи в образовательной среде школы будут созданы специальные психолого-педагогические условия:

– комплексное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса: педагога-психолога, социального педагога, классного руководителя, учителей; а также подростков и их родителей;

– реализация системы мероприятий в образовательном процессе, включающей социально-психологический тренинг как основную форму специально организованного общения, что позволит создать благоприятные условия для успешного становления личности подростка.

Литература:

1. Бердышев И.С. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики: практическое пособие для врачей и социальных работников / И.С. Бердышев, М.Г. Нечаева. - СПб.: Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья», 2005. - 129 с.

2. Кон И.С. Что такое буллинг, как с ним бороться? / И.С. Кон // Семья и школа. - 2006. - № 11. - С. 18.

3. Методика измерения уровня тревожности шкала Дж. Тейлора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://test-metod.ru/index.php/metodiki-i-testy/1/22-metodika-izmereniya-urovnya-trevozhnosti-tejlora>

4. Сенько Т.В. Диагностико-коррекционная работа с агрессивными детьми и подростками / Т.В. Сенько // Психологическая служба. - 2002. - № 1. - С. 47-51.

5. Соловьев Д.Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста / Д.Н. Соловьев // Интернет-журнал Науковедение. - 2014. - № 3.

6. Опросник Л.Г. Почебут [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https:// infourok.ru/test_agressivnosti_oprosnik_l.g._pochebut-168724.htm](https://infourok.ru/test_agressivnosti_oprosnik_l.g._pochebut-168724.htm)

7. Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http:psylab.info>

8. Шкала депрессий Бека (BDI) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://jekyll-hyde.ru/test/online-test-shkala-depressii-beka-ii/>

Сведения об авторе:

Беринская Инна Владимировна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Иркутский государственный университет, педагогический институт, e-mail: innaber1@yandex.ru

Data about the author:

I. Berinskaya (Irkutsk, Russia) Candidate of Pedagogical Science, associate professor of social pedagogy and psychology department, Irkutsk State University, Pedagogical Institute, e-mail: innaber1@yandex.ru



УДК 159.943:364-053.6

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПРОФИЛАКТИКУ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

А.В. Кибальник, И.В. Федосова

Аннотация. В статье подробно описана программа экспериментальной работы, направленной на профилактику аддиктивного поведения младших подростков через включение в волонтерскую деятельность. Рассмотрены содержательные аспекты работы в ходе тренинговых занятий, проведения мастер-классов и социального проектирования. В рамках модели представлены индивидуальные (консультирование, беседы) и групповые (социальные проекты и акции) формы профилактической работы с учащимися по трем уровням профилактического воздействия: интеллектуальному (сознательное усвоение общественных норм поведения), эмоциональному (воздействие на чувства подростка) и практическому (вовлечение в общественно-полезную деятельность). Модель организации волонтерской деятельности младших подростков имеет практическое значение. Изложенная в ней информация может быть полезна социальным педагогам, педагогам школ и всем тем, кто интересуется вопросами организации волонтерской деятельности, особенно с целью профилактики аддиктивного поведения.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, младшие подростки, волонтерская деятельность; обучение волонтеров.

A MODEL OF ORGANIZING EARLY ADOLESCENTS' VOLUNTEER ACTIVITY AIMED AT PREVENTING ADDICTIVE BEHAVIOR

A. Kibalnik, I. Fedosova

Abstract. The article describes in detail the program of experimental work aimed at preventing early adolescents' addictive behavior by involving them in volunteer activity. The authors have described the contents of working during trainings, master classes and social projecting. The model includes individual forms (consultations, talking) and group forms (social projects and actions) of preventing work with students on three levels: intellectual (conscious mastering of social standards of behavior), emotional (influencing the feelings of adolescents) and practical (involving in socially useful activity). The model of organizing early adolescents' volunteer activity has a practical importance. The information expounded in the article can be useful for social pedagogues, school teachers and for everyone who is interested in the issues of organizing volunteer activity, especially aimed at preventing addictive behavior.

Keywords: addictive behavior, early adolescents, volunteer activity, volunteer training.

Подрастающее поколение нашей страны на этапе начала нового тысячелетия оказалось в чрезвычайно трудной ситуации по нескольким причинам, связанным, прежде всего, с радикальным изменением механизма включения подростков в общественную жизнь, в систему взаимодействия с различными общественными институтами – семьей, образованием, трудовыми коллективами, общественными организациями. Появились новые социальные ценности, идеалы, очень часто противоречащие тому, на что ориентируют юношей и девушек родительская семья, группы общения. Резко трансформировалась социально-классовая, имущественная дифференциация населения, различных групп семей. Изменилось содержание свободного времени подростков, пути и средства их информированности.

По мнению ряда немецких ученых, «подростковый возраст – это время проявления и возрастания воздействия нагрузок. Телесные

изменения к началу пубертата, смена и окончание школы, первая любовь и отделение от родителей, планирование будущего и решение, принимаемое о собственном стиле жизни, часто должны преодолеваются параллельно и могут превысить адаптивные ресурсы подростков» [1, с.7].

Все обозначенные факторы создают для молодых людей новые жизненные сложности, механизмы преодоления которых вызывают критическое отношение старших. Чаще всего, не выдержав всех этих изменений, подростки стараются уйти от реальности путем применения различных аддиктивных агентов [7].

Таким образом, в контексте современной социокультурной ситуации актуализируется проблема профилактики аддиктивного поведения младших подростков, а также формирования рационального отношения школьников к своему здоровью, которое поможет им избежать рискованных ситуаций, способных нанести существенный ущерб качеству жизни в целом.

Включение школьников в социально-значимую деятельность, основанную на эмоционально-личностном отношении к нуждающимся в поддержке, позволит не только максимально реализовать себя в различных видах деятельности, но и выработать широкий спектр эффективных стратегий разрешения жизненных проблем, сформировать навыки их гибкого использования в соответствии с требованиями условий ситуации [4]. Осознание подростком своих способностей в преодолении трудностей будет содействовать развитию у него чувства собственной ценности, повысит самооценку, уверенность в собственных силах, в том, что он

может контролировать и созидать свой жизненный мир (Е.В. Бондаревская, Е.Е. Данилова, Н.В. Калинина, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.).

Экспериментальной базой нашего исследования стало МБОУ «Гимназия № 25» г. Иркутска. Исследовательская работа проводилась с младшими подростками 5-х и 6-х классов. В исследовании приняли участие 60 человек.

Модель организации волонтерской деятельности младших подростков, направленной на профилактику аддиктивного поведения, включала в себя три этапа: подготовительный, деятельностный, итоговый, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Модель организации волонтерской деятельности младших подростков, направленной на профилактику аддиктивного поведения

<i>Цель:</i> профилактика аддиктивного поведения		
<i>Задачи:</i>		
Пропаганда и развитие волонтерской деятельности в гимназии, формирование позитивных установок учащихся на добровольческую деятельность	Проектирование и организация профилактической деятельности по принципу «равный-равному»	Формирование самостоятельной, зрелой, социально активной личности, способной реализовывать свой жизненный замысел с опорой на внутренние ресурсы
<i>Этапы:</i>		
<i>Подготовительный</i>	<i>Деятельностный</i>	<i>Итоговый</i>
Создание волонтерского актива гимназии	Проведение тренинговых занятий, мастер-классов, создание и реализация социальных проектов	Анализ работы, определение перспектив дальнейшей деятельности
<i>Содержание работы:</i>		
Выработка основных принципов организации волонтерской деятельности в гимназии. Подготовка волонтерского актива	Определение целей, задач, тематики, форм и содержания встреч с волонтерами. Составление плана работы	Изучение и сравнительный анализ работы на основе личностных преобразований учащихся и анализа полученных документов (сертификаты, грамоты, дипломы)
<i>Формы профилактической работы:</i>		
<i>Индивидуальная</i>	<i>Групповая</i>	
Индивидуальное консультирование. Индивидуальный подход к организации деятельности. Индивидуальные проекты	Семинары, беседы со специалистами, изготовление плакатов, видеороликов, тренинги, акции, группы поддержки, спортивные мероприятия, проекты, конкурсы	
<i>Уровни профилактического воздействия:</i>		
<i>Интеллектуальный</i> (сознательное усвоение общественных норм поведения)	<i>Эмоциональный</i> (воздействие на чувства подростка)	<i>Действенно – практический</i> (вовлечение в общественно-полезную деятельность, сферу общения)
<i>Основные принципы организации деятельности:</i>		
<i>Конструктивно-позитивный принцип</i> – в процессе работы внимание акцентируется не на отрицательных последствиях зависимого поведения, а на значимости ведения здорового образа жизни	<i>Принцип отражения</i> – сосредоточение усилий на закреплении в практической деятельности позитивных поведенческих моделей	<i>Принцип доступности</i> – отбор информации и форм работы, соответствующих возрасту волонтеров
<i>Результат:</i> психически и физически здоровая социально-мобильная личность, обладающая гуманистическими, нравственными ориентациями с позитивной мотивационной направленностью, установкой на успех и здоровый образ жизни		

На подготовительном этапе внедрения модели мы опирались на результаты констатирующего эксперимента, проведённого нами в рамках эмпирического исследования, где были определены и систематизированы критерии и показатели выявления подростков, склонных к аддиктивному поведению (склонность к преодолению норм и правил; агрессия и насилие; делинквентное поведение; волевой контроль эмоциональных реакций; самоповреждающее и саморазрушающее поведение), а также определены виды зависимостей, преобладающих в подростковой среде.

В результате исследования было выявлено, что подростки обладают сниженным уровнем стрессоустойчивости, используют неконструктивные стратегии преодоления сложных ситуаций; обладают скрытым комплексом неполноценности, сочетающимся с внешне проявляемым превосходством; имеют неадекватную самооценку; обманывают и обвиняют педагогов и родителей; не принимают ответственность; демонстрируют повторяемость деструктивного поведения.

Предполагалось, что если организовать целенаправленное, систематическое, сознательное включение подростков в различные виды волонтерской деятельности, то профилактика аддиктивного поведения будет успешной [5;6].

В рамках данного этапа был создан волонтерский актив гимназии как филиал Центра молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор!» при Педагогическом институте Иркутского государственного университета.

Деятельностный этап программы включал в себя определение целей, задач, тематики, форм и содержания встреч с волонтерами. Составление плана работы. Экспериментальная модель предполагала работу в трех направлениях: серия тренинговых занятий; проведение мастер-классов; социальное проектирование [2;3].

Серия тренинговых занятий представляла собой цикл из 10 групповых встреч (15 часов), объединенных общей тематикой и направленных на достижение определенной цели. В тренинговую работу были включены волонтеры (подростки экспериментальной группы). Занятия проводились один раз в неделю.

Цель серии тренинговых занятий: содействие в формировании социально-активной личности, способной к самоконтролю и анализу ситуации, принимающей ответственность за своё здоровье.

Занятия были разнообразны по структуре и содержанию (деловые и ролевые игры,

дидактические упражнения и др.). Специфика каждого занятия зависела от тематики и целевых установок.

Кроме того, для обучающихся экспериментальной группы было проведено три мастер-класса (5 часов). Тематика мастер-классов: история волонтерского движения, виды формы благотворительности; актуальные проблемы и перспективы развития волонтерской деятельности; технология социального проектирования.

Работа в мастер-классе позволила подросткам участвовать в обсуждении трудностей, которые могут возникнуть в процессе волонтерской деятельности. Дети получили возможность попрактиковаться в создании социальных проектов, проанализировать возможные проблемы и совместно найти новые, творческие способы их разрешения.

Главный педагогический смысл использования технологии социального проектирования в программе организации волонтерской деятельности младших подростков, направленной на профилактику аддиктивного поведения, заключался в формировании у обучающихся социальной активности, развитии творческого мышления, становлении активной жизненной позиции; вовлечении младших подростков в общественно-полезную деятельность, ориентированную на помощь нуждающимся и закреплении навыков командной работы.

Практическую деятельность по подготовке и реализации социальных проектов осуществляли волонтеры единой группой. Основными результатами их работы стали:

– Социальный проект «Праздник ветеранам!» – организация праздничных мероприятий для Совета ветеранов Октябрьского округа г. Иркутска.

– Социальный проект «Формирование критического мышления в эпоху СМИ!» – ориентирован на изучение и критическое осмысление информации, получаемой из СМИ.

– Социальный проект «Бартер!» – проведение театрализованных представлений, мастер-классов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организация активного игрового взаимодействия детей и волонтеров с целью демонстрации позитивных образцов поведения и содействия всестороннему развитию творческого и интеллектуального потенциала как воспитанников школы-интерната, так и самих волонтеров.

– Социальная акция «Нет наркотикам!» – основная задача состояла в актуализации в

сознании обучающихся школы острой проблемы современного общества и информировании их о связанных с этим вопросах.

– Социальная акция «Здорово жить здорово!» – формирование у обучающихся устойчивого позитивного отношения к здоровому образу жизни. Демонстрация разрушающего действия табака на организм человека.

– Социальная акция «Помоги животным» – сбор корма для животных питомника «К-9» способствовал формированию у подростков трепетного, ответственного отношения к «братьям нашим меньшим».

– Социальная акция «Поможем детям вместе» – сбор одежды, школьных принадлежностей, канцелярии для детей детских домов г. Иркутска.

Итоговый этап внедрения модели заключался в подведении итогов работы волонтеров, в ходе которого осуществлялась рефлексия всех организованных волонтерами мероприятий, а также тех знаний и умений, которые они получили на тренинговых занятиях и мастер-классах, организованных в рамках волонтерской деятельности.

Наряду с групповой работой проводились индивидуальные занятия с подростками и их родителями. Так, были проведены индивидуальные консультации по самоменеджменту: «Введение в самоменеджмент» (теоретическое информирование, рекомендации по планированию своего времени) и «Планирование» (отработка и закрепление навыков планирования и организации деятельности). Индивидуальные беседы, направленные на коррекцию зависимости от межполовых отношений: «Мужчины и женщины, парни и девушки, девочки и мальчики» (определение понятий, возрастных границ вступления в сексуальные отношения); «Мои

интересы и увлечения» (определение круга интересов и возможностей их реализации для подростка).

В результате реализации экспериментальной модели произошли позитивные изменения по большинству из критериев оценки личности, склонной к аддиктивному поведению. Кроме того, наметилась положительная динамика в уровне общей склонности к зависимости, выражавшаяся в увеличении числа обучающихся, имеющих низкую склонность к выделенному у них виду зависимости, в сравнении с результатами констатирующего эксперимента.

Апробация экспериментальной модели подтвердила эффективность и результативность волонтерской деятельности, направленной на профилактику аддиктивного поведения подростков. Волонтерское движение представляется нам одной из наиболее прогрессивных форм проявления социальной активности обучающихся. Являясь уникальным социально-педагогическим феноменом, оно не может остаться без внимания отечественных педагогов: будучи формой оказания помощи нуждающимся в ней, волонтерское движение является мощным фактором воздействия на социальное становление личности ребенка. Таким образом, можно заключить, что волонтерство – это значимый педагогический инструмент, позволяющий получить бесценный опыт, который будет способствовать становлению всесторонне развитой, социализированной независимой личности.

Материалы исследования могут быть использованы в практике работы с обучающимися общеобразовательных школ, в процессе разработки и внедрения современных педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения.

Литература:

1. Жизненные проблемы и способы их разрешения школьниками 12-18 лет. (Кросскультурное сравнение: Потсдам – Санкт-Петербург): коллективная монография. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 130 с.
2. Кибальник А.В. Социальное проектирование как средство развития социальной активности студенческой молодежи / А.В. Кибальник // Педагогический ИМИДЖ. - 2018. - № 2(39). - С. 117-127.
3. Кибальник А.В. «Городская школа волонтеров»: практика реализации социального проекта / А.В. Кибальник // Инновационная наука. – 2016. – № 3-2. – С. 143-146.

4. Кибальник А.В. Волонтерская деятельность и ее роль в личностно-профессиональном развитии будущих социальных педагогов / А.В. Кибальник // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. - № 1. – С. 74-79.
5. Расчинская А.И. Возможности волонтерской деятельности для профилактики аддиктивного поведения младших подростков / А.И. Расчинская // Социокультурные механизмы преемственности ценностей: сб. научных статей по итогам Международной научно – практической конференции (Иркутск, 15-16 ноября 2013 года). – Иркутск: ВСГАО, 2013. – С. 181-186.
6. Федосова И.В. Овладение студенческой

молодежью конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций через включение в волонтерскую деятельность / И.В. Федосова, А.В. Кибальник // European Social Science Journal. – 2013. – № 6(34). - С. 60-70.

7. Фуряева Т.В. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграции / Т.В. Фуряева, И.Г. Каблукова. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2007. - 304 с.

Сведения об авторах:

Кибальник Алёна Вячеславовна (г. Иркутск, Россия), старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии, Иркутский государственный университет, педагогический институт, e-mail: kialvch@yandex.ru

Федосова Ирина Валерьяновна (г. Иркутск, Россия), заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент, Иркутский государственный университет, педагогический институт, e-mail: Fedos-ir@yandex.ru

Data about the authors:

A. Kibalnik (Irkutsk, Russia), senior teacher of social pedagogy and psychology department, Irkutsk State University, Pedagogical Institute, e-mail: kialvch@yandex.ru

I. Fedosova (Irkutsk, Russia), head of department of social pedagogy and phsicology, candidate of pedagogical science, associate professor, Irkutsk State University, Pedagogical Institute, e-mail: Fedos-ir@yandex.ru



УДК 159.9

ВНУТРЕННИЕ РЕСУРСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Р.Н. Хакимзянов

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема поиска ресурсов психологической безопасности подростков в интернет пространстве. Это связано с повсеместным распространением деструктивного контента. Деструктивный контент, который распространяется посредством интернет-коммуникации оказывает негативное влияние на мировоззрение школьников подросткового возраста и на формирование их поведения. В связи с этим возникает необходимость поиска психологических качеств личности как потенциальных ресурсов, обеспечивающих ее психологическую безопасность в интернет пространстве, как гаранта ее психического и психологического здоровья. Цель исследования: определить ресурсы психологической безопасности подростков в условиях интернет-коммуникации. Результаты исследования вносят вклад в ту часть психологии безопасности, где рассматривается проблема негативного влияния интернет-коммуникации на личность. Полученные данные раскрывают новые ресурсы личности посредством которых повышается уровень психологической безопасности подростков через снижение степени их вовлеченности в интернет-коммуникации. В процессе эмпирического исследования определены ресурсы психологической безопасности личности подростков в условиях интернет-коммуникации.

Ключевые слова: психология безопасности, психологическая безопасность, безопасность личности, интернет-коммуникация, интернет-пространство, способность к самоуправлению, самоконтроль.

INTERNAL RESOURCES OF THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE PERSONALITY OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF INTERNET COMMUNICATION

R. Khakimzyanov

Abstract. This article considers the actual problem of searching resources of psychological safety of adolescents in the Internet space. It is connected with the ubiquitous distribution of destructive content in the Internet space. Destructive content, distributed through Internet communication, has a negative impact on the worldview of adolescent students as well as on the formation of their behavior in particular. Regarding to it, it becomes necessary to search for the individual psychological qualities as potential resources that ensure psychological security of the personality in the Internet space, in order that these qualities become a guarantor of his or her mental and psychological health in general. Objective: to determine the resources of psychological safety of adolescents in the context of Internet communication. The results of the research contribute to the part of security psychology where the problem of the negative impact of Internet communication on a person is considered. The obtained data reveal the new resources of the personality through that the level of psychological safety of adolescents increases due to a decrease in the extent of their involvement in Internet communications. In the process of empirical research, the resources of the psychological safety of the personality of adolescents in the context of Internet communication are identified.

Keywords: security psychology, psychological safety, security of the personality, Internet communication, Internet space, self-government ability, self-control.

Интернет является важной составляющей для современного общества. Средства массовой информации (СМИ) постепенно уходят в сеть, что позволяет им увеличить охват аудитории, множество интернет-ресурсов по запросу пользователя в секунду найдут любую информацию, в сети каждый найдет себе группу общения по интересам, все услуги от доставки еды до получения паспорта можно получить, сидя в интернете. Поколение современных детей с первых лет жизни начинают свое знакомство с интернет-пространством, ведь в нем 24/7 есть абсолютно любая игра, мультфильм и т.д.

С одной стороны это является предметом восхищения, с другой – вызывает страх.

Постоянный «веб-серфинг» приводит к тому, что дети перестают понимать, где реальный и виртуальный мир, таким образом, критичность мышления начинает снижаться. Следовательно, они становятся беспомощными, незащитными и легко поддаются на уловки мошенников, привлекающих их в различные деструктивные интернет сообщества.

На сегодняшний день понятие «нормы» пребывания в сети установить не возможно, ведь подростки постоянно пользуются различными мессенджерами для взаимодействия не только с друзьями, но и с родителями и учителями.

Следовательно, актуальность исследования определена развивающимися и существующими

условиями, направляющими участников интернет-коммуникаций на вовлечение в деструктивный формат общения, выражающими свое воздействие не только на мировоззрение личности, но и на формирование поведения в частности. Исходя из этого, мы можем подойти к решению проблемы необходимости поиска психологических качеств личности как потенциальных ресурсов, обеспечивающих ее психологическую безопасность в интернет-пространстве, как гаранта ее психического и психологического здоровья в целом.

Цель исследования: установить внутренние ресурсы психологической безопасности подростков в условиях интернет-коммуникации.

Обзор состояния проблемы. Вопросы психологии безопасности общества и личности наиболее важные для современного мира. Это связано с тем, что под угрозой находится состояние психологической защищенности и психологической безопасности личности.

Термин «психологическая безопасность» разными авторами трактуется по-своему.

«Психологическая безопасность – это самостоятельное измерение в общей системе безопасности; оно представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития» (Т.С. Кабаченко) [6].

«Психологическая безопасность – это состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» (И.А. Баева) [2].

В своих трудах Грачев Г.В. пишет о понятии «информационно-психологическая безопасность»; оно определено как чувство общественной, групповой и индивидуальной защищенности от влияния информационных факторов [4].

Таким образом, психологическую безопасность личности можно определить как способность выстраивать психологический барьер от негативного влияния как интернет-пространства, так и социальной среды.

Исследование психологической безопасности личности имеет исключительное значение для детей, так как в данном возрасте психика неокрепшая и легко поддается любому влиянию.

В связи с этим ученые-исследователи активно ищут определенные механизмы формирования и обучения психологическим защитами от негативного влияния интернета.

Именно поэтому необходимо работать с подростками, родителями и учителями по повышению их уровня компетенций в области психологической безопасности личности.

Методы исследования. Для выделения особенностей подросткового возраста мы опирались на представления А.А. Реан [9]. Для разработки авторской анкеты была использована концепция «Триада психопатий» Ганнушкина П.Б. и Кербикова О.В. [3;7]. Также основой для исследования послужила классификация и представления о сторонах общения по Г.М. Андреевой [1].

Для достижения поставленной цели применялись следующие методы исследования: анализ литературы по проблеме исследования; методы психодиагностики; методы статистического анализа данных.

В исследовании использованы следующие методики:

- Тест «Кто Я?» [10];
- Методика ССУ (Н.М. Пейсахова) [8];
- «Диагностика коммуникативной толерантности» [11];
- «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» [5];
- Авторский опросник «Степень вовлеченности в интернет-коммуникацию».

Эмпирическую базу исследования составили результаты диагностики школьников, в возрасте 15 – 16 лет, общий объем выборки составил 150 респондентов.

Респонденты были разделены на две группы по показателю «степень вовлеченности в интернет-коммуникацию» при использовании авторского опросника:

Группа 1 – низкая степень вовлеченности в интернет-коммуникацию;

Группа 2 – высокая степень вовлеченности в интернет-коммуникацию.

Результаты и обсуждение. По результатам сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента, испытуемые были разделены на две выборки по опроснику «Степень вовлеченности в интернет-коммуникацию», см. рисунок 1:

Группа 1 – низкая степень вовлеченности в интернет-коммуникацию, в нее вошли 79 респондентов.

Группа 2 – высокая степень вовлеченности в интернет-коммуникацию, в нее вошел 71 респондент.



Рисунок 1. – Степень вовлеченности в интернет-коммуникацию у 2-х групп

Статистически значимые различия, полученные по данному опроснику, позволили продолжить интерпретацию результатов исследования.

Для определения ресурсов психологической безопасности подростков результаты исследования подверглись статистическому

сравнению; это позволило установить, что у группы с высокой вовлеченностью в интернет-коммуникацию выражены следующие показатели, см. рисунок 2:

- «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека» ($p \leq 0.01$);
- «Эмоциональный канал эмпатии» ($p \leq 0.05$).

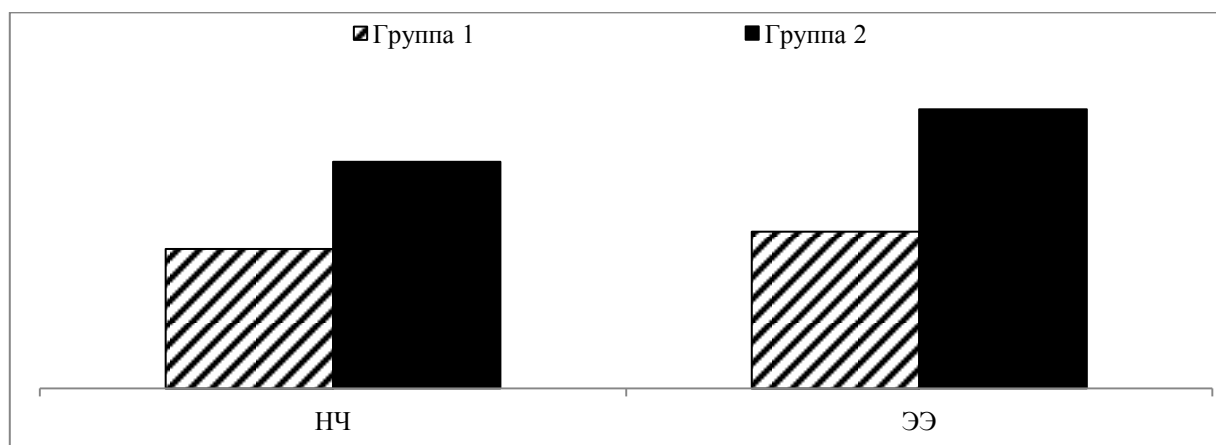


Рисунок 2. – Статистическое сравнение исследуемых показателей 1 и 2 групп по t-критерию Стьюдента

Примечание: НЧ – Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека; ЭЭ – Эмоциональный канал эмпатии.

В группе с высокой вовлеченностью в интернет-коммуникацию преобладают непонимание и неприятие индивидуальности другого человека и эмоциональный канал эмпатии. Таким образом, можно сделать вывод, что респонденты принимают только свою индивидуальность, свои идеалы, интересы ставят превыше других, не предоставляя другим возможности проявить себя в общении с ними. Им тяжело найти собеседника в реальном мире, поэтому они переключается на виртуальную среду, где интеракции, по сути, обезличены.

Эмпирическое изучение по t-критерию Стьюдента показало, что у респондентов группы 1 оно достоверно выше, чем у респондентов группы 2 следующие показатели, см. рисунок 3:

- «Анализ противоречий» ($p \leq 0.001$);
- «Планирование» ($p \leq 0.05$);
- «Критерий оценки качества» ($p \leq 0.01$);
- «Самоконтроль» ($p \leq 0.05$);
- «Общая способность самоуправления» ($p \leq 0.01$).

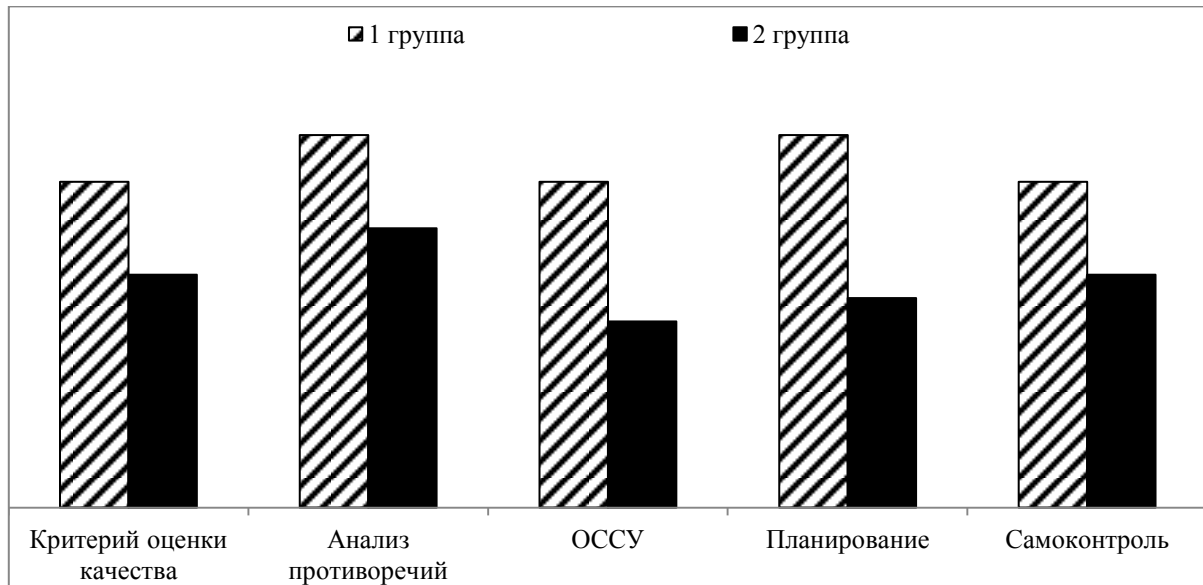


Рисунок 3. – Статистическое сравнение исследуемых показателей 1 и 2 групп по t-критерию Стьюдента

Примечание: ОССУ – общая способность к самоуправлению.

Таким образом, группа с низкой степенью вовлеченности в интернет-коммуникации отличается от группы с высокой степенью большей способностью к самоуправлению.

Анализ эмпирических данных позволяет заключить, что в группе с низкой вовлеченностью в интернет-коммуникацию более развита способность к самоуправлению. У данной группы достоверно выше практически все показатели из цикла самоуправления по отношению к группе с высокой степенью вовлеченности в интернет-коммуникации. Таким образом, развитая способность к самоуправлению позволяет подростку смотреть на различные явления с позиции, учитывающей все плюсы и минусы, тем самым определяющий лучший вариант действий и оценивающий всевозможные риски. Следовательно, данные показатели являются ресурсами для формирования психологической безопасности подростков, так как они более развиты у лиц с низкой степенью вовлеченности в интернет-коммуникации.

Полученные в ходе диагностического исследования результаты прошли процедуру вычисления коэффициентов корреляции.

Корреляционный анализ позволил определить показатели, способствующие снижению степени вовлеченности в интернет-коммуникации, см. рисунок 3. Это все показатели методики «способность к самоуправлению». Итак, для снижения степени вовлеченности в интернет-коммуникацию необходимо развивать у

респондентов умение анализировать противоречия при возникновении спорной ситуации как в жизни, так и во взаимоотношениях, взвешивать свои слова и понимать, что за определенными поступками последует определенный результат. Также нужно формировать у подростков способность оценивать качество выполненной работы, это поможет здраво оценивать ситуации, возникающие во взаимоотношениях, и приведет к понижению уровня вовлеченности в интернет-коммуникацию. Развитие общего самоконтроля поможет не допускать конфликтных ситуаций при взаимодействии с реальными людьми, и, вследствие этого, подросток не будет уходить в интернет-коммуникацию. Также стоит меньше использовать себя в качестве эталона при оценке образа мыслей и действий других людей, здесь нужно развивать понимание того, что нет идеальных людей, и каждый имеет право на ошибки, и это будет способствовать снижению степени вовлеченности в интернет-коммуникацию.

Выводы:

1. В понятие «психологическая безопасность личности» входит несколько факторов. Некоторые особенности интернет-коммуникации ставят под угрозу психологическую безопасность личности. Психологическая безопасность личности особенно важна в подростковом возрасте из-за наибольшей уязвимости психики.

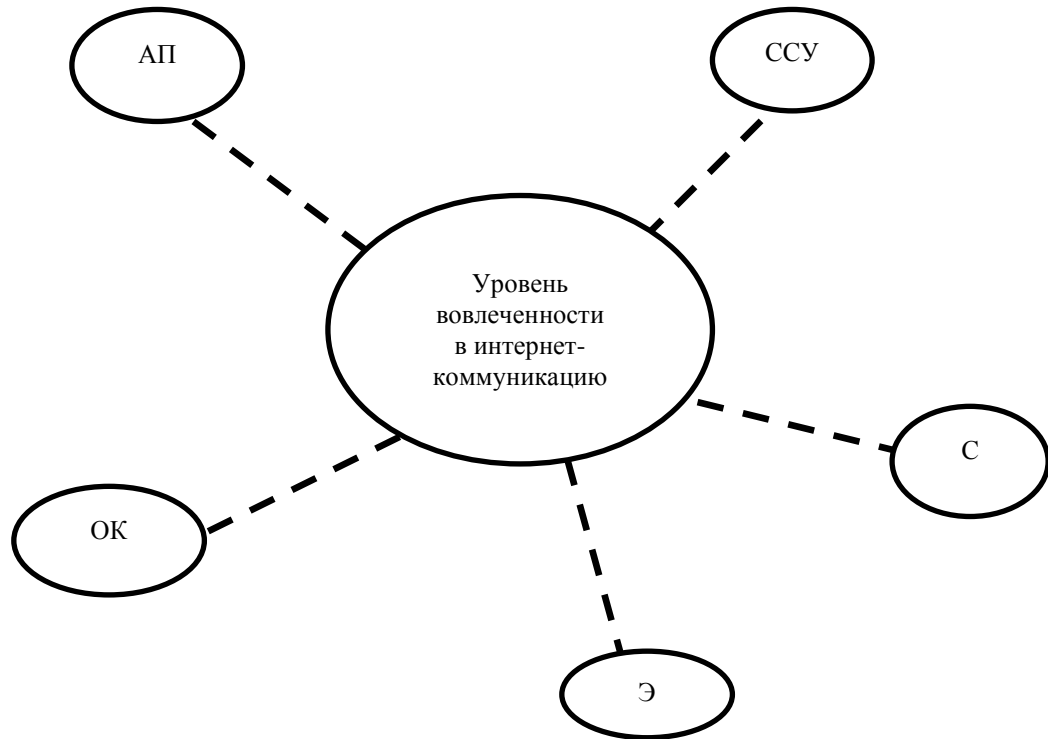


Рисунок 3. – Показатели психологической безопасности личности подростков в условиях интернет-коммуникации

Примечание: АП – анализ противоречий; ОК – критерий оценки качества; ССУ – способность к самоуправлению; Э – использование себя в качестве эталона; С – самоконтроль. Прерывистая линия – обратная корреляционная связь ($p \leq 0,01$).

2. Корреляционный анализ для общей выборки испытуемых показал, что с уровнем вовлеченности в интернет-коммуникацию обратно взаимосвязаны следующие показатели: анализ противоречий; критерий оценки качества; способность к самоуправлению; использование себя в качестве эталона; самоконтроль.

3. На основе сравнительного и корреляционного анализов установлено, что внутренними ресурсами психологической безопасности подростков в условиях интернет-коммуникации являются:

- способность к самоуправлению, т.е. способность самостоятельно управлять формами своей активности (деятельностью, общением, переживаниями и поведением);
- способность к планированию, т.е. когнитивная способность без чьей-либо помощи создавать модель, план по достижению своих целей;
- способность анализировать противоречия – умение создавать субъективную модель жизненной ситуации, в которой находится человек;

– самоконтроль – способность субъекта собирать информацию о ходе выполнения субъективного плана в деятельности, общении и поведении.

Заключение. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты необходимо внедрить в психологические службы образовательных организаций, центры социально-психологической помощи населению для формирования у психологов компетенций по психологической безопасности личности школьников подросткового возраста.

Психологи, работающие в центрах социально-психологической помощи населению и психологической службе образовательных учреждений, имеют возможность применять батарею методик данного психодиагностического исследования для выявления степени вовлеченности подростков в интернет-коммуникацию.

Полученные результаты статистического анализа показателей психологической безопасности школьников подросткового возраста позволяют снижать степень

вовлеченности подростков в интернет-коммуникацию.

Предметом дальнейшего исследования может стать разработка и апробация технологии психолого-педагогического сопровождения учащихся с целью формирования их инновационного потенциала, который позволит

противостоять агрессивным способам вовлечения в интернет-коммуникацию. Дальнейшие перспективы определяются необходимостью изучения ресурсов психологической безопасности личности на представителях различных возрастов и сфер профессиональной деятельности.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
3. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – М.: «Север», 1933. – 143 с.
4. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г.В. Грачев. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
5. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2015. – 592 с.
6. Кабаченко Т.С. Психология управления: учебное пособие / Т.С. Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.
7. Кербилов О.В. К учению о динамике психопатии / О.В. Кербилов // Проблемы судебной психиатрии; под ред. Г.В. Морозова. – М.: Госюриздат, 1961. – С. 5-30.
8. Пейсахов Н.М. Практическая психология / Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов. – Казань: Издательство Казанского университета, 1991. – 120 с.
9. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учебное пособие / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: ЗАО «Питер», 1999. – 416 с.
10. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учебное пособие / Т.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2006. – С. 82-103.
11. 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. – 490 с.

Сведения об авторе:

Хакимзянов Руслан Наильевич (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», старший преподаватель кафедры психологии личности Института психологии и образования Казанского федерального университета, e-mail: r.khakimzyanov@gmail.com

Data about the author:

R. Khakimzyanov (Kazan, Russia), Candidate of Psychological Sciences, leading scientific researcher “Institute of pedagogy, psychology and social problems”, senior lecturer of the Department of personality psychology, Institute of psychology and education, Kazan federal university, e-mail: r.khakimzyanov@gmail.com



УДК 364.07

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ СРЕДИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ

Т.В. Соловьева

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуальных вопросов социальной защиты детей и подростков в аспекте превентивных мероприятий антинаркотической направленности в Республике Мордовия. Предметом анализа выступают основные тенденции реализации системного подхода по профилактике наркомании среди детей и подростков в Республике Мордовия. В статье автор раскрывает сущность понятия и содержание системного подхода в системе социальной защиты по профилактике наркомании среди детей и подростков. На основе статистического материала и результатов исследования рассмотрены основные проблемы и противоречия реализации системного подхода по профилактике наркомании среди детей и подростков в Республике Мордовия, а также его востребованность в регионе. Предложены рекомендации по оптимизации системной работы в системе социальной защиты по профилактике наркомании среди детей и подростков.

Ключевые слова: дети; подростки; социальная защита; системный подход; наркомания; профилактика.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF REALIZATION OF SYSTEM APPROACH IN THE SYSTEM OF SOCIAL PROTECTION FOR THE PREVENTION OF DRUG ABUSE AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE REPUBLIC OF MORDOVIA

T. Soloveva

Abstract. The article is devoted to the consideration of topical issues of social protection of children and adolescents in the aspect of preventive measures of anti-drug orientation in the Republic of Mordovia. The subject of the analysis is the main trends in the implementation of a systematic approach to the prevention of drug addiction among children and adolescents in the Republic of Mordovia. In the article the author reveals the essence of the concept and the content of the system approach in the system of social protection for the prevention of drug addiction among children and adolescents. On the basis of the statistical material and the results of the study, the main problems and challenges of the implementation of a systematic approach to the prevention of drug addiction among children and adolescents in the Republic of Mordovia, as well as its relevance in the region are considered. Recommendations on optimization of system work in the system of social protection for the prevention of drug addiction among children and adolescents are proposed.

Keywords: children; adolescents; social protection; systemic approach; drug addiction; prevention.

Сегодня потребление наркотиков распространено среди детей и подростков из различных социальных и образовательных слоев и в ряде случаев становится частью подростковой и молодежной субкультуры. В настоящее время в России процесс нормализации потребления наркотиков следует пока рассматривать только как тенденцию, однако в ближайшем будущем мы можем столкнуться с ситуацией, когда большинство детей и подростков начнет пробовать и употреблять запрещенные наркотики. Так, Безрукова Т.В. отмечает, что дети – особая социально-демографическая группа населения, по своей природе наиболее незащищенная и слабо защищенная. Одновременно – это социальный барометр, чутко реагирующий на экономические, политические, социальные

изменения в обществе [1, с.164]. В связи с этим можно говорить о том, что именно дети и подростки являются «группой риска» по употреблению наркотических средств. Так, Соловьева Т.В. отмечает, что увеличение количества социально уязвимых детей в стране служит интегральным показателем, характеризующим системный кризис всего общества. Социально уязвимое детство существенно усугубляет и воспроизводит волны социальной нестабильности [4;3]. Подтверждением данного факта являются статистические данные. Так, опираясь на данные независимых аналитиков ООН, в период за прошедшие 10 лет в России число наркозависимых выросло в 11 раз. Была отмечена стойкая тенденция к росту подростковой и уже

детской наркомании. Средний возраст страдающих наркозависимостью находится в диапазоне 16 – 18 лет. По статистике от общего количества страдающих наркоманией 60% – это молодые люди от 16 до 30 лет. Пятая часть – это школьники, принимающие наркотики с 9 – 13 лет. Нередки случаи приобщения к наркотикам 6 – 7-летних детей. Официально опубликованная ООН статистика наркозависимых констатирует, что за 10 лет наркоманов-россиян стало в 10 раз больше. Смертность от употребления наркотических препаратов увеличилась в 12 раз, при этом детская смертность – почти в 40 [3].

В Республике Мордовия по данным Министерства здравоохранения Республики Мордовия, на 1 января 2018 г. в медицинских организациях, подведомственных Министерству здравоохранения Республики Мордовия, было зарегистрировано 1 684 потребителя наркотических средств, в том числе 94 женщины, 23 подростка, ни одного ребенка; больных наркоманией – 735 чел., в том числе 54 женщины и 4 подростка [6].

Системный подход является одним из основных в системе социальной защиты с детьми и подростками по профилактике наркомании. Центральное понятие системного подхода, важное, в том числе и в рамках реализации его в системе социальной защиты с детьми и подростками по профилактике наркомании, – система, которое обозначает совокупность взаимосвязанных, взаимодействующих элементов, образующих определенную целостность. Систему образуют, как минимум, две составляющие: 1) внешнее окружение, которое образуют вход и выход системы, ее взаимосвязь с внешней средой; 2) внутренняя структура, т.е. совокупность тесно связанных элементов, обеспечивающих субъектно-объектные взаимодействия и реализацию целей системы. Соответственно, методология и особенности системного подхода определяются, прежде всего, тем, что он направляет ученого на изучение: во-первых целостности того или иного объекта; во-вторых механизмов, ее обеспечивающих; в-третьих, сложных связей объекта и сведение их в единое теоретическое представление.

В соответствии с законом Республики Мордовия от 4 февраля 2009 г. № 11-З «О профилактике алкоголизма, наркомании и токсикомании в Республике Мордовия» основными задачами профилактики алкоголизма, наркомании и токсикомании в регионе являются:

1) создание системы комплексной профилактики алкоголизма, наркомании и

токсикомании на территории Республики Мордовия;

2) формирование в обществе негативного отношения к употреблению спиртных напитков, незаконному потреблению наркотических средств, психотропных и токсических веществ;

3) координация деятельности органов государственной власти Республики Мордовия, органов местного самоуправления, развитие и укрепление их взаимодействия по вопросам организации профилактики алкоголизма, наркомании и токсикомании;

4) выявление на ранней стадии лиц, злоупотребляющих спиртными напитками, незаконно потребляющих наркотические средства, психотропные и токсические вещества, больных алкоголизмом, наркоманией и токсикоманией;

5) совершенствование системы реабилитации больных алкоголизмом, наркоманией и токсикоманией;

6) проведение комплексных профилактических мероприятий, направленных на противодействие незаконному обороту наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров [3].

Так, с целью изучения особенностей реализации системного подхода в социальной защите с детьми и подростками по профилактике наркомании нами было проведено социологическое исследование (опрос экспертов) на тему: «Проблемы и перспективы системного подхода в социальной защите по профилактике наркомании среди детей и подростков (на примере г. Саранска)» (апрель – май 2017 г.). Результаты исследования показали, что уровень осознанности проблемы наркомании в подростковой среде достаточно велик: в высшей степени злободневной ее считают 56% экспертов; достаточно злободневной – 28%; не очень злободневной – 8% и столько же процентов затруднились ответить. Данные ответы опрошенных экспертов позволяют говорить о том, что осознаваемая обществом проблема, является началом поиска путей её преодоления. Если люди «не видят» проблемы в каком-то пусть даже негативном явлении, то оно начинает прогрессировать, не встречая никакого сопротивления со стороны общественного мнения.

Один из самых важных вопросов, который требуется разрешить для отыскания способа борьбы с этой проблемой – это вопрос о причинах потребления наркотиков в подростковой среде. Так, дурное влияние среды, по мнению большинства (58%) опрошенных, занимает

первое место среди возможных причин приобщения к наркотикам. Второе место занимает суждение, что наркотики – это влияние моды (36%). Третье по степени распространенности мнение – это воздействие наркоторговцев, которые в целях наживы стараются «посадить на иглу» как можно больше человек. Этот взгляд в среднем разделяют (38%) опрошенных экспертов. Тяжелую жизненную ситуацию называет в качестве причины наркомании в подростковой среде каждый третий эксперт (32%). В наличии физиологических склонностей к употреблению наркотиков видят причину наркомании у подростков и молодежи в среднем (12%) экспертов.

При анализе эффективности профилактической работы, проводимой в г. Саранске, по проблеме наркомании среди несовершеннолетних, которая в большинстве своем оценивается на среднем уровне (частично эффективна – 64%), необходимо отметить, что эксперты используют различные методы ее реализации: устные лекции (86%), беседы (84%); семинары, тренинги (46%); конкурсы, мероприятия (24%); социальная реклама (34%) и т.д.

Анализ вопроса: «Какие основные мероприятия системного характера в процессе реализации профилактики наркомании среди несовершеннолетних проводятся в Вашем Отделении?» (прим. Отделение по делам несовершеннолетних отделения полиции № 3 Ленинского района УМВД России по г. о. Саранск) показал, что эксперты выделили межведомственные и внутриведомственные взаимосвязи, необходимые для реализации координационной функции различных органов и служб; технологическое оснащение взаимодействия (алгоритмы, технологии, отдельные способы осуществления взаимодействия); регуляторы процессов координации (программы, проекты, нормы), регламентирующие меру координационного вмешательства и отношения участников взаимодействия; организация совместных конкретных акций и мероприятий.

К настоящему времени основными проблемами системного подхода в системе социальной защиты по профилактике наркомании среди детей и подростков являются: отсутствие нормативного отображения механизма взаимодействия между секторами в решении проблем наркомании несовершеннолетних; отсутствие стандартов в оказании помощи разными типами государственных и общественных организаций и т.д.

На вопрос «Востребован ли системный подход в процессе реализации профилактики наркомании среди несовершеннолетних в г. Саранске?» 90% экспертов дали положительный ответ.

Анализ вопроса: «Каковы, на Ваш взгляд, рекомендации по совершенствованию системного подхода в системе социальной защиты по профилактике наркомании среди несовершеннолетних в г. Саранске?» позволяет отметить следующее: «обеспечение процессов взаимодействия необходимой законодательной базой», «научно-методическое обоснование комплексной работы»; «четкое разграничение функций между участниками взаимодействия на всех уровнях совместной работы»; «предоставление учреждениям полномочий и средств в соответствии с выполняемыми функциями и поставленными задачами»; «обеспечение управленческих структур и учреждений, участвующих в профилактических мероприятиях по борьбе с наркоманией квалифицированными кадрами»; «организация единого информационного пространства»; «создание общей концепции совместных действий; оптимизация работы межведомственного координирующего звена» и др.

Реализация системного подхода в системе социальной защиты детей и подростков по профилактике наркомании в Республике Мордовия реализуется органами исполнительной власти и подведомственными учреждениями региона. Так, в настоящее время в Республике Мордовия активно ведется работа по профилактике потребления наркотических средств, особенно среди детей, подростков и молодежи. Вопросы профилактики наркопреступности находятся на постоянном контроле Управления по контролю за оборотом наркотиков Министерства внутренних дел по Республике Мордовия (УНК МВД по Республике Мордовия). Во исполнение указаний МВД России, а также в рамках реализации решений межведомственных совещаний МВД по Республике Мордовия организованы всероссийская акция «Сообщи, где торгуют смертью», оперативно профилактические мероприятия «Дети России», «Мак», «Незаконная реклама и пропаганда наркотиков», городская акция «Саранск – здоровый город», профилактическая акция «Иностраннный студент», информационно-образовательный проект «Школа волонтера» при УНК МВД по Республике Мордовия, комплексы мероприятий «ДОЛ-территория здоровья!», военно-патриотических мероприятий «Великий

подвиг на века!», спортивных мероприятий «Спорт против наркотиков!», а также комплекс мероприятий, приуроченных к Международному дню борьбы с наркоманией и незаконным оборотом наркотиков. В рамках Всероссийской антинаркотической акции «Сообща, где торгуют смертью» при взаимодействии с Министерством печати и информации Республики Мордовия проводится работа по созданию и размещению тематической социальной рекламы.

Министерство образования Республики координирует работу органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, по вопросам профилактики употребления наркотических средств и психотропных веществ в молодежной среде. Так, в целях привлечения детей и подростков к систематическим занятиям физической культурой и спортом, формирования представления о негативных последствиях воздействия наркотиков на физическое и духовное здоровье человека в образовательных организациях республики ежегодно проводится комплекс спортивных мероприятий «Спорт вместо наркотиков», активно внедряется Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «ГТО». Органами управления образованием всех уровней совместно с заинтересованными органами системы государственной профилактики реализуется комплекс мероприятий по привлечению детей «группы риска» к занятиям физической культурой и спортом (уровневые спартакиады «Старты надежд» для несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении).

Деятельность по профилактике правонарушений, вредных привычек, воспитанию нравственно-правовой культуры, формированию толерантных отношений является приоритетным направлением в работе детских библиотек республики. Эффективность решения данных проблем сотрудники библиотек видят в интеграции всех направлений библиотечной работы, в использовании всего комплекса форм и методов библиотечной практики. Все детские библиотеки в своей деятельности по профилактике правонарушений работают вместе с инспекциями и комиссиями по делам несовершеннолетних, другими структурами органов внутренних дел. Многие детские библиотеки ведут профилактическую работу совместно с реабилитационными центрами и приютами. В целях повышения эффективности работы по профилактике правонарушений учреждения культуры налажено тесное сотрудничество с заинтересованными

организациями и ведомствами: органами образования, здравоохранения, социальной защиты населения, по делам молодежи, комиссиями по делам несовершеннолетних, правоохранительными органами. Клубные учреждения республики для создания условий и проведения комплекса мероприятий, направленных на пропаганду здорового образа жизни, в полной мере используют работу кружков, секций, клубов по интересам.

Министерство социальной защиты, труда и занятости населения Республики Мордовия осуществляет организацию оздоровления и отдыха детей из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, что является существенной поддержкой для малообеспеченных семей и неотъемлемым элементом системы профилактики немедицинского потребления наркотиков. С целью предупреждения правонарушений среди воспитанников специализированных учреждений и профилактики алкоголизма, курения, наркомании проводятся лекции, беседы, видеопросмотры по теме «Профилактика наркомании и токсикомании среди несовершеннолетних». Антинаркотическая пропаганда постоянно осуществляется всеми медицинскими работниками.

В целях профилактики заболеваний зависимости от психоактивных веществ Министерством здравоохранения Республики Мордовия, наркологической службой и медицинскими организациями региона проводится широкая работа по санитарно-гигиеническому воспитанию с использованием средств массовой информации, антиалкогольные и антинаркотические мероприятия среди учащейся молодежи, а также обучение основам антинаркотической работы сотрудников заинтересованных министерств и ведомств. Кроме того, проводились консультативно-профилактические осмотры несовершеннолетних «группы риска» в подразделениях по делам несовершеннолетних, на заседаниях комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав при городских и районных администрациях, в социально-реабилитационных центрах Министерства социальной защиты, труда и занятости населения Республики Мордовия. В рамках первичной медицинской профилактики несовершеннолетних, выявления неблагополучных семей, где родители не исполняют свои обязанности по содержанию, обучению и воспитанию детей, психиатры-наркологи совместно с сотрудниками правоохранительных органов, социальных служб, членами комиссий по делам несовершеннолетних

и защите их прав посещали социально неблагополучные семьи, проводят консультации и беседы с несовершеннолетними и их родителями, дают советы и рекомендации, оказывают необходимую медико-психологическую помощь [2].

На основе изучения теоретических работ, программных документов (так, в Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации отмечается, что «необходимо принятие комплексных и сбалансированных мер, которые не только существенно снизили бы немедицинское потребление наркотиков и последствия их потребления, но и способствовали разрушению финансовых, организационных, информационных и иных наркодилерских сетей» [5]) и результатов социологических исследований, в том числе и проведенного лично автором, можно предложить следующие рекомендации по оптимизации реализации системного подхода в системе социальной защиты по профилактике наркомании среди детей и подростков.

1. Реальной эффективности в сфере первичной профилактики подростковой и молодежной наркомании можно ожидать только от комплексных программ. Такие программы необходимо строить не только на основе воспитательного процесса, психотерапевтического или медицинского вмешательства. Важно учитывать также законодательную и правовую регламентацию антинаркотической деятельности. При этом следует использовать положения административного, уголовного и иного законодательства Российской Федерации, а также нормы международного права и рекомендации мирового сообщества.

2. Подобные программы в современных условиях целесообразно реализовывать на базе средних школ, средне-специальных и высших учебных заведений. Однако главными агентами (организаторами) проведения мер первичной профилактики должны быть не учителя, а квалифицированные социальные работники,

социальные педагоги и специалисты-психологи, специализирующиеся на этой проблеме.

3. Необходимо развивать сеть государственных и негосударственных лечебно-профилактических учреждений по профилям основных видов детской, подростковой и молодежной девиантности, в число которых входит наркомания.

4. В полном реформировании нуждается система так называемого гигиенического образования и воспитания подростков. Здесь следует отказаться от вызывающей страх и недоверие односторонней «профилактики», проводимой некоторыми медицинскими работниками.

5. Система помощи в «группах риска» должна использовать методы работы с привлечением ближайшего окружения (родственников, друзей, одноклассников, коллег).

6. Необходимо создание и широкое распространение среди подростков и молодежи профессионально подготовленной и информативной литературы по проблемам наркомании. Такая литература должна быть не только доступна для подростков по уровню изложения материала, но и учитывать имеющийся у них социальный опыт.

Таким образом, проблема наркотизации среди детей и подростков признается актуальной подавляющим большинством опрошенных экспертов. Степень сопричастности к проблеме наркотизации и степень обеспокоенности этой проблемой в целом связаны друг с другом. Это позволяет сделать предположение, что настороженность экспертного мнения по поводу данной проблемы будет способствовать предотвращению ее распространения. При этом оптимизация работы различных структур по решению проблемы наркомании среди несовершеннолетних в рамках системного подхода в Республике Мордовия возможна при введении в практику управления принципов и механизмов эффективного межведомственного взаимодействия и преодоления барьеров в сотрудничестве с учетом позиционирования интересов несовершеннолетнего.

Литература:

1. Безрукова Т.В. Причины социальной уязвимости детей в регионе / Т.В. Безрукова // Регионоведение. - 2008. - № 3. - С. 164-170.
2. Доклад о наркоситуации в Республике Мордовия (итоги мониторинга за 2017 г.) [Электронный ресурс]; научный руководитель и научный редактор канд. экон. наук доцент В.П. Миничкина; координатор проекта канд. социол. наук

В.Н. Мотькин; авторский коллектив: Н.А. Вишнякова, О.В. Голованова, О.Н. Курмышкина, В.Н. Мотькин. – Режим доступа: <http://adm-saransk.ru/upload/Doklad2017.pdf>
3. О профилактике алкоголизма, наркомании и токсикомании в Республике Мордовия. Закон Республики Мордовия от 4 февраля 2009 г. № 11-3 [Электронный ресурс] / Управление Федеральной

службы по контролю за оборотом наркотиков. – Режим доступа: http://www.ufsknrm.ru/?id_refer=446

4. Соловьева Т.В. Факторы детерминации социально уязвимого детства в современном российском обществе: дис. ... канд. социол. наук / Т.В. Соловьева; Мордов. гос. ун-т им. Н.П. Огарева. – Саранск, 2010. – 181 с.

5. Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации [Электронный ресурс]

/ Указ Президента РФ от 9.06 2010 г. – Режим доступа: <http://www.stratgap.ru/pages/strategy/project/index.shtml>

6. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Мордовия [Электронный ресурс] / Официальный сайт. – [М., 2018]. – Режим доступа: <http://mrd.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat>

Сведения об авторе:

Соловьева Татьяна Владимировна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, e-mail: tanysha_v@bk.ru

Data about the author:

T. Soloveva (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work, Mordovian State University named after N.P. Ogaryova, e-mail: tanysha_v@bk.ru



УДК 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И КОНФЛИКТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТА

Е.В. Абраменко, Е.Г. Ефимов

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности феноменов «стрессоустойчивость» и «конфликтность» в контексте изучения психологической безопасности студентов высшей школы. Приводится обоснование актуальности исследования стрессоустойчивости и конфликтности, которая заключается в способности студента успешно учиться на основе психологической безопасности. В рамках исследования использован следующий диагностический инструментарий: тест на самооценку стрессоустойчивости личности, позволяющий выявить уровень стрессоустойчивости студентов; методика «Личностная агрессивность и конфликтность», предназначенная для выявления склонности студента к конфликтам и агрессивному поведению; опросник «Оценка удовлетворенности личности в потребности безопасности», позволяющий определить уровень удовлетворенности личной психологической безопасностью. В заключении описываются результаты эмпирического исследования, определяющие влияние стрессоустойчивости и конфликтности личности на психологическую безопасность в условиях образовательной среды.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, конфликтность, психологическая безопасность, студент.

THE STUDY OF STRESS AND CONFLICTNET IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE STUDENT

E. Abramenko, E. Efimov

Abstract. This article reveals the features of the phenomena of "stress resistance" and "conflict" in the context of the study of psychological security of high school students. The substantiation of the relevance of the study of stress resistance and conflict, which is the ability of the student to successfully learn on the basis of psychological security. The study used the following diagnostic tools: a test for self-assessment of stress resistance of the individual, which allows to identify the level of stress resistance of students; the method "Personal aggressiveness and conflict", designed to identify the student's propensity to conflict and aggressive behavior, the questionnaire "Assessment of personal satisfaction in security needs", which allows to determine the level of satisfaction with personal psychological security. In conclusion, we describe the results of empirical research that determine the impact of stress resistance and conflict of personality on psychological security in the educational environment.

Keywords: stress resistance, conflict, psychological safety, student.

В современных условиях всеобщей социальной напряженности на фоне политических обострений, войн, терроризма, увеличения насилия в межличностном взаимодействии, всеобщей глобализации информационного пространства возникает огромный интерес к личной безопасности современного человека.

Безусловно, потребность в личной безопасности, в том числе и психологической, представляет собой базовую потребность в иерархии потребностей человека (А. Маслоу). Но именно ее сложно удовлетворить в современных реалиях, когда человек не испытывает стабильность собственного бытия, а возрастающие страх и тревога за будущее провоцируют эмоциональное напряжение и стрессовые состояния в повседневной жизни. Такие изменения происходят во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе и учебной.

Актуальность проблемы психологической безопасности обусловлена тем, что вхождение студента в образовательную среду вуза влечет за собой большой поток разнообразной учебной информации, в результате переутомляемости у студентов проявляются признаки нервно-психологического напряжения (апатия, бессонница, усталость, раздражительность, головные боли и т.д.), постепенно переходящие в стресс. Кроме того, исследования Л.С. Титковой [9] показали, что в период студенчества невротические отклонения и психологические проблемы способны вызывать различного рода конфликты - не понимание одного человека другим, низкая культура общения, межличностная несовместимость, несовпадение социальных установок, расхождения в ценностных ориентациях, интересах, мотивах и т.д. [6].

Студенческий возраст с одной стороны характеризуется как этап наивысшей степени

самосовершенствования личности в физическом, духовном и интеллектуальном плане; как период раскрытия творческих возможностей, научного потенциала и профессионального становления, укрепления ценностных ориентаций и системы позитивных отношений [1], а с другой – период высокого психологического напряжения, наличия стрессовых маркеров (неопределенность жизненных планов, социальная и экономическая незащищенность, отсутствие перспектив трудоустройства и гарантированного заработка), проявления конфликтности и агрессии.

Отсюда следует, что конфликтное взаимодействие ухудшает самочувствие студентов, возникает напряженная обстановка в студенческой группе, что сказывается на эффективности усвоения учебного материала, вследствие чего нарастает неудовлетворенность учебным процессом, влекущая отсутствие психологической безопасности студента.

Несмотря на большое количество научных работ, посвященных психологической безопасности (В.С. Агапова, Г.В. Грачева, А.А. Деркач, А.И. Донцова, С.Л. Кандыбовича, Е.Б. Перелыгиной, В.Э. Проха, С.К. Рощина, В.А. Соснина и мн. др.) единого подхода к трактовке не существует. Так, термин «психологическая безопасность» в работах М.Ф. Секач, В.Г. Шевченко трактуется, как состояние общественного и личностного сознания, которое характеризуется адекватным восприятием личностью и обществом имеющегося качества жизни, обеспечивающего удовлетворение естественных и социальных потребностей, а также является основанием уверенности в будущем [8].

И.А. Баева «психологическую безопасность» рассматривает как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно - доверительном общении и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2].

Анализ научной психолого - педагогической литературы дает возможность нам определить психологическую безопасность как устойчивое состояние внутренней защищенности и удовлетворенности, готовность эффективно преодолевать негативные воздействия (внутренние и внешние) на психику человека, позволяющая ему сохранять позитивное самочувствие и эмоциональную стабильность.

Анализируя содержательный аспект проблемы психологической безопасности студентов, мы приходим к выводу о

необходимости изучения двух факторов как стрессоустойчивость и конфликтность, влияющих на психологическую безопасность студента. Обращение к данным понятиям обусловлено тем, что высокий показатель стресса у студентов провоцирует снижение уровня психофизического состояния и психосоциального здоровья и, как следствие, возникновение ощущения незащищенности, а конфликтность вырабатывает комплекс негативных установок на окружающих, что приводит к появлению агрессивного взаимодействия.

Определяя понятия «стрессоустойчивость» и «конфликтность» в данном исследовании, будем придерживаться следующих позиций, где «стрессоустойчивость» - совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), без последствий для окружающих и своего здоровья [5]; «конфликтность» - совокупность эмоциональных свойств личности, включающая в себя вспыльчивость, обидчивость и мстительность [4].

Гипотеза исследования состоит из предположения, что психологическая безопасность зависит от уровня стрессоустойчивости личности, которая уменьшает и снижает учебную напряженность, оптимизирует тревожность, а также от безконфликтности студента, благодаря которой он способен конструктивно взаимодействовать с субъектами образовательной среды.

Нами было проведено исследование стрессоустойчивости и конфликтности в контексте изучения психологической безопасности студентов. В исследовании приняли участие студенты 5 курса факультета автоматизированных систем, транспорта и вооружений ВолгГТУ.

В рамках нашего исследования был выбран следующий исследовательский инструментарий: тест на самооценку стрессоустойчивости личности [7], позволяющий выявить уровень стрессоустойчивости студентов; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» [10], предназначенная для выявления склонности субъекта к конфликтам и проявлению агрессии; опросник «Оценка удовлетворенности личности в потребности безопасности» [3], позволяющий определить удовлетворенность в психологической безопасности.

В ходе исследования с помощью теста на самооценку стрессоустойчивости личности было установлено, что у 24 % студентов наблюдаются высокий и 5% очень высокий уровни

стрессоустойчивости. Студенты данного уровня имеют высокую устойчивость к стрессу. У 41% студентов уровень стрессоустойчивости выше среднего, 18% - чуть выше среднего. Такие студенты легко адаптируются в сложных жизненных обстоятельствах. У 12% студентов – ниже среднего уровень стрессоустойчивости. Однозначно, стрессовые ситуации оказывают на их жизнь определенное негативное влияние. В целом, большинство респондентов являются стрессоустойчивыми личностями.

Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» включала следующие позиции исследования: «вспыльчивость», «склонности к наступательности», «обидчивость», «неуступчивость», «бескомпромиссность», «мстительность», «нетерпимость к мнению других», «подозрительность». Сумма баллов по шкалам «наступательность» (напористость) и «неуступчивость» - показатель позитивной агрессивности субъекта. Сумма баллов, набранная по шкалам «нетерпимость к мнению других» и «мстительность» - показатель негативной агрессивности субъекта. Сумма баллов по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность» - показатель конфликтности.

По шкале «позитивная агрессивность субъекта» выявлено, что у 12% - повышенный показатель; у 29% студентов – средний; 35% - пониженный и 24% - низкий.

По шкале «негативная агрессивность субъекта». У 59% студентов выявлен пониженный показатель, 23% - средний и 18% - низкий.

В ходе исследования выяснилось, что у 35% студентов выявлен средний показатель конфликтности. У 35% - студентов выявлен пониженный показатель конфликтности и 22% - низкий. 8% - повышенный уровень конфликтности.

Полученные данные свидетельствуют, что большинство испытуемых менее подвержены конфликтам и конфликтным ситуациям.

Данные, полученные с помощью опросника «Оценка удовлетворенности личности в потребности безопасности», свидетельствуют о том, что 66% студентов удовлетворены в личной безопасности, 11% - в большей степени и 18% - удовлетворены частично. Всего 6% респондентов не удовлетворены своей безопасностью. Из полученных результатов видно, что большинство студентов на момент исследования были удовлетворены своей психологической безопасностью.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в начале нашего исследования, нашла свое подтверждение. Большинство студентов, обладая высокой стрессоустойчивостью, не склонны к проявлению конфликтных намерений, что является залогом психологического благополучия, способствует большей психологической стабильности и успешности в повседневной жизни.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования методики оценки стрессоустойчивости в работе социально-психологических служб университета при планировании воспитательной работы образовательного учреждения. Учет стрессоустойчивости как фактора образовательного процесса может быть учтен в рамках кураторской работы, организации самостоятельной и аудиторной работы студентов с целью формирования комфортной образовательной среды.

Теоретическая значимость работы определяется исследованием понятий «стрессоустойчивость» и «конфликтность» в контексте психологической безопасности как фактора социализации студента.

Учет теоретических и практических выводов исследования может быть востребован в работе педагогов и психологов образовательного учреждения при выработке практических навыков формирования толерантной, творческой, личностно-ориентированной среды.

Литература:

1. Абраменко Е.В. Формирование у младшего школьника системы позитивных отношений в учебном взаимодействии: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Абраменко. - Волгоград. - 2011. - 132 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. - СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. - 271 с.
3. Зотова О.Ю. Социально-психологическая безопасность личности: дисс. ... докт. психол. наук / О.Ю. Зотова. - Москва. - 2011. - 524 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2001.
5. Калюта В.А. Стрессоустойчивость, как неотъемлемое качество студентов, обучающихся в современном вузе / В.А. Калюта, Я.В. Кудина // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2.
6. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: учебное пособие / Г.И. Козырев. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

7. Психология личности: тесты, опросники, методики; сост. Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. - М.: Геликон, 1995.

8. Секач М.Ф. Психология безопасности: монография / М.Ф. Секач, В.Г. Шевченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2007. – 174 с.

9. Титкова Л.С. Внутригрупповая конфликтность студентов современных российских

вузов и факторы, влияющие на нее (по материалам социологического исследования вузов Приморского края): дис. ... канд. соц. наук / Л.С. Титкова. – Владивосток, 2004. – 170 с.

10. 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, 2005. – С. 213-216.

Сведения об авторах:

Абраменко Елена Вячеславовна (г. Волгоград, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, культуры и социологии Волгоградского государственного технического университета, e-mail: abramella@list.ru

Ефимов Евгений Геннадиевич (г. Волгоград, Россия), доктор социологических наук, профессор кафедры истории, культуры и социологии Волгоградского государственного технического университета, e-mail: ez07@mail.ru

Data about the authors:

E. Abramenko (Volgograd, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of History, Culture and Sociology of Volgograd State Technical University, e-mail: abramella@list.ru

E. Efimov (Volgograd, Russia), Doctor of Sociology Sciences, Professor of the Department of History, Culture and Sociology of Volgograd state Technical University, e-mail: ez07@mail.ru



УДК 159

КОНФЛИКТОГЕННЫЕ ЗОНЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Е.В. Анохина, А.А. Николаева

Аннотация. В статье проанализированы основные конфликтогенные зоны, в которые включен педагог; выделены основные причины конфликтов, возникающих в школьной среде. Конфликтная ситуация в образовательной среде рассматривается как фактор безопасности педагога. Автор акцентирует внимание на том, что выявление основных конфликтогенных зон в образовательном учреждении возможно при помощи проведения опросов среди различных субъектов педагогического процесса. В работе были применены такие методы, как анализ литературы по теме исследования, обобщение, опрос, метод ранжирования. В статье отражены результаты эмпирического исследования наиболее частых причин конфликтов в системе «педагог – ученик», «педагог – педагог», «педагог – администрация», «педагог – родитель». Диагностика осуществлялась среди 30 педагогов, 60 учащихся 9 – 11 классов, 60 родителей, 3 представителей администрации. На основе проведенного эмпирического исследования даются рекомендации педагогу по снижению рисков его вовлечения в ситуации конфликта или конструктивному их решению.

Ключевые слова: конфликтогенные зоны, конфликт, педагог, ученик, образовательное учреждение.

CONFLICTOGENIC ZONES IN EDUCATIONAL INSTITUTION AS A FACTOR OF SAFETY OF THE TEACHER

E. Anokhina, A. Nikolaeva

Abstract. The article analyzes the main conflict zones in which the teacher is included, identifies the main causes of conflicts that arise in the school environment. The conflict situation in the educational environment is seen as a safety factor of the teacher. The hypothesis of the research was that it is possible to identify the main conflict zones in an educational institution by conducting interviews among various subjects of the pedagogical process. In the work such methods as analysis of literature on the research topic, generalization, survey, method of ranking were applied. The article reflects the results of an empirical study of the most frequent causes of conflicts in the «teacher-student» system, «teacher-teacher», «teacher-administration», «teacher-parent». Diagnosis was carried out among 30 teachers, 60 pupils of 9-11 classes, 60 parents, 3 representatives of the administration. On the basis of the conducted empirical research, recommendations are given to the teacher on reducing the risks of his involvement in the conflict situation or constructive solution of them.

Keywords: Conflict zones, conflict, teacher, scholar, educational institution.

Вопрос взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту в современной школе. Все чаще можно услышать об очередных проблемах школьников с учителями и учащимися, стать свидетелем громких конфликтов между родителями и педагогами т.д. С одной стороны, конфликты в школе имели место во все времена, но на современном этапе они имеют все более агрессивную форму, нередко заканчиваются причинением тяжких телесных повреждений или вынесением спора на всеобщее обозрение и обсуждение посредством Интернет технологий, что не может не сказаться на психологическом состоянии его участников.

Полностью оградить себя от конфликтов не может ни один участник педагогического процесса, в частности педагог. Однако, обращать их в конструктивное русло, предчувствовать

назревающий конфликт, попытаться не допустить его апогея, ему под силу.

Для этого следует, прежде всего, проанализировать все конфликтогенные зоны школы, выявить причины конфликтов, возникающих в каждой из них. Актуальность исследования указанной проблематики подчеркивается устойчивым научным интересом к ее изучению. Диагностике конфликтогенных зон и факторов в современной школе, формированию конфликтологической культуры современного школьного педагога посвятили свои исследования Г.С. Бережная [1], В.И. Екимовой и А.М. Залалдинова [2], М.В. Клименских и И.А. Ершова [4], И.А. Курочкина и О.Н. Шахматова [5], Н.У. Ярычева [6].

Целью данного исследования было выявление основных конфликтогенных зон в образовательном учреждении. Особое внимание

уделялось конфликтам, в которых был включен педагог.

Гипотезой исследования являлось предположение того, что выявление основных конфликтных зон в образовательном учреждении с целью обеспечения безопасности учителя возможно при помощи проведения опросов среди различных субъектов педагогического процесса.

Методы исследования: анализ литературы по теме исследования, обобщение, анкетирование, метод ранжирования.

В рамках педагогической конфликтологии, которая давно уже признана в нашей стране как самостоятельная научная отрасль знания и важная учебная дисциплина, термин «конфликтная зона» или «зона конфликта» трактуется как субъективно-объективное пространство, на которое распространяются интересы оппонентов данного конфликта.

По мнению отечественных педагогов и психологов, зарождение конфликтов возникает, как правило, в связи с проблемами в общении, во взаимопонимании, различиях восприятия, наличия взаимозависимой трудовой деятельности и ограниченности ресурсов. Неспособность на практике управлять школьными конфликтами, обнаруживать подходящие методы их предотвращения, разрешения отрицательно влияют на организацию учебно-воспитательного процесса в целом.

Наиболее распространенными конфликтами в педагогической деятельности являются конфликты межличностных взаимоотношений: «учащийся – учащийся», «педагог – учащийся», «педагог – педагог», «педагог – администрация», «педагог – родители». В основе данных конфликтов лежат противоречия систем ценностей, мировоззренческих позиций, взглядов, мнений, установок.

В данной работе проанализируем четыре последних конфликтных зоны в системе «педагог – учащийся», «педагог – педагог», «педагог – администрация», «педагог – родители», в состав которых включен педагог.

Для реализации поставленной цели исследования было проведено анкетирование (использовалась авторская анкета) на базе образовательного учреждения ГБОУ «Школа № 2006 г. Москвы. В диагностике приняли участие 30 педагогов, 60 учащихся 9 – 11 классов, 60 родителей, 3 представителя администрации. Учащимся, педагогам, родителям, администрации предлагалось перечислить наиболее частые причины конфликтов, возникающих между ними и педагогами. Причем выделенные причины, было необходимо проранжировать в порядке убывания частоты их возникновения. Для удобства можно вначале выписать все причины конфликтов с педагогами, а потом уже проранжировать их.

Результаты анкетирования были проанализированы, систематизированы и занесены в протоколы исследования. Обработав результаты проведенной диагностики, были выделены наиболее частые причины конфликтных ситуаций с участием педагогов.

В результате проведенного анкетирования были получены и обобщены следующие результаты:

– наиболее частыми причинами конфликтов в системе «педагог – ученик» со стороны учащихся являются: несправедливое выставление оценок – 43%; слишком большое количество требований – 30%; отсутствие единства требований – 10%; наличие «любимчиков» в классе – 7%; неумение принимать детей такими, какими они есть – 5%; личностные качества педагога – 3%; неумение признавать свои ошибки – 2%.

Результаты проведенного опроса в системе «педагог – ученик» отражены на рисунке 1.

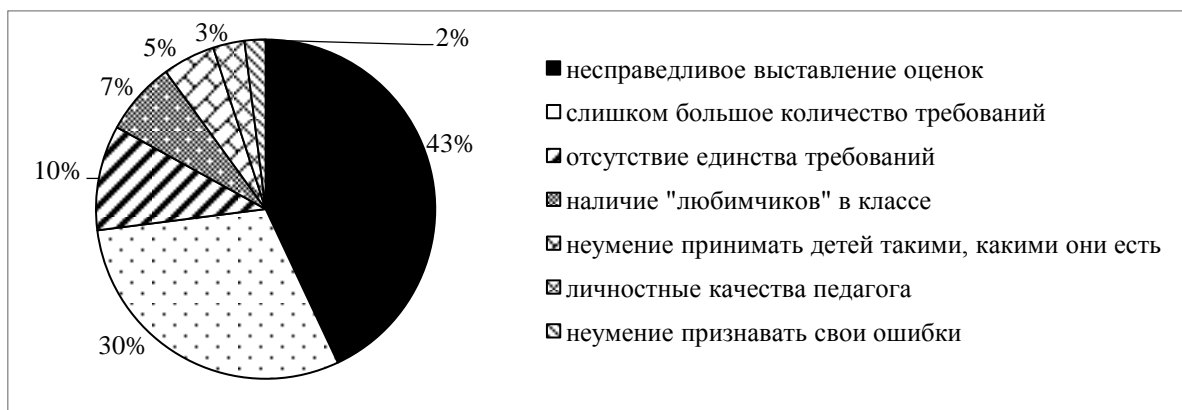


Рисунок 1. – Наиболее частые причины конфликтов в системе «педагог – ученик» со стороны учащихся

Наиболее частыми причинами конфликтов в системе «педагог – педагог» являются: невыполнение своих профессиональных обязанностей – 40%; конфликты, связанные с учебной нагрузкой – 32%; отсутствие уважения

со стороны коллег младших по рангу – 9%; некомпетентность коллег – 7%; методика преподавания – 6%; личная неприязнь – 6%.

Результаты проведенного анкетирования в системе «педагог-педагог» отражены на рисунке 2.

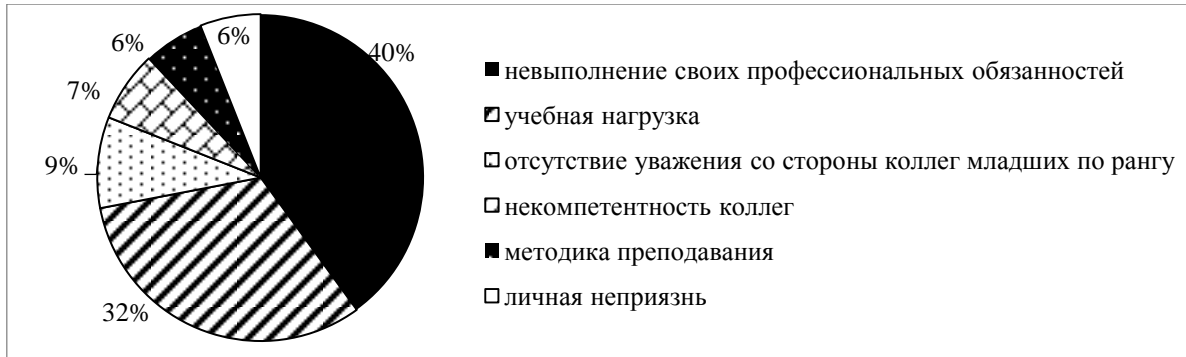


Рисунок 2. – Наиболее частые причины конфликтов в системе «педагог – педагог»

Наиболее частыми причинами конфликтов в системе «педагог – администрация» со стороны администрации являются: неравномерное распределение учебной нагрузки – 32%; игнорирование стараний и труда педагога – 25%; награждение и поощрение не самых лучших

коллег – 10%; перекладывание «чужих» обязанностей – 12%; придирки и завышенные требования – 9%; неравномерное распределение ресурсов школы – 6%; чрезмерный контроль – 6%.

Результаты проведенного анкетирования в системе «педагог-ученик» отражены на рисунке 3.

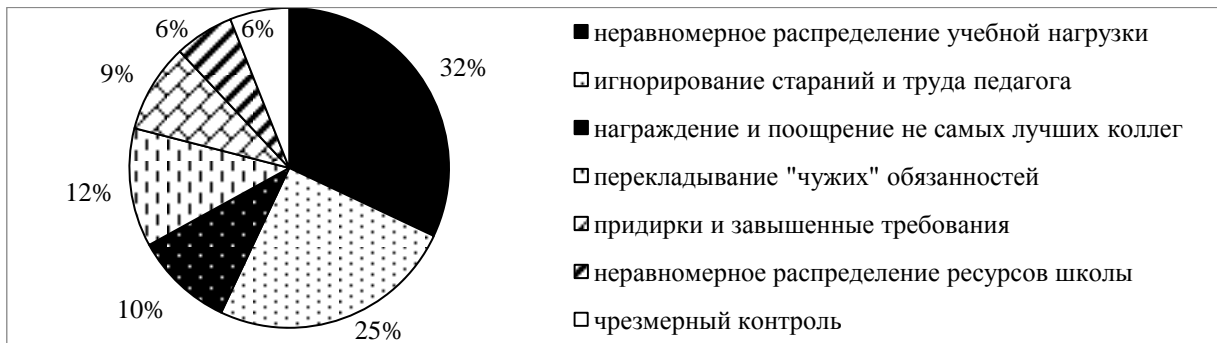


Рисунок 3. – Наиболее частые причины конфликтов в системе «педагог – администрация» со стороны администрации

Наиболее частыми причинами конфликтов в системе «педагог – родитель» со стороны родителя являются: несправедливое отношение к ребенку – 40%; занижение оценок – 35%; оскорбление детей – 13%; завышенные

требования – 8%; неравномерное отношение к детям – 4%.

Результаты проведенного анкетирования в системе «педагог – ученик» отражены на рисунке 4.

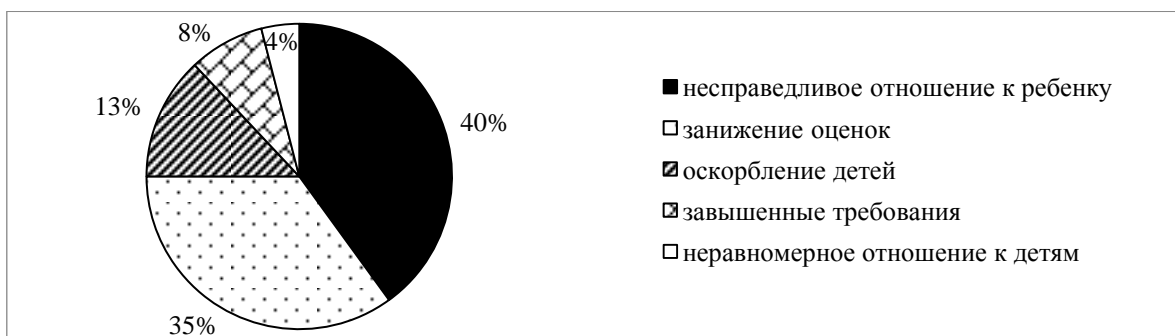


Рисунок 4. – Наиболее частые причины конфликтов в системе «педагог – родитель» со стороны

Итак, результаты проведенного анкетирования позволяет нам выделить следующие факторы безопасности учителя в каждой из четырех конфликтогенных зон:

– «педагог – администрация»: пытаться отыскать компромисс в вопросе распределения педагогической нагрузки (стараться в личной беседе откровенно поговорить с администрацией и обсудить все спорные моменты, либо поговорить с коллегой, которому «дали больше часов», попросить помочь вам, обосновать свою просьбу; если же никто не идет вам навстречу, то обратиться в управление образования и постараться с их помощью решить проблему); в случае необоснованной критики учесть, что администратор тоже человек, и, возможно, у него сегодня просто нет настроения (однозначных рекомендаций по тактике поведения нет; но в любом случае следует пытаться найти компромисс и садиться за стол диалога);

– «педагог – педагог»: четко выполнять свои профессиональные обязанности, для чего следует еще раз ознакомиться с большей частью нормативных документов, уставом образовательной организации, должностной инструкцией и просто не отступать от человеческих принципов в той или иной ситуации; по вопросу распределения нагрузки следует пытаться найти «золотую середину», садиться за стол переговоров, идти на компромисс, обосновать свою позицию (однозначных рекомендаций нет, нужно исходить из конкретной ситуации).

– «педагог – родитель»: одинаково и справедливо относиться ко всем детям; не занижать оценки (обосновывать выставленную оценку, руководствуясь едиными критериями оценивания; родителей и учащихся следует предварительно с ними ознакомить); тактично относиться к детям (не опускаясь до угроз и оскорблений, повышать собственное педагогическое мастерство; в сложных ситуациях читать педагогическую литературу, обращаться к школьному психологу или более опытным коллегам);

– «педагог – ученик»: придерживаться объективности в процессе оценивания учащегося (обосновывать выставленную оценку, указывая на недочеты; перед оцениванием учащихся следует ознакомить их с критериями оценивания, которые должны быть разработаны в соответствии с ФГОС ООО); не предъявлять завышенных требований к учащимся (аргументировать свои требования; ознакомить учащихся с уставом образовательной организации, их правами, обязанностями; не

придирается; не мстить учащимся; не сравнивать их друг с другом); придерживаться единства требований ко всем учащимся (никаких любимчиков и отклонения от объявленных требований).

Итоги и рекомендации. Как свидетельствуют недавние события, происходящие в отдельных школах РФ, наибольшую опасность для педагога имеют конфликты с учащимися, ввиду повышенной агрессивности подростков, все чаще приводящей к физической расправе над педагогами и учащимися, которые в тот момент оказались рядом. Поэтому наибольшее внимание педагогам следует уделить именно этой группе причин, проанализировать их на примере отдельных классов, стараться не допускать конфликтных ситуаций по этому поводу, уметь тактично и корректно решить проблему, не унижая учащихся и не доводя до конфликта, реагируя на эмоциональное состояние детей, проводя индивидуальную работу с отдельными учащимися, применяя нестандартные подходы и задействуя все свое педагогическое мастерство. Педагогу необходимо стараться найти подход к каждому ученику, видеть его сильные стороны, отыскать в нем положительные качества и на них опереться, быть искренним и честным по отношению к ученикам, вести себя тактично, отвечать за сказанное или сделанное, пытаться поставить себя на место ученика. Разумеется, что все чаще ученики сами откровенно хамят и неуважительно относятся к учителям, отвратительно ведут себя на уроке. С такими учащимися тоже обязательно следует проводить постоянную работу и не игнорировать их, попытаться выяснить, как они ведут себя на других уроках, дома, побеседовать с ними с глазу на глаз, понять причины такого поведения, постараться не идти на открытый конфликт. Каждая конкретно возникающая ситуация имеет свою специфику. Но самая главная мысль заключается в том, что безопасность педагога в школе в большинстве случаев зависит от него самого и от того, насколько гибко он умеет вести себя в конфликтных ситуациях [3].

В беседах со многими педагогами, было выявлено, что основной причиной возникновения конфликтов в школьной среде является падение престижа учительской профессии, малый уровень заработной платы, повышение агрессии у современных людей, их концентрация на самих себе. Справедливости ради следует отметить, что нередко и сами учителя позволяют себе переходить ту невидимую грань, за которой заканчивается цивилизованное разрешение конфликта. Авторитет учителя должен держаться

не на страхе, а на уважении, а дети уважают того, кто постоянно растет в своей профессии, применяет лучшее из наработанной педагогической практики, совершенствуется сам и учит этому своих воспитанников.

В свою очередь, у современных школ нет и возможностей обеспечить профессиональное развитие своих педагогов. По словам научного руководителя института проблем образовательной политики «Эврика» Александра Адамского, престиж учителя будет расти, если школам предоставят больше свободы и самостоятельности, чтобы они могли сами определять программу, штатное расписание, отбор учеников и порядок расходования денежных средств. А до тех пор, «попытка искусственно оградить учителя и школу от реакции мнимых суждений учеников их родителей – это медвежья услуга», – говорит он.

Заключение. Конфликтногенные зоны в образовательной среде будут иметь место всегда. Ни при каких обстоятельствах их не получится устранить. Однако, в силах каждого педагога обезопасить себя в конфликтной ситуации, предотвратить конфликт или конструктивно его решить, тем самым сняв психологическую напряженность и, возможно, сохранив жизнь других детей, которые могут стать случайными жертвами конфликта.

Проведенный анализ основных конфликтногенных зон в образовательном

учреждении призван помочь педагогу обратить особое внимание на выделенные причины конфликтов, постараться предотвратить зарождающийся конфликт (особенно, если он касается этих причин) или конструктивно его решить, используя тактичные и нестандартные приемы воздействия на конкретный субъект, тем самым обезопасив себя от возможных последствий конфликтной ситуации. Для этого педагоги должны работать над собственным профессиональным мастерством, изучая специализированную литературу, перенимая опыт своих коллег, которым удается успешно и конструктивно решать конфликты, посещать школу педагогического мастерства или выступить инициатором ее создания, подключать к решению конфликтов школьного психолога, социального педагога, администрацию. Следует также отметить, что на эффективное решение конфликта оказывают влияние личностные качества педагога, его тип темперамента.

Значимость работы состоит в том, что данный материал может быть использован в практике по управлению конфликтами общеобразовательных школ.

Перспективные направления исследований. В перспективе планируется определить наиболее эффективные, по мнению педагогов и администрации, методы формирования культуры разрешения конфликтов, сравнить результаты исследований причин конфликтных ситуаций.

Литература:

1. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов образовательной школы: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук / Г.С. Бережная. - Калининград, 2009. - 48 с.
2. Екимова В.И. Буллинг как проблема социального насилия в школьной среде: коллективная монография / В.И. Екимова, А.М. Залалдинова // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. - Пермь: ИП Сигитов Т.М., 2018. - 215 с. - С. 50-59.
3. Защищает ли закон учителей от оскорблений? [Электронный ресурс] / Блог о проблемах образования. - Режим доступа: <http://shkola3000.ru/blogID86.html>
4. Клименских М.В. Педагогические конфликты в школе / М.В. Клименских, И.А. Ершова. - Екатеринбург: Издательство Уральского федерального университета, 2015. - 76 с.
5. Курочкина И.А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. - 229 с.
6. Ярычев Н.У. Концепция развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук / Н.У. Ярычев. - Челябинск. - 2013. - 48 с.

Сведения об авторах:

Анохина Елена Викторовна (г. Москва, Россия), педагог ГБОУ «Школа 2006», магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: anohina.elena2000@yandex.ru

Николаева Алла Алексеевна (г. Москва, Россия), кандидат социологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: nikolaeva@mgppu.ru

Data about the authors:

E. Anokhina (Moscow, Russia), teacher of Gbou "School 2006", magistant State University of Psychology & Education, e-mail: anohina.elena2000@yandex.ru

A. Nikolaeva (Moscow, Russia), Candidate of Sociological Sciences, associate professor, Moscow State University for Psychology and Pedagogy, e-mail: nikolaeva@mgppu.ru

УДК 159.9

МОДЕЛЬ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИКУМА

И.С. Бубнова, Й.Н. Ганиева

Аннотация. Необходимость организации работы по первичной профилактике наркомании в образовательной организации СПО определяется широким ее распространением именно в молодежной среде. Цель статьи – выявить склонности у студентов техникума к наркотикам, а также степень вовлеченности обучающихся в проблему наркомании и выработать соответствующую модель по их профилактике. В исследовании доказано, что большинство опрошенных респондентов можно отнести к группе риска, так как основным их занятием является бесцельное времяпрепровождение, в их среде присутствуют факторы, способствующие формированию положительного отношения к ПАВ, отсутствуют представления о последствиях употребления данных веществ. Полученные результаты позволили разработать модель первичной профилактики наркомании в образовательной организации. Статья предназначена психологам, социальным педагогам, сотрудникам учреждений профилактики девиантного поведения, педагогам.

Ключевые слова: профилактика, первичная профилактика, наркомания, первичная профилактика наркомании, модель профилактики наркомании.

MODEL OF PRIMARY PREVENTION OF DRUG ADDICTION AMONG TEACHING TEACHERS

I. Bubnova, Y. Ganieva

Abstract. The need to organize work on the primary prevention of drug abuse in an educational organization of secondary vocational education is determined by its wide distribution among young people. The purpose of the article is to identify the students' tendencies of the technical school for drugs, as well as the degree of involvement of students in the problem of drug addiction and to develop an appropriate program for their prevention. The study showed that 93% of respondents can be classified as at risk, since their main occupation is aimless pastime, there are factors in their environment that contribute to the formation of a positive attitude towards surfactants, and there are no ideas about the consequences of using these substances. The results allowed to develop a program for early prevention of drug abuse in an educational organization. The article is intended for psychologists, social teachers, employees of institutions for the prevention of deviant behavior, and teachers.

Keywords: prevention, primary prevention, drug addiction, primary prevention of drug addiction, conditions for the prevention of drug addiction.

Широкое распространение и употребление наркотических веществ в настоящее время выступает острой самостоятельной проблемой, которая представляет реальную угрозу национальной безопасности и здоровью нации. Многочисленные исследования в данной области убедительно доказывают, что настоящая проблема является многогранной, поскольку включает экономический, медицинский, социальный, правовой и воспитательный аспекты [3], а число лиц, употребляющих наркотики по отдельным оценкам превышает 2 млн. человек, и в настоящее время отмечается рост числа наркозависимой молодежи. Так, по мнению председателя общественного совета «Мы против наркомании» В. Жмурова, ежегодный прирост наркоманов в Иркутской области составит 30% [2]. Поэтому вопрос о путях профилактики наркомании среди обучающейся молодежи является чрезвычайно актуальным.

С целью диагностики настоящей проблемы нами было проведено исследование среди обучающихся ГБПОУ Иркутской области «Черемховский техникум промышленной индустрии и сервиса», ГОУ СПО «Иркутский авиационный техникум» г. Иркутска. Настоящим исследованием было охвачено 170 обучающихся, средний возраст испытуемых составил 15 лет.

При проведении исследования нами были использованы следующие методы: изучение социально-педагогической документации, наблюдение, анкетирование (Анкета И.П. Анохина).

Результаты анкетирования показали, что опрошенные респонденты по-разному относятся к наркотикам, что может быть вызвано малой информированностью и нечеткими представлениями о пагубности и опасности их употребления.

Распространение и доступность наркотиков –

главная причина их потребления. Так, лишь 24 % респондентов еще ни разу не пробовали наркотики. Остальные респонденты показали, что им предлагали наркотики, в том числе половине – по «несколько раз» или «довольно часто».

Вопрос о том, кто предлагает обучающимся попробовать наркотики, мы задавали всем девушкам и юношам. На первое место респонденты поставили наркоманов (45% опрошенных юношей и девушек); на втором месте находятся бывшие одноклассники (23%), знакомые ребята со двора, улицы (29%), ребята из компании (34%). Результаты анкетирования убедительно показывают, что 70% юношей имеют друзей, знакомых, которые употребляют наркотики. Такая «солидарность» с друзьями и своей компанией (70% против 20% среди девушек) показывает, что при организации работы по первичной профилактике наркомании следует обратить внимание на работу с ближайшим окружением обучающихся.

Анализ причин приобщения к наркотическим веществам показал, что на первом месте среди причин употребления наркотиков, такого опасного явления, последствия которого доводят до болезни, обнищания, потери себя как личности и смерти, оказалась такая причина – «по глупости». Более 60% юношей и девушек назвали ее.

При анализе ответов на вопрос: «Как ты думаешь, почему некоторые молодые люди употребляют наркотики?», были получены следующие результаты. Так, опрошенные респонденты в 60% случаях ответили, что наркотики употребляют «чтобы испытать острые ощущения»; 53% опрошенных респондентов показали, что «от нечего делать, для поднятия настроения»; 62% – «это модно»; 28% – «из-за доступности»; по 20% – «из-за проблем с родителями» или «несчастной любви»; 16% – «чтобы не выделяться в компании» и др.

Проведенное анкетирование показало, что 90% опрошенных девушек к употреблению наркотиков относятся «отрицательно». Однако 20% опрошенных юношей ответили на данный вопрос «мне все равно, это личное дело каждого», что демонстрирует сниженный порог критичности к данному явлению и повышает риск приобщения к наркотикам.

Пристрастие к наркотикам оборачивается трагедией и для студентов техникумов, и для их родителей. При оценке опасностей, грозящих обучающимся, употребляющим наркотические вещества, на первое место опрошенные респонденты поставили опасность, связанную с отчислением из училища, колледжа (75%); на

второе – «собственную раннюю смерть» (70% опрошенных респондентов). Третье место заняли криминальные обстоятельства. Так, вероятность попасть в тюрьму отмечается чуть реже (50%).

Не комментируя весь список опасностей, остановимся на проблемах, имеющих значение для юного возраста – на стратегических направлениях жизни. Насколько ясно представляют обучающиеся бесперспективность успехов и несбыточность жизненных замыслов молодых людей, связавшихся с наркотиками, видно из ответов наших респондентов. Так, опрошенные респонденты показали, что наркомания приводит к «краху жизненных планов и надежд», «неспособности иметь детей и нормальную семью», «потере уважения родных, знакомых, друзей», «зависимости от наркотиков» и др.

Приобщение к употреблению наркотиков грозит опасностью «стать изгоями общества, бомжами» – так полагают от 24 до 41% подростков. Наркозависимость не несет надежды на успех, не дает возможности добиться хороших результатов в образовании, работе, личной жизни. Наркотики, их социально-криминальное влияние – основной источник формирования физических и психических расстройств, фактор деградации личности.

В ходе количественной и качественной обработки данных обследования мы получили распределение ответов юношей и девушек об опасностях, связанных с употреблением наркотиков, и убедились в осведомленности молодых людей и понимании тяжести последствий. Так, более 60% опрошенных респондентов указывает на недостаток знаний или пребывает в полном неведении о вреде наркотиков. Опираясь на полученные в ходе проведенного исследования результаты, считаем, что в рамках первичной профилактики наркомании в образовательной организации среднего специального образования необходимо проводить информирование обучающихся обо всех рисках, связанных с употреблением наркотических веществ, механизмах их влияния на организм, пагубных последствиях такого влияния.

Результаты исследования продемонстрировали необходимость проведения работы по ранней профилактике наркомании в учреждениях системы СПО. При разработке системы первичной профилактики следует исходить из следующих условий: легитимность первичной профилактики; ее этапность с четким определением стратегических и тактических целей каждого этапа [6]; четкость и

реалистичность целей, их опора на базовую модель; соответствие работы по профилактике особенностям возраста и степени вовлеченности в проблему [7].

Первичная профилактика – это комплекс превентивных мероприятий, направленных на предотвращение употребления психоактивных веществ. Целью разработанной нами модели профилактики наркомании выступило изменение ценностного отношения обучающихся к наркотикам, формирование личной ответственности за свое поведение, а также сдерживание вовлечения подростков в прием наркотических средств за счет пропаганды здорового образа жизни, формирования антинаркотических установок и профилактической работы, проводимой специалистами образовательного учреждения [1].

Данная модель была реализована в следующих сферах: в образовательной среде учебных заведений – среди обучающихся и педагогического состава; в семье; досуговой сфере (отношения со сверстниками). В рамках реализации настоящей модели были предусмотрены различные типы мероприятий для различных групп обучающихся в зависимости от их степени вовлеченности в проблему наркомании [7].

В рамках реализации организационно-методического направления модели были разработаны и реализованы следующие тематические разделы: понятие аддиктивного поведения и его основные формы, этапы и механизмы формирования зависимости от аддиктивных веществ, явные и скрытые свойства аддиктивных веществ, зависимость от наркотиков и других психоактивных веществ, зависимость от алкоголя, зависимость от табачных изделий, законодательство и употребление аддиктивных веществ, пути преодоления зависимости, первая проба: поведение в провоцирующих ситуациях, групповое давление и пути его преодоления, жизнь рядом с зависимым человеком [4].

По своей структуре модель первичной профилактики представляет собой комплекс организационно-методических, исследовательских, коррекционно-развивающих и консультативных мероприятий, целью которых выступает стимулирование позитивной активности обучающихся, формирование благоприятного психологического климата в учебных коллективах, изменение ценностного отношения обучающихся к наркотикам,

формирование личной ответственности за свое поведение; сдерживание вовлечения подростков в прием наркотических средств за счет пропаганды здорового образа жизни, формирования антинаркотических установок и профилактической работы, проводимой специалистами образовательных учреждений и др.

При реализации задач психопрофилактики были широко использованы социально-психологические тренинги; профилактические беседы, ориентированные на формирование здорового образа жизни; экскурсии; культпоходы, организуемые в театры, кинотеатры, дворцы спорта, стадионы и другие культурно-досуговые учреждения; художественная самодеятельность; тематические вечера и др.

Апробация данной модели показала положительные результаты. Обучающиеся более осознанно стали подходить к проблеме и оценивать реальное положение в связи с развитием наркомании в обществе.

С целью определения эффективности модели первичной профилактики наркомании нами было проведено повторное анкетирование студентов техникумов. Показателен тот факт, что на вопрос «как ты относишься к наркотикам», после проведенной профилактической работы подростки отвечали совсем иначе, нежели чем при первичном обследовании, см. рисунок 2. Нейтральных и безразличных ответов стало значительно меньше, увеличился процент тех, кто негативно оценивает наркотики и наркоманов.

У обучающихся также изменилось мнение относительно того, что может помочь в решении проблем наркомании. Так, на первом месте по-прежнему осталось просвещение обучающихся, но при этом процент значимости данного фактора значительно возрос (до 70%); более высоко оценивают студенты техникума просвещение родителей (65%) и педагогов (75%) – что, на наш взгляд, подтверждает значимость и важность работы специалистов техникума по профилактике наркомании.

Более высокие позиции стало занимать также и просвещение посредством СМИ, если на констатирующем этапе, ему отводили только 25%, то на контрольном – уже 65%.

Обучающиеся техникума достаточно высоко оценили деятельность психолога и социального педагога по профилактике наркомании в техникуме [5].

Модель первичной профилактики наркомании среди обучающихся образовательных организаций среднего специального образования

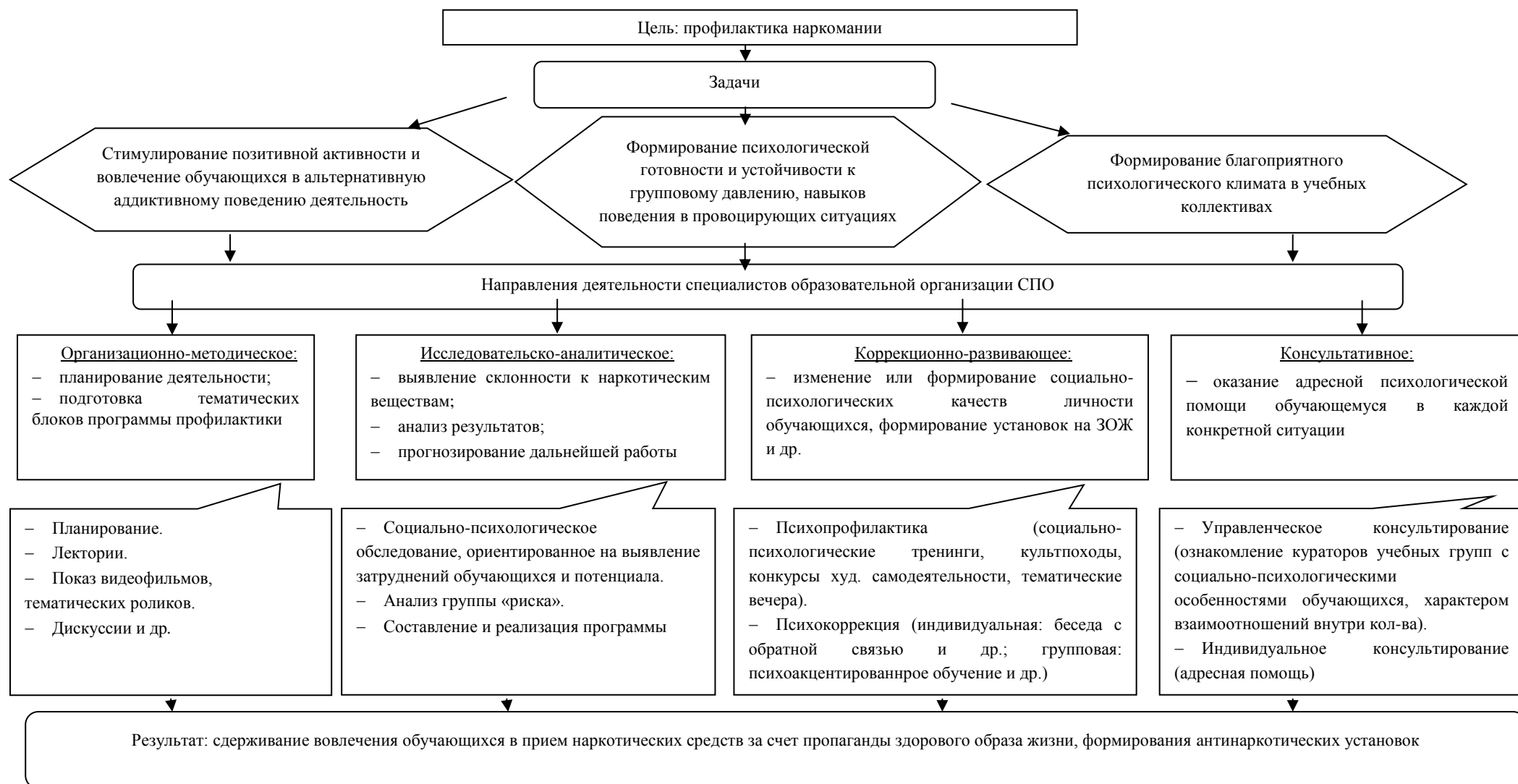


Рисунок 1. – Модель первичной профилактики наркомании

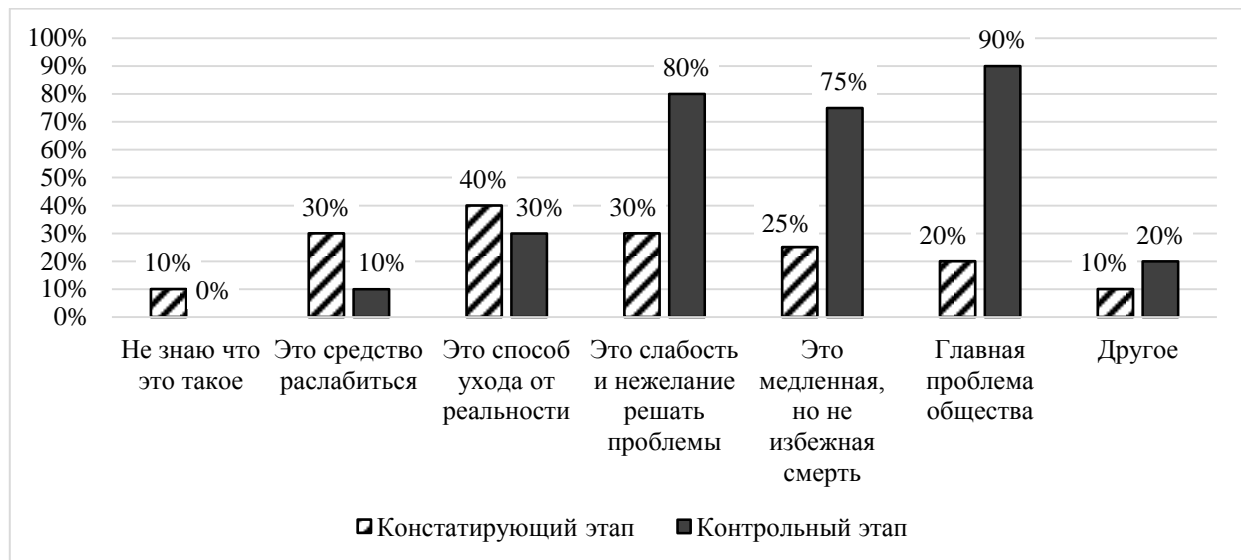


Рисунок 2. – Изменение отношения к наркотикам у обучающихся

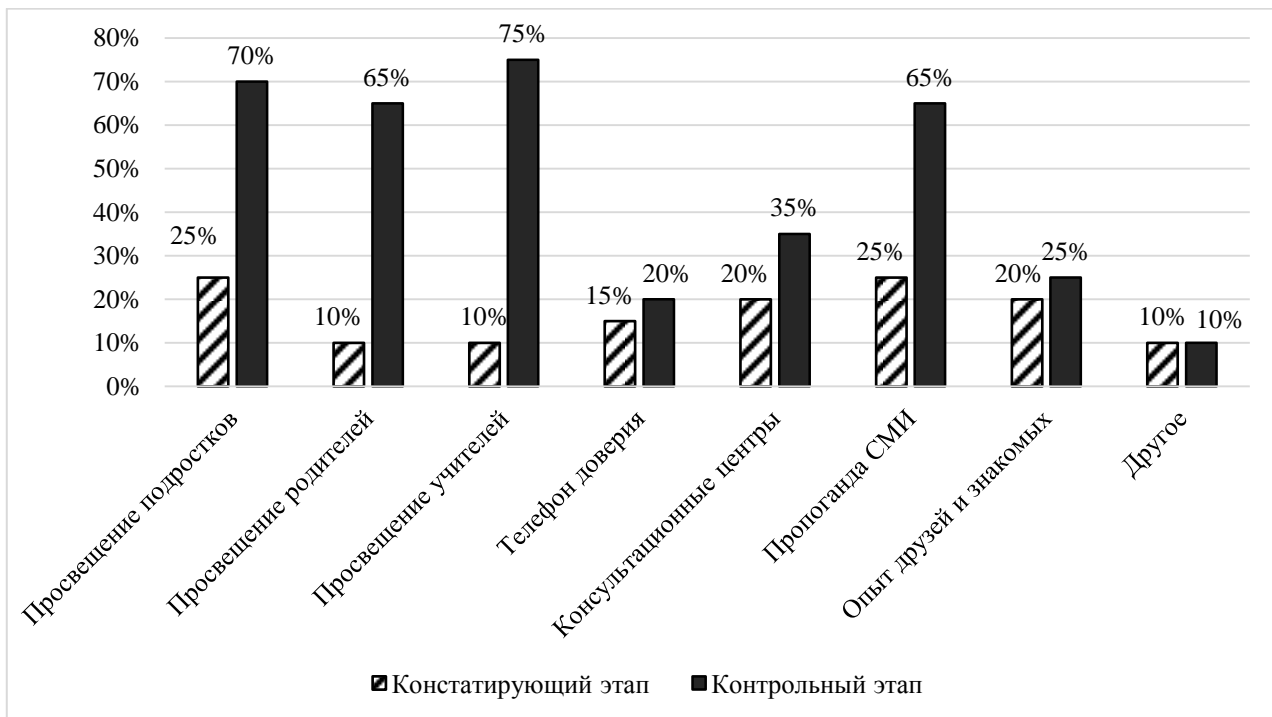


Рисунок 3. – Просвещение обучающихся о негативных последствиях наркомании

Обобщая результаты проведенного исследования, считаем целесообразным сформулировать основные выводы. Так, в результате проведения анкетирования было установлено, что 70% юношей и 20% девушек имеют друзей, знакомых, которые употребляют наркотики, что свидетельствует о наличии факторов, способствующих формированию положительного отношения к наркотическим веществам. Более 70% опрошенных респондентов показали, что им предлагали наркотические вещества, что является фактором риска формирования наркомании как формы

отклоняющегося поведения. 60% опрошенных респондентов испытывают недостаток знаний или пребывают в полном неведении о вреде наркотиков, что свидетельствует об отсутствии представлений о последствиях приема ПАВ и вреде, оказываемом данными веществами на организм человека.

Проведенное исследование показало, что 93% опрошенных респондентов можно отнести к группе риска, так как основным их занятием является бесцельное времяпрепровождение, в их среде присутствуют факторы, способствующие формированию положительного отношения к

ПАВ, отсутствуют представления о последствиях употребления данных веществ.

Проведенное исследование показало необходимость внедрения в практику работы образовательной организации модели первичной профилактики наркомании, которая включает в себя систему целенаправленной работы с

обучающимися техникумов по антинаркотическому просвещению, общими целями которого стали: помощь в осознании собственного поведения; развитие личностных ресурсов и стратегий с целью адаптации к требованиям среды и др.

Литература:

1. Аксенова О.Э. Программа первичной профилактики наркомании в общеобразовательной школе: учебное пособие О.Э. Аксенова. - СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2008. - 68 с.
2. Березин С.В. Психология ранней наркомании / С.В. Березин. - Самара: Самарский университет, 2000. - 64 с.
3. Буянов М.И. Размышления о наркомании: книга для учителя / М.И. Буянов. - М.: Просвещение, 2005. - 80 с.
4. Лисецкий К.С. Психологические основы предупреждения наркотической зависимости личности / К.С. Лисецкий. - Самара: Универс групп, 2007. - 308 с.

5. Рожков М.И. Профилактика наркомании у подростков: учеб.-метод. Пособие / М.И. Рожков. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 144 с.

6. Bubnova I., Samigulina A., Mishchenko V., Ishmuradova A., Gurbanova F., Kurbanov R. Students' internet dependence prevention program development. - *Espacios*. -Vol. 39 (# 02) Year 2018. Page 14.

7. Neverkovich S., Bubnova I., Kosarenko N., Sakhieva R., Sizova Z., Zakharova V., Sergeeva M. Students' Internet Addiction: Study and Prevention. - *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*.n- 2018; 14(4):1483–1495.

Сведения об авторах:

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

Ганиева Йолдыз Наилевна (г. Димитровград, Россия), кандидат педагогических наук, кафедра "Гуманитарные и социально-экономические дисциплины", Технологический институт, филиал ФГБОУ ВО "Ульяновского государственного аграрного университета им. П.А. Столыпина", e-mail: yoldyz.ganieva@mail.ru

Data about the authors:

I. Bubnova (Irkutsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor at Irkutsk State University, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

Y. Ganieva (Dimitrovgrad, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Chail of "Humanitarian and socio-economic disciplines", Technological Institute, branch of the state AGRARIAN University of Ulyanovsk. P.A. Stolypin", e-mail: yoldyz.ganieva@mail.ru



УДК 159

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, СТРАДАЮЩИХ НАРКОЗАВИСИМОСТЬЮ

Н.В. Шутова, Ж.А. Шуткина, А.А. Воронова

Аннотация. Статья посвящена проблеме ответственности молодых людей, страдающих наркозависимостью. По данным Всемирной организации здравоохранения наркотики занимают первое место среди «виновников» преждевременной смерти людей. За последние годы в нашей стране количество людей, принимающих наркотические вещества, неуклонно увеличивается. Наркозависимость относится к той зоне патологии, которая требует наиболее пристального внимания исследователей, а все психологические исследования наркозависимых, в том числе посвященные ответственности, несомненно, значимы. Анализ полученных данных свидетельствует о личностных деструкциях наркозависимых лиц, которые проявляются в нарушении социальных коммуникаций, пренебрежении общественными нормами, импульсивности поведения, снижении ответственности за свои поступки. В ходе сравнительного анализа были выявлены статистически значимые различия в проявлении ответственности наркозависимых и относительно здоровых лиц.

Ключевые слова: наркозависимость, ответственность, деструктивные установки, молодые люди.

PECULIARITIES OF THE MANIFESTATION OF RESPONSIBILITY OF YOUNG PEOPLE SUFFERING FROM DRUG ADDICTION

N. Shutova, J. Shutkina, A. Voronova

Abstract. The article is devoted to the problem of responsibility of young people suffering from drug addiction. According to the World Health Organization, drugs rank first among the "culprits" of the premature death of people. In recent years, in our country, the number of people taking narcotic substances has been steadily increasing. Drug addiction refers to the area of pathology that requires the closest attention of researchers, and all psychological studies of drug addicts, including those devoted to responsibility, are undoubtedly significant. Analysis of the data obtained indicates personal destructions of drug addicts, which manifest themselves in a violation of social communications, disregard of social norms, impulsive behavior, and reduced responsibility for their actions. The comparative analysis reveals statistically significant differences in the manifestation of the responsibility of drug addicts and relatively healthy individuals.

Keywords: drug addiction, responsibility, destructive attitudes, young people.

Сегодня одной из центральных проблем, стоящих перед нашим обществом, является проблема зависимости. Наркотизация рассматривается как глобальная угроза здоровью нации, занимающая первое место среди причин преждевременной смерти людей. Проблема наркомании не может рассматриваться лишь как медицинская, она имеет глубокие психологические корни [1;2;8].

Все причины распространения наркомании можно разделить на четыре группы: социальные; социально-психологические; семейные; личностные.

К социальным причинам следует отнести исторически сложившиеся культовые обряды, обычаи, разные формы массового употребления наркотиков.

К социально-психологическим факторам нужно отнести психологию малых групп, которые вышли из-под влияния семьи, контактируют с асоциальными группами. Социально незрелые молодые люди часто подчиняются «принципу удовольствия» и

стремятся расширить свой диапазон развлечений и наслаждений.

К семейным причинам распространения наркотиков относятся наследственность, плохое воспитание, неблагоприятная обстановка в семье: постоянные конфликты, ссоры, непонимание.

Личностные причины – депрессия, слабоволие, желание чего-то нового, незащищенность под ударами жизни, неразделенная любовь, самоуверенность [3;4].

Одной из основных деструктивных установок наркозависимой личности является установка к неприятию на себя ответственности за совершаемые поступки.

Ответственность – один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств. Его называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои

обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой [5-7].

Цель настоящего исследования выявить особенности личностной ответственности наркозависимых лиц.

Исследовательская база: ГБУЗ «НОНД», стационарные отделения № 1, № 2, № 3; реабилитационный центр «Вершина – Нижний Новгород».

В экспериментальную группу вошли наркозависимые личности – 36 человек, в возрасте 20 – 25 лет, стаж употребления наркотиков 3 – 5 лет; в контрольную группу вошли условно здоровые личности – 39 человек, в возрасте 20–25 лет.

Для реализации цели исследования в работе осуществлялась психометрическая оценка ответственности как свойства личности по принципу гармоничности – дисгармоничности. Для проведения исследования использовалась методика многомерно-функциональной диагностики «Ответственность-110» (ОТВ) В.П. Прядеин, О.В. Мухлынина [4]. Шкалы, выделенные в опроснике «Ответственность-110» (ОТВ), позволяют выявить отношение к различным жизненным ситуациям, специфику межличностных контактов, направленность интересов, уровень активности и ответственности личности, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Список используемых в тексте дефиниций

Сокращенное название шкал	Расшифровка
ДЭ	Динамическая эргичность
МС	Мотивация социоцентрическая
КО	Когнитивная осмысленность
РП	Результат предметный
ЭС	Эмоциональность стеническая
РИ	Регуляторная интернальность
ТЛ	Трудности личностные
СИС	Стремления инструментально-стилевые
ИН	Интуиция
ЭБ	Эмпатия к близким
ВО	Взятие ответственности на себя
ДАЭ	Динамическая азргичность
МЭ	Мотивация эгоцентрическая
КОС	Когнитивная осведомленность
РС	Результат субъективный
ЭА	Эмоциональность астеническая
РЭ	Регуляторная экстернальность
ТО	Трудности операциональные
ССС	Стремления содержательно-смысловые
ЭКС	Экстраполяция
ЭО	Эмпатия к окружающим
ЛЖ	Искренность

Полученные данные обрабатывались с помощью U-критерия Манна-Уитни в программе STATISTICA 10.

Представленные на рисунке 1 результаты наглядно показывают, что между группами наркозависимых и условно здоровых испытуемых наблюдаются устойчивые статистически достоверные различия по большинству шкал. На основе полученных данных были выделены личностные особенности наркозависимых испытуемых, см. рисунок 1. Для них характерно: снижение самостоятельности, необязательность, потребность в контроле, избегание и уход от ответственности.

Преобладание у наркозависимых личных мотивов над общественными ведет к низким результатам деятельности, связанной с социальным характером выполняемой работы, ее незначимости. Перечисленные черты наркозависимых сопровождаются эмоциональным равнодушием; проблемы окружающих людей теряют для них какое-либо значение, эмпатия к близким проявляется ситуативно, в зависимости от состояния наркозависимого в данный момент. По сравнению с контрольной группой, наркозависимые испытуемые склонны к импульсивности в действиях и высказываниях,

нерешительности, эмоциональной неустойчивости. Для них характерна ложь ради выгоды. Ложь выступает защитным механизмом

как попытка бегства от собственных страхов и страданий.



Рисунок 1. – Сравнительный анализ показателей ответственности у наркозависимых и условно здоровых испытуемых

Примечание: *различия показателей в группах достоверны $p < 0,05$.

Полученные результаты свидетельствуют, что одной из основных деструктивных установок наркозависимой личности является установка к неприятию на себя ответственности за совершаемые поступки. Уход от ответственности в принятии решений, поиск оправдательных аргументов ведут к разрушению эмоционально-волевой сферы зависимого и, как следствие, к нарастанию социальной дезадаптации.

У лиц, страдающих наркозависимостью, отсутствует сформированная внутренняя система ценностей, что ведет к игнорированию общепринятых правил, законов, моральных норм.

Обобщая полученные результаты, можно констатировать, что наркозависимые испытуемые

имеют ряд личностных особенностей, выражающихся в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, пониженной критичности по отношению к себе. Они не пытаются прогнозировать последствия своих действий, оправдывают себя обстоятельствами, пытаются таким образом избежать ответственности. Для них свойственны трудности во взаимодействии с окружающими; нарушение коммуникативных связей ведет к потере таких значимых качеств, как привязанность, сочувствие, сопереживание. Таким образом, взаимоотношения наркозависимого с окружающей действительностью глубоко искажены.

Литература:

1. Герасимова В.В. Социально-психологические феномены аутоагрессивного поведения у студентов, склонных к зависимости от психоактивных веществ / В.В. Герасимова, А.Н. Грязнов, А.М. Карпов // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 1.
2. Грузкова С.Ю. Индивидуально личностные особенности алкоголиков и наркоманов в социальном контексте / С.Ю. Грузкова // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 4.
3. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
4. Лисова Е.В. Подростковая наркомания как форма девиантного поведения: на материалах Московской области: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Лисова Елена Васильевна. - М., 2010.

5. Посохова С.Т. Настольная книга практического психолога / С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ, 2008. – 671 с.
6. Пряедин В.П. Ответственность как системное качество личности: учебное пособие / В.П. Пряедин. – Екб.: УрГПУ, 2001. – 209 с.
7. Пряедин В.П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты: практикум / В.П. Пряедин. – Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т, 2014.
8. Сахарова В.Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Сахарова Вера Гавриловна. - Хабаровск, 2003.

Сведения об авторах:

Шутова Наталья Вадимовна (г. Нижний Новгород, Россия), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, (ННГУ), e-mail: shutovanataliavadimovna@mail.ru

Шуткина Жанна Александровна (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, (ННГУ), e-mail: zhannashutkina@mail.ru

Воронова Ангелина Александровна (г. Нижний Новгород, Россия), психолог кафедры общей и социальной психологии Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, (ННГУ), e-mail: voronova.fsn@mail.ru

Data about the authors:

N. Shutova (Nizhny Novgorod, Russia), Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Department of General and Social Psychology of Nizhny Novgorod State Lobachevsky University, (UNN), e-mail: shutovanataliavadimovna@mail.ru

Z. Shutkina (Nizhny Novgorod Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Associate Professor of Department of General and Social Psychology of Nizhny Novgorod State Lobachevsky University, (UNN), e-mail: zhannashutkina@mail.ru

A. Voronova (Nizhny Novgorod Russia), psychologist of department of general and social psychology, of Nizhny Novgorod State Lobachevsky University, (UNN), e-mail: voronova.fsn@mail.ru



УДК 159.99

ПРЕДПОСЫЛКИ РАДИКАЛИЗАЦИИ И ВОВЛЕЧЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Р.О. Галиева, Е.С. Палеха

Аннотация. В статье рассматриваются предпосылки вовлечения учащейся молодежи в деятельность террористических организаций; дается анализ комплекса факторов, влияющих на их выбор на этапе обучения в среднем, средне-специальном или высшем учебном заведении. Авторы исходят из представления о том, что имеется ряд внутренних и внешних предпосылок, способствующих принятию той или иной стороны в радикальном политико-религиозном конфликте, и что подобный выбор представляется возможным предотвратить в случае, если образовательно-воспитательные учреждения обладают комплексом современных механизмов профилактики отклоняющегося поведения. Новизной исследования является то, что с позиций комплексного подхода рассматривается совокупность интра- и экстра-факторов (особенности личности, актуальная ситуация, образовательная среда, интернет-контентные предпочтения), что позволяет подойти к анализу совершения радикального выбора с учетом его психологической, языковой и социальной составляющих. Данное многоаспектное явление исследуется на материале реальных ситуаций принятия решений об участии учащихся в радикальных мероприятиях и дополнено данными, полученными в ходе индивидуальных бесед (интервью), психологической диагностики, а также психолого-лингвистического экспертного исследования функционала воздействующего интернет-контента, к которому обращались испытуемые. В результате исследования были выявлены связи между особенностями переживания выбора личностью, склонной к террористической деятельности, ее характеристиками, коммуникативной и жизненной ситуацией, воздействующим потенциалом видеоматериалов сети Интернет, а также отсутствием комплекса мер превентивного характера в учебных заведениях страны. Авторы приходят к выводу о том, что именно сочетание факторов различной этиологии играет ключевую роль в формировании того или иного предпочтения у обучаемого и определяет решение об участии в деятельности террористической организации. Учет этих факторов важен при разработке комплекса мер профилактики преступлений террористической и экстремистской направленности в воспитательно-образовательных учреждениях на территории Российской Федерации, а также при дальнейшей реадaptации и ресоциализации лиц, отбывших наказание и освободившихся из исправительного учреждения. Настоящее исследование является результатом многолетней работы авторов с лицами, входящими в «группу риска», а также материалами, формирующими радикальное мировосприятие и предпосылки для так называемого отклоняющегося поведения радикального толка. Рекомендовано педагогам, психологам, специалистам служб практической психологии образования, руководителям образовательных учреждений.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, профилактика в учебной среде, учащаяся молодежь, группа риска, особенности личности террориста, коммуникативное воздействие, механизм вовлечения, выбор.

YOUTH PRECONDITIONS OF RADICALIZATION AND INVOLVEMENT OF PARTICIPATING IN ACTIVITIES OF TERRORIST ORGANIZATIONS

R. Galieva, E. Palekha

Abstract. The article discusses the prerequisites for involving students in the activities of terrorist organizations, analyzes the complex of factors that influence their choice at the stage of studying in secondary, secondary special or higher educational institutions. The authors proceed from the idea that there are a number of internal and external preconditions that facilitate the adoption of one party or another in a radical political and religious conflict, and that such a choice seems to be prevented if educational institutions have a set of modern mechanisms for the prevention of deviant behavior. The novelty of the study is in the integrated approach (taking into account his psychological, linguistic and social constituents), which considers a set of intra- and extra-factors (personality characteristics, a current situation, educational environment, Internet content preferences) determine the radical choice of a person. This multidimensional phenomenon is examined on the real situations basis of students' decision-making about the participation in radical events and is supplemented with data obtained during individual interviews (interviews), psychological diagnostics, psychological and linguistic expert research of the functionality of the influential Internet content addressed to the subjects. As a result of the study, there were found links between the peculiarities of the experience of choosing by a person prone to terrorist activity, his characteristics, communicative and life situation, the impacting potential of Internet video materials, and the absence of a set of preventive measures in educational institution heattendes. The authors come to the conclusion that it is the combination of factors of various etiologies that plays a key role in shaping a student's preferences and determines the decision to participate in the activities of a

terrorist organization. The consideration of these factors is important in the development in educational institutions of a set of measures for the prevention of terrorist and extremist crimes in the Russian Federation, as well as in the further rehabilitation and re-socialization of persons who have served their sentences and have been released from a correctional institutions. This study is the result of many years of work with persons belonging to the “risk group”, as well as materials forming a radical worldview and prerequisites for the so-called deviant radical behavior. It could be recommended to teachers, psychologists, specialists of the services of practical psychology of education, heads of educational institutions.

Keywords: deviant behavior, prevention in the educational environment, the student youth, a risk group, personality characteristics of a terrorist, communicative influence, involvement mechanisms, the choice.

Явления экстремизма и терроризма чаще ассоциируются с законодательной системой, безопасностью и общественно-политической сферой жизни общества. Однако нельзя недооценивать и участие системы образования и воспитания нашей страны в профилактике и предотвращении подобных проявлений. В Уголовном кодексе Российской Федерации экстремизм и терроризм классифицируются как преступления против основ конституционного строя и безопасности государства, а в рамках социально-гуманитарного знания они описываются как наиболее угрожающие социальной системе девиации, относящиеся к классу преступлений. Об этом мы писали в одной из ранних статей [2]. Следовательно, выявлению предпосылок отклоняющегося поведения подобного рода должно отводиться больше внимания в системе как школьного, так и вузовского образования.

Целью настоящего исследования является описание предпосылок вовлечения учащейся молодежи в деятельность террористических организаций, а также анализ комплекса факторов, влияющих на их выбор на этапе обучения в среднем, средне-специальном или высшем учебном заведении.

Цель исследования определила выбор методологической основы исследования, объединившей в себе положения аксиологического, деятельностного, личностного, системного, целостного подходов к исследованию педагогических процессов [11], а также дискурсивного подхода, предполагающего всесторонний анализ коммуникативной ситуации, породившей тот или иной феномен.

В ходе исследования применялись такие методы, как структурированное глубинное интервью, тестирование посредством личностных и клинических методик, среди которых: методика определения ценностных ориентаций М. Рокича [13]; методика «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева [8], методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан) [12]; методика «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index) – опросник Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте [6];

копинг-тест Лазаруса [7]; СМОЛ (сокращенный многофакторный опросник исследования личности) [17]; методика «склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич) [9]; методика «Пиктограмма» [16].

Предваряя дальнейшее описание, стоит отметить недостаточно высокую разработанность проблемы изучения формирования личности террориста на этапе взросления и обучения.

Для понимания социальных и психологических истоков терроризма, причин, создавших условия для формирования личности террориста в онтогенезе и в социально-образовательной среде, были изучены и обобщены теоретические работы, посвященные феномену отклоняющегося поведения подобного типа (работы М.М. Решетникова, С.В. Цыцарева, С.Н. Ениколопова, Д.В. Ольшанского, А. Бандуры, Т.Ю. Введенской, Е.А. Дзигунской, С. Рощина, М. Вершинина, Л.Я. Гозмана, Е.Б. Шестопала, Р. Гарифуллина и др. [14], выделены основные маркеры и типовые признаки, присущие личности молодого террориста.

Так, М.М. Решетников отмечает, что предпосылками формирования личности террориста могут стать некоторые факторы воспитания – например, согласно исследованиям указанного автора, во многих случаях террористы получают воспитание в патриархальной и высоко-религиозной семье или школе с религиозным уклоном [15, с.341]. Кроме того, актуален и личностный психологический контекст. Тот же автор отмечает, что в некоторых случаях осужденные за осуществление террористической деятельности молодые люди плохо или посредственно учились; рано были лишены родительской заботы и внимания или, наоборот, были объектами родительской гиперопеки; их юность и детство зачастую травматогенны – в истории взросления этих людей были лишения, унижения, утраты [15, с.341].

Исследователи Л.Я. Гозман, Е.Б. Шестопал отмечают явную социальную дезадаптированность таких подростков и молодых людей (они аутсайдеры в дружбе, любви, учебе), социально изолированы,

испытывают чувство отчужденности [3]). В работах Т.Ю. Введенской, Е.А. Дзигумской есть сходные постулаты: одной из моделей личности террориста является личность с психо-или социопатологическим развитием (часто связанным с аномальными отношениями в семье, которые и становятся причиной озлобленности, антисоциальных наклонностей) [1].

Д.В. Ольшанский в своем труде пишет о существовании дефицитарности психического развития (корни которой – из детства) у личностей, склонных к описываемому типу отклоняющегося поведения: дефицитарность формирует потребность в гиперкомпенсации, при этом существует внутренняя неспособность личности преодолеть «ущербность» [10, с.115]. С.Н. Ениколопов выделяет комплекс неполноценности как важную черту личности формирующегося террориста: именно он, по мнению автора, может стать причиной агрессии и жестокого поведения, выступающих в качестве механизмов компенсации [4].

Проведенный анализ позволил выделить ряд факторов, повышающих риск вступления в противоправную, в том числе террористическую деятельность, представителей учащейся молодежи: «травматогенное» детство: вынужденная смена места жительства из-за вооруженных конфликтов; факторы, приводящие к фрустрации и неудовлетворению различных амбиций; социальная дезадаптация, утрата жизненных смыслов, проживание кризиса, депрессии; склонность к зависимому поведению, искаженное восприятие действительности вследствие использования отрицания как механизма психологической защиты; наивный взгляд на социальные проблемы и возможность социальных изменений; направленность на сочувствие, помощь другим людям; склонность рассчитывать в сложных ситуациях на социальную поддержку; интерес к интернет-контенту определенной смысловой направленности [5].

В исследовании приняли участие лица, отбывающие наказание в исправительных учреждениях за преступления террористической направленности, совершенные в период обучения в средне-специальных и высших учебных заведениях на территории РФ. Испытуемые характеризуются общими типовыми признаками, среди которых можно отметить отнесенность к так называемому «поколению 90-х», приверженность к исламу с детства, и, при этом, соблюдение религиозных предписаний лишь с совершеннолетнего возраста, отсутствие в прошлом преступного опыта как у самих

осужденных, так и у их родственников, происхождение из внешне благополучных патриархальных семей со средним и высоким уровнем дохода, однако вынужденных спасаться от вооруженных конфликтов посредством смены места жительства и оставления накопленных ресурсов, имущества. Этот опыт описывается респондентами как эмоционально-значимый; демонстрируются обида, ущемленная национальная гордость и другие признаки так называемой «исторической травмы», или «массовой травмы», описанной в работах М.М. Решетникова [15].

Исследование ценностно-смысловой сферы представителей данной группы выявило нацеленность испытуемых на самореализацию в межличностных отношениях, помощь людям, сочувствие, что может выступать в качестве ключевого мотива их поступков. Идеологические мотивы в поведении данных лиц не выражены, демонстрируется крайне поверхностное представление об идеологии террористической организации. В качестве предпочтений и стремлений испытуемых отмечены такие обобщенные человеческие ценности, как здоровье, счастье других, жизненная мудрость, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь. Конкретные ценности превалируют над абстрактными, ценности профессиональной самореализации уступают ценностям личной жизни. В качестве предпочтительного образа действий испытуемыми отмечаются честность, воспитанность, образованность, ответственность, жизнерадостность; аккуратность. Респонденты имеют наивный взгляд на социальные проблемы и возможность социальных изменений, при этом обнаруживают цели, придающие их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, демонстрируют отношение к себе как к сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора для построения жизни в соответствии с собственными целями, задачами и представлениями об ее смысле, контроля своей жизни, свободного принятия решений и воплощения их в жизнь.

Для данной группы испытуемых характерны такие копинг-механизмы, как «самоконтроль» и «поиск социальной поддержки». Отмечен высокий индекс напряженности таких психологических механизмов, как «отрицание», характеризующееся искажением восприятия действительности, непризнанием аспектов внешней реальности, очевидных для окружающих, и «рационализация-интеллектуализация», при которой личность для

сохранения самоуважения находит благовидные оправдания своего или чужого поведения, действий, переживаний. Исследуемые лица могут характеризоваться как хорошие исполнители, компенсирующие эмоциональную неустойчивость дисциплиной, выдержкой, вследствие чего возможны вспышки агрессии. Мышление конкретное, практическое, что в сочетании с достаточным интеллектом может быть признаком хорошей обучаемости. Выявлена также высокая вероятность развития зависимого поведения.

На момент вовлечения и принятия решения об участии в деятельности террористической организации все испытуемые не были женаты, не имели детей, получали образование в средне-специальном или высшем учебном заведении и находились, при этом, в состоянии болезни, кризиса, утраты жизненных смыслов в связи с происходящими в их жизни актуальными событиями (неудачи в личной, студенческой, спортивной жизни, финансовые трудности, проблемы со здоровьем).

Обнаружена поэтапная динамика вхождения исследуемых лиц в террористическую организацию. Начало этого процесса знаменуется просмотром материалов, посвященных теме вооруженных конфликтов с участием мусульман, что способствует возникновению сочувствия, формированию позиции пассивного сторонника «страдающей» стороны и, в конечном счете, принятию решения о выезде на территорию войны с целью оказания помощи мусульманам. Далее предпринимаются попытки отъезда в зону боевых действий, сопровождающиеся информационной поддержкой лиц, находящихся за пределами РФ (Сирия, Турция). Завершается данный процесс присоединением к террористической организации, обнаружением несоответствий между ожиданием и реальностью и добровольным выездом из зоны конфликта. Все респонденты признают свою вину, раскаиваются, сожалеют, при этом склонны к самооправданию («не успел никого убить», «ехал только лечить раненых» и проч.).

К предпосылкам участия в террористических действиях и вступления в запрещенные организации следует отнести и специфику организации коммуникативного текстового пространства сети Интернет, которое посещали учащиеся, принявшие впоследствии «радикальное» решение, и специфику их коммуникативного социального контента (они находили эти материалы самостоятельно, реже – по рекомендации знакомых).

Во-первых, использовался механизм формирования религиозной веры – военные действия в Сирии преподносились как вариант нормы служения Всевышнему и как шаг на пути реализации поистине «великих целей», среди которых создание Халифата (государства, строящегося по законам ислама) и установление шариата (религиозного права).

Во-вторых, использовался прием романтизации – коммуниканты активно преподносили потенциальным молодым участникам идею о новом справедливом мире, который может быть построен при их непосредственном участии. Юношеский романтизм и частичная социальная исключенность из «нормальной жизни» способствовали принятию этого аргумента как одного из самых важных («здесь ты никто, двоечник, у тебя нет друзей, с родителями конфликт, девушки нет» – «там ты Герой в окружении таких же героев, которым хотят служить женщины – верные жены боевиков»). С.В. Цыцарев в одном из своих исследований пишет об одной из возможных ролей агента внутри террористической группы – это идеалист, которому присущ и наивный взгляд на социальные проблемы и вера в возможность социальных изменений [14, с.29].

В-третьих, вербовщиками часто эксплуатировалась идея высокой миссийности участия в военных действиях: террористов называют «воинами Аллаха», «воинами джихада». Вербовщики в контактном общении и в видеороликах, предлагавшихся к просмотру, использовали различные приемы героизации образа террориста.

В-четвертых, юношам, попавшим в сложную жизненную ситуацию, сначала предлагалась дружба, поддержка и помощь, и только потом постепенно их начинали посвящать в идеологию террористической организации, компенсируя, таким образом, их потребность в близости.

В-пятых, воздействие было направлено на снижение значимости жизни и формирование позитивной установки в отношении религиозно-мотивированной смерти: вербуемым подробно, красочно описывали прелести жизни в Раю, куда они попадут в случае гибели на «священной войне».

В-шестых, вербовочный контент мог актуализировать у потенциальных агентов так называемую «историческую боль» за свой народ (ущемленная национальная гордость, утраченное былое величие, особые представления об историческом обидчике, потребность в его наказании и возмездии) [15]). Образ врага при

этом создавался с особой тщательностью при помощи манипулятивных приемов сверхгенерализации и усиления дихотомического мышления (свои – чужие).

Учитывая изначальную внушаемость, склонность к агрессии, инфантилизм, социальное неблагополучие, неконтактную социальность, низкую критичность мышления лиц «группы риска», многие из приводимых аргументов работали хорошо и быстро приводили к желаемому результату – отъезду в зону боевых действий. Далее юношей побуждали менять имя, внешность (например, отращивать бороду), исключали и без того нечастые контакты с близкими – так происходил процесс окончательной целенаправленной асоциализации личности.

На заключительном этапе вербовки использовались обучающие видеосюжеты, построенные по принципу «туннельного зрения»: ролики обучали, как правильно казнить, стрелять, убивать, при этом будущего субъекта таких действий фокусировали на уничтожении цели, всячески снижая ценность человеческой жизни. А. Бандура пишет об основных критериях подобной пропаганды, которые и использовали создатели видео (аргумент «ты – спаситель», техника смещения ответственности на лидера группы или на всю группу в целом, минимизация страдания жертв, их дегуманизация) [18].

Как следует из проведенного исследования, предпосылки вступления молодых людей в террористические организации разнообразны и восходят как к личностным факторам, так и к факторам социального и коммуникативного окружения потенциальных «террористов». Проблема терроризма частично может быть

решена на этапе активного или пассивного вовлечения лиц в преступную деятельность. Дерадикализации лиц, склонных поддерживать идеи террористического характера, могут способствовать следующие условия, которые необходимо учитывать при разработке планов общепрофилактических мероприятий именно на этапе обучения в средних, средне-специальных и высших учебных заведениях:

- наличие референтного лидера мнений, который сможет выполнять роль наставника, оказывать эмоциональную поддержку (например, педагог, которого уважают и ценят студенты);
- формирование и поддержание заинтересованности в получении образования, увлеченности каким-либо делом или областью знаний;
- предоставление возможности реализовать себя в помогающей роли в микросоциуме (например, в колледже);
- уточнение желаемых социальных ролей в будущем и содействие в их успешной реализации в процессе обучения;
- исключение публичной критики таких людей в образовательной коммуникативной среде;
- обеспечение возможности посещать официальные религиозные учреждения;
- проявление тактичности, уважения к их религиозно-политическим воззрениям;
- обеспечение возможности психологической работы с травмами детства и их последствиями (важно наличие квалифицированного психолога в учебном заведении, способного выявить на ранних стадиях учащихся, относящихся к группе риска).

Литература:

1. Введенская Т.Ю. Международный терроризм: психологический аспект [Электронный ресурс] / Т.Ю. Введенская, Е.А. Дзигумская // Материалы научной конференции «Проблемы политической психологии». – Киев, 1997. – Режим доступа: <http://terroristica.info/node/879>
2. Галиева Р.О. Психолингвистические маркеры религиозно-политических девиаций / Р.О. Галиева, Е.С. Палеха // Альманах Казанского федерального университета. – 2016. – С. 45-49.
3. Гозман Л.Я. Политическая психология / Л.Я. Гозман, Е.Б. Шестопал. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 1996. – 448 с.
4. Ениколопов С.Н. Терроризм и агрессивное поведение. Вызовы XXI / С.Н. Ениколопов // Национальный психологический журнал. – 2006. – № 11. – С. 41-46.
5. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь [Электронный ресурс] / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. – Режим доступа: <https://psychology.academic.ru/3791>
6. Кружкова О.В. Психологические защиты личности: учебное пособие / О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Росгоспрофпедуниверситет, 2006. – 153 с.
7. Крюкова Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 93-112.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

9. Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии / В.Д. Менделевич. - СПб.: Речь, 2007. - 768 с.

10. Ольшанский Д. Психология терроризма / Д. Ольшанский. - СПб.: Изд-во «Питер», 2002. - 368 с.

11. Осадчук О.Л. Современные методологические подходы к исследованию педагогических процессов / О.Л. Осадчук, Е.Г. Галянская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. - № 3-3. - С. 463-467.

12. Практикум по возрастной психологии; под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко - СПб, 2002. - 559 с.

13. Психологические тесты для профессионалов; авт.-сост Н.Ф. Гребень. - Минск: Современ. Шк., 2007. - 496 с.

14. Психология и психопатология терроризма. Гуманитарные стратегии антитеррора: сборник; под

ред. проф. М.М. Решетникова. - СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2004. - 352 с.

15. Решетников М.М. Глобализация – самый общий взгляд. Исламское противостояние и проблема терроризма: сборник статей / М.М. Решетников // Психология и психопатология терроризма. Гуманитарные стратегии антитеррора; под ред. проф. М.М. Решетникова. - СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2004. - С. 292-332.

16. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии / С.Я. Рубинштейн. - М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. - 448 с.

17. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ / Л.Н. Собчик. - СПб.: Речь, 2000. - 219 с.

18. Bandura A. Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves. - New York, NY: Worth Publishers, 2016. - 446 pp.

Сведения об авторах:

Галиева Роксана Октаевна (г. Казань, Россия), ведущий эксперт-психолог Казанского межрегионального центра экспертиз, младший научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, e-mail: roksana.kazan@gmail.com

Палеха Екатерина Сергеевна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, ведущий эксперт-лингвист Казанского межрегионального центра экспертиз, ведущий научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, e-mail: katerina.paleha@gmail.com

Data about the authors:

R. Galieva (Kazan, Russia), leading expert-psychologist of the Kazan Interregional Center of Expertise, junior researcher at the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, e-mail: roksana.kazan@gmail.com

E. Palekha (Kazan, Russia), Candidate of Philology Science, Associate Professor, leading expert-linguist of the Kazan Interregional Center of Expertise, leading researcher at the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, e-mail: katerina.paleha@gmail.com



Педагогическая психология

УДК 159

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Л.В. Левицкая, А.С. Журкина

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования критического мышления в начальной школе через создание медиаобразовательной среды. Приводится обоснование актуальности исследования составляющих критического мышления у младших школьников. На основе первичной диагностики, в ходе которой было обнаружено, что большая часть учащихся обладает недостаточным уровнем развития составляющих критического мышления, была составлена программа по их формированию, описание которой представлено в статье. Поскольку современный мир является информационным, то программа опирается на получение умений и навыков работы с Интернет-ресурсами и информацией, которая отвечает требованиям стоящей перед человеком задачей. После реализации программы нами была проведена вторичная диагностика, на основании которой можно определить эффективность оказываемых воздействий, что находит отражение в сравнительном анализе полученных результатов первичной и вторичной диагностик.

Ключевые слова: критическое мышление, медиаобразовательная среда, младшие школьники.

FORMATION OF CRITICAL THINKING AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE MEDIA EDUCATIONAL ENVIRONMENT

L. Levitskaya, A. Zhurkina

Abstract. In this article features of formation of critical thinking at elementary school through creation of the media educational environment are considered. Justification of relevance of a research of components of critical thinking at younger school students is given. On the basis of primary diagnostics during which it was revealed that the most part of pupils has the insufficient level of development of components of critical thinking the program for their formation which description is presented in article was made. As the modern world is information, the program relies on obtaining skills of work with Internet resources and information which meets the requirements the task facing the person. After implementation of the program we carried out secondary diagnostics on the basis of which it is possible to define efficiency of the made impacts that finds reflection in the comparative analysis of the received results of primary and secondary diagnostics.

Keywords: critical thinking, media educational environment, younger school students.

Медиапространство оказывает огромное влияние на современных школьников. Начиная уже с начальной школы, учащиеся сталкиваются с огромным потоком информации, исходящей из разных источников, но главными из них являются Интернет-ресурсы. Пропаганда образов агрессивности, физического насилия в СМИ быстро находит свое отражение в моделях поведения современного поколения [1, с.99]. В качестве примеров можно привести следующее: издевательство над животными, унижение более слабых, избиение сверстников. Кроме влияния медиапространства, решающую роль играет и тот факт, что ребенок, заканчивая начальную школу, переходит в среднюю, где поток информации, количество предметов и требований к нему увеличиваются, и со всем этим учащемуся будет тяжело справиться. Поэтому встает вопрос о развитии критического мышления у младших школьников. Под критическим мышлением, с

точки зрения медиаобразования, понимается разносторонний аналитический процесс, позволяющий при восприятии медиаинформации выделять отдельные элементы медиатекста, которые могут быть некорректными, ложными, интерпретировать полученную информацию, сопоставляя с собственным представлением (Е.А. Столбникова) [2, с.71]. Главным аспектом критического мышления является умение правильно отслеживать логику суждений, убедительность аргументации и доказательств [3, с.26]. Можно говорить о том, что данная проблема актуальна в современной школе. Учащихся необходимо обучать правильно оценивать поступающую информацию, уметь грамотно ей оперировать.

С целью повышения уровня критического мышления нами было проведено исследование, позволяющее на основе первичной диагностики разработать программу по формированию

критического мышления и оценить её эффективность. Поскольку рассматриваемая проблема является малоизученной, встаёт вопрос о выборе диагностического инструментария. В своём исследовании мы использовали следующие методики: изучения словесно-логического мышления (Э.Ф. Замбацывичене) с целью исследования уровня развития понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций; «Логические задачи» (А.З. Зак), которая предназначена для диагностики уровня сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий, и авторскую анкету, включающую ряд таких блоков, как возможность выхода в сети Интернет; частота пользования сети Интернетом; мотивы использования ресурсов Интернет; поиск информации; отношение к информации; отношение к рекламе; источники информации; предоставление личных данных; обращение за помощью взрослых (применялась на этапе первичной диагностики). Эти методики отражают выявленные нами составляющие критического мышления: логические операции, планирование и анализ своих действий, отношение к информации. Исследование проводилось среди учащихся 4 классов в составе 54 человек. На основе данных первичной диагностики была выявлена группа учащихся (24 человека) с выраженными низкими и пограничными уровнями развития составляющих критического мышления, которая затем была поделена на экспериментальную (осуществлялось воздействие) и контрольную группы (воздействия не было). Результаты первичной диагностики позволили нам разработать программу по формированию критического мышления, которая реализовывалась в экспериментальной группе. Программа опирается на два основных подхода: технологию «Развития критического мышления через чтение и письмо» (основатели – Дж. Стил, К. Мередит и Ч. Темпл) и теорию медиаобразования (основу составляют работы Ж. Гонне, Л. Мастермана, Р. Фергюсона) и состоит из 12 занятий. Этот выбор обусловлен современной ситуацией информатизации общества. Ввиду того, что первый подход является традиционным, то за основу в программе бралась структура занятий (стадии вызова, осмысления нового материала и рефлексии), которая обусловлена этапами человеческого восприятия: необходимо сначала вспомнить, что уже известно по этой теме, после чего ознакомиться с новой информацией, а потом подумать, как можно применять полученные знания [4, с.146]. Второй подход отражает знания

медиапространства, навыки работы с информацией и Интернет-ресурсами – как опора для составления содержаний занятий. Главным условием реализации программы по формированию критического мышления является создание медиаобразовательной среды, которая представляет собой целостную медийную реальность, компонентами которой являются необходимые психолого-педагогические условия, современные технологии обучения и программно-методические средства обучения, основанные на современных информационных и медийных технологиях, обеспечивающих сопровождение познавательной деятельности и доступа к информационным и медийным ресурсам [5, с.38]. На стадии разработки программы нами были соблюдены следующие условия: соответствие материала возрастным особенностям учащихся, систематическое использование материала на занятиях, недопущение перегруженности информацией. Занятия проводились разной направленности: на развитие словесно-логического мышления; формирование представлений об информационном пространстве, путей передачи информации; развитие умений грамотно выделять главные мысли в текстах и вычленять из большого материала лишь то, что необходимо, искать ту информацию, которая является актуальной, отстаивать свою точку зрения, а также развитие умения разрабатывать и представлять свои проектные идеи, что явилось заключительным и обобщающим занятием. Использование медиатехнологий в начальной школе помогает ученикам младших классов ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств [6, с.179]. После реализации программы нами была проведена вторичная диагностика в экспериментальной и контрольной группах, которая и определила положительные изменения у учащихся.

На этапе вторичной диагностики мы использовали методики, которые были описаны выше. На наш взгляд, необходимо остановиться на анализе полученных результатах более подробно. По методике изучения словесно-логического мышления в экспериментальной группе было выявлено, что 83% младших школьников обладают высоким уровнем, а остальные (17%) – средним; низкий уровень отсутствует. В первичной диагностике по этой группе мы получили следующие результаты: у большинства

учащихся (75%) выявлен высокий уровень; у 17% – средний; а у одного человека (8%) – низкий. В контрольной группе при сравнении первичной и вторичной диагностик различий не было обнаружено; у 67% – высокий уровень, а у остальных (33%) – средний. Для оценки достоверности различий нами был использован U-критерии Манна-Уитни, по расчету которого можно говорить о положительных изменениях и, как следствие, эффективности программы по формированию критического мышления.

По методике «Логические задачи» (А.З. Зак) нами был произведен сравнительный анализ полученных результатов экспериментальной и контрольной групп первичной и вторичной диагностик по трём уровням развития умений: понять учебную задачу, планировать свои действия и анализировать условия задачи. В экспериментальной группе по уровню развития умения понять учебную задачу было обнаружено следующее: низкий уровень отсутствует, после проведения программы высокий уровень по группе повысился на 41%, а средний понизился на 41%. Значительные изменения произошли и в уровне развития умения планировать свои действия: высокий уровень повысился, а средний уменьшился на 34%. Наиболее сильные изменения видны по последнему уровню (умение анализировать условия задачи): один учащийся успешно справился с заданиями и достиг высокого уровня, который не отмечался в ходе первичной диагностики; средний уровень увеличился на 34%; а низкий упал до 42%. Полученные результаты не являются показателями кардинальных изменений в развитии, а выступают закономерным явлением, так как процесс развития мышления достаточно долог.

В контрольной группе по уровню развития умения понять учебную задачу произошли небольшие изменения, а именно: высокий уровень увеличился на 8% (повысился у одного учащегося); улучшения по среднему уровню отмечено не было; низкий уровень уменьшился на 8% (у одного учащегося был выявлен уровень на один выше). По уровню умения планировать свои действия мы наблюдаем незначительные улучшения, связанные с изменением среднего и высокого уровней на 8% в положительную сторону. По последнему уровню (умение анализировать условия задачи) никакие изменения не произошли. В связи с тем, что в данной методике отсутствуют количественные показатели, оценка различий осуществлялась только на основе сравнительного анализа и сопоставлении результатов.

Исходя из вышеизложенного, на основании сравнения результатов первичной и вторичной диагностик были обнаружены достоверные изменения в экспериментальной группе, что подтверждает тот факт, что, с одной стороны, развитие критического мышления ребенка требует определенных временных затрат, а, с другой стороны, не стоит забывать о правильно организованной системе учебных занятий, обеспечивающих поэтапное погружение в медиаобразовательную среду и планомерное знакомство с основами критического осмысления и восприятия информации из окружающей среды.

Данная технология должна быть обеспечена в рамках реализации Федерального образовательного государственного стандарта с целью создания безопасного образовательного пространства школы.

Литература:

1. Ложкина А.И. Средства массовой коммуникации как детерминант ассоциальных явлений в современном обществе / А.И. Ложкина // Вестник Омского университета. - 2015. - № 1. - С. 98-99.
2. Астахова Л.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: монография / Л.В. Астахова, Т.В. Харлампьева. – М.: РАН, 2009. – 136 с.
3. Гаибова В.Е. Развитие критического мышления в процессе использования технологий постановки познавательных задач / В.Е. Гаибова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 25-30.
4. Нагавкина О.А. Необходимость технологии развития критического мышления у младших

школьников / О.А. Нагавкина // Научные исследования: теория, методика и практика. – 2016. – № 3. – С. 141-148.

5. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2010. – 64 с.

6. Костенко С.Л. Использование современных информационных технологий при обучении в начальной школе в условиях реализации ФГОС / С.Л. Костенко, Т.В. Елиференко, Л.Н. Сулова // Проблемы и перспективы развития образования / Материалы VI Международной научной конференции 20-23 апреля 2015 г. – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 178-180.

Сведения об авторах:

Левицкая Линда Викторовна (г. Владимир, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», e-mail: lindavladi@yandex.ru

Журкина Анастасия Сергеевна (г. Владимир, Россия), студентка 5 курса, кафедры социальной педагогики и психологии Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых».

Data about the authors:

L. Levitskaya (Vladimir, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Pedagogical Institute of Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs, e-mail: lindavladi@yandex.ru

A. Zhurkina (Vladimir, Russia), student of the 5th course, Department of Social Pedagogics and Psychology of the Pedagogical Institute of Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs.



УДК 37.018.761

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ ИНТЕРНЕТА СОВРЕМЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Е.А. Малышева

Аннотация. Одним из актуальных аспектов современных психолого-педагогических исследований является выявление и обоснование условий, обуславливающих развитие личности современного ребенка. Особую значимость это приобретает в условиях активного использования ИКТ-технологий и погруженность детей в мир Интернета. Одним из наиболее острых становится проблема восприятия подростками виртуального пространства. Опасения вызывает многочасовое пребывание подростков в интернете, замена реального общения виртуальным, подмена реального пространства и ценностей – виртуальными.

В статье представлены результаты исследования, направленные на изменение восприятия детьми интернета. Полученные данные основаны на психолого-педагогических условиях, сформулированных автором на основе его теоретических и практических изысканий. Основой коррекционной работы является формирование критического восприятия получаемой информации как ведущего психолого-педагогического условия представленного направления.

Ключевые слова: общение, подростки, интернет, медиапространство, общеобразовательная организация.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CORRECTION OF THE PERCEPTION OF THE INTERNET MODERN SCHOOL CHILDREN

E. Malysheva

Abstract. One of the topical aspects of modern psychological and pedagogical research is the identification and justification of the conditions that determine the development of the personality of the modern child. This is particularly important in the context of the active use of ICT technologies and the immersion of children in the world of the Internet. One of the most acute is the problem of teenagers' perception of virtual space. Fears are caused by many hours of stay of teenagers on the Internet, replacement of real communication with virtual, substitution of real space and values – virtual.

The article presents the results of a study aimed at changing the perception of children of the Internet. The data obtained are based on psychological and pedagogical conditions formulated by the author on the basis of his theoretical and practical research. The basis of the correctional work is the formation of a critical perception of the information received as the leading psychological and pedagogical conditions of the presented direction.

Keywords: communication, teenagers, Internet, media space, educational organization.

Феномен «психолого-педагогические условия» многими авторами понимается как составляющая понятия «педагогические условия». Трактовка термина «педагогические условия» нашли отражение в трудах В.И. Андреева, Н.М. Яковлевой, Н.В. Ипполитовой, М.В. Зверевой, Б.В. Куприянова, С.А. Дыниной и других.

С точки зрения Е.В. Яковлева, Н.О. Яковлевой, педагогические условия – это меры педагогического процесса, направленные на повышение его эффективности. Авторы считают, что условия – это всегда внешние по отношению к предмету факторы. В связи с тем, что предметом исследования, как правило, выступает педагогическая система как система созданная людьми и функционирующая при непосредственном участии людей, то условия ее эффективной могут и должны специально

создаваться и внешне ее дополнять в прагматическом контексте [4, с.158].

Несомненно, педагогические условия способствуют организации педагогического процесса, это необходимый компонент педагогической образовательной (воспитательной) системы, влияющей на личностное развитие ребенка [3].

Обобщив материалы ряда исследований, можно сказать, что психолого-педагогические условия рассматриваются учеными как такие условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее, в свою очередь, повышение эффективности образовательного процесса [2].

Рассматривая вопрос, связанный с развитием школьников в условиях медиапространства, мы

будем придерживаться концепции Б.В. Куприянова и С.А. Дыниной и рассматривать данную проблему через «деятельность детей», «отношение детей к деятельности» и «внутреннюю среду детского объединения (образовательного учреждения)».

Для выявления условий коррекции восприятия школьниками интернета, нами было проведено исследование на базе МБОУ СОШ № 7 города Костромы. Диагностическим инструментарием выступил опросник «Восприятие интернета», разработанный кандидатом психологических наук Е.А. Щепиловой.

Исследованием был охвачен 11 «А» класс в количестве 22 человек и 11 «Б» класс в количестве 21 человек.

Результаты мы представили в виде таблицы № 1.

Результаты опроса показали необходимость создания условий для корректировки поведения школьников в условиях медиапространства. Данные мероприятия были проведены в рамках внеклассной работы (факультативов) с 11 «Б» классом. Фрагмент тематического плана занятий прилагается.

На завершающем этапе мы провели повторный опрос «Восприятие интернета» Е.А. Щепиловой. Результаты отражены в таблице № 2.

Таблица 1. – Результаты первичной диагностики с помощью методики Е.А. Щепиловой «Восприятие интернета»

Шкалы		11 «А» класс	11 «Б» класс
1. Факторы зависимости			
Принадлежность к сетевой субкультуре		36,3%	57,12%
Нецеленаправленность поведения		32%	43%
Потребность в сенсорной стимуляции		27,27%	24%
2. Особенности восприятия интернета			
Мотивация использования	развлечения	31,8%	33,3%
	поиск информации	40,77%	19%
	общение	13,6%	38%
Изменения состояния сознания в результате использования интернета			
3. Последствия зависимости			
Время в интернете		41%	43%
Пространство в интернете		14,3%	19%
Восприятие интернета как проективной реальности		13,6%	14,2%
Одушевленность интернета		0%	0%
Стремление перенести нормы виртуального мира в реальный		23%	24%

Таблица 2. – Темы занятий по корректировке восприятия школьниками интернета

№	Название темы занятий	Количество часов	Форма проведения
1.	Нормативно правовая база. ФЗ № 149-ФЗ от 27.07.2006 г. «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». ФЗ от 27.07.2006 Г. № 152-ФЗ «О персональных данных». ФЗ от 29.12.2010 Г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»	1	Лекторий.
2.	«Общение в жизни человека» (формы коммуникативного общения)	1	Дискуссия.
3.	Решение педагогических ситуаций, связанных с культурой общения.	1	Практическое занятие.
4.	Человек в мире интернета. Правила поведения в соцсети. Персональные данные	1	Просмотр роликов. Дискуссия
5.	Правила интернет-этикета	1	Фокус-группа.
6.	Интернет-мошенничество	1	Лекторий
7.	Интернет- хулиганство (гриферы)	1	Лекторий
8.	Интернет-зависимость	1	Практическое занятие

По итогам проведенного исследования мы видим позитивные изменения в поведении школьников в Интернет-пространстве и восприятия этого пространства.

Так, снизилась с 43% до 29 % нецеленаправленность в использовании Интернета подростками после проведенных занятий. Ниже стал процент использования интернета в качестве развлечения и общения и увеличилось использование его в целях поиска

информации. Снизилось количество времени, проводимое подростками в Интернет-пространстве.

Помимо этого, позитивными изменениями после проведенных занятий можно считать снижение процента восприятия подростками интернета как проективной реальности и стремления перенести нормы виртуального мира в реальный.

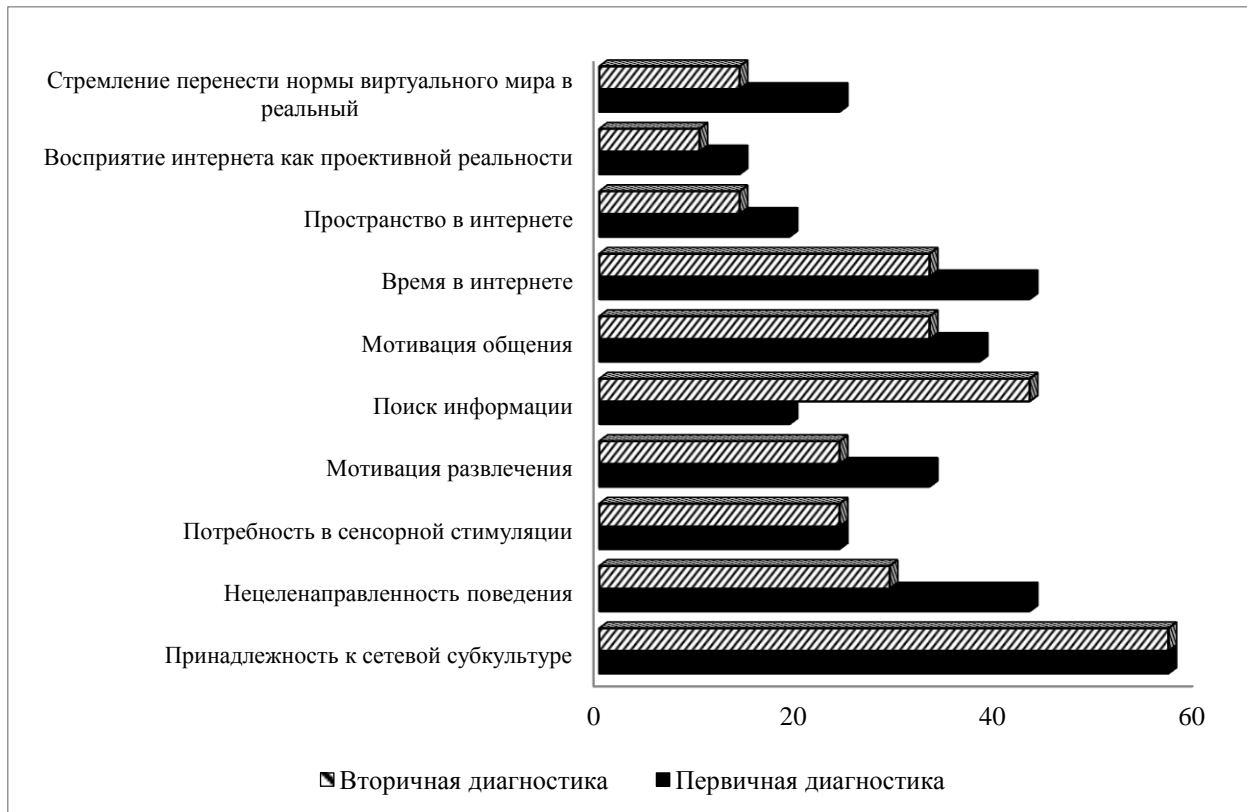


Рисунок 1. – Результаты сравнительной диагностики восприятия интернета после проведенной коррекционной работы

На основании полученных результатов нами были сформулированы психолого-педагогические условия коррекции восприятия школьниками интернета:

1. Необходимость развития способности критически воспринимать полученную информацию.
2. Развитие навыков коммуникации и взаимодействия подростков;
3. Формирование культуры общения в реальном и виртуальном мире;
4. Формирование представлений об опасностях и угрозах интернета (мошенничество,

хулиганство, зависимость и др.)

5. Повышение уровня компетентности родителей и педагогов в информационных технологиях как субъектов образовательного процесса.

6. Создание условий для установления доверительных отношений между ребенком и взрослыми на основе знаний его возрастных особенностей и потребностей.

Полученные результаты позволяют говорить об эффективности разработанной программы и возможности ее применения в работе образовательных организации с подростками.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 1996. – 568 с.
2. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.
3. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2001. - № 2. - С. 101-104.
4. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Сведения об авторе:

Малышева Елена Александровна (г. Кострома, Россия), аспирант кафедры психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», заведующий муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Костромы «Детский сад № 25», e-mail: malyshevaelena78@yandex.ru

Data about the author:

E. Malysheva (Kostroma, Russia), post-graduate student of the Department of psychological and pedagogical education of the Kostroma state University, Head of the municipal budget preschool educational institution of the city of Kostroma «Kindergarten № 25», e-mail: malyshevaelena78@yandex.ru



УДК 37.015.31

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «КОМНАТ ВРЕМЕННОГО УЕДИНЕНИЯ» В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

И.С. Самохин, М.Г. Сергеева, И.В. Коваленко, Н.И. Черепанов

Аннотация. Оценивается перспективность проекта, разработанного авторами данной статьи, для улучшения важнейших характеристик школьной образовательной среды – ее безопасности и комфортности. Актуальность работы связана с реализацией закона «Об образовании в Российской Федерации», направленного на укрепление роли гуманистических ценностей в современном отечественном образовании. Описана специфика предлагаемой авторами новации – «комнат временного уединения» (КВУ), задуманных как вентилируемые, обладающие частичной звукопроницаемостью, запираемые изнутри одноместные «кабинки» со стулом и выдвижным столом, где любой школьник может побыть в одиночестве во время перемены. Подчеркивается принципиальное отличие КВУ от так называемых «сенсорных комнат», выполняющих множество функций, – от успокаивающей до коррекционной, – и допускающих присутствие двух и большего количества людей. В практической части исследования изложены и проанализированы результаты тестирования учащихся 10-х – 11-х классов, позволяющие делать определенные выводы о стремлении подростков к уединению в «междуручное» время и об их восприятии проектируемого нововведения. За размещение КВУ в отечественных школах выступает 45,11% опрошенных школьников. Доля респондентов, желающих пользоваться данными «комнатами», составляет 40,6%. Результаты опроса старшеклассников сопоставляются с данными, полученными в ходе тестирования главной целевой аудитории – учащихся 7-х – 9-х классов основной школы. В дальнейшем авторы статьи намерены провести аналогичное тестирование среди более значительного количества учащихся, при этом увеличив число образовательных учреждений и населенных пунктов, охваченных исследованием.

Ключевые слова: комфортность образовательной среды; старшая школа; учащиеся 10-х – 11-х классов; тестирование; уединение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF USING “ROOMS OF TEMPORARY SOLITUDE” IN HIGH SCHOOL

I. Samokhin, M. Sergeeva, I. Kovalenko, N. Cherepanov

Abstract. Assessed are the prospects of the project developed by the article's authors to improve the key characteristics of the school educational environment – its safety and comfort. The relevance of the study is conditioned by the implementation of the law “On Education in the Russian Federation”, aimed at strengthening the role of humanistic values in modern domestic education. The authors describe the specifics of their projected novelty – “rooms of temporary solitude” (RTS), planned as ventilated, semi-soundproof, locked from the inside single “booths” with a chair and a pull-out table, where any student can be alone during a break. Emphasized is the fundamental difference between RTS and so-called “sensory rooms” that perform many functions – from sedative to corrective – and admit the presence of two or more people. In the practical part of the study, the results of testing the students of the 10th – 11th grades are presented and analyzed, which allows making certain conclusions about adolescents' desire for solitude between the lessons and their perception of the designed innovation. 45.11% of the surveyed students support the placement of RTS in Russian schools, while 40.6% would like to use these “rooms” themselves. The results of testing high school students are compared with the data obtained within surveying the main target audience – students of the 7th – 9th grades. In the future, the authors of the article intend to conduct a similar test among a larger number of students and with more educational institutions and localities covered by the study.

Keywords: comfort of the educational environment; high school; students of the 10th – 11th grades; testing; privacy.

Среди наиболее популярных тем, исследуемых российскими психологами и представителями педагогического знания, особое место занимает комфортность образовательной среды учебного заведения. Данная тема была востребована в научной среде и пятнадцать лет назад, однако с середины 2010-х годов ей

уделяется еще больше внимания. Каждый год выходит множество научных трудов соответствующей направленности [5;8;9]. С нашей точки зрения, это, в первую очередь, обусловлено реализацией закона «Об образовании в Российской Федерации», направленного на непрерывную гуманизацию

образовательного процесса в средних и высших учебных заведениях. Следует подчеркнуть, что фундаментом комфортности рассматриваемой нами среды выступает ее безопасность, о которой написано еще больше статей и диссертаций [2;3;7]. Как правило, повышенный уровень комфортности связывают с позитивным эмоциональным фоном, а повышенный уровень безопасности – с устранением или значительным смягчением факторов, способных причинить школьнику физический или психологический вред. Эти два критерия, – безопасность и комфортность, – позволяют определить уровень *благополучия* школьников, который, в свою очередь, оказывает существенное влияние на их успеваемость.

В одной из предыдущих статей мы представили свою концепцию, связанную с оборудованием российских школ «комнатами временного уединения» (далее – КВУ) [10]. Функцией нашего проекта является повышение уровня физического и психологического благополучия учащихся. КВУ задумываются нами как вентилируемые, обладающие частичной звукопроницаемостью, «запираемые изнутри одноместные «кабинки» со стулом и выдвижным столом, где любой школьник может побыть в одиночестве во время перемены» [10, с.275]. Главный автор проекта И.С. Самохин видит их прозрачными: цель – предоставить подростку отдельное помещение, а не скрыть его действия от глаз сверстников и учителей. Ведь в данном случае конфиденциальность может вызвать определенные проблемы: не будучи оборудованными следящими устройствами, КВУ превратятся в «слепую зону» (как раздевалки и туалеты). Однако вполне разумно сделать одну из стенок непрозрачной, чтобы утомившийся школьник мог повернуться к ней и «отдохнуть душой» (например, за чтением или прослушиванием любимой музыки).

Отметим, что КВУ не являются аналогом так называемых *сенсорных комнат* [11;13], которые можно увидеть в некоторых российских школах. Сенсорные комнаты представляют собой помещения стандартного размера с большим количеством функций: успокаивающей, развлекательной, коррекционной и так далее. В ней могут одновременно присутствовать несколько учащихся, а также педагог-психолог, то есть уединение не выступает необходимым условием. В ряде случаев оно даже активно не рекомендуется. Также данные комнаты, в отличие от КВУ, оснащены специальным оборудованием, совсем не дешевым: особыми креслами и трубами, музыкальными устройствами и т.д.

Кроме того, нужно отметить, что сенсорные комнаты предназначены, прежде всего, для ребят дошкольного и младшего школьного возраста, тогда как планируемое нами нововведение направлено главным образом на учащихся средней школы – подростков.

Нами было проведено тестирование, результаты которого позволяют сделать определенные выводы о стремлении школьников к уединению в течение учебного дня, в частности – о том, как они воспринимают разработанный нами проект. В данной работе мы рассмотрим информацию, полученную при опросе 133 старшеклассников (89 девушек и 44 юношей), обучающихся в муниципальном автономном образовательном учреждении «Гимназия № 1», расположенном в городском округе Балашиха. Результаты исследования сопоставляются с данными, полученными в ходе тестирования главной целевой аудитории проекта – учащихся 7-х – 9-х классов основной школы [10].

Наш опрос имел анонимный характер, однако двое старшеклассников решили указать своё имя и фамилию. Возможно, таким образом они стремились проинформировать педагога о своем психологическом дискомфорте, связанном с неудачами при общении со сверстниками. Отвечая на *вопрос № 1*, предлагающий участникам указать свой пол, двое ребят зачеркнули первый обведенный ими вариант и выделили оставшийся. Не исключено, что данные подростки действительно сомневаются в своей половой принадлежности, но мы склоняемся к мысли, что они просто «интересничали». В то же время стоит отметить, что авторы статьи не ожидали подобных забав от учащихся старшей школы.

Анализ литературы показал, что среди детей и подростков, посещающих школу, жертв издевательств намного больше, чем явных интровертов (и, возможно, даже чуть больше, чем школьников с преобладающими интровертивными свойствами) [4;12]. Поэтому многие мальчики и девочки, являющиеся объектами травли, могут вовсе не рассматривать одиночество как желанную цель. Вероятно, кто-то из них желает не только помириться с обижавшими их одноклассниками, но и активно с ними общаться, даже дружить... Вместе с тем, профессиональный опыт подсказывал нам, что учащиеся *старших* классов отличаются меньшей склонностью к различным формам буллинга. Также стоит подчеркнуть, что результаты нашего предыдущего исследования позволили допустить, что заинтересованность в КВУ снижается с возрастом: среди семиклассников нашу идею

поддержали 50,47% опрошенных; среди восьмиклассников и девятиклассников – 37,5 и 36,25% соответственно (результаты округляются до сотых). Под поддержкой идеи мы понимаем положительные ответы («А» – «Да» и «Б» – «Скорее да, чем нет») на два последних вопроса: № 7 – «Хотелось бы Вам, чтобы любой школьник имел возможность провести перемену в тихой удобной «кабинке» для одного человека, которую можно запереть изнутри? (с комфортным освещением, стулом, выдвижным столом)» и № 8: «Стали бы Вы лично пользоваться подобной «кабинкой» (хотя бы время от времени)?». Разница между результатами, продемонстрированными учащимися восьмых и девятого классов, может показаться недостойной внимания. Однако ее не следует считать статистической погрешностью, т.к. у девятиклассников было зафиксировано гораздо меньше положительных ответов на главный, – восьмой, – вопрос (38,75% против 47,2%).

Принимая во внимание все перечисленные обстоятельства, авторы статьи изначально полагали, что идею КВУ поддержит меньше четверти опрошенных учащихся *старшей школы*. Тем не менее, их оказалось больше трети: 37,59%. Подробная картина такова: положительные ответы на вопрос № 7 дали 45,11% респондентов, а на вопрос № 8 – 40,6%. Таким образом, наш прогноз не подтвердился: полученные результаты не позволяют говорить о том, что старшеклассники заинтересованы в установке КВУ в меньшей степени, чем учащиеся 9-х классов. Судить о причинах можно на основании ответов на другие вопросы теста, однако мы анализируем их несколько позднее. А сейчас нам хотелось бы сказать несколько слов о приписках к последнему вопросу. Один десятиклассник добавил вариант «канешна» (по-видимому, нарушение орфографической нормы было намеренным), другой – вариант «ни за что», а третий подросток собирается использовать кабинку, чтобы в ней «гамать». Сначала незнакомое слово вызвало у нас недоумение и даже несколько насторожило, но затем выяснилось, что данный глагол принадлежит к компьютерному сленгу и имеет относительно безобидное значение: «играть в компьютерные игры» (от английского существительного “a game” – «игра»). В параллельном классе один из респондентов уточнил, как часто и на каких условиях он согласен пользоваться кабинкой: «Всегда, просто поставьте мне холодильник, роутер и кровать». А из единственного комментария, полученного от учащегося одиннадцатого класса, следует, что его автор

предпочел бы *двухместную* кабинку. Безусловно, две последние просьбы не могут быть удовлетворены, поскольку это противоречило бы сущности нашего проекта (в первом случае нарушается принцип экономичности, во втором – принцип физической обособленности). В целом, авторам статьи хотелось бы верить, что оставленные комментарии свидетельствуют, прежде всего, о равнодушном отношении ребят к разрабатываемой нами идее.

Перед тем, как перейти к другим вопросам, обратим внимание на одно специфическое обстоятельство: четыре учащихся, выразивших четкое желание пользоваться КВУ (вопрос 8, вариант «А»), почему-то активно не хотят, чтобы такую возможность имел любой школьник (вопрос № 7, вариант «Г»). Вероятно, эти подростки опасаются, что их близкие приятели, имеющие склонность к интроверсии, будут проводить перемену не с ними, а в КВУ. Также мы допускаем более тревожную причину: возможно, за такими ответами скрывается нежелание лишиться себя и своих товарищей объекта ежедневной травли... Однако такого сочетания ответов не было получено при тестировании учащихся 7-х – 9-х классов – несмотря на то, что в их возрасте школьники чаще участвуют в буллинге и испытывают более выраженную потребность в общении со сверстниками. Возможно, «парадоксальные» ответы старшеклассников связаны именно со снижением этой потребности: может быть, они рассматривают возможность уединиться во время учебного дня как особую ценность – и считают, что ее нужно как-то заслужить, заработать. В таком случае себя они, по-видимому, причисляют к заслужившим, а некоторых своих сверстников заносят в противоположный «список»... Впрочем, обнаруженный феномен может иметь и совершенно другое объяснение (поиску которого, вероятно, следует посвятить отдельную статью).

Теперь обратимся к вопросу № 2 – «Как часто Вам хочется провести перемену в одиночестве?» и вопросу № 3 – «Если Вам хочется провести перемену в одиночестве, насколько выраженным обычно бывает это желание?». Большинство участников тестирования (78,95%) испытывают желание уединиться где-нибудь во время перемены не чаще двух раз в неделю. Еще больше опрошенных (87,22%) охарактеризовали свою потребность как умеренную или слабую, подчеркнули, что она им вообще не свойственна. С нашей точки зрения, подобную ситуацию можно признать вполне приемлемой, даже хорошей: она свидетельствует о том, что старшие

подростки, в целом, не страдают от общения с одноклассниками, не желают его существенно сокращать. В то же время следует отметить, что среди учащихся основной школы эти показатели были еще выше.

«Ложкой дегтя» стали ответы на *вопрос № 5 – «Когда у Вас есть желание провести перемену в одиночестве, как часто Вам это удаётся?»*: половина старшеклассников (51,13%) способны реализовать свою потребность в одиночестве только в каждом втором случае или даже реже. Попробуем осмыслить эту ситуацию, рассмотрев ответы на *вопрос № 6 – «Если Вам не удаётся провести перемену в одиночестве, по какой причине это чаще всего происходит? (можно указать один или два варианта)»* (В комментариях к вопросам № 4 и № 6 было указано, что участники тестирования могут выбрать не более двух вариантов (причин). Однако это ограничение проигнорировали около 10% старшеклассников и учащихся основной школы: обведенными оказывались и три, и четыре, и даже пять букв. Поэтому количество ответов на все вопросы теста превышает изначально предусмотренный максимум. Тем не менее, это не вызвало методологических трудностей. Не считая варианта «И» («Мне никогда не хочется проводить перемену в одиночестве»), первое место с огромным отрывом занял вариант «Ж» – «Другая причина» (то есть не приведенная в составленном нами списке). За него отдали свой голос 28,57% опрошенных – почти в полтора раза больше, чем при тестировании учащихся 7-х – 9-х классов (хотя и у них данная причина уверенно лидировала). Это убеждает нас в правильности решения об увеличении числа вариантов для данного вопроса, о формулировании новых причин. «Серебро» досталось ответу «Негде»: его обвели 14,28% подростков. Неудивительно, что большинство из них высказались за установку КВУ и указали на свое желание ими воспользоваться. Третье место занял вариант «Некогда» (10,53%), высокая популярность которого вполне объяснима: того времени, которое занимает обычная перемена, порой хватает только на складывание вещей в ранец, поход в туалет (звонок родителям / отправку sms / разговор с педагогом) и перемещение в другую аудиторию. А ведь некоторые учителя к тому же любят задерживать школьников, лишая их заслуженного и совершенно законного отдыха... Причины социального характера (опасения за статус лидера или души компании, нежелание рисковать хорошими отношениями с одноклассниками и т.д.) оказались менее популярными.

Несколько настораживает то обстоятельство, что 6,01% старшеклассников склонились к варианту «Д» – «Пытаюсь убедить себя в том, что мне не нужно одиночество, что с одноклассниками лучше». С нашей точки зрения, для подобных попыток характерно насилие над своим характером, способное вылиться в проблемы с психикой: невроз, депрессивное расстройство, различные комплексы... Хочется с некоторым удовлетворением отметить, что в данной возрастной группе такой выбор сделало чуть меньше респондентов, чем среди учащихся 7-х – 9-х классов. Это может свидетельствовать о развитии самосознания, интенсификации способности к адекватной оценке собственных потребностей и интересов. Следует отметить, что перед проведением исследования М.Г. Сергеева высказывала неуверенность в нужности данного варианта, считая его несколько искусственным и не вполне целесообразным. Однако он был оставлен по настоятельной рекомендации И.С. Самохина, и практика доказала верность этого решения.

Осталось проанализировать реакцию целевой аудитории на *вопрос № 4 – «Почему у Вас возникает желание провести перемену в одиночестве?»*, посредством которого авторы статьи пытались получить уточняющие сведения о масштабах школьной травли. В целом, картина напоминает ситуацию с учащимися основной школы и может также показаться довольно радужной: варианты «Е» («Хочу избежать издевательств «товарищей по классу») и «Ж» («Не хочу видеть, как «товарищи по классу» издеваются над кем-то из ровесников») оказались среди самых непопулярных. Их обвели 5,26 и 3,76% школьников соответственно. Тем не менее, нельзя игнорировать существенное расхождение этих данных с информацией, изложенной в других работах: научное сообщество приходит к выводу, что количество ребят, когда-либо становившихся жертвами буллинга, составляет от 30 до 40% [1;4;6]. Возможно, многие участники тестирования решили не отвечать правдиво, опасаясь, что их ответ увидит кто-нибудь из обидчиков (опрос анонимный, но проводится в обычной обстановке, без штор и перегородок). Мы допускаем, что объектами травли являются некоторые учащиеся, у которых обведен вариант «Д» – «Одноклассники игнорируют меня, не хотят идти на контакт» (4,4% учащихся). Данная причина имеет что-то общее с вариантом «Е», однако ее выбор не связан с вышеуказанным риском... Впрочем, позволим себе некоторый оптимизм: вероятно, в МАОУ «Гимназия № 1» травля одноклассников действительно сведена к

минимуму. Не исключено, что администрация и педагогический состав принимают решительные меры по искоренению данной проблемы и ее профилактики.

Из семи учащихся, все-таки сумевших признаться в своих неприятностях, двое отказались использовать КВУ. Может быть, они считают, что посещение кабинок принесет им вред: оградит от издевательств на время перемены, но приведет к особо жестокому буллингу после занятий, за школьной территорией. Авторам статьи сложно судить об адекватности таких страхов, поскольку в данном случае очень многое зависит от сложившейся ситуации (типа и предпосылок травли, ее интенсивности, длительности, личностных свойств инициаторов буллинга и т.д.).

Необходимо подчеркнуть следующий факт: среди старшеклассников варианты, связанные с травлей, оказались в полтора раза более популярными, чем среди учащихся основной школы. Напомним, что мы ожидали обнаружить обратную тенденцию: ведь старшие подростки обладают более зрелым сознанием, менее выраженными гормональными реакциями и отдают много сил подготовке к Единому государственному экзамену. Также нам кажется, что близость окончания учебы – сложного периода, проведенного «в одной лодке» – в какой-то мере сплачивает людей: подталкивает к совместному времяпрепровождению или хотя бы сглаживает конфликты. Вероятно, увеличение доли школьников, выбравших данные варианты, связано не с распространением буллинга, а с возросшим уровнем честности, приглушением так называемого «ложного стыда» (то есть не оправданного, не имеющего объективных причин).

Варианты «Б» («Общение (даже довольно интересное) утомляет меня, отнимает много энергии») и «В» («Хочется позаниматься любимым делом (почитать, послушать музыку, поразмышлять и т.д.)») коррелируют с высоким уровнем интроверсии. Среди учащихся, выбравших эти ответы (6,77 и 38,34% соответственно), больше половины заявили о потребности уединиться в предлагаемых нами «комнатах». Вариант «З» («Считаю нужным посвятить перемену повторению учебного материала перед уроком») также оказался достаточно востребованным (10,53%). Однако это не вызывает у нас большого удивления: на наш взгляд, перемены все-таки существуют для отдыха, точнее – короткой передышки или приема пищи, а для подготовки к занятиям больше подходит собственная квартира. Тем не

менее, следует помнить о том, что некоторым учащимся все-таки желательно повторить материал перед уроком – буквально в течение двух минут... Вариант «А» («Неинтересно общаться с одноклассниками») предпочло такое же количество школьников. Мы связываем подобный выбор с высоким для данного возраста уровнем интеллекта или некоторыми душевными расстройствами – аутизмом, синдромом Аспергера и др. Букву «И» («Другая причина») обвели 16,54% участников, что приблизительно соответствует нашему прогнозу, учитывавшему ответы учащихся 7-х – 9-х классов.

Самыми распространенными причинами стремления к одиночеству оказались факторы, обозначенные в варианте «Г»: «Плохо себя чувствую и / или нахожусь в дурном настроении». Его обвели 40,6% старшеклассников. Такая ситуация могла бы стать поводом для беспокойства, если бы многие из них охарактеризовали свое желание как частое и сильное. Но реакция на вопросы № 2 и № 3 говорит об обратном: большинство считает свою тягу к уединению легкой или умеренной; к тому же обычно она возникает, – судя по основной массе ответов, – лишь дважды в неделю или даже реже. Следовательно, авторы статьи не имеют достаточных оснований для того, чтобы упрекнуть педагогов в чрезмерной требовательности, резкости и других проявлениях, способных негативно сказаться на настроении и самочувствии школьников.

В дальнейшем мы намерены провести аналогичное тестирование среди более значительного количества учащихся, при этом увеличив число образовательных учреждений и населенных пунктов, охваченных исследованием (например, планируется организовать подобный опрос в Твери и Казани). Помимо сведений о внутреннем оснащении и «шумоустойчивости» кабинок, в новой версии теста будет приведена информация об их прозрачности, что, вероятно, расстроит некоторых подростков (главным образом тех, кому хотелось бы использовать КВУ, мягко говоря, не совсем в соответствии с их основной функцией). Второе изменение, наоборот, имеет шансы сделать наш проект более популярным среди молодого поколения: следующий опрос будет проведен не в январе, после двухнедельных каникул, а, например, в конце февраля, когда одноклассники уже слегка пресытились общением и ощутили некоторую усталость от учебного процесса. Наверное, подобное состояние можно рассматривать как более характерное для современных школьников, а следовательно – и более показательное.

С нашей точки зрения, в КВУ объективно нуждаются только 5,26% протестированных нами старшеклассников: те, чья потребность в уединении оказалась частой и ярко выраженной (вопрос № 2 – «А» или «Б»; № 3 – «В»), а готовность посещать кабинки – несомненной (вопрос № 8 – «А»). Речь идет всего о семи ребятах – количестве, которое на первый взгляд является ничтожным или, во всяком случае, не заслуживающим особого внимания. Тем не менее, следует отметить, что доля таких подростков заметно больше, чем при тестировании учащихся 7-х – 9-х классов (которых оказалось всего 2,4%). Тем не менее, если говорить о стране в целом, то подобный процент соответствует десяткам тысяч юношей и девушек, чья важнейшая потребность не учитывается современным образованием, несмотря на многочисленные разговоры о правах школьника и личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию. А ведь такой подход необходим: подростки, входящие в данную группу, стремятся к одиночеству по очень разным причинам, среди которых и отсутствие интереса к товарищам по классу, и пресыщенность общением, и желание посвятить время любимому занятию, и неважное самочувствие (настроение), и прохладное отношение одноклассников, и травля, и недоделанное домашнее задание, и, разумеется, таинственная «другая причина»... Однако учет индивидуальных особенностей вполне сочетается с какими-то мерами общего характера. Одной из таких мер может стать реализация нашего проекта – размещение в отечественных школах «комнат временного уединения».

Вероятно, остальные учащиеся будут рассматривать КВУ как не совсем бессмысленное

излишество, как любопытное дополнение к традиционному школьному интерьеру. Не исключено, что многие ребята станут использовать их по причинам, даже не обозначенным в опросе: чтобы поговорить по телефону, съесть выданный родителями обед или поучаствовать в каком-нибудь подростковом увеселении... Однако никто не застрахован от неожиданной и сильной потребности в настоящем, самоценном одиночестве – пусть даже всего на несколько минут.

Авторы статьи выражают глубокую признательность за помощь в организации и проведении исследования доценту кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков РУДН, кандидату исторических наук, доценту Тимофееву Олегу Анатольевичу; административному и педагогическому составу МАОУ «Гимназия № 1» (городской округ Балашиха) в лице директора Дроздовой Ольги Петровны, заместителя директора по учебно-воспитательной работе Давыдкиной Марины Владимировны, а также учителей Андриади Владимира Александровича, Арутюнян Анаит Аркадьевны, Бердочниковой Маргариты Валерьевны, Гладковой Натальи Владимировны, Гриченко Ларисы Анатольевны, Долговой Людмилы Анатольевны, Крымовой Татьяны Евгеньевны, Курбатовой Валерии Анатольевны, Кусик Анны Валерьевны, Михайловой Галины Альбертовны, Михалёвой Светланы Петровны, Овсянниковой Ольги Сергеевны, Овчинниковой Татьяны Анатольевны, Сугацкой Марины Борисовны, Сухановой Татьяны Александровны, Ткачёвой Любови Владимировны, Черновой Анастасии Олеговны.

Литература:

1. Воликова С.В. Школьное насилие и суицидальное поведение детей и подростков / С.В. Воликова, А.В. Нифонтова, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 12-16.
2. Денисова Ю.М. Межличностные отношения студентов и психологическая безопасность образовательной среды колледжа / Ю.М. Денисова, Л.К. Бисеринкина // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 18 дек. 2017 г.). – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2017. – С. 137-139.
3. Думчева А.Г. Особенности отношения педагогов к проблеме духовно-психологической безопасности в образовательной среде / А.Г. Думчева // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф.

(Чебоксары, 24 апр. 2018 г.); редкол.: Л.А. Абрамова и др. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018. – С. 387-391.

4. Заморская Н. Звонок для мучителя: кого и почему травят в школе [Электронный ресурс] / Н. Заморская, А. Грязев // Газета.ru. – 30.01.2018. – Режим доступа:

<https://www.gazeta.ru/social/2018/01/29/11629585.shtml>

5. Иванова Е.В. Физические параметры и комфортность школьной среды в оценках обучающихся и педагогов [Электронный ресурс] / Е.В. Иванова, О.В. Нестерова, И.А. Виноградова // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». - 2018. - Т. 10. - № 1. - С. 81-93. – Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2018_1_6445.pdf

6. Милкус А. Исследование ученых: каждого третьего ребенка травили в классе [Электронный ресурс] / А. Милкус // Комсомольская правда. – 23.01.2018. – Режим доступа: <https://www.kuban.kp.ru/daily/26784/3818744/>

7. Митин Г.В. Школьное насилие: роль учителя / Г.В. Митин // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2016. – Т. 26(2). – С. 119–123.

8. Назаренко М.М. Психолого-педагогическая комфортность выпускников общеобразовательной школы / М.М. Назаренко, Л.Е. Давыдова, Е.В. Чмиль // Современная педагогика. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2017/04/7026>

9. Пряжникова Е.Ю. Измерение уровня комфортности школьной образовательной среды / Е.Ю. Пряжникова, Н.И. Ковалёва, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова // Научный диалог. – 2016. – № 3(51). – С. 316–328.

10. Самохин И.С. «Комнаты временного уединения» как элемент безопасной и комфортной образовательной среды / И.С. Самохин, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова, Н.Я. Безрукова // Научный диалог. – 2018. – № 8. – С. 273–290.

11. Титарь А.И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате / А.И. Титарь. Серия: Развитие и воспитание. – Изд-во: АРКТИ, 2009. – 88 с.

12. Laney M.O. The Introvert Advantage: How to Thrive in an Extrovert World. – New York: Workman Publishing Company, 2002. – 330 p.

13. Marshall L., Wishart R., Dunatchik A., Smith N. Supporting mental health in schools and colleges: Quantitative survey. – NatCen Social Research, Government Social Research, 2017. – 217 p. – URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/634726/Supporting_Mental-Health_survey_report.pdf

Сведения об авторах:

Самохин Иван Сергеевич (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: alcrips85@mail.ru

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Коваленко Ирина Владимировна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: 1919196767@mail.ru

Черепанов Николай Ильич (г. Москва, Россия), аспирант кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: oushkate@mail.ru

Data about the authors:

I. Samokhin (Moscow, Russia), Candidate of Philology Sciences, senior lecturer of Department of Foreign Languages in Theory in Practice, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), e-mail: alcrips85@mail.ru

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior research associate of NITs-2 of Federal state institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia" (FKU Scientific Research Institute FSIN of Russia) (Moscow, Russia), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

I. Kovalenko (Moscow, Russia), senior lecturer of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), e-mail: 1919196767@mail.ru

N. Cherepanov (Moscow, Russia), post-graduate student of Department of Foreign Languages in Theory and Practice, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), e-mail: oushkate@mail.ru

УДК 159.9.072.432

ПРОЯВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОНГРУЭНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЗОФАКТОРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Л.Ф. Баянова, О.Г. Миняев, И.Г. Даминов¹

¹Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект №17-29-02092 офи_м

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования культурной конгруэнтности подростков, проживающих в разных эколого-географических условиях. Экологическое благополучие и степень урбанизированности (город и село) места проживания в рамках экологической психологии рассматриваются в качестве предикторов, влияющих на психику человека. На основании данного теоретического положения было построено эмпирическое исследование с выборками подростков по 100 респондентов в каждой, проживающих в населенных пунктах с высокой и низкой степенью урбанизированности, а так же в экологически благополучном и неблагополучном районах. Результаты исследования частично подтвердили гипотезу: подростки, проживающие в городе и в селе, не отличаются по показателю культурной конгруэнтности. Однако уровень экологического благополучия выступает предиктором безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: подросток, образовательная среда, культурная конгруэнтность, мезофакторы.

INDICATORS OF CULTURAL CONGRUENCE OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF MESOFACTORS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

L. Bayanova, O. Minyaev, I. Daminov

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the cultural congruence of adolescents living in different ecological and geographical conditions. From the standpoint of environmental psychology, ecological well-being and the degree of urbanization are considered as predictors affecting the human psyche. Based on this theoretical position, we conducted an empirical study with adolescents (100 respondents each) living in 1) a city and 2) in environmentally safe and disadvantaged places. The results of the study partially confirmed the hypothesis: adolescents living in the city and village do not differ in the level of cultural congruence. The level of cultural congruence of adolescents living in environmentally safe and disadvantaged areas is different.

Keywords: adolescent, educational environment, cultural congruence, mesofactors.

В области гуманитарных наук выделяют разные уровни среды, способные повлиять как на личность, так и группу людей. С точки зрения влияния, различают мезофакторы, макрофакторы и микрофакторы, выступающие в качестве предикторов, детерминирующих жизнедеятельность человека. В области психологии развития и педагогической психологии наиболее обсуждаемыми являются микрофакторы, связанные с малой группой, в условиях которой формируется ребенок, – семья, класс, сверстники и т.д. Значительно меньшее внимание уделяется мезофакторам – условиям, обусловленным географическим положением, природными явлениями, экологическим благополучием. Указанные факторы во многом остаются вне учета их влияния на психику ребенка – его состояний, процессов, поведения и личностных свойств. Мезофакторы рассматривают как факторы стихийной социализации, однако в ряде исследований прослеживаются закономерности влияния мезофакторов на психику детей. При этом в последние годы отмечается пристальный интерес

психологической науки к мезофакторам, что позволило сформировать самостоятельное направление, получившее известность как экологическая психология [2;4;6;7].

Целью данного исследования является выявление различий в уровнях культурной конгруэнтности подростков, воспитывающихся в различных экологических условиях. Культурная конгруэнтность определяет регуляторные функции, является атрибутивной характеристикой личности подростка, проявляющейся в соответствии его поведения типичным для социальной ситуации развития правилам.

Вопрос о влиянии мезофакторов на регуляторные функции подростков, маркером которых в данном исследовании выступает культурная конгруэнтность, касается проблематики безопасности образовательной среды. Для оценки современной школы и её безопасности крайне важно изучение предикторов, оказывающих влияние на благополучие образовательной среды.

Анализ мезофакторов отражается в исследованиях в рамках экологической психологии, основателем которой считается Роджер Баркер [8]. В своих исследованиях Баркер разработал понятие «место поведения», где поведение и среда образуют единую систему взаимодействия. Важный момент в концепции Баркера заключается в том, что, по мнению автора, поведение согласовано с физическими объектами, физические объекты задают паттерны поведения [8].

Авторы по-разному характеризуют физические объекты. К примеру, Е.Э. Штейнбах и Еленский В.И. рассматривает в качестве физических объектов, влияющих на психологию человека, архитектуру города. Авторы разрабатывают концепт «психология жизненного пространства», в рамках которой описаны когнитивные карты городских пространств [7].

Для нашего исследования интерес представляют эколого-географические условия, включающие как эколого-климатические условия, так и меру урбанизированности (город / село). В эмпирическом исследовании мы провели сравнение в показателях культурной конгруэнтности подростков, проживающих в различных экологических и географических условиях. При исследовании культурной конгруэнтности анализировался как общий уровень, так и отдельные шкалы: «учеба», «менеджмент», «безопасность», «социальное

взаимодействие». Подробное описание факторов культурной конгруэнтности представлено в работе, посвященной исследованию предикторов личностных качеств подростков [1]. Как указывалось выше, культурная конгруэнтность является личностной характеристикой, отражающей регуляторные качества, проявляющиеся в соответствии поведения подростка инвариантным правилам, типичным для его социальной ситуации развития. Экологический фактор, так же, как и географический, может оказать влияние на личность подростка. При неблагоприятных условиях, влияющих на его здоровье, плохая экология может стать источником негативных эмоций, агрессивности, тревожности, что, в свою очередь, снижает регуляцию и контроль поведения [3;5]. Для доказательства указанных предположений нами проведены исследования в двух районах, которые по экологическим показателям отнесены к благоприятному и неблагоприятному. При установлении нормальности выборки, состоящей из 100 подростков в каждой из групп, нами использован критерий Стьюдента для установления различий. Таблица 1 отражает результаты, в которых с большим уровнем достоверности установлены различия в культурной конгруэнтности подростков, проживающих в экологически благополучных и неблагополучных районах.

Таблица 1. – Различия в показателях культурной конгруэнтности подростков при разных экологических показателях района проживания

	Экологический фактор				Т-эмп	Уровень достоверности
	Благоприятный		Неблагоприятный			
	М	δ	М	δ		
Учеба	63,84	5,75	55,50	9,36	7,53	0.001
Менеджмент	59,69	6,25	54,05	8,52	5,30	0.001
Безопасность	61,82	6,15	54,07	8,52	7,32	0.001
Социальное взаимодействие	35,76	3,95	31,22	5,32	6,79	0.001
Общий показатель культурной конгруэнтности	221,11	20,14	194,85	29,56	7,29	0.001

Следующий параметр, который рассмотрен нами как контекстный при оценке культурной конгруэнтности – это географическое положение (статус). Выявляя различия в культурной конгруэнтности подростков, проживающих в городе и селе, мы анализировали данные географические единицы, не отличающиеся по показателю экологии, т.е. с точки зрения экологии – это благоприятные населенные пункты. Как видно из таблицы 2, различий в культурной

конгруэнтности детей, проживающих в городской и сельской местности, не выявлено.

Результаты эмпирического исследования подростков, проживающих в разных условиях экологического благополучия и степени урбанизированности, показывают, что указанные маркеры, выступая в качестве мезофакторов образовательной среды, в той или иной мере, обуславливают уровень культурной конгруэнтности.

Таблица 2. – Различия в показателях культурной конгруэнтности подростков при разных экологических показателях района проживания

	Географический фактор				Т-эмп	Уровень достоверности
	Город		Село			
	М	δ	М	δ		
Учеба	63,84	5,75	57,93	8,46	1,91	-
Менеджмент	59,69	6,25	54,27	6,48	0,19	-
Безопасность	61,82	6,15	56,06	6,75	1,80	-
Социальное взаимодействие	35,76	3,95	32,60	5,45	1,79	-
Общий показатель культурной конгруэнтности	221,11	20,14	200,85	23,62	1,57	-

Данные расчетов, проведенных на выборках с нормальным распределением, показали, что с высокой достоверностью культурная конгруэнтность как личностное свойство, связанное с регуляторной функцией, выше у подростков, проживающих в экологически благополучном районе. В то же время, регуляция поведения подростков относительно типичных для возраста правил не зависит от того, где они

проживают – в городе или в селе. Результаты эмпирического исследования представляются актуальными, поскольку в нем выявляется экологический фактор, в контексте которого по-разному проявляется культурная конгруэнтность подростков. Данные результаты указывают на новую предметную область поисков предикторов, обуславливающих высокую рискогенность образовательной среды.

Литература:

1. Баянова Л.Ф. Влияние культурной конгруэнтности на личностные свойства подростков / Л.Ф. Баянова, О.Г. Миняев // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6(131). – С. 192-196.
2. Дерябко С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябко. – М.: Наука, 1999.
3. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005.
4. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004.
5. Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обитания: монография / Ю.Г. Панюкова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2003.
6. Смолова Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой / Л.В. Смолова. – СПб.: Речь, 2008.
7. Штейнбах Х.Э. Психология жизненного пространства / Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский. – Москва: Речь, 2004.
8. Barker R.G. Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1968.

Сведения об авторах:

Баянова Лариса Фаритовна (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии Казанского Федерального университета института Психологии и образования, e-mail: balan7@yandex.ru

Миняев Олег Геннадиевич (г. Казань, Россия), аспирант Казанского Федерального университета института Психологии и образования, e-mail: minyaev1992@mail.ru

Даминов Ильяс Габдулхаевич (г. Казань, Россия), магистрант Казанского Федерального университета института Психологии и образования, e-mail: ilias.daminov.95@mail.ru

Data about the authors:

L. Bayanova (Kazan, Russia), Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical Psychology of the Kazan Federal University of the Institute of Psychology and Education, e-mail: balan7@yandex.ru

O. Minyaev (Kazan, Russia), graduate student of the Kazan Federal University of the Institute of Psychology and Education, e-mail: minyaev1992@mail.ru

I. Daminov (Kazan, Russia), masterstudent, of the Kazan Federal University of the Institute of Psychology and Education, e-mail: ilias.daminov.95@mail.ru

УДК 159

ПРОФИЛАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А.А. Николаева, С.Н. Субботина

Аннотация. Объект статьи – конфликтное поведение подростков. Предмет исследования – профилактика конфликтов в образовательной среде. Исследование осуществлялось посредством использования теоретических методов, в том числе: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, обобщение, синтез; эмпирические методы: опросные методы (тестирование), методы статистической обработки данных (*u*-критерий Манна Уитни). Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей профилактической работы, направленной на предотвращение конфликтов среди учащихся с экстра- и интропунитивным реагированием. В результате эмпирического исследования была подтверждена целесообразность организации профилактической работы, направленной на разрешение конфликтов, с учетом фрустрационной реакции подростков. Как показали результаты эмпирического исследования, такой подход позволяет минимизировать конфликты в образовательной среде.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, учащиеся, экстрапунитивное реагирование, интропунитивное реагирование, профилактика, профилактическая работа, подростки, образовательная среда, конструктивное решение.

PREVENTION OF INTERPERSONAL CONFLICTS OF ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A. Nikolaeva, S. Subbotina

Abstract. The object of the article is the conflict behavior of teenagers. The subject of the research is conflict prevention in the educational environment. The study was carried out with theoretical methods, including a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the topic of research, synthesis, synthesis; empirical methods, such as survey methods (testing), statistical data processing methods (Mann-Whitney *u*-test). The scientific novelty of the study, which is to identify the features of preventive work aimed at preventing conflicts among students with extra- and intro-punitive responses, determines the author's contribution to the study. Because of a longitudinal study, it was confirmed the desirability of organizing preventive work aimed at resolving conflicts, taking into account the frustration reaction of adolescents. As shown by the results of a longitudinal study, this approach allows minimizing conflicts in the educational environment.

Keywords: conflict, conflict behavior, pupils, extra-punitive response, intra-punitive response, prevention, preventive work, adolescents, educational environment, constructive solution.

Актуальность исследования обусловлена тем, что сегодня несмотря на применение в детских образовательных организациях различного рода профилактических программ, направленных на минимизацию конфликтов в образовательной среде, проблема конфликтного поведения подростков не нашла своего полного разрешения. Это обусловлено тем, что при разработке и внедрении профилактических программ не учитываются многие достаточно значимые моменты. Так, например, при построении профилактической работы не учитывается фрустрационная направленность подростков. Однако, оказывая дезорганизующее влияние на поведение и деятельность человека, фрустрация в своих деструктивных проявлениях негативно влияет на качество жизни и успешность деятельности, в том числе и учебной, и в ряде случаев может приводить к нарушениям

социализации подростка и формированию у него девиантных форм поведения.

Именно поэтому целью исследования, результаты которого освещены в данной статье, стало раскрытие особенностей профилактики конфликтов в образовательной среде у подростков с разным фрустрационным реагированием.

Фрустрация рассматривается в научной литературе как состояние человека, которое выражается в особенностях переживания и поведения, возникающих как реакция на трудности, с которыми приходится сталкиваться на пути к достижению цели, к решению задач, к удовлетворению потребностей. Фрустрация является неременной особенностью любого человеческого общества.

Фрустрация, согласно теории С. Розенцвейга, по своей направленности может быть выражена

тремя формами поведения или реакциями человека, в том числе экстрапунитивной, интропунитивной и импунитивной формах. Экстрапунитивная форма объясняется возникновением внутреннего «подстрекателя» к агрессии, а также внешнеобвинительными реакциями или направленностью реакции вовне. Человек с подобным реагированием в большей степени склонен считать, что в том, что с ним произошло – виноваты либо какие-то обстоятельства, либо другие люди. С себя такой человек вину снимает практически полностью [1].

Интропунитивная форма отличается аутоагрессией, иначе говоря, обвинением самого себя в неудаче, появлением чувства вины. Человек с интропунитивным реагированием часто в случае неудачи пребывает в подавленном настроении, для него характерным является высокий уровень тревожности.

Что касается импунитивной формы реагирования, то для нее характерным является отношение к неудаче как к неизбежному, фатальному, либо как к малозначимому событию, которое может исправиться со временем. В данном случае человек не обвиняет ни себя, ни других [1].

Фрустрация как психологический феномен рассматривается многими исследователями, вместе с тем, в последнее время все чаще обращаются именно к проблеме поведения подростков в ситуациях фрустрации. В том числе данная проблема рассматривается в трудах С.Т. Беккожановой, Н.Д. Игнатъевой, В. Кавказ, М. Прихожан, И. Рагеек, Н.Н. Толстых, И. Шванцара, М.В. Shure, G. Spivak, M. Chandler и др.

Авторы отмечают, что в силу определенных психологических особенностей, подросткам приходится часто сталкиваться с ярко выраженным стремлением удовлетворить те или иные потребности, которые объективно не во всех случаях могут быть удовлетворены в полной мере. Неудовлетворенность, которую испытывают подростки, является основанием для возникновения фрустрации, неблагоприятно влияющей на развитие подростков [2].

Не менее актуальной является проблема предупреждения и разрешения конфликтов, которые имеют место быть во время учебной деятельности между подростками. Именно поэтому конфликтному поведению, а также способам разрешения конфликтов уделяется достаточно много внимания со стороны исследователей. Согласно определению, предложенному Н.В. Гришиной, под конфликтом следует подразумевать биполярное явление (или

иначе говоря, противостояние двух начал), которое проявляется в активности сторон по преодолению противоречий [3].

Стоит особое внимание обратить на то, что конфликтное поведение соотносится со способами преодоления противоречий в конфликтных ситуациях, то есть имеет непосредственную связь с направлениями реакций фрустрации, а, следовательно, изучение конфликтного поведения целесообразно осуществлять с опорой на направления реакций фрустрации [4].

Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов, вместе с тем этот период характеризуется формированием самосознания и собственного мировоззрения. Подростки часто пытаются доказать всем вокруг, что они уже достаточно взрослые, и именно поэтому с их мнением необходимо считаться, а не просто выслушивать его или еще хуже игнорировать [5].

Подростки, которым очень важно доказать то, что они являются значимыми и востребованными, приходится быть участником различных взаимоотношений, что влечет за собой появление достаточно сложной системы взаимообусловленных конфликтов.

Возникновение конфликтов, безусловно, связано с повышенным уровнем агрессивности и враждебности конфликтующих сторон. Наряду с этим не все конфликты приводят к деструктивным последствиям. Многие конфликты способствуют выходу из сложных ситуаций, развитию взаимоотношений и решению определенных проблем. Однако, несмотря на свою направленность (конструктивную или деструктивную), любой конфликт требует своевременного разрешения [6].

Из-за недостаточного внимания к проблеме взаимоотношений детей подросткового возраста в образовательной среде, часто можно наблюдать конфликтные ситуации, которые возникают среди учащихся рассматриваемой возрастной группы. Такое положение вещей способствует в свою очередь закреплению конфликтного поведения у подростков.

Межличностные конфликты возникают среди подростков по разным причинам и могут носить социальный, личностный и даже психологический характер. Вместе с тем, независимо от причин, породивших межличностные конфликты, подростки с экстра- и интропунитивным реагированием ищут разные пути их решения, которые чаще являются деструктивными, неадекватными или

нецелесообразными, именно поэтому возникает необходимость оказания подросткам определенной помощи, которая будет сводиться к научению конструктивного разрешения конфликтов. Такая помощь может быть оказана в рамках профилактической работы, проводимой психологической службой школы [7].

Профилактическая работа предполагает определенную организацию жизнедеятельности детей подросткового возраста, при которой сами подростки, вступая в социальное взаимодействие, будут избегать конфликтов, а в случае вовлеченности искать конструктивные варианты выхода из конфликтной ситуации. Тем самым можно улучшить общую картину социального взаимодействия в учебной среде [8].

В рамках исследования изучалось конфликтное поведение учащихся с экстра- и интропунитивным реагированием. Базой исследования стала ГБОУ «Романовская школа». Всего в исследовании приняли участие 53 учащихся 10 классов, в возрасте от 15 до 16 лет, в том числе 20 мальчиков и 33 девочки. Респондентам было предложено ответить на вопросы диагностирующих методик: Фрустрационный тест Розенцвейга, модификация Тарабриной, взрослый вариант. (Метод рисуночной фрустрации. / Методика фрустрационной толерантности. / Опросник агрессивности - реакции на обиду); Тест-опросник К. Томаса на поведение в конфликтной ситуации (Методика Томаса).

По результатам фрустрационного теста Розенцвейга было установлено, что среди учащихся подросткового возраста практически с одинаковой частотой встречаются учащиеся с экстра- и интропунитивным реагированием. Так, в 42% случаях для учащихся подросткового возраста во фрустрирующих ситуациях характерны экстрапунитивные реакции. Эти подростки ориентированы на живое или неживое окружение, они осуждают внешние причины фрустрации, при этом в некоторых случаях они требуют разрешения ситуации от другого лица.

У учащихся подросткового возраста, направленность реакции которых на конфликтное взаимодействие является экстрапунитивной, то есть у тех, которые ищут причину возникшей проблемы в поведении других, часто наблюдается расхождение самооценки и оценки окружающих. Они могут отличаться чрезмерной принципиальностью. Различия наблюдаются в мотивах деятельности и целях. Они борются за лидерство даже в кругу своих близких друзей. Более того, у них может отсутствовать умение соотносить себя с другими.

В 51% случаях ведущими у учащихся подросткового возраста являются интропунитивные реакции. Эти подростки характеризуются направленностью на себя, то есть они принимают вину или же ответственность за исправление возникшей ситуации, при этом они не осуждают фрустрирующую ситуацию. Более того, фрустрирующая ситуация может восприниматься ими как благоприятная.

У учеников, направленность реакции которых на конфликтное взаимодействие является интропунитивной, поведение состоит из противоположно направленных действий. Такие ученики могут быть коммуникабельными, отличаться желанием помочь всем и каждому. Они работают не за оценку, а за идею. Со всеми стараются сохранять дружеские отношения. Эти ученики убеждены в том, что каждый может добиться чего пожелает, только лишь приложив определенные усилия.

В 7% случаях у учащихся подросткового возраста наблюдается преобладание импунитивных реакций в ситуациях фрустрации, то есть ими рассматриваются фрустрирующие ситуации как нечто незначительное или неизбежное, которое может быть преодолено со временем. Такие подростки не обвиняют окружающих или самих себя. Получается, что доминирующими в ситуациях фрустрации у учащихся подросткового возраста являются экстрапунитивные и интропунитивные реакции, что в целом отражает возрастные особенности детей подросткового возраста.

Поскольку в рамках данного исследования наибольший интерес представляют учащиеся подросткового возраста с экстра- и интропунитивным реагированием, дальнейший анализ результатов осуществлялся за исключением группы подростков с преобладающими импунитивными реакциями. Таким образом, в дальнейшем анализировались результаты двух групп: первая группа – подростки с экстрапунитивным реагированием (22 человека); вторая группа – подростки с интропунитивным реагированием (27 человек).

По результатам исследования было установлено, что у подростков с экстрапунитивным реагированием реакция на конфликт чаще выстраивается по типу самозащиты с активной защитой «образа Я». Будучи участниками конфликта, они борются с соперниками, используя различные приемы давления, которые направлены на усиление собственной позиции.

Выбираемое учащимися с экстрапунитивным реагированием защитное поведение

характеризуется неспособностью контролировать ситуации и собственные психологические процессы, вследствие чего происходит усиление негативного эмоционального состояния. Защитное поведение часто могут выбирать учащиеся, которые имеют внутриличностные конфликты. Дело в том, что перенос собственных мотивов поведения, причин неудач на других несколько ослабляет внутреннее напряжение и выступает в качестве копинг-стратегии выхода из стрессовой ситуации, которая образовалась из-за внутриличностного конфликта.

Такие учащиеся не хотят признавать собственные промахи и неудачи и приписывают их другим. Если у них что-то не получается, то виноват всегда кто-то, но не они сами. Была плохо написана контрольная – им помешали, не сделали какую-то важную работу – их отвлекли. То есть, по сути, такие учащиеся переносят собственное недовольство на кого-то другого.

Что касается учащихся с интропунитивным реагированием, то они направляют порицание и осуждение против себя самих, при этом доминирующим является чувство вины, собственной неполноценности, угрызания совести. Признавая свою вину, они отрицают собственную ответственность и призывают на помощь смягчающие обстоятельства.

Согласно выявленным особенностям конфликтного поведения подростков с различным реагированием, были предложены различные варианты решения имеющихся у подростков проблем в рамках проведения профилактической работы. Все предложенные варианты, которые представлены ниже, рассчитаны, прежде всего, на изменение направленности поведения подростков в конфликтных ситуациях (то есть на минимизацию выбора деструктивных форм разрешения конфликтных ситуаций).

1. Прежде всего, несмотря на вид фрустрационного реагирования, как отмечалось ранее, необходимо создавать условия, в которых подростки будут чувствовать себя не только защищенно, но и достаточно комфортно с психологической точки зрения. Создание подобных условий (также предполагающих сплочение коллектива) предполагает обогащение и расширение психологических знаний как у учителей, так и у родителей. Поскольку в рамках такого образовательного учреждения как школа для подростков основной и даже главной фигурой является классный руководитель, необходимо чтобы классные руководители проводили работу, способствующую сплочению класса. Таким образом, первым направлением

профилактической работы стало сплочение коллектива через проведение классных часов, приобщение всех учащихся к совместной деятельности (участию в различных конкурсах, олимпиадах, исследованиях, посещения культурных мероприятий и т.д.). Параллельно проводилась работа с учителями, которые в рамках круглых столов, индивидуальных консультаций знакомились с конструктивными способами разрешения конфликтов, а также со способами сплочения коллектива учащихся.

2. Помимо просветительской работы была организована психопрофилактическая работа, которая носила систематический и целенаправленный характер. В рамках подобной работы психолог школы работает не только по предупреждению возможности появления неблагоприятного психологического климата при формировании группы, но также обрабатывает отдельно с подростками с разным фрустрационным реагированием проблемные места. Так, у подростков с экстрапунитивным реагированием в рамках данного направления ведется работа по снижению уровня агрессивности и враждебности (в том числе подозрительности и обидчивости); а у подростков с интропунитивным реагированием повышается уровень самооценки, стабилизируется уровень притязаний. С этой целью подростков привлекают к участию в различных тренингах и психопрофилактических программах.

3. Еще одним из направлений профилактической работы стало психоконсультирование, направленное на оказание помощи учителям, учащимся и родителям при систематическом отслеживании психолого-педагогического статуса учащихся.

4. Психодиагностика позволяет вовремя выявлять и корректировать особенности учащихся с разным фрустрационным реагированием, негативно влияющим на межличностные взаимодействия, способствующим провоцированию конфликта, а также его деструктивному разрешению. По результатам диагностики составляется программа по работе с подростками с различным фрустрационным реагированием.

Для того, чтобы проверить эффективность предложенных форм профилактики конфликтов, был проведен педагогический эксперимент. Педагогический эксперимент также проводился на базе ГБОУ «Романовская школа». В нем приняли участие 53 учащихся 8-х и 9-х классов, в возрасте от 15 до 16 лет, в том числе 20 мальчиков и 33 девочки. После того, как с респондентами была проведена первичная

диагностика, которая позволила выявить, какие способы разрешения конфликтов выбирают подростки, все подростки, принявшие участие в исследовании, были разделены на две группы, равнозначные по способам реагирования на

конфликт. Равнозначность разделения выборки была подтверждена статистически с помощью *u*-критерия Манна Уитни: контрольная группа (27 человек) и экспериментальная группа (26 человек).

Таблица 1. – *Равномерность распределение подростков на группы*

Типы поведения в конфликте	КГ	ЭГ	Стандартное отклонение	<i>u</i> -критерий Манна Уитни	Уровень значимости
Соперничество (конкуренция)	35,9	32,6	1,893	218,000	0,950
Приспособление	28,4	26,7	2,186	315,000	0,840
Компромисс	12,3	13,4	0,711	202,000	0,725
Избегание	34,8	35,4	0,922	214,000	0,424
Сотрудничество	16,0	17,2	1,184	199,000	0,235

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что между двумя группами нет статистически значимых различий, то есть эти группы могут считаться равномерными по выбору поведения в конфликтных ситуациях.

Профилактическая работа проводилась только с подростками экспериментальной группы на протяжении учебного года. По окончании

учебного года была проведена повторная диагностика с использованием тест-опросника К. Томаса на поведение в конфликтной ситуации (Методика Томаса). Полученные результаты представлены ниже в таблицах 2,3.

Прежде всего, были проверены изменения, произошедшие в экспериментальной группе, см. таблицу 2.

Таблица 2. – *Результаты педагогического эксперимента в экспериментальной группе*

Типы поведения в конфликте	I этап	II этап	Стандартное отклонение	<i>u</i> -критерий Манна Уитни	Уровень значимости
Соперничество	34,1	14,3	0,501	54,000	0,007**
Приспособление	26,6	25,9	0,477	219,000	0,253
Компромисс	10,5	33,5	0,710	16,000	0,003**
Избегание	33	15,2	1,093	79,500	0,009**
Сотрудничество	14,2	30,5	1,333	97,000	0,001**

Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что профилактическая работа в экспериментальной группе была достаточно плодотворной и эффективной. Эффективность и плодотворность были достигнуты за счет работы по всем выше обозначенным направлениям (создание необходимых условий, психопрофилактика, психоконсультирование, психодиагностика). Такой подход к профилактической работе позволил стабилизировать различные отклонения и нарушения психологического характера у подростков с экстра- и интропунитивным реагированием, обучить подростков с экстра- и интропунитивным реагированием умело предъявлять требования друг к другу. Проведенная работа способствовала формированию здоровой психологической атмосферы, в том числе за счет организации

увлекательных мероприятий объединяющего характера, а также за счет добавления положительных традиций в коллектив.

Для того, чтобы дополнить имеющуюся картину, был проведен сравнительный анализ способов реагирования на конфликт подростков контрольной и экспериментальной групп после проведения профилактической работы. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Данные, представленные в таблице 3, свидетельствуют о том, что чем раньше начнет проводиться профилактическая работа, тем более высокими будут ее эффективность и плодотворность, которые позволят учащимся независимо от направления фрустрационных реакций конструктивно решать любые конфликты, при этом минимизируя возможность появления деструктивных способов разрешения конфликта.

Таблица 3. – Сравнительный анализ способов реагирования на конфликт подростков экспериментальной и контрольной групп

Типы поведения в конфликте	КГ	ЭГ	Стандартное отклонение	u-критерий Манна Уитни	Уровень значимости
Соперничество	32,4	12,6	1,343	52,500	0,018*
Приспособление	24,9	18,7	1,744	222,500	0,125
Компромисс	8,8	31,8	0,351	14,500	0,042*
Избегание	31,3	13,5	0,734	78,000	0,005**
Сотрудничество	12,5	28,8	1,817	95,500	0,019*

Также стоит обратить внимание на то, что результаты исследования показали, что приспособление является единственным стилем реагирования на конфликт, который не обнаружил значимых различий между респондентами экспериментальной и контрольной групп. Это позволяет предположить, что такой тип поведения как приспособление может проявляться у подростков с различным типом фрустрационного реагирования.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что образовательная среда представляет собой пространство, в котором вступают во взаимодействие участники образовательного процесса. Одним из возможных результатов подобного взаимодействия являются конфликты, вызванные несовпадением интересов, мнений, взглядов и целей. Систематическое возникновение конфликтов приводит к тому, что в образовательной организации начинает все

более преобладать негативный настрой, а также психологически неблагоприятный климат. Это, безусловно, способствует снижению результативности образовательного процесса.

Профилактическая работа, проводимая в образовательном учреждении и учитывающая направленность фрустрационного реагирования подростков, будет способствовать решению проблем, связанных с деструктивными формами реагирования в конфликтах.

Так как в рамках профилактической работы будут учитываться фрустрационные реакции подростков, предполагающих различные психологические особенности, такая работа также способствует гармоничному развитию личности подростков, привитию моральных ценностей и социальной компетентности. Основное требование для того, чтобы профилактическая работа была эффективной – это своевременность, систематичность и непрерывность ее проведения.

Литература:

1. Брель Е.Ю. К вопросу о взаимосвязи типов и направлений реакции на фрустрацию с видами агрессивного поведения у подростков / Е.Ю. Брель, М.В. Тихонова. - М.: Психотерапия, 2017. - 259 с.
2. Субботина С.Н. Конфликтное поведение учащихся с экстра- и интропунитивным реагированием / С.Н. Субботина, А.А. Николаева, И.А. Савченко // Педагогика и просвещение. – 2018. – № 4. – С. 122-130.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – М., 2015. – 408 с.
4. Смирнова Т.С. Особенности конфликтного поведения в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Т.С. Смирнова, А.А. Ручкина // Молодой ученый. - 2016. - № 4. - С. 706-708. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive>
5. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка. Возрастная и педагогическая психология / Т.В. Драгунова. - М.: Академия, 2011. - 356 с.
6. Ершов А.А. Психология конфликтов / А.А. Ершов. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2015. – 296 с.
7. Иванов А.А. Педагогические условия предупреждения конфликтов в подростковом возрасте: дисс. ... канд. пед. наук / А.А. Иванов. - М., 2017. - 210 с.
8. Огородник С.И. Возможности психолого-педагогической профилактики конфликтного поведения в подростковом возрасте / С.И. Огородник, Л.В. Лященко // Молодой ученый. - 2016. - № 24. - С. 296-299.

Сведения об авторах:

Николаева Алла Алексеевна (г. Москва, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры «Теория и практика управления» ФГБОУ ВО МГППУ, e-mail: nikolaevaaa@mgppu.ru

Субботина Светлана Николаевна (г. Москва, Россия), педагог-психолог ГБОУ Романовская школа г. Москвы, e-mail: s.svetlana.07@mail.ru

Data about the authors:

A. Nikolaeva (Moscow, Russia), Candidate of Sociological Sciences, associate Professor of the Department "Theory and practice of management", e-mail: nikolaevaaa@mgppu.ru

S. Subbotina (Moscow, Russia), educational psychologist SEI Romanovskaya school city of Moscow, e-mail: s.svetlana.07@mail.ru

УДК 159.9.07:378.02:613.6.02

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

А.Ф. Халилова, Г.В. Матвеев

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования культуры здоровья у студентов современных российских вузов. Отмечается важность данной проблемы в контексте взаимодействия субъектов педагогической и учебной деятельности на различных уровнях и ступенях образовательного процесса. Сформулированы специальные задания, которые помогают студентам организовать собственную деятельность и активность с учетом требований здоровьесбережения. Обращается внимание на психологические особенности обучающихся как субъектов учебной деятельности, правильное распределение нагрузки, необходимость учета режима труда и отдыха, подбор методов релаксации и медитации, выполнение гигиенической гимнастики, использование процедур закаливания, рациональное питание и т.д.

Анализируется анкета «Психология здоровья», разработанная авторами, которая позволяет выявить уровень знаний здоровьесберегающей деятельности у студентов различных курсов, возникновение и развитие психологических новообразований обучающихся, их личностное развитие. Рассмотрены результаты анкетирования на примере студентов ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»; показана позитивная динамика ключевых показателей; отмечены психолого-педагогические проблемы и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: студенты, психология, анкетирование, здоровьесбережение, культура здоровья, вузы, релаксационные методики.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF HEALTH-SAVING ACTIVITY AT UNIVERSITY STUDENTS

A. Khalilova, G. Matveev

Abstract. The article deals with psychological and pedagogical aspects of the formation of health culture in students of modern Russian universities. The importance of this problem in the context of interaction of subjects of pedagogical and educational activity at various levels and stages of educational process is noted. Formulated special tasks that help students to organize their own activities and activity, taking into account the requirements of health savings. Attention is drawn to the psychological characteristics of students as subjects of educational activity, the correct distribution of the load, the need to take into account the mode of work and rest, the selection of methods of relaxation and meditation, performing hygienic gymnastics, the use of hardening procedures, rational nutrition, etc.

The questionnaire "Psychology of health", developed by the authors, which allows to identify the level of knowledge of health-saving activities of students of different courses, the emergence and development of psychological tumors of students, their personal development, is analyzed. The results of the survey on the example of students of "Kazan national research technological University" are considered; the positive dynamics of key indicators is shown; psychological and pedagogical problems and prospects of further research are noted.

Keywords: students, psychology, questioning, health care, health culture, universities, relaxation techniques.

В настоящее время в современной российской педагогической психологии актуальным вопросом является сохранение и укрепление здоровья студентов как физического, так и психологического [1]. Интересы создания оптимальной психологии образовательной среды требуют, в том числе, формирования у молодых людей здоровьесберегающей компетенции. Для этого необходимо научить студентов проявлять самостоятельность в реализации здоровьесбережения; развивать индивидуальные способы и стили здоровьесбережения; совершенствовать конструктивные умения организовывать собственную деятельность и активность с учетом требований

здоровьесбережения; использовать релаксационные методики. Серьезную роль играет преодоление внутриличностных барьеров обучающихся, формирование психологических условий эффективности педагогического воздействия.

С этой целью авторами статьи в педагогической практике в 2014 – 2019 гг. в ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» использовались следующие методики: специальные задания на проектирование здоровьесберегающей деятельности; авторская анкета «Психология здоровья».

В данной анкете содержатся комплекс вопросов и варианты ответов на них: «Как Вы проводите свободное время?», «Каково Ваше отношение к здоровому образу жизни? Насколько значимо для Вас вести здоровый образ жизни?», «Есть ли у Вас опасения, тревога за своё здоровье?», «Какие меры Вы предпринимаете для сохранения и укрепления своего здоровья?», «Выполняете ли Вы по утрам зарядку?», «Проводите ли Вы процедуры закаливания?», «Правильно ли составлен Ваш рацион?», «Практикуете ли Вы какой-либо вид спорта?», «Курите ли Вы?», «Употребляете ли Вы алкогольные напитки? Как часто?», «Употребляете ли Вы наркотики? Как часто?», «Каковы, по Вашему мнению, основные причины курения, употребления алкоголя или наркотиков?», «Имеете ли Вы вредные привычки? Что Вас побуждает к аддиктивному поведению?», «Что, по Вашему мнению, следует предпринять, чтобы мотивировать студентов вести здоровый образ жизни?», «Каково Ваше отношение к занятиям спортом?», «Если Вы полагаете, что «скорее отрицательное» или «отрицательное», то, пожалуйста, объясните, каковы причины подобного отношения?», «Какими, по Вашему мнению, должны быть занятия по физической культуре в вузе?», «Назовите, пожалуйста, в каких мероприятиях по здоровьесбережению, проводимых в вузе, Вы принимаете участие?», «Соблюдаете ли Вы режим активности и рекреации (труда и отдыха)?», «Часто ли Вам удаётся выезжать на отдых на природу?», «Регулярно ли Вы проходите медицинский осмотр?», «Практикуете ли Вы процедуры закаливания?», «Какие методы релаксации Вы используете?».

Кроме того, анализировались сведения о формировании учебных групп и их влияние на продуктивность учебной деятельности обучающихся, о посещаемости занятий по физической культуре как факторе активной позиции по сохранению и укреплению своего здоровья в период обучения в вузе.

Для изучения уровня развития умений организовывать собственную деятельность и активность с учетом требования здоровьесбережения нами были разработаны специальные задания, суть которых заключается в составлении распорядка дня (недели, семестра) с обязательным включением в него элементов здоровьесберегающих технологий, а также составлении комплексов физических упражнений для организации самостоятельных занятий [3]. Учитывались психологические особенности

обучающихся как субъектов учебной деятельности.

Итак, студентам КНИТУ 1 – 3 курсов предлагалось составить распорядок дня для того или иного периода учебной деятельности. Например, режим учебного дня, режим выходного дня, распределение нагрузки в течение учебной недели с указанием времени труда и отдыха, распределение нагрузки в течение семестра, распределение дел в период подготовки к экзамену [7]. Для повышения мотивации и поддержания интереса к выполнению задания содержание каждого задания подбиралось в соответствии с актуальной ситуацией (например, задание на распределение нагрузки в течение семестра было дано в начале семестра, а задание на составление распорядка дня в период подготовки к экзамену было дано в конце семестра в преддверии сессии) [2].

Для качественной оценки выполнения заданий были выделены три уровня реализации здоровьесберегающих технологий в деятельности:

1) низкий уровень присваивался работам, где представлен поверхностный план дел, либо план перегружен делами без применения компенсаторных и релаксационных технологий и способов здоровьесбережения. Студент не может рассчитать объем будущих нагрузок, поэтому не может спроектировать здоровьесберегающую деятельность;

2) средний уровень присваивался в том случае, когда студент включил в распорядок дня элементы здоровьесбережения. Однако при среднем уровне умение составить распорядок дня с использованием знаний о здоровьесбережении характерно только для ситуаций, которые были подробно изучены во время занятий;

3) высокий уровень владения умением организовывать свою деятельность и активность с учетом требования здоровьесбережения характеризуется грамотным распределением нагрузок, соблюдением режима труда и отдыха, наличием индивидуального стиля здоровьесберегающего поведения. Студент способен самостоятельно проектировать свои учебные действия на основе полной ориентировки в технологиях здоровьесбережения. Понимание сущности здоровьесбережения на таком уровне может быть охарактеризовано как творческое [8].

Задания на составление комплексов физических упражнений для организации самостоятельных занятий позволили студентам подобрать комплекс упражнений и выбрать необходимые методы и средства укрепления

здоровья в зависимости от индивидуальных особенностей организма, от заболевания [6]. Заданиями этого типа были: составление комплекса утренней гигиенической гимнастики; разработка комплекса упражнений, которые можно выполнять в течение учебного дня; составление комплекса производственной

гимнастики с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности.

Результаты исследования уровней сформированности умения организовывать собственную деятельность и активность с учетом требования здоровьесбережения представлены на рисунке 1 и 2.

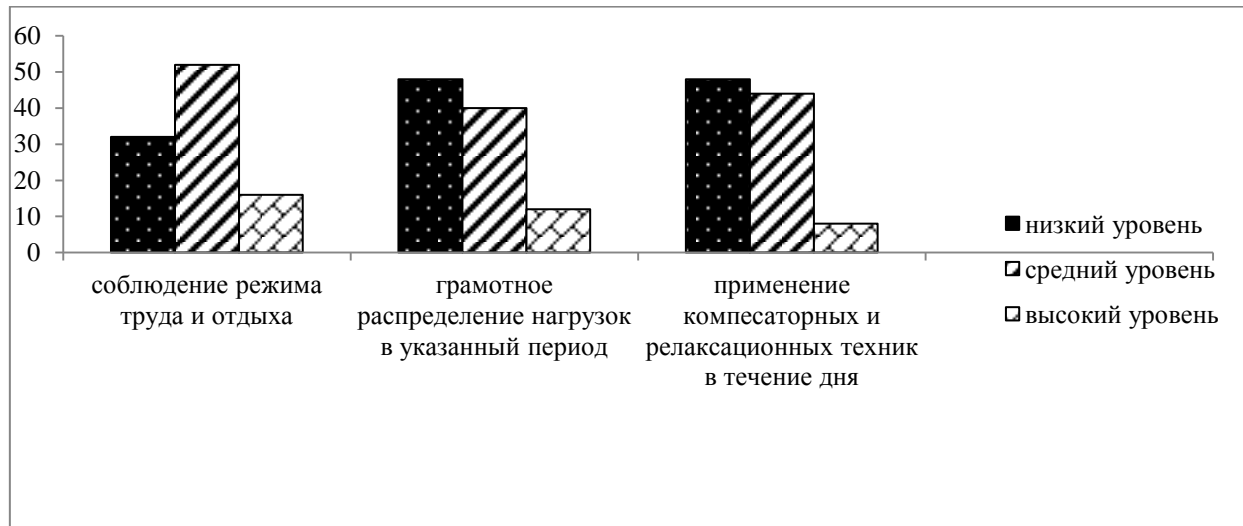


Рисунок 1. – Распределение студентов по уровням сформированности умения организовывать собственную деятельность и активность с учетом требования здоровьесбережения (до исследования)

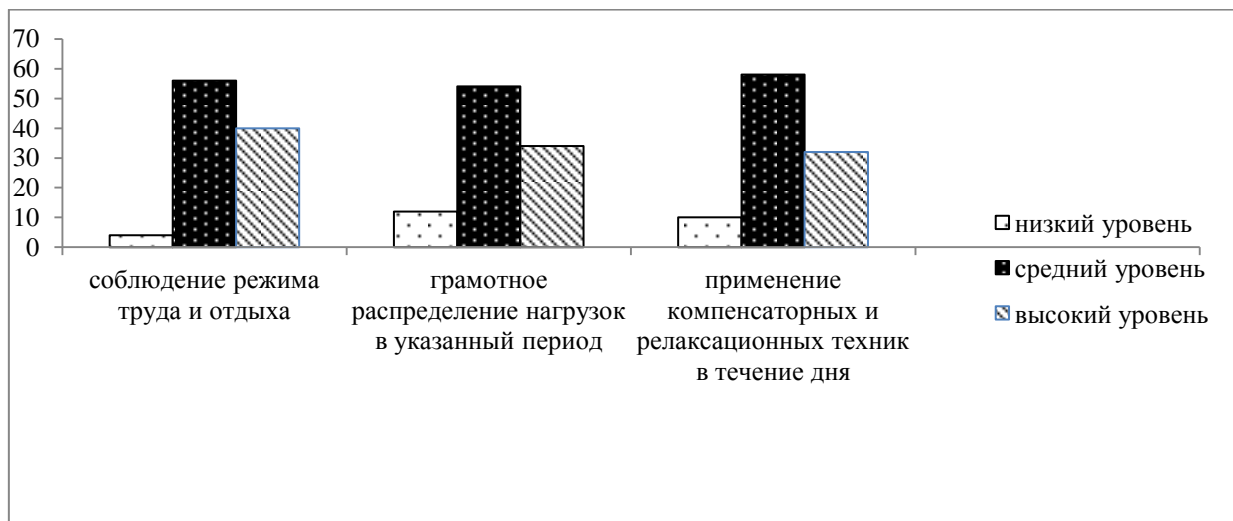


Рисунок 2. – Распределение студентов по уровням сформированности умения организовывать собственную деятельность и активность с учетом требования здоровьесбережения (после исследования)

С целью регулирования функциональных показателей организма использовались элементы релаксации, медитации, дыхательной гимнастики, музыкотерапии.

Эффективность составленных комплексов упражнений оценивалась по следующим критериям педагогической психодиагностики:

– влияние подобранных комплексов на организм;

– умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, определять способы и методы формирования преимуществ и устранения недостатков;

– знания по самовоспитанию, направленные на повышение выносливости и адаптационных качеств организма человека;

– готовность к достижению необходимой физической подготовленности организма

студента с целью реализации активной жизнедеятельности.

Также учитывались изменения, которые наблюдались после систематического выполнения разработанных комплексов упражнений. Опыт освоения разнообразных умений и навыков укрепления здоровья ускоряет овладение трудовыми двигательными навыками, повышает сопротивляемость организма к неблагоприятным факторам профессиональной деятельности.

Общеизвестно, что образовательный процесс представляет собой единство обучения и воспитания. В этой связи задания на проектирование здоровьесберегающей деятельности являются одновременно и диагностическими, и формирующими умениями организовывать собственную деятельность и активность с учетом требования здоровьесбережения, так как с каждым новым заданием студенты учатся правильному распределению нагрузки, необходимости учета режима труда и отдыха, необходимости выполнения гигиенической гимнастики, то есть включению в свою деятельность здоровьесберегающих технологий [5]. Более того, эти задания позволили студентам наглядно увидеть свои ошибки в организации своей активности и наметить пути повышения эффективности здоровьесберегающей деятельности.

Также перед нами стояла важная задача изучения характера здоровьесберегающего поведения (или его отсутствие) и те психологические барьеры его реализации, с которыми сталкиваются студенты в период обучения в вузе. Для этого нами в анкете «Психология здоровья» были перечислены методы сохранения и укрепления психофизического состояния студентов, деструктивные факторы нарушения здоровьесберегающего поведения, стимулы отказа от вредных привычек, феномены окружающей среды, негативно влияющие на здоровьесбережение.

Выделяют объективную и субъективную группы факторов, вызывающих проблемы формирования здоровьесберегающего поведения. К объективным относятся следующие: недостаточная помощь и внимание со стороны преподавателей к проблемам здоровьесбережения; неудобное расписание; отсутствие контроля за соблюдением требований здоровьесбережения. В группу субъективных трудностей входят: трудности самостоятельной оценки правильности реализации

здоровьесберегающего поведения; низкая мотивация к занятиям физической культурой (выполнению утренней зарядки, упражнений); слабая физическая подготовка; отсутствие необходимых умений и навыков для организации самостоятельной работы и так далее. То есть это психологические трудности, связанные с недостаточным уровнем владения приемами здоровьесберегающей деятельности [4].

Результаты анкетирования на начальном этапе исследования выявили наиболее актуальные для студентов КНИТУ проблемы, среди них: недостаточное внимание к вопросам сохранения и укрепления здоровья (76%); отсутствие систематических действий для сохранения и укрепления здоровья (более 85%); неудобное расписание (67%), слабая мотивация у студентов к занятиям физической культурой (32%). Положительным результатом стал тот факт, что более 80% студентов не курят, 48% не употребляют алкоголь и 99,2% не употребляют и никогда не пробовали наркотики.

Анализ результатов изучения культуры здоровьесберегающего поведения студентов КНИТУ в 2014 – 2019 гг. показал значительные положительные изменения в реализации норм и правил культуры здоровья. Это такие показатели, как: забота и внимание к вопросам здоровья (с 24% до 56%); реализация конкретных действий по сохранению и укреплению здоровья (включая закаливание, выполнение утренней зарядки, контроль за режимом активности и отдыха) (с 24% до 56%); положительное отношение к занятиям по физической культуре (с 51% до 86%), о чем также свидетельствует улучшение посещаемости занятий по физической культуре. Все это позволяет говорить о возникновении и устойчивом развитии положительных психологических новообразований обучающихся.

Рассмотрение данных, полученных с помощью специально разработанных заданий, позволяет говорить о позитивной динамике в развитии умения студентов организовывать собственную деятельность и активность с учетом требований здоровьесбережения, включающие режим дня и отдыха, психологическую устойчивость, двигательную активность, закаливание, рациональное питание и т.д. В итоге создается оптимальная психология образовательной среды на различных уровнях и ступенях образовательного процесса в высшем учебном заведении. В то же время необходимо учитывать профессионально-психологические особенности педагогов, занимающихся разработкой рабочих программ, их способности и компетентность. Целый ряд проблем требует

вмешательства со стороны администрации университета (организационные вопросы), а также в целом пересмотра федеральных

государственных образовательных стандартов с учетом требований личностного и психологического развития обучающихся.

Литература:

1. Лифанов А.Д. Отношения студенток, получающих среднее профессиональное образование в условиях вуза, к занятиям физической культурой / А.Д. Лифанов, Л.А. Финогентова, В.Д. Лифанова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. № 4(110). – С.76-79.

2. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.М. Митяева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.

3. Морозов А.В. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды / А.В. Морозов, И.Ш. Мухаметзянов // Человек и образование. – 2016. – № 4(49). – С. 49-55.

4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе: методическое пособие / Н.К. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

5. Халилова А.Ф. Представления студентов технического вуза о здоровом образе жизни и его

развитии в процессе занятий физической культурой / А.Ф. Халилова, Р.Г. Хуснутдинова, Э.Т. Ахметвалеева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 6(160). – С. 264-267.

6. Халилова А.Ф. Самостоятельная работа как средство здоровьесбережения: сборник научных статей / А.Ф. Халилова, Э.Т. Ахметвалеева // Кирсановские чтения. – Вып. 4. – Казань: Изд-во КВВКУ, 2016. – С. 370-375.

7. Халилова А.Ф. Современные тенденции в развитии здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе студентов вузов / А.Ф. Халилова, У.А. Казакова, М.Б. Газизов // Вестник Казанского технологического университета. - 2014. – Т. 17. - № 10. – С. 334-338.

8. Шуманков И.Д. Система здоровьесберегающих педагогических технологий образовательного учреждения на основе интеграции учебных дисциплин / И.Д. Шуманков // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 3(21). – С. 264-267.

Сведения об авторах:

Халилова Альфия Фаридовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: halilovaal@mail.ru

Матвеев Георгий Валерьевич (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Data about the authors:

A. Khalilova (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, head teacher, Kazan National Research Technological University, e-mail: halilovaal@mail.ru

G. Matveev (Kazan, Russia), Candidate of Historical Sciences, associate professor, University of Management «TIAB».



УДК 159

ИССЛЕДОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

А.А. Кокина, Ю.В. Кузнецова

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития критического мышления студентов в процессе обучения в вузе. Проанализированы отечественные и зарубежные исследования критического мышления. Представлены результаты эмпирического исследования, целью которого стало изучение особенностей развития критического мышления студентов в процессе обучения в вузе. Результаты исследования показали, что критическое мышление студентов связано с этапом их обучения в вузе, а именно: студенты старших курсов имеют более высокий уровень критического мышления, чем студенты младших курсов.

Ключевые слова: критическое мышление, рефлексивность, процесс обучения, студенты.

A STUDY OF THE CRITICAL THINKING OF STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS AT THE UNIVERSITY

A. Kokina, Y. Kuznetsova

Abstract. This article is devoted to the development of critical thinking of students in the process of studying at the University. Domestic and foreign studies of critical thinking are analyzed. The article presents the results of an empirical study aimed at studying the features of the development of critical thinking of students in the process of studying at the University. The results of the study showed that critical thinking of students is associated with the stage of their studies at the University, namely: senior students have a higher level of critical thinking than junior students.

Keywords: critical thinking, reflexivity, learning process, students.

Критическое мышление в современном обществе занимает все более прочные позиции, обусловленные навыками адекватно интерпретировать явления окружающего мира, отбирать оптимальные способы поведения в конкретных жизненных ситуациях.

В концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 г. отмечено, что от сотрудников требуются универсальные знания и новые «сквозные» компетенции, позволяющие «быстро адаптироваться к динамическим изменениям, критически осмысливать полученные данные и осваивать новые виды производственной деятельности» [7, с.5]. Согласно данному положению от будущих выпускников высшей школы требуется критичность, гибкость и умение адаптироваться к новым условиям, поскольку запросы и требования динамично меняющегося мира постоянно возрастают и меняются в качественном отношении.

Впервые использование термина «критическое мышление» обнаруживается в работах западных ученых. По мнению, Р. Пола [11] это было осуществлено американским ученым Э. Глейзером в статье «Эксперимент в развитии критического мышления». Однако, как утверждает Р. Косгроува, схожие определения применялись и ранее [10]. Так, в 1906 г.

американский социолог У. Самнер писал в своем труде «Фолквейз» о «привычке мыслить критически» [12].

На современном этапе изучения критического мышления в психолого-педагогической науке существует большое количество определений данного понятия. Так, психологи Р. Эннис и Э. Норрис трактуют критическое мышление как совокупность умений и навыков мыслить рационально, осуществляя контроль над процессом мышления, как умение следовать законам формальной логики, обнаруживая при этом нарушение этих законов [1]. Особое значение в определении критического мышления имеют мысли С. Брукфилда, который утверждал, что критическое мышление является позитивной и продуктивной деятельностью, основой интенсивного отношения к жизни, которые позволяют быть уверенным в возможности изменять мир [2]. Американский психолог Д. Халперн под критическим мышлением понимает использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата [9]. Данное определение характеризует такой тип мышления, который отличается взвешенностью, обоснованностью, логичностью и целенаправленностью, позволяющий решать определенные задачи, формулировать выводы, давать вероятностную оценку и принимать

взвешенные решения. Отдельного внимания заслуживает аспект, раскрывающий качества, присущие критически мыслящему человеку. Д. Халперн выделяет шесть основных качеств: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, поиск компромиссных решений [9]. Остановимся на каждом из них. Первое качество, *готовность к планированию*, подразумевает важность правильно и последовательно упорядочивать и излагать свои мысли, выстраивать последовательность изложения и уверенно высказывать свое мнение. *Гибкость*, как важнейшее качество современного человека, предполагает готовность рассматривать новые варианты, принимать чужую точку зрения и подвергать изменению свою, готовность мыслить по-новому. Выработывая такое качество как *настойчивость* в достижении цели, человек будет подготовлен к решению практических задач, требующих большего усердия, сможет добиться наиболее эффективных результатов. *Готовность исправлять свои ошибки*: человек, обладающий критическим мышлением, адекватно воспринимает собственные ошибки, способен признать их, выявить непродуктивные решения, сделать верные заключения и двигаться дальше. Следующим качеством критически мыслящего человека является *осознание*, предполагающее возможность наблюдать за собственными действиями в процессе мыслительной деятельности и отслеживать ход рассуждений. Последнее качество, *поиск компромиссных решений*, представляет собой умение находить решения, выбирать альтернативу и формулировать ее так, чтобы она была воспринята другими людьми и удовлетворяла мнение большинства.

Критическое мышление как специфическую форму оценочной деятельности субъекта познания интерпретируют отечественные ученые В.А. Попков и А.В. Коржуев. При этом отмечают направленность этой деятельности на выявление степени соответствия или несоответствия какого-либо продукта общепринятым эталонам и стандартам, которая включает специальные процедуры и способствует смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к различным проявлениям окружающего мира и его эффективному преобразованию [8].

В работах современных российских ученых проявляется сходство их понимания критического мышления с мнением западных исследователей. М.В. Кларин определяет критическое мышление как «рациональное, рефлексивное мышление,

которое направлено на определение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять. При таком понимании критическое мышление включает как способности (умения), так и предрасположенность (установки)» [5, с.103]. Схожая формулировка была предложена американскими учеными Дж. Дьюи и Р. Эннисом. Подобно специалисту по развитию критического мышления Д. Халперн, Е.В. Волков рассматривает критическое мышление как мышление, отличающееся «обоснованностью и целенаправленностью, – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений» [4, с.5].

Таким образом, исходя из классических и современных теоретических представлений о критическом мышлении в целом, можно дать ему следующую характеристику. Критическое мышление – это особая форма мышления, имеющая свою целенаправленность, предполагающая доказательство, объяснение и поиск альтернативных путей решения проблемы и их эффективности, проявляющаяся как качество личности и включающая в себя операции анализа, синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации, умения интерпретации, оценки и саморегуляции.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 65 студентов высшего учебного заведения в возрасте от 18 до 22 лет. Базой для исследования стал факультет психологии Астраханского государственного университета. Цель исследования – изучить особенности развития критического мышления студентов в процессе обучения в вузе. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что критическое мышление студентов связано с этапом их обучения, то есть студенты старших курсов имеют более высокий уровень критического мышления, чем студенты младших курсов.

Использовались следующие диагностические инструменты: тест критического мышления Л. Старки в адаптации Е.Л. Луценко; методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой. Уровень рефлексивности рассматривался нами как компонент критического мышления.

Для оценки достоверности различий в показателях изучаемого феномена в зависимости от возраста мы использовали критерий Стьюдента для независимой выборки для переменной критическое мышление, непараметрический критерий Манна-Уитни – для показателей рефлексивности. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Оценка достоверности различий в показателях критического мышления в зависимости от возраста студентов

Переменные	Средние значения в группах		Значение критерия	Уровень значимости
	возраст респондентов 18-19 лет	возраст респондентов 20-22 лет		
Критическое мышление	15,14	16,36	t = -1,011	0,316
Рефлексивность	4,79	5,11	U = 478,5	0,558
Ретроспективная рефлексия деятельности	37,24	38,08	t = -0,724	0,472
Рефлексия настоящей деятельности	37,48	38,03	t = -0,420	0,676
Рефлексия будущей деятельности	38,9	38,5	t = 0,247	0,805
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	36,24	37,94	t = -1,391	0,169

Из таблицы 1 видно, что достоверных различий между показателями критического мышления и возрастом не выявлено, то есть возраст студентов не является основанием для существенных различий. Следовательно, исходя из полученных нами данных, критическое мышление не связано с возрастом студентов. Это объясняется тем, что студенты одного и того же возраста могут учиться на разных курсах (этапах)

обучения.

С помощью ранговой корреляции Спирмена мы изучили связь этапа обучения (курс) и показателей критического мышления, см. таблицу 2. Достоверная корреляция установлена между курсом и критическим мышлением. Положительный коэффициент корреляции означает, что у студентов старших курсов более высокие показатели критического мышления.

Таблица 2. – Исследование связи этапа обучения и показателей критического мышления у студентов

Переменные		Коэффициент корреляции Спирмена	Уровень значимости
Курс	Критическое мышление	0,266*	0,032
	Рефлексивность	0,179	0,154
	Ретроспективная рефлексия деятельности	0,035	0,781
	Рефлексия настоящей деятельности	0,000	0,998
	Рефлексия будущей деятельности	0,077	0,541
	Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	-0,064	0,615

Проведенный анализ показал наличие достоверных различий по переменной «Критическое мышление». Исходя из этого, среднее значение по шкале «Критическое мышление» увеличивается от первого к третьему курсу, см. рисунок 1. «Критическое мышление» в тесте Е.Л. Луценко характеризуется развитыми операциями – логики, индукции, дедукции, рефлексии, контроля над эмоциями, искажающими принятие решений, анализом информации на достоверность, способностью распознавать свои иллюзии, манипуляции со стороны окружающих. А также способностью отделять

оценки и допущения от фактов, обнаруживать причинно-следственные связи или принимать их отсутствие, признавать ограниченность собственных мыслительных процессов, вырабатывать наиболее оптимальные решения в условиях неопределенности и риска, умением ставить реалистичные цели и находить адекватные пути их достижения. Следовательно, перечисленные операции, способности и умения с курсом увеличиваются. Достоверной корреляционной связи с переменными методики А.В. Карпова и В.В. Пономаревой не обнаружено.

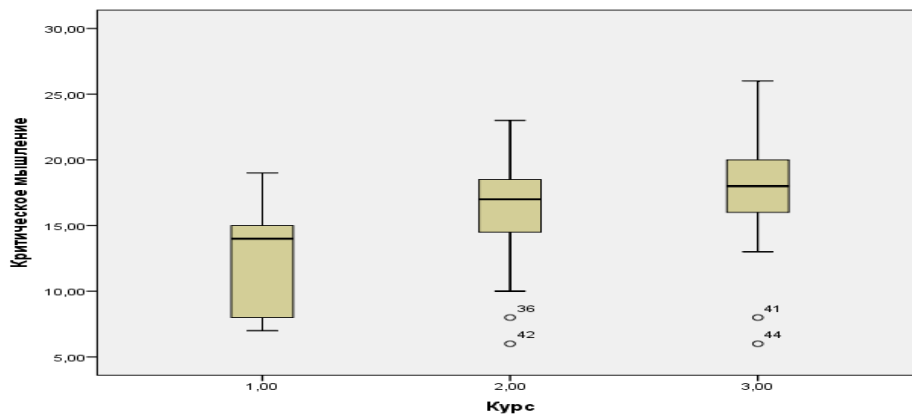


Рисунок 1. – Динамика развития критического мышления у студентов

Таким образом, по результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

– возраст не является основанием для выделения различий уровня развития критического мышления студентов;

– уровень критического мышления связан с этапом (курсом) обучения студентов: у студентов 3 курса он значительно выше, чем у студентов 1 курса.

Основываясь на проведенном анализе исследований критического мышления зарубежных и отечественных ученых, можно назвать критическое мышление многосторонним

явлением, имеющим личностное значение. Оно дает возможность получать новые, отличительные знания и умения, формировать способность рационально излагать свои мысли, обоснованно выражать свое мнение, выстраивать логические цепочки, находить наиболее эффективное решение какой-либо задачи и легче справляться с возникающими проблемами.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке спецкурсов, программ психолого-педагогических практик, учебных программ, факультативов, направленных на изучение и развитие критического мышления студентов.

Литература:

1. Астахова Л.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: монография / Л.В. Астахова, Т.В. Харлампьева; под научн. ред. Л.В. Астаховой. – М.: РАН, 2009. – 136 с.
2. Брукфилд С. Основы критического мышления / С. Брукфилд. – М.: ИОО, 2003. – 176 с.
3. Бутенко А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно-метод. пособие / А.В. Бутенко, Е.А. Ходос. – М.: Мирос, 2002. – 176 с.
4. Волков Е.В. Развитие критического мышления / Е.В. Волков. – М., 2004.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
6. Кластер Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] / Д. Кластер // Русский язык. – 2002. – № 29. – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902>
7. Концепция развития непрерывного

образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – М., 2015.

8. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.

9. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – 4-е междунар. издание. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.

10. Cosgrove R. Critical Thinking in the Oxford Tutorial. Thesis submitted to the University of Oxford in partial fulfillment for the degree of M. Sc. In Higher Education. Trinity Term, 2009.

11. Paul R. Critical thinking: how to prepare students for a rapidly changing world. Foundation for Critical Thinking, 1995.

12. Sumner W. G. Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals. N.Y.: Ginn and Co, 1940.

Сведения об авторах:

Кокина Анна Андреевна (г. Астрахань, Россия), магистрант ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», e-mail: anetta.96@mail.ru

Кузнецова Юлия Вячеславовна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой конфликтологии и организационной психологии ФП, Астраханский государственный университет, e-mail: yuk80@mail.ru

Data about the authors:

A. Kokina (Astrakhan, Russia), Master student of FSBEI HE «Astrakhan State University», e-mail: anetta.96@mail.ru

Y. Kuznetsova (Astrakhan, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Conflictology and Organizational Psychology of the Faculty of Psychology, Astrakhan State University, e-mail: yuk80@mail.ru



УДК 159.99

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

И.П. Иванова

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования психологической культуры будущих психологов и социальных педагогов. Термин «психологическая культура» является относительно новым понятием, и следует заметить, что в современной педагогической и психологической литературе не дается четкого определения этого термина. Психологическая культура играет важную роль в профессиональной деятельности любого специалиста. Но для психолога и социального педагога она особенно значима, так как они должны демонстрировать эталон профессионального поведения и помогать людям в решении различных проблем. Поэтому очень важна подготовка высококвалифицированных специалистов с высоким уровнем психологической культуры. Важным моментом формирования психологической культуры являются эффективное использование учебных занятий и практики, психолого-педагогическое сопровождение формирования психологической культуры и систематическая диагностика психологической культуры. В статье определены компоненты психологической культуры и уровень ее развития.

Ключевые слова: психологическая культура; психологическая компетентность, формирование, профессионально-важные качества; саморегуляция, профессиональная культура; психологическое здоровье, стрессоустойчивость.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS AND SOCIAL TEACHERS

I. Ivanova

Abstract. The article deals with some aspects of the formation of psychological culture of future psychologists and social teachers. The term "psychological culture" is a relatively new concept, and it should be noted that the modern pedagogical and psychological literature does not give a clear definition of this term. Psychological culture plays an important role in the professional activity of any specialist. But for the psychologist and social pedagogue it is especially important, as they should demonstrate the standard of professional behavior and help people in solving various problems. Therefore, it is very important to train highly qualified specialists with a high level of psychological culture. An important point in the formation of psychological culture is the effective use of training and practice, psychological and pedagogical support of the formation of psychological culture and systematic diagnosis of psychological culture. The article defines the components of psychological culture and the level of development.

Keywords: psychological culture; psychological competence, formation, professionally important qualities; self-regulation, professional culture; psychological health, stress resistance.

Актуальность исследуемой проблемы. В соответствии с требованиями ФГОС современная образовательная система ориентирована на развитие личности, что требует сближения педагогики и психологии. Психологическая культура в любой сфере деятельности очень важна, но в деятельности педагога она особенно значима. Педагогическая деятельность очень ответственная и сложная деятельность. От деятельности педагога зависит будущее нашей страны. Это профессия предъявляет большие требования к личности педагога. Современные педагоги, какое бы образование они не имели, должны обладать психологической компетенцией и психологической культурой. Особенно это важно для людей, которые организуют деятельность социально-педагогической и психологической службы.

Профессия педагога-психолога, социального педагога предполагает деятельность в сложных и нестандартных ситуациях. Социальные педагоги работают с трудными детьми, помогают семьям в решении проблем в воспитании детей, помогают людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Психологи помогают решить различные проблемы всем участникам образовательного процесса. Поэтому эта деятельность сопряжена с большой эмоциональной нагрузкой и стрессами, которые влияют на психическое, психологическое и физическое здоровье человека.

Будущие специалисты должны обладать комплексом знаний и умений по психологии и педагогике. Чему на занятиях и во время практик учат будущих психологов и социальных педагогов. Подготовка бакалавров по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-

педагогическое образование профиль Психология и социальная педагогика и специалистов 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения предполагает обязательное формирование и развитие психологической культуры будущего специалиста. Для каждой специальности разработан свой комплекс психологических и социально-педагогических знаний, который развивает психологическую компетентность будущих специалистов. Молодому специалисту после окончания вуза приходится самому искать работу, самому себя представлять, и от того насколько он знает свои слабые и сильные стороны, свои возможности, которые ему помогут или будут мешать в дальнейшей работе, будет зависеть успех в профессиональной деятельности. Подготовка психологов и социальных педагогов предполагает не только знание педагогики и психологии, но и высокий уровень развития психологической культуры.

Целью нашего исследования является выявление основных компонентов психологической культуры, призванных обеспечить успех в профессиональной деятельности и выявление уровня сформированности психологической культуры у будущих педагогов-психологов и социальных педагогов.

Требования ФГОС таковы, что каждый педагог должен обладать психологическими знаниями. В современном обществе многие стремятся овладеть этими знаниями. Но проблема развития психологической культуры социального педагога и педагога психолога очень актуальна. Эти специалисты работают с трудными детьми, родителями, им приходится сталкиваться с различными конфликтными ситуациями, поэтому повышение психологической культуры является важным моментом для их социально-профессиональной адаптации и психологического здоровья [6].

Формировать психологическую культуру надо начинать с детства. Психологическая культура, в первую очередь, важна для каждого человека; благодаря ей сохраняется эмоциональная стабильность, и повышается качество жизни. Социальный педагог наравне с педагогом-психологом должен своим примером, своим поступком, своим поведением, своим отношением к людям демонстрировать эталон психологической культуры.

Актуальность проблемы определяется и тем, что изменения в обществе, ускорение темпов жизни откладывают отпечаток и на взаимоотношения между людьми, не все люди легко адаптируются к таким условиям жизни.

Низкий недостаточный уровень психологической культуры приводит к возникновению конфликтных ситуаций, к росту агрессии, к снижению продуктивности деятельности. Социальный педагог и педагог-психолог часто сталкиваются с психологической непросвещенностью и безграмотностью родителей, семьи и даже педагогов [4].

Требования к современному молодому специалисту повышаются; он должен уметь эффективно взаимодействовать в образовательном процессе, вести конструктивный диалог как с детьми, их родителями, так и с педагогами. Социальный педагог и педагог-психолог должны владеть профессиональными компетенциями, также должны быть готовы к сотрудничеству, учитывая интересы других людей.

Материал и методика исследований. ФГОС в психолого-педагогическом сопровождении важным моментом считает формирование психологической культуры педагогов.

Психологическая культура является частью общей культуры и проникает в разные сферы современной жизни, конечно же, она является одним из важнейших условий эффективности организации педагогического процесса.

Категория «культура» - общенаучное понятие; оно рассматривается в философии, педагогике, психологии, социологии. Культура помогает человеку достичь определенных высот в процессе жизнедеятельности, она создается самим человеком, благодаря ей человек развивается. Понятие психологическая культура изучается довольно давно, и в разных ракурсах, оно многогранно [2].

Психологическая культура тоже многогранное понятие. Конечно же, педагогическая деятельность предполагает развитую культуру.

Проблема формирования, взаимосвязи психологической культуры с профессиональной культурой; структура психологической культуры рассматриваются многими учеными (Бондаревская Е.В., Исаев И.Ф., Сластенин В.А., Абросимова З.Ф., Гершунский Б.С., Асмолов А.Г., Деркач А.А., Леонтьев А.Н., Маркова А.К., Петровский В.А., Гришина Е.Н., Егорова Т.Е., Колмогорова Л.С., Мотков О.И., Мухаметзянова Ф.Ш., Обозов Н.Н., Селезнева Т.Н. и др.).

Благодаря психологической культуре происходит эффективное взаимодействие психологов и социальных педагогов при решении сложных жизненных проблем, поэтому изучением этого феномена занимаются ученые разных направлений. Понятие «психологическая

культура» связывается с такими понятиями, как «профессиональная культура», «педагогическая культура», «психологическая компетентность», но это нетождественные понятия.

Изучением психологической культуры занимались многие ученые К.А. Абульханова-Славская, В.Е. Давидович, И.В. Дубровина, И.А. Зимняя, Л.С. Колмогорова, А.Н. Леонтьев, О.И. Мотков, Н.Н. Обозов, А.Б. Орлов, Н.Ю. Певзнер, С.Л. Рубинштейн, М.К. Тугушкина и многие другие.

Существует множество подходов к определению психологической культуры, которые взаимодополняют друг друга.

И.В. Дубровина считает, что психологическая культура включает в себя психологические знания и общую культуру человека. И говорит о необходимости формирования зрелой психологической культуры [1].

М.К. Тугушкина считает, что психологическая культура - это беспокойство о своем психологическом здоровье, способность своевременно преодолевать психологические кризисы и помогать другим людям, и она выделяет следующие базисные компоненты: самопознание и познание других, самооценку и умение контролировать свои эмоции, поведение, общение [9].

Кузьмина А.Б. выделяет следующие компоненты психологической культуры: когнитивный, аффективный, мотивационный, поведенческий (деятельностный), ценностно-смысловой, рефлексивно-перцептивный, творческий компоненты. Психологическая культура определяется гуманистическими ценностями, позитивными личностными и духовно-нравственными установками, способностями к эффективной самоорганизации профессиональной деятельности [8].

Выделение в понятии психологическая культура Н.Н. Обозовым следующих компонентов: понимание и знание себя и других людей; способность к адекватной самооценке и оценке других людей, саморегулированию личных психологических состояний, уравнивание взаимоотношений с другими людьми, тоже подтверждает взаимосвязь психологической культуры и жизнеспособности личности.

Анализ результатов исследований, посвященных психологической культуре, позволяет выделить большое множество ее компонентов: когнитивный, конструктивный, организационный, коммуникативный, волевой и т.д. [3].

На наш взгляд, психологическая культура во многом будет способствовать развитию жизнеспособности человека, это такое качество личности, которое помогает сохранять, поддерживать свою жизнь, существовать, развиваться, приспосабливаться к условиям среды и делать человека успешным. Конечно же, психологическая культура постоянно развивается, благодаря ей личность противостоит переживаниям, обладает саморегуляцией и самоконтролем [5].

Таким образом, психологическая культура призвана помочь человеку организовать свою деятельность с творческим подходом, преодолеть стрессы, самореализоваться, реалистично оценивать себя и других. Повышение психологической культуры поможет избежать внутренних конфликтов, находить конструктивные способы взаимодействия с другими людьми. Психологическая культура является одним из основных компонентов в личностной структуре педагога-психолога и социального педагога.

Анализ различных подходов позволил нам определить основные компоненты психологической культуры, которые важны в профессиональной деятельности педагогов-психологов и социальных педагогов: способность к адекватной самооценке, мотивация обучения, эмоционально-волевая сфера, саморегуляция, поведение личности. На наш взгляд, благодаря развитию этих показателей студенты могут быть успешными в профессиональной деятельности.

Для выявления уровня сформированности психологической культуры наших студентов, мы выбрали следующие методы: «Шкала самооффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем); методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина); опросник стиля саморегуляции поведения В.И. Моросановой; исследование самооценки по методу Дембо-Рубинштейн.

Со студентами проведена психодиагностика с целью изучения уровня сформированности психологической культуры; в исследовании участвовали 50 студентов (1 курс – 25 студентов, 4 курс – 25 студентов). Это будущие социальные педагоги и педагоги-психологи.

Самооффективность влияет на поведение личности. Проведя диагностику с помощью методики «Шкала самооффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем), мы выявили, что у студентов 1 курса следующие показатели: низкая самооффективность – у 3 (12%) студентов; ниже среднего – у 2 (8%) студентов; средняя самооффективность у 10 (40%) студентов; выше среднего у 6 (24%) студентов; высокая

самоэффективность у 4 (16%) студентов. А у студентов 4 курса следующие данные: 16 (64%) студентов показали высокую самоэффективность; 4 (16%) выше среднего; 5 (20%) средняя самоэффективность.

Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильиной) была проведена с теми же студентами и получились следующие данные: 1 курс у большинства студентов преобладает мотивация «Получение диплома» – 15 (60%), «Овладение профессией» – 6 (24%); «Приобретение знаний» – 4 (16%). У студентов 4 курса преобладает мотивация «Овладение профессией» – 20 (80%); «Приобретение знаний» – 5 (20%).

Диагностика развития индивидуальной саморегуляции и её индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности. По результатам опросника стиля саморегуляции поведения В.И. Моросановой, у студентов 1 курса почти по всем шкалам преобладает низкий уровень саморегуляции. А у студентов 4 курса преобладает высокий уровень саморегуляции по всем шкалам. В принципе, это показатель того, что у студентов психологическая культура сформирована.

Данные методики Дембо-Рубинштейна показали, что самооценка студентов 1 курса такова: у 10 (40%) – заниженная самооценка, у 10 (40%) – адекватная самооценка, у 5 (20%) студентов завышенная самооценка.

Студенты 4 курса с завышенной самооценкой 5 (20%); с адекватной самооценкой – 20 (80%).

Сравнительный анализ показывает то, что студенты 4 курса показали по всем компонентам психологической культуры самые лучшие результаты.

Результаты исследований и их обсуждение. При подготовке будущих социальных педагогов и психологов мы уделяем большое внимание формированию психологической культуры. С этой целью эффективно используются потенциальные возможности учебных занятий. На практических и лекционных занятиях у студентов развивается практическое мышление, умение применять психолого-педагогические технологии при решении трудных случаев в работе со школьниками, их родителями. Студент знакомится с закономерностями развития личности, со способами регуляции социального поведения, методиками и технологиями социально-педагогической деятельности, приемами саморегуляции.

Таким образом, одним из важнейших условий формирования психологической культуры у будущих социальных педагогов и психологов является развитие интереса к психологическим знаниям, умениям и желание их использовать на практике. Развитие психолого-педагогической компетентности, которая предполагает применение психолого-педагогических технологий, направленных на целенаправленно организованное психолого-педагогическое сопровождение. Благодаря психологической культуре студент учится выстраивать отношения со школьниками, родителями и педагогами в различных жизненных ситуациях.

Итак, эффективным при формировании психологической культуры является формирование психологической грамотности. Усвоенная система научных психологических знаний способствует развитию социального интеллекта, креативности. Поэтому в рамках изучения дисциплин студенты учатся составлять психолого-педагогические заключения, составляют характеристики личности, разрабатывают рекомендации для детей, родителей и педагогов. Этому помогает сотрудничество с центрами психолого-педагогической медицинской и социальной помощи, с реабилитационными центрами.

Во-вторых, формирование психологической компетентности, которая обеспечивает эффективность деятельности социальных педагогов и психологов. Развитие у студентов наблюдательности, внимательности, эмпатии (способность поставить себя на место другого человека и понять его чувства и эмоции), психологической чуткости и проницательности. Психолог и социальный педагог должны быть общительными, уметь видеть внутренние проблемы другого человека (педагогическая интуиция). Все эти качества развиваются в ходе занятий и педагогических практик. Для этого с первого курса в учебный план включены такие дисциплины, как «Введение в специальность», «Психолого-педагогическая этика», «Психологическая служба».

Важным моментом в формировании психологической культуры является развитие личностной саморегуляции, благодаря которой возможно обеспечить эффективное, гуманное взаимодействие с людьми. Тип профессии «человек-человек» требует от специалиста большого эмоционального напряжения и умение противостоять внешнему давлению, развитые самоконтроль и стрессоустойчивость являются важными показателями психологической культуры. В рамках изучения дисциплины

«Психология стресса» студенты осваивают методы развития стрессоустойчивости.

Любая профессия требует от человека культурного поведения, вежливости, дипломатичности, ответственности, нравственности и самоуважения, поэтому важную роль в формировании психологической культуры играют профессионально-важные качества психолога и социального педагога, профессионально-этические нормы и принципы [10].

Еще одним важным моментом в психолого-педагогическом сопровождении формирования психологической культуры большую роль играет развитие положительного отношения к будущей профессии социального педагога и психолога. Для развития мотивационно-ценностного отношения к будущей профессии нами организуются встречи с выпускниками факультета, проводятся совместные научно-практические конференции, где студенты видят все стороны разнообразной работы социального педагога и психолога.

Трудоустройство выпускников факультета всегда высокое – 98 процентов, почти все студенты идут работать по специальности, но, к сожалению, в течение 3 лет многие уходят из садиков, школ и реабилитационных центров. Причины самые разные: очень сложная работа, конфликты, кто-то не справляется, кто-то, только поработав, понимает, что выбор был неверным, часто причиной является низкая заработная плата. Видимо, с этими студентами мало работали над формированием мотивационно-ценностного отношения к будущей профессии, которое способствует формированию профессионально-важных качеств. А еще страшнее, когда у человека не развиты профессионально-важные качества, не сформирована психологическая культура, а он остается в профессии. Сколько судеб он может искалечить?

Уже на 1 курсе мы проводим диагностику мотивации выбора профессии, проводим методику «Незаконченные предложения», чтобы выяснить представления о выбранной профессии и о психологической культуре. Анализ результатов свидетельствует о том, что студенты выбирают профессию осознанно, имея четкие представления о ней около 78,6 процента, но около 14 – 16 процентов приходят на факультет решить свои проблемы, а остальные не могут объяснить свой выбор, случайный выбор. К сожалению, не все студенты, выучившись, могут решить свои проблемы, но это и не является целью обучения в вузе [7].

Психодиагностическая программа изучения профессиональной компетентности и психологической культуры будущих социальных педагогов и психологов, которая включает в себя: методику изучения мотивов учебной деятельности (А.А. Реана, В.А. Якунина); методику диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Бажина Е.Ф., Гольнкиной С.А., Эткинда А.М.); тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика, адаптация Д.А. Леонтьева; экспрессдиагностика эмпатии И.М. Юсупова; опросник креативности Джонсона; самоактуализационный тест (САТ), методику «Шкала самооффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем).

Диагностика проводится в течение всего периода обучения. Какие проблемы выявляются в ходе проведения психодиагностики: профессиональные знания, умения и навыки слабо развиты, низкая личная инициатива, многие студенты не умеют решать психолого-педагогические проблемы. К 4 курсу эти проблемы преодолеваются.

Анализ результатов помогает в психолого-педагогическом сопровождении формирования психологической культуры студентов. Для решения проблем организуются психологические консультации, проводятся тренинги профессионального роста.

В развитии психологической культуры будущих психологов и социальных педагогов большую роль играет умение студентов анализировать свою психологическую культуру. С этой целью проводятся тренинги, творческие работы, где студент проводит рефлексию своей психологической культуры. Необходимым условием является целенаправленная организованная работа по психолого-педагогическому сопровождению формирования компонентов психологической культуры.

Резюме. Таким образом, для формирования психологической культуры необходимо эффективно использовать потенциал учебных дисциплин, использовать методы активного социально-педагогического обучения, социально-психологические тренинги, внедрять в учебный процесс проектную деятельность, решать практические задачи, с которыми столкнется будущий специалист в профессиональной деятельности. Психологическая культура будет способствовать развитию успешного профессионала, способного разрешать внутренние конфликты и противоречия, выстраивать конструктивное взаимодействие с собой и окружающими.

Литература:

1. Дубровина И.В. Практическая психология образования: учебное пособие / И.В. Дубровина. - 4-е изд. - Санкт-Петербург: Питер, 2004.
2. Ермаченко Н.А. Подходы к исследованию феномена психологической культуры / Н.А. Ермаченко // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 155-158.
3. Шипова Т.В. Эмоциональная устойчивость как фактор эффективного педагогического общения / Т.В. Шипова, И.П. Иванова // Педагогическая деятельность как творческий процесс / Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения В.А. Кан-Калика. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет. – 2016. – С. 433-439.
4. Иванова И.П. Подготовка будущих психологов к работе с агрессивными подростками / И.П. Иванова, О.В. Патева // Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях / Материалы VI Международной учебно-методической конференции; под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – Чебоксары, 2014. – С. 281-285.
5. Иванова И.П. Психологическая устойчивость в контексте саморегуляции человека: сборник научных трудов / И.П. Иванова // Актуальные вопросы воспитания детей и учащейся молодежи. – Чебоксары. - 2010. – С. 52-55.
6. Иванова И.П. О некоторых проблемах профессионального обучения студентов-психологов / И.П. Иванова // Воспитательная работа в вузе: теория и практика. – Чебоксары. - 2009. – С. 47-51.
7. Иванова И.П. Об организации работы по обучению здоровью студентов психолого-педагогического факультета / И.П. Иванова // Актуальные проблемы воспитания студенческой молодежи. – Чебоксары. - 2006. – С. 66-69.
8. Кузьмина А.Б. Формирование психологической культуры у будущих педагогов: автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / А.Б. Кузьмина. – Пятигорск, 2015. – 21 с.
9. Тулушкина М.К. Практическая психология / М.К. Тулушкина. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.
10. Шубникова Е.Г. Подготовка студентов педагогического вуза к профилактике зависимого поведения в детской и молодежной среде: монография / Е.Г. Шубникова. – Москва: Современное образование, 2014. – 160 с.

Сведения об авторе:

Иванова Ираида Павловна (г. Чебоксары, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, e-mail: Iraarxipova@ya.ru

Data about the author:

I. Ivanova (Cheboksary, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Pedagogics, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovleva, e-mail: Iraarxipova@ya.ru



УДК 159.923.2

РОЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

И.Е. Девятова

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования профессиональной идентичности педагога в условиях формального повышения квалификации. В статье обосновывается актуальность рассматриваемой проблемы через понимание широких преобразований в российской системе образования, в которых существенная роль отводится современному учителю. Поэтому профессиональная идентичность учителя представляется в контексте повышения его профессионализма, достижения устойчивых высоких результатов образования. На основе анализа отечественных психолого-педагогических исследований в статье приводятся результаты изучения профессиональной идентичности учителя как педагогической категории. Определяются место и роль субъектности педагога в его профессиональной идентичности. В статье анализируются результаты исследования динамики субъектности учителей начальных классов, отражающие особенности формирования профессиональной идентичности учительского сообщества в условиях формального повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональная идентичность педагога, субъектность педагога, непрерывное профессиональное образование педагогов.

THE ROLE OF SUBJECTIVITY IN THE PROFESSIONAL IDENTITY OF A TEACHER

I. Devyatova

Abstract. The article is devoted to the formation of professional identity of the teacher in the conditions of formal training. The article substantiates the relevance of the problem in the context of broad reforms in the Russian education system, in which a significant role is given to the modern teacher. Therefore, the professional identity of the teacher is presented in the context of increasing his professionalism, achieving sustainable high educational results. Based on the analysis of domestic psychological and pedagogical research the article presents the results of the study of the professional identity of the teacher as a pedagogical category. The article defines the place and role of subjectivity of the teacher in his professional identity. The article analyzes the results of the study of the dynamics of subjectivity of primary school teachers, reflecting the features of the formation of professional identity of the teacher community in terms of formal training.

Keywords: professional identity of the teacher, the subjectivity of the teacher, continuing professional education of teachers.

В условиях качественного изменения образовательной парадигмы в России возрастают требования как к личности учителя, так и к качеству его профессионально-педагогической деятельности [2]. Относясь к профессии субъект-субъектного типа, данная деятельность осуществляется в условиях повышенных социально-психологических требований, связана с высоким психоэмоциональным напряжением.

Следует констатировать, что наблюдаемая трансформация профессиональной идентичности педагогов в связи с проводимыми преобразованиями для части реформаторов является, по всей видимости, темой неактуальной. Однако для школ сегодня актуально обращение к вопросу о формировании профессиональной идентичности педагога. И связано это, прежде всего, с пониманием того, насколько комфортно ощущает себя учитель в рамках своей профессиональной идентичности, поскольку

профессиональная мотивация учителя, его приверженность профессии, удовлетворенность работой и эффективность его труда непосредственно влияют на достижения школьников и их отношение к обучению.

Цель настоящей статьи – определить механизмы влияния субъектности на профессиональную идентичность педагога.

В различных психологических подходах идентичность рассматривается как результат активного процесса, который отражает представление субъекта о собственном пути развития.

Исходной позицией является то, что понятие идентичности связано с качественной определенностью и принадлежностью к некоторому множеству. Идентичность зрелого человека представлена различными её видами (личностная (персональная), социальная, гендерная, религиозная, этническая и пр.)

Неслучайно, нарушение механизмов идентификации личности в социуме характеризует «негативную идентичность», «нестабильную идентичность», «кризис идентичности». По мнению Клименко Л.В., «продолжительное переживание травмированной профессиональной идентичности сопряжено со снижением мотивации к труду, эрозией профессиональных установок, ослаблением приверженности профессионально-этическому коду, что обостряет социальные риски в российском обществе» [3].

Закономерные процессы последовательной дифференциации понятия «идентичность» привели к тому, что профессиональная идентичность стала изучаться как самостоятельное научное явление. Идею научной автономии данной дефиниции отстаивают как представители зарубежной, так и отечественной науки, объясняя это важностью понимания особенностей самовыражения личности в одной из значимых сфер жизни человека – профессиональной [5].

В России проблематику профессиональной идентичности школьных учителей в основном разрабатывают педагоги и психологи [7;6;4;9].

Мы согласимся с утверждением Рубановой Е.Ю. [8] о том, что профессиональная идентификация представляет собой специфическую интеграцию личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности, где в качестве исполнительного механизма выступают процессы идентификации – отчуждения. Степень отождествления «себя» с профессиональной ролью и сформированность о профессиональном будущем отражаются в содержании когнитивных компонентов профессиональной идентичности личности педагога.

Проблема формирования профессиональной идентичности связана, прежде всего, с поиском механизмов, которые помогают индивиду соотнести настоящее и будущее. Профессиональная идентичность, с одной стороны, сама формируется в определённом профессиональном контексте, с другой, – оказывает влияние на процесс адаптации, личностного и профессионального становления педагога.

Среди таких механизмов формирования профессиональной идентичности учителя нами рассматривается его субъектность.

В исследовании, руководство которого осуществлялось профессором, доктором педагогических наук, заведующим кафедрой педагогики и психологии Челябинского

института переподготовки и повышения квалификации работников образования Д. Ф. Ильясовым, изучалась проблема формирования субъектности педагога [1].

При разработке теоретической базы нашего исследования были выделены ключевые позиции в понимании субъектности педагога, а именно, как способности индивида оценивать свои возможности и соотносить их с объективными требованиями, условиями, задачами в результате внутренне детерминированной активности; как свойство личности учителя, позволяющее порождать собственную учебную активность и управлять ею в системе постдипломного педагогического образования, самообразования с целью изменения, преобразования собственной профессиональной компетентности.

В 2018 году решением ученого совета ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» был утвержден инструментарий входной и итоговой диагностики уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ.

Инструментарий представлен стандартизированными анкетами, состоящими из 20 вопросов каждая. Вопросы сгруппированы в пять блоков, которые отражают особенности проявления субъектной позиции учителя в рамках освоения программ.

В данной статье будут рассмотрены результаты анкетирования, характеризующие представления о «Я-концепции» педагогов через призму оценки собственных психолого-педагогических компетенций.

Анкетирование проводилось с сентября 2018 года по апрель 2019 года на кафедре начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». Общая выборка составила 103 учителя начальных классов школ Челябинской области.

Результаты входной диагностики показали, что 47% респондентов посчитали, что их психолого-педагогические знания напрямую связаны с успешностью в профессиональной деятельности, они обеспечивают качественное осуществление определённых в профессиональном стандарте «Педагог» трудовых функций. Также 15% слушателей положительно оценили свои психолого-педагогические знания, особенно научные, что позволяет им понимать психологическую природу и педагогические закономерности протекания процессов, лежащих в основе определённых в профессиональном стандарте

функций. В то же время более трети опрошенных педагогов не увидели значимости психолого-педагогического компонента в педагогической деятельности учителя и посчитали, что успешность решаемых педагогических задач в большей степени поддерживается предметно-методическими знаниями учителя, а необходимость систематического применения психолого-педагогических знаний в решении педагогических ситуаций связаны с деятельностью школьного педагога-психолога.

При оценке актуального уровня сформированности психолого-педагогических знаний и умений 38 % респондентов указали, что они осознают их недостаток, но в практической деятельности могут легко компенсировать психолого-педагогические знания и умения предметно-методическими знаниями и умениями (10%), или определённый ими минимум достаточен для выполнения педагогических полномочий (28%). Большая часть педагогов оценили уровень сформированности психолого-педагогических знаний и умений как позволяющий решать задачи надпредметного характера (52%) и на инновационном уровне (10%).

При оценке востребованности психолого-педагогических знаний в решении педагогических задач 25% педагогов подчеркнули очевидность того факта, что сама по себе педагогическая деятельность, по определению, основывается на психолого-педагогических знаниях. 17% респондентов оценили востребованность психолого-педагогических знаний через призму устойчивых результатов своей профессиональной деятельности; 27% – через формирование профессиональной индивидуальности; 31% – через успешное профессиональное саморазвитие.

Следующая позиция в оценке собственной профессиональной «Я-концепции» связана с определением места психолого-педагогических знаний в системе профессионального развития. Более 50% респондентов перспективы своего профессионального развития хотя и связали с совершенствованием психолого-педагогических знаний, но без определения чётких границ и с учётом преимущественно внешних факторов мотивации: ожидания участников образовательных отношений в отношении качества выполнения профессиональных функций, с одной стороны, и пополнение ассортимента психолого-педагогических знаний только под ситуацию «здесь и сейчас», с другой. 34% педагогов показали, что осознают перспективы и связывают совершенствование

психолого-педагогических знаний со стремлением к самореализации и самовыражению в профессиональной сфере. А 14% респондентов указали на то, что для них важно не только совершенствование психолого-педагогических знаний и умений, но и их наращивание и расширение, в том числе за счёт обращения к текстам научных источников.

В целом можно сделать вывод о том, что результаты входной диагностики показывали тот уровень психолого-педагогических компетенций, которыми всё-таки хотели бы обладать учителя, чтобы быть успешными в собственной профессиональной деятельности.

С целью достижения слушателями оптимального уровня субъектной позиции в контексте психолого-педагогических компетенций в рамках всех дополнительных профессиональных программ, реализуемых на кафедре начального образования, предусмотрен раздел «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности».

Теоретическая и практическая подготовка позволяют учителям начального общего образования компенсировать выявленные профессиональные дефициты в области психологии и педагогики, сформировать представления о психологическом здоровье участников образовательных отношений, о факторах риска и последствиях нарушений психологического здоровья учителя и ученика, о психолого-педагогическом сопровождении реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Слушатели в ходе формального повышения квалификации включаются в активное обсуждение психолого-педагогических проблем, с которыми учитель сталкивается в повседневной педагогической практике, рефлексивно-деловые игры и решение психолого-педагогических кейсов.

Анализ результатов итоговой диагностики показал качественные характеристики изменений в отношении педагогов к психолого-педагогическим знаниям и умениям в целом и в контексте перспектив своего профессионального развития с расширением арсенала психолого-педагогических знаний и умений, реальные уровни их сформированности и востребованности в практической деятельности.

На вопрос «Изменилось ли Ваше отношение к психолого-педагогическим знаниям, в том числе научным, и их использованию в своей практической педагогической деятельности?» 17% респондентов указали, что они укрепились в собственном мнении, что психолого-

педагогические знания и умения – это инструмент профессиональной деятельности узких специалистов – педагогов-психологов. В то же время большая часть опрошенных учителей пересмотрели свои позиции в понимании значимости психолого-педагогических знаний и умений и более серьёзному отношению к ним. Учителя согласились с мнением, что грамотное использование психолого-педагогических знаний во взаимосвязи с предметно-методическими знаниями и умениями обеспечивают более высокую эффективность профессиональной деятельности (23%); психолого-педагогические знания и умения – это фундамент успешной профессионально-педагогической деятельности учителя (51%). В целом, формат осуществления педагогической деятельности требует от педагога глубокого и всестороннего владения психолого-педагогическими знаниями, что позволяет ему понять природу педагогических явлений в современной школе, в частности, природу поведения современных школьников, заметно отличающихся от своих предшественников по психофизиологическим характеристикам.

По позиции, связанной с изменением в оценке сформированности психолого-педагогических умений, тоже наблюдалась положительная динамика. Так, 17% респондентов признали, что имеют дефицит психолого-педагогических знаний и умений, при этом изменили свою позицию относительно невозможности компенсировать данный недостаток только предметно-методическими знаниями и умениями. 25% учителей подтвердили, что их первоначальное мнение о достаточности психолого-педагогических знаний и умений для решения инвариантных педагогических задач изменилось. Опрошенные учителя данной группы указали, что арсенал освоенных на данный момент психолого-педагогических знаний и умений расширился, но они осознают, что и этот достигнутый уровень ограничивает их возможности в уверенном и эффективном осуществлении педагогической деятельности.

46% респондентов пришли к выводу, что могут использовать психолого-педагогические знания для решения надпредметных задач; однако ощущением уверенности в их применении в нестандартных и новых ситуациях не располагают. Следует отметить, что входная диагностика показала, что первоначально 52% педагогов указали, что их знаний по психологии и педагогике достаточно для решения задач на надпредметном уровне. Незначительное снижение мы связали с тем, что слушатели стали более критично и объективно оценивать

собственные профессиональные дефициты в контексте психолого-педагогических компетенций, в частности, было указано, что при достаточном уровне психолого-педагогических знаний и умений у педагогов нет ощущения уверенности в возможности их применения в нестандартных и новых ситуациях.

Так же, как и на этапе итоговой диагностики, 10% слушателей (против 12% на этапе входной диагностики) указали, что существенного приращения психолого-педагогических знаний и умений не произошло в ходе курсовой подготовки, а реальный уровень их психолого-педагогической подготовки позволяет им уверенно решать педагогические задачи, в том числе и на инновационном уровне.

На предложение педагогам определить их намерения по поводу формата применения актуальных психолого-педагогических знаний и умений в осуществлении профессиональных полномочий были получены следующие варианты ответов.

В 3 раза (55% на этапе входной диагностики против 17% на этапе итоговой) среди опрошенных увеличилось количество педагогов, которые утвердились во мнении об обусловленности высокой результативности педагогической деятельности качественными психолого-педагогическими знаниями при условии их применения на систематической основе. В то же время фактор критичности повлиял на то, что 17% респондентов (против 27% на этапе входной диагностики) посчитали, что их профессиональные притязания основываются на преимущественном использовании психолого-педагогических знаний и умений, а 10% педагогов (против 31% на этапе входной диагностики) получили подтверждение своим взглядам относительно уверенного и методически правильного использования психолого-педагогических знаний и умений для успешного личностного развития школьников и своего профессионального саморазвития.

В заключении диагностики по блоку психолого-педагогических знаний и умений слушателям было предложено объяснить, как они связывают перспективы своего профессионального развития с расширением арсенала психолого-педагогических знаний и умений. 55% педагогов (против 34% на этапе входной диагностики) были убеждены в том, что совершенствование психолого-педагогических знаний необходимо уже потому, что сама психолого-педагогическая наука непрерывно изменяется, а осуществление этой установки объяснили с точки зрения собственной

устойчивой потребности в самореализации и самовыражении.

19% педагогов (против 25% на этапе входной диагностики) подтвердили неизменность собственной позиции в части понимания того, что целесообразность дальнейшего изучения (освоения) психолого-педагогических знаний и умений возникает от случая к случаю.

Уменьшилось количество педагогов с 27% до 14%, которые однозначной позиции по связи перспективы своего профессионального развития с расширением арсенала психолого-педагогических знаний и умений не сформировали, но в случае особой необходимости могут легко переключиться на совершенствование своих психолого-педагогических знаний и умений.

С 14% до 12% уменьшилось количество педагогов, которые, наблюдая выраженную связь между использованием психолого-педагогических знаний и умений и результативностью педагогической деятельности, посчитали нужным сосредоточиться на их наращивании и предположили возможность получать психолого-педагогические знания и из научных источников, несмотря на их кажущуюся абстрактность и обобщенность.

Таким образом, результаты итоговой диагностики профессиональной субъектности слушателей курсов повышения квалификации показали их представления о том, каков уровень психолого-педагогических компетенций на самом деле. В виду того, что включение педагогов в

активный формат повышения собственной квалификации имеет кумулятивный эффект, то наблюдаемый в ходе исследования разрыв между Я-реальным и Я-идеальным в понимании педагогами уровня сформированности психолого-педагогической компетенции, по нашему убеждению, будет оптимальным для стимула к их профессиональному самосовершенствованию.

Резюмируя основные положения статьи, мы пришли к следующему заключению, что профессиональная идентичность педагога отражает степень принятия на себя профессиональной роли и ценностей педагогической профессии, а также отношение к себе как профессионалу на фоне осмысления им прошлого опыта, отражающего специфику профессиональной направленности личности. Контент «профессиональная идентичность педагога» связан с его субъектностью как интегратора профессиональных способностей учителя, позволяющих ему выполнять профессиональные требования на высоком уровне качества. Целенаправленная работа по формированию профессиональной идентичности педагога в рамках формального повышения квалификации невозможна без изменения его субъектной позиции через осознание собственных внутренних и внешних ресурсов, понимание различных позиций «в себе самом», как проявление дифференцированности «образа Я» профессиональных и частных качеств, личностной и профессиональной ролей.

Литература:

1. Ильясов Д.Ф. Формирование профессиональной субъектности педагога в системе корпоративного обучения образовательной организации / Д.Ф. Ильясов, Н.Е. Скрипова, И.Е. Девятова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 50-57.
2. Кеспиков В.Н. Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников: современные подходы / В.Н. Кеспиков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3(36). – С. 5-14.
3. Клименко Л.В. Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России / Л.В. Клименко, О.Ю. Посухова // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2018. – № 3. – С. 36-67.
4. Лучинкина Т.В. Характеристика профессиональной идентичности молодого учителя современной школы / Т.В. Лучинкина // Вестник ЧитГУ. – 2008. – № 6(51). – С. 32-37.
5. Малютина Т.В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты / Т.В.

- Малютина // Омский научный вестник. – 2014. – № 5(132). – С. 149-152.
6. Николаева М.В. Развитие профессиональной идентичности учителя начальных классов в условиях обновления начального образования / М.В. Николаева // Интеграция образования. – 2005. – № 3. – С. 103-11.
7. Ругуш Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Н.Л. Ругуш. – СПб., 2002. – 17 с.
8. Рубанова Е.Ю. Ценностно-смысловые компоненты профессиональной идентичности социального работника [Электронный ресурс] / Е.Ю. Рубанова // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». – 2015. – Том. 6. – № 4. – С. 194-201. – Режим доступа: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU_6_179.pdf
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.13 / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001. – 42 с.

Сведения об авторе:

Девятова Ирина Евгеньевна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: devyatova74rus@mail.ru

Data about the author:

I. Devyatova (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate Professor of primary education SBU DPO «Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of education workers», e-mail: devyatova74rus@mail.ru



УДК 373

ХАРАКТЕРИСТИКИ «Я-ОБРАЗА» КОНФЛИКТНЫХ ПЕДАГОГОВ

А.А. Николаева, Н.А. Зиновьева

Аннотация. В статье анализируются особенности «Я»-образа конфликтных педагогов. В рамках анализа нами выполнено обобщение аспектов образа «Я» и конфликта с теоретической точки зрения; осуществлено исследование особенностей самовосприятия и самоотношения у педагогов, склонных к участию в конфликтных ситуациях.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена, с одной стороны, практической значимостью сферы общения и ее оптимизации в жизни человека; с другой стороны, важностью общенаучного изучения невербального пласта конфликтности, в частности выявления влияния особенностей визуальной самоподачи образа «Я»-образ на возникновение и развитие конфликтного взаимодействия в ситуации общения.

В ходе работы установлено следующее: большинство респондентов обладает завышенной, либо заниженной самооценкой (т.е. отклоненной от показателей, по которым в психологии определяют уровень адекватной личностной самооценки), а также повышенным уровнем притязаний. На наш взгляд, такие результаты обусловлены следствием стремления педагогов к соперничеству в ситуации конфликта.

Ключевые слова: педагог, «Я»-образ, конфликт, психология, образование.

CHARACTERISTICS OF THE "I-IMAGE" OF CONFLICT TEACHERS

A. Nikolaeva, N. Zinovieva

Abstract. The article analyzes the features of "I" – the image of conflict teachers. As part of the analysis, we have generalized the aspects of the image of "I" and the conflict from a theoretical point of view, the study of the features of self-perception and self-attitude of teachers who are prone to participate in conflict situations.

Thus, the relevance of this study is due, on the one hand, to the practical significance of the sphere of communication and its optimization in human life; on the other hand, the importance of General scientific study of non-verbal layer of conflict, in particular, to identify the impact of the visual self-image of the "I" on the emergence and development of conflict interaction in the situation of communication.

In the course of the work, the following was established: the majority of respondents have an overestimated or underestimated self-esteem (i.e., deviated from the indicators by which the level of adequate personal self-esteem is determined in psychology), as well as an increased level of claims. In our opinion, such results are due to the desire of teachers to compete in a conflict situation.

Keywords: teacher, "I"-image, conflict, psychology, education.

Проблема конфликтных ситуаций и конфликтного поведения в межличностных отношениях много лет является объектом психологических исследований, но по-прежнему сохраняет свою актуальность. В настоящее время конфликты стали играть важную роль в жизни общества, являясь неотъемлемой частью человеческих отношений. В психологии конфликты рассматриваются как неизбежное явление общественной жизни.

Среди известных парадигм исследования конфликтного поведения можно упомянуть психоаналитическую теорию (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм); этологическую (К. Лоренц), социотропную (С. Сигеле); социометрическую (Э. Дженнингс, Д. Морено); поведенческую (Р. Сире, А. Бандура) и другие.

Отечественные исследования конфликтного поведения основываются на организационном подходе (Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская, А.И.

Китов); мотивационном (Е.М. Дубовская, Ю.А. Алешина); когнитивном (А.Н. Алексеева, С.Е. Аксененко); системно-ситуационном (Д.Л. Моисеева, Н.В. Гришина, Е.В. Зайцева).

Р.Л. Кричевский и Е.М. Дубовская [10] рассматривают конфликт как дисгармонизацию межличностных отношений, а А.Т. Ишмуратов [9] – как болезнь общения.

А.К. Анцупов и А.И. Шпилов показывают, что «межличностный ролевой конфликт возникает на основе несоответствия ролевой структуры диады взаимодействия, требованиям актуальной ситуации и проявляется в перестройке ролевых взаимоотношений» [1].

Согласно мнению Н.В. Гришиной, конфликтное взаимодействие, как правило, развивается на фоне некоего ситуационного контекста, который включает в себя общий конкурентный либо корпоративный характер взаимодействия сторон, наличие «третьей силы»,

условий протекания конфликта, которые могут способствовать ослаблению или усилению конфликта [6].

Н.В. Гришина выделяет позитивную установку на достижение диалога, в случае чего исход будет конструктивным. Неточная установка, которая связана с отсутствием уверенности в возможности договоренности, либо уход, может привести к неопределенному исходу взаимодействия. Борьба либо нежелание договориться, приведет к деструктивному исходу взаимодействия [6].

Анализ литературы, которая посвящена изучению проблематики конфликтов, позволяет отметить, что многие исследователи сходятся во мнении, что конфликт – это ситуация столкновения между людьми в процессе их общения, которые вызывается противоречивыми взглядами, а также способами поведения и установками каждого человека.

В современной системе образования присутствует большое количество конфликтов, имеющих ряд объективных причин. В последние годы наблюдается интенсивное реформирование системы образования, необходимость участия педагогов в различных инновационных проектах; профессиональная деятельность педагогов стала более интенсивной, одновременно с этим возросли информационные, эмоциональные и коммуникативные нагрузки. Напряжённая атмосфера профессиональной деятельности педагога способствует быстрому психическому истощению и созданию конфликтогенной среды.

В учебном заведении можно наблюдать разнообразные конфликтные ситуации, которые, в зависимости от участников конфликта, можно разделить на несколько групп:

1. Конфликт между педагогом и учащимся.
2. Конфликт между педагогом и группой учащихся.
3. Конфликт между педагогом и родителями учащегося.
4. Конфликты между педагогами [15].

При рассмотрении конфликтных ситуаций, возникающих в образовательных учреждениях (в школах, вузах, колледжах), необходимо отметить, что педагоги любого из перечисленных образовательных учреждений выполняют как производственные, так и социальные функции. В связи с этим исследователи конфликтов оценивают сотрудников образовательной сферы не только по деловым, но и по нравственным качествам, учитывая также коммуникативные и культурно-эстетические поведенческие навыки. В работе С.В. Банькиной «Педагогическая конфликтология...» указывается, что в

образовательных учреждениях к конфликтным ситуациям относятся межличностные конфликты, которые возникают: 1) между администрацией (руководителем) и педагогом; 2) между педагогами; 3) между педагогом и родителем учащегося; 4) между педагогом и учащимся [3, с.379].

А.И. Павловский в исследовании «Конфликты между родителями и педагогами» пишет, что вариант назревания конфликта между группой и личностью – в данном случае конфликт между педагогом и учащимися, а также между педагогом и администрацией. А.И. Павловский отмечает, что зачастую периодическое и системное возникновение конфликтов в процессе деятельности конкретного педагога являются свидетельством о склонности данного сотрудника к конфликтному поведению [16, с.86].

Результатом повышенной степени конфликтности работников образования предстает особенность их «Я-образа». Этот образ – когнитивная составляющая известной в педагогике «Я-концепции», представление человека о самом себе, которое согласуется с его уровнем самооценки, а также с особенностями поведения. Изучение «Я-образа» конфликтных педагогов явилось целью нашего исследования.

В исследовании приняли участие 20 педагогов в возрасте от 30 до 50 лет. В исследовании были использованы следующие методики: 1) «Стили поведения в конфликте» (К. Томас); 2) «Экспресс-диагностика уровня самооценки» (Н.П. Фетискин, Г.М. Мануйлов, В.П. Козлов); 3) «Методика оценки уровня притязаний» (Ф. Хоппе). Оценка результатов тестирования дает нам возможность выявить и проанализировать конкретные специфические черты, присутствующие в собирательном «Я-образе» конфликтных педагогов.

Результаты по методике К. Томаса показаны на рисунке 1.

Согласно результатам исследования, половина респондентов продемонстрировала высокий уровень по шкале «соперничество». Использование этой стратегии в конфликте предполагает, что личность стремится удовлетворить свои интересы любой ценой, а интересы другой стороны учитываются только в той мере, в какой это диктуется задачами борьбы с ним. Можно отметить, что в конфликте с учащимися педагоги, предпочитающие использовать тактику соперничества, могут давить на них своим авторитетом, игнорировать социальные нормы, невзирая на неодобрение окружающих. Нередко это приводит к усилению конфликта и вовлечению в него сторонних лиц.

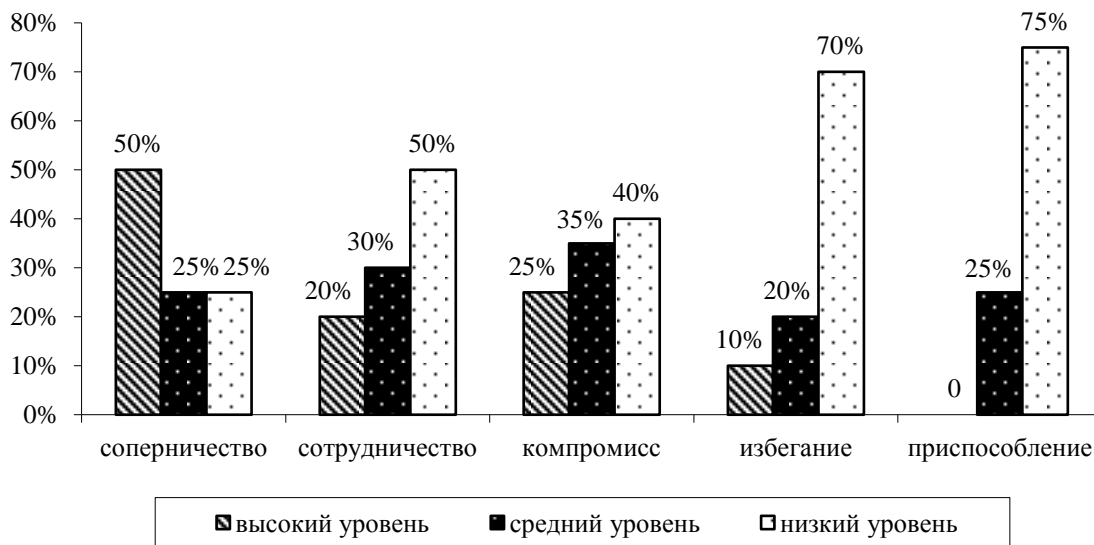


Рисунок 1. – Результаты тестирования учителей по стилям поведения педагогов во время конфликтной ситуации (носят обобщенный характер)

Стиль сотрудничества, предполагающий ориентацию участников конфликта на реализацию не только своих интересов, но и интересов второй стороны, уважение к партнёру, располагающее к совместной деятельности, среди педагогов выражен недостаточно. Так, высокий уровень по шкале «Сотрудничество» продемонстрировали всего 20% педагогов; у половины педагогов этот стиль поведения в конфликтной ситуации находится на низком уровне. Таким образом, результаты, полученные по шкале «Сотрудничество», подтверждают, что педагоги предпочитают настоять на своём, задавить своим авторитетом, вместо того, чтобы найти решение, удовлетворившее бы обе стороны конфликта.

Стратегию компромисса, предполагающую поиск взаимоприемлемого решения путём уступок партнёру по правилам взаимного обмена, педагоги также используют достаточно редко. В целом, результаты, полученные по шкале «Компромисс», близки к результатам, полученным по шкале «Сотрудничество».

Особенно любопытен тот факт, что значительная часть педагогов не стремятся избежать конфликта или выйти из «поля конфликта» – 70% респондентов продемонстрировали низкие показатели по шкале «Избегание». Данная стратегия характеризуется как уход от конфликтного взаимодействия и предполагает как отказ от своих интересов, так и неготовность пойти навстречу другой стороне.

Стратегия «приспособление»,

предполагающая готовность идти навстречу партнёру даже путём принесения в жертву собственных интересов, не характерна ни для одного педагога, принявшего участие в исследовании. Значительная часть педагогов (75% выборки) продемонстрировали низкий уровень выраженности этой стратегии; у 25% педагогов средний уровень выраженности стратегии приспособления. Данная стратегия может быть плодотворной, если для индивида значимой ценностью является сохранение дальнейших отношений с другим участником конфликта, при этом предмет разногласий оценивается не столь высоко, чтобы тратить на это силы и вступать в борьбу.

Подводя итог, можно отметить, что для педагогов в целом характерен самый неоптимальный стиль поведения в конфликте в сочетании с низким стремлением к следованию наиболее оптимальному конфликтному поведению. Соответственно, полученные по методике К. Томаса результаты, свидетельствуют о достаточно высоком уровне конфликтности учителей. Данное качество, как отмечалось нами выше, прослеживается в различных коммуникативных ситуациях. Так, педагог, обладающий конфликтным характером, часто нарушает правила деловой этики. Это проявляется в общении с коллегами и администрацией, с учащимися и родителями.

Вторым этапом исследования было изучение самооценки педагогов. Результаты, полученные в ходе исследования, представлены на рисунке 2.

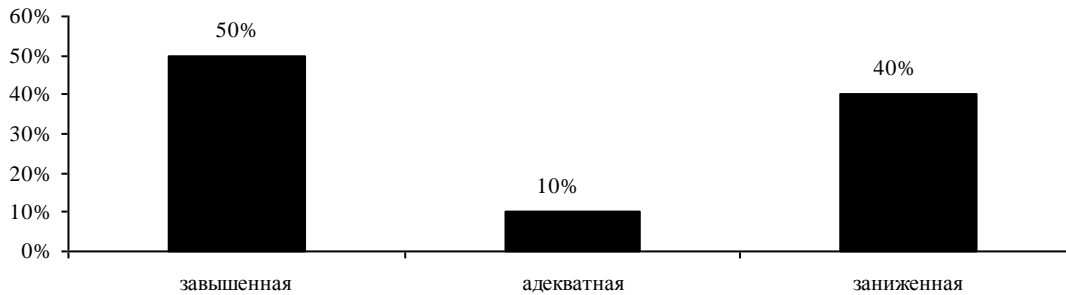


Рисунок 2. – Результаты тестирования учителей по уровню самооценки (носят обобщенный характер)

Согласно результатам исследования, у подавляющего большинства педагогов (90% респондентов) самооценка неадекватная. Так, у 50% педагогов была отмечена завышенная самооценка. Для людей с завышенной самооценкой характерна гипертрофированная оценка своих достоинств, постановка перед собой более высоких целей, чем те, которые они реально могут достигнуть. Нередко у людей с завышенной самооценкой наблюдается высокий уровень притязаний, который не соответствует их реальным возможностям, что приводит к чрезмерной самоуверенности. Такие здоровые качества личности, как самолюбие, гордость, достоинство перерождаются в эгоцентризм, тщеславие и высокомерие. Люди с завышенной самооценкой, как правило, не склонны к самоанализу, что является негативным фактором в работе педагога.

Педагогам с завышенной самооценкой присущи такие негативные черты характера, как: 1) желание доказывать собственную правоту собеседнику; 2) стремление демонстрировать превосходное знание происходящего и своих познавательных особенностей; 3) самоуверенность высокого уровня. Такие работники образования чаще других обнаруживают стремление к соперничеству в случае конфликта, поскольку считают себя профессионалами, компетентными в самых различных вопросах учебной деятельности, нередко диктуя собственные правила там, где это является обязанностью администрации.

Для 40% педагогов характерна заниженная самооценка. Для этих педагогов, напротив, характерна постановка более низких целей, чем те, которых они могли бы достигнуть, а также преувеличение значения неудач. Люди с заниженной самооценкой чрезмерно не уверены в себе, при этом их неуверенность часто объективно не обоснована, но, являясь устойчивым качеством личности, приводит к

формированию комплекса неполноценности и пассивности. У педагогов с заниженной самооценкой было отмечено скрытое желание самозащиты, неуверенность в себе, однако данные качества в случае усиленного стремления к соперничеству зачастую приводят к конфликтам. Педагоги данной категории воспринимают «Я-образ» двояко. С одной стороны, учителя хотят произвести положительную оценку своих возможностей, с другой – чувствуют имеющиеся пробелы в своей профессиональной компетентности (умениях, навыках и т.д.).

Данная особенность «Я-образа» во многом является следствием подсознательного стремления педагогов к конфликтности – если бы опрошенные учителя обнаруживали стремление к сотрудничеству и компромиссу, то их заниженная самооценка проявилась бы иначе [18, с.73]. Например, неуверенность подталкивает бесконфликтного сотрудника к повышению уровня своих профессиональных компетенций, а также к организации адекватной коммуникации.

Адекватная самооценка, являющаяся наиболее благоприятной, была отмечена только у 10% педагогов. Адекватная самооценка предполагает, что человек признаёт в равной степени как свои достоинства, так и недостатки. Люди с адекватной самооценкой успешно регулируют свой уровень притязаний и правильно оценивают собственные возможности. Они решительны, умеют находить и принимать логические решения, а также последовательно их реализовывать. Именно для педагогов с адекватной самооценкой характерен наиболее благоприятный стиль поведения в конфликтных ситуациях – сотрудничество.

Последним этапом нашего исследования стало изучение особенностей уровня притязаний педагогов. Результаты, полученные в ходе исследования, представлены на рисунке 3.

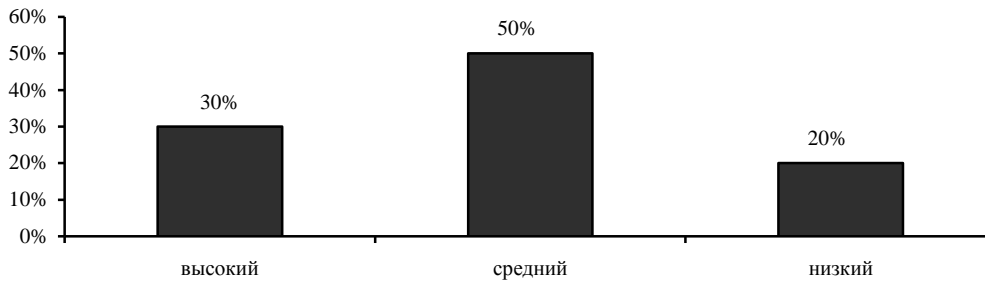


Рисунок 3. – Результаты опроса учителей по уровню притязаний (обобщенные данные по методике Ф. Хонне)

Согласно результатам исследования, у педагогов преобладает средний (умеренный) уровень притязаний, что характеризует их как людей, умеющих рассчитывать свои силы, не ищущих самоутверждения, достаточно уверенных в себе. Таким образом, половина педагогов, принявших участие в исследовании, проявляют чаще всего ситуативную адекватность в собственных притязаниях, а также осмысливают уровень своей успешности (как профессиональной, так и личной).

Учитывая суть и цель примененной методики, мы провели наблюдения, касающиеся поведения и реакции педагогов на усложнение заданий и на требуемую быстроту их выполнения. Учителя, оказавшиеся по результатам исследования на среднем уровне, в начале работы вели себя относительно спокойно, выполняя задания по мере их поступления. Однако педагогов несколько тревожили временные ограничения: респонденты, оказавшиеся на среднем уровне, старались писать ответы как можно быстрее, в поведении учителей обнаруживались стесненность и нервозность: испытуемые крутили в руках карандаш, морщили лицо, но все же старались контролировать свои эмоции.

Высокий уровень притязаний отмечается у 30% опрошенных. Данная категория респондентов остро реагировала на регламент по времени: люди шумно двигали стулья, достаточно громко переговаривались между собой (по темам, не касающимся заданий), выполненные карточки быстро отбрасывали в сторону, объясняя это тем, что задания требуется выполнять быстро («нет времени аккуратно складывать их»). Другими словами, высокий компетентный уровень, умение быстро подобрать правильный ответ в нашем исследовании взаимосвязаны с тревожностью педагогов и отсутствием у них поведенческого контроля. Ситуация цейтнота может вывести этих учителей из эмоционального равновесия.

Педагоги с низким уровнем притязаний (20% выборки) практически не реагировали на то, что не успевают выполнить все задания вовремя, понимая, что основа медленного хода работы – их выверенная неторопливость. Во время выполнения теста эти респонденты вели себя спокойно, вопрос читали заинтересованно, с интересом также искали ответ, изначально не показывая желания спешить, объясняя это возможностью резкого снижения количества правильных ответов. Им не свойственна тревожность по причине ограниченного времени, однако братья за решение какой-либо задачи они готовы при единственном условии – наличии запаса времени на выполнение работы. Возможно, у этих педагогов может быть диагностирован внутренний конфликт, нежели внешняя склонность к усобицам и выяснению отношений методом спора.

Отметим, что наличие внутреннего конфликта в совокупности с заниженной самооценкой нередко провоцирует создание поверхностной ситуации в случае коммуникативного противоречия. Таким образом, согласно результатам проведенного исследования выявлено, что к особенностям «Я-образа» конфликтных педагогов относятся: 1) неадекватность самооценки; 2) стремление доказать собственную правоту, либо, наоборот, желание самозащиты; 3) высокая самоуверенность; 4) отсутствие выраженного контроля за своим поведением; 5) равнодушие к неудаче (в меньшей степени).

Полученные данные позволяют в определенной степени обнаружить взаимосвязь между «Я-образом» педагога с его тенденцией к конфликтному взаимодействию. Высокие показатели самооценки и уровня притязаний, как правило, соответствуют высокому конфликтному потенциалу педагога.

Литература:

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
2. Архипова А.Ю. «Я – концепция» в юношеском возрасте / А.Ю. Архипова // Психология в России и за рубежом / Материалы международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – СПб.: Реноме, 2011. – С. 16-18.
3. Банькина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С.В. Банькина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. – С. 373-394.
4. Воронин Г.Л. Конфликты в школе / Г.Л. Воронин // Социологические исследования. – М., 1994. – № 3. – С. 92-100.
5. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс; пер. с англ.; науч. ред. В.А. Ядов. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 703 с.
6. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2011. – 544 с.
7. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.
8. Ишмуратов А.Т. Конфликт и согласие / А.Т. Ишмуратов. – К., 1996. – 190 с.
9. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубровская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
10. Меняев А. Конфликты в обучении и воспитании / А. Меняев // Прикладная психология и психоанализ. – М., 2000. - № 3. – С. 12-24.
11. Мириманова М.С. Конфликтология / М.С. Мириманова. – М.: Академия, 2003. – 326 с.
12. Нижегородцева Н.В. Педагогическая конфликтология как область конфликтологических исследований/ Н.В. Нижегородцева; сост. Н.И. Леонов // Конфликтология: хрестоматия. – М.: МПСИ, 2011. – 568 с.
13. Николаева А.А. Влияние социальной идентичности на построение карьеры в управленческой деятельности / А.А. Николаева, К.Г. Караханян // Социально-экономические и психологические проблемы управления. – М., 2013. – С. 260-270.
14. Никуларзова Д.Х. Педагогические конфликты: особенности, причины возникновения и проблематика (на примере школ РФ) / Д.Х. Никуларзова // Проблемы и перспективы развития образования / Материалы V международной научной конференции (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 359-360.
15. Павловский А.И. Конфликты между родителями и педагогами / А.И. Павловский, И.И. Какадий // Дискурс. – М., 2017. - № 11(13). – С. 84-88.
16. Пряжникова Е.Ю. «Образ я» учителя и ученика в конфликтной ситуации / Е.Ю. Пряжникова, Н.А. Зиновьева // Казанский педагогический журнал. – Казань. - 2018. - № 3. - С. 106-112.
17. Ратникова В.П. Конфликтология / В.П. Ратникова. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 543 с.
18. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / Рыбакова М.М. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

Сведения об авторах:

Николаева Алла Алексеевна (г. Москва, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры ТиПУ ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: nikolaevaaa@mgppu.ru

Зиновьева Наталья Александровна (г. Москва, Россия), учитель начальных классов, ГБОУ Школа № 2006, e-mail: nata280969@mail.ru

Data about the authors:

A. Nikolaeva (Moscow, Russia), Candidate of Sociological Sciences, associate Professor of the Department of Type FSBEI HE "Moscow state University of psychology and education", e-mail: nikolaevaaa@mgppu.ru

N. Zinovieva (Moscow, Russia), primary school teacher, GBOU School № 2006, e-mail: nata280969@mail.ru

УДК 159.923.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ВЫБОРА

З.В. Мясникова

Аннотация. В статье рассматриваются свойства экзистенциального выбора. К основным проблемам экзистенциальной теории относятся проблемы жизни и смерти, свободы и ответственности, общения и одиночества, проблема смысла жизни. Все они выполняют основную динамическую функцию по отношению к личности – побуждают ее к развитию. При этом столкновение с обозначенными проблемами очень болезненно для личности, что приводит зачастую к иллюзорному решению проблемы. Для этого необходимо обладать умением переоценивать ценности, избегать типичных, бессмысленных поступков, глубже понимать смысл жизни, освобождаться от внешних и внутренних обстоятельств. Все это обуславливает актуальность темы статьи. Цель статьи заключается в исследовании психологических характеристик, свойственных экзистенциальному выбору.

Методом системного анализа была сделана попытка обозначить структуру экзистенциального выбора через альтернативы выбора путем разложения данного феномена на его составные элементы, признаки и свойства.

В результате исследования экзистенциальный выбор по структуре был определен как сложнокомпонентный механизм, алгоритм действий которого можно представить в такой последовательности: осознание ситуации выбора; анализ имеющихся альтернатив; принятие решения.

К таким выводам автор пришел в процессе теоретического анализа феномена экзистенциального выбора и его свойств. Данные результаты могут выступать в качестве базы для эмпирического исследования и дальнейших научных разработок по теме.

Ключевые слова: экзистенциальный выбор, альтернативы, структура выбора, свойства, принятие решения, ценностные ориентации, жизненное решение.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF EXISTENTIAL CHOICE

Z. Myasnikova

Abstract. The features of existential choice is discussed in the article. The problems of life and death, freedom and responsibility, communication and loneliness, the problem of life meaning are the main problems of existential theory. All of them do the basic dynamic function to a person – induce her to growth. Meanwhile facing problems is very painful for person and often leads her to illusory problem solution. It is necessary to have an ability to make reevaluation, to avoid typical, meaningless actions, to realize life meaning in a deeper manner, to get rid of outer and inner circumstances. These things determine the actual character of article's theme. The aim of the article is to research psychological characteristics, which existential choice has.

In the article an attempt to define existential choice structure through alternatives of choice was made. It became possible by decomposition of existential choice into its components, signs and features. The method of system analysis was used for it.

As a result of this analysis existential choice by its structure was defined as a compound mechanism. The algorithm of its actions we can describe in such order: realization of choice situation, analysis of alternatives, making a decision.

The author came to the conclusion in the process of theoretical analysis of existential choice and its features. The results may be represented as the basis for empirical study and further scientific research by the theme.

Keywords: existential choice, alternatives, choice structure, features, making decision, valuable orientations, life decision.

Экзистенциальная психология представляет собой науку о том, как человеческая судьба зависит от отношения человека к жизни и смерти, а, следовательно, и к смыслу своей жизни, поскольку первые две категории неминуемо приводят к третьей. Данное направление возникло в Европе в первой половине XX века на стыке двух тенденций. В большей степени его появление обусловлено стремительным развитием экзистенциальной философии, направление и взгляды которой тесно связаны с

психологией и психиатрией. Экзистенциальная психология представлена такими исследователями как Ясперс К., Босс М., Франкл В., Фромм Э., Перлс Ф., Рубинштейн С.Л. и другими.

Понятие экзистенциального выбора прочно вошло в профессиональный словарь психологов как исследовательской, так и практической ориентаций. Изучая данный феномен, следует учитывать отсутствие четкой дифференциации используемых понятий, которые свойственны

экзистенциальному подходу. Размытость границ понимания категории экзистенциального выбора приводит к весьма общему его толкованию, в частности, наблюдается тенденция к обозначению любого вида выбора как экзистенциального, при этом исследователи-экзистенциалисты под экзистенциальным выбором понимают выбор существования.

Несмотря на обширность взглядов относительно экзистенциальной психологии, сложно дать четкое определение данной категории. Среди основных проблем, интересовавших исследователей данного научного поля, принято выделять проблемы жизни и смерти, свободы и ответственности, общения и одиночества, смысла жизни. Все они призваны выполнять динамическую функцию – побуждать личность к развитию. Поскольку столкновение с такими проблемами всегда болезненно, личность склонна защищаться от них, что, в свою очередь, приводит к иллюзорному решению проблемы. Людям необходимо переоценивать ценности, стараться не совершать типичных, бессмысленных поступков, глубже понимать смысл жизни в настоящем моменте, стать свободными от внешних и внутренних обстоятельств.

Одной из центральных проблем экзистенциальной психологии с самого ее зарождения стала проблема выбора как одного из значимых свойств человеческого существования [2]. При изучении структуры и содержания экзистенциального выбора в рамках данной статьи мы опирались на классические работы психологов-экзистенциалистов (Бинсвангер Л., Франкл В., Мэй Р., Ялом И., Мадди С., Ленгле А.), в числе которых и отечественные исследователи, разделяющие экзистенциальные принципы (Рубинштейн С.Л., Леонтьев Д.А., Василюк Ф.Е., Братченко С.Л.).

Так, Ялом И. подробно рассматривает категорию принятия решения в структуре выбора, указывая на то, что «из сделанных на протяжении жизни бесчисленных выборов составляется структура характера индивида, человек конституирует себя сам, а решения – это атомы бытия, творимого человеком» [7].

Сама по себе структура экзистенциального выбора представлена через альтернативы выбора. Согласно теории Мэя Р., для экзистенциальной психологии принципиально признать тот факт, что личность обладает абсолютной уникальностью, своей индивидуальной историей, особой системой ценностей, в рамках которой личность представлена как «индивидуально-неповторимый рисунок возможностей» [3;4].

Опираясь на точки зрения данных авторов, экзистенциальный выбор следует относить к выбору особого, высшего порядка, который требует от личности более глубоких, ценностных ориентаций, всякая спонтанность при осуществлении такого выбора исключается.

Зачастую в процессе жизни личность сталкивается с такими ситуациями, когда ценности являются для нее одинаково значимыми и одновременно противоречащими друг другу. В случае, когда выбор необходимо осуществить, ценности выступают в качестве альтернатив. По мнению Ялома И., именно по причине дилеммы между альтернативами принятие решения дается крайне сложно. Таким образом, когда ценности начинают противоречить друг другу, личность начинает анализировать, в какой степени смысловая нагрузка имеется у каждой из них. Данный процесс следует воспринимать как ревизию ценностей. При этом человек «не отпускает» ни одну из альтернатив в связи с их ценностью, особыми смыслами: «жизненные решения дороги для него, поскольку они сопровождаются отречениями», «во внутреннюю структуру выбора как необходимый элемент входит акт жертвования» [7]. Сторонниками данной позиции являются Ялом И., Василюк Ф.Е. Согласно их теории, экзистенциальный выбор – это особым образом переживаемое отклонение альтернатив, выбор, который человек не хочет делать, поскольку выбирая одно, он непременно теряет другое. Необходимость выбора при этом может быть как объективной, так и субъективной, когда человек сам конструирует возможности и определяет их как альтернативные.

Интересной представляется теория Перлза, согласно которой для поведения личности в ситуации выбора характерны полярности. Например, конформист осуществит свой выбор в пользу других людей, факторов или обстоятельств, крайнее его состояние – гедонист – ориентируется только на собственных интересах. Перлз утверждает, что в подобных ситуациях исключается способность личности к собственному развитию. В соответствии с точкой зрения автора, «врожденное стремление человека к социальному и психологическому равновесию, по-видимому, столь же тонко и точно, как его чувство физического равновесия. В каждый момент он движется на социальном или психологическом уровнях в направлении этого равновесия, устанавливая баланс между своими личными потребностями и требованиями общества» [6].

Следует отметить, что выбор не являлся бы экзистенциальным в случае осуществления его по

определенным правилам, скорее, это внутреннее, гармоничное разрешение ситуации, которое удовлетворяет личность в настоящий момент, в свою очередь, здоровые, удовлетворяющие личность гармоничные отношения с миром, другими людьми возможны тогда, когда найдена «гармония индивидуальных и социальных требований».

Теоретически в ситуации экзистенциального выбора человек оказывается в точке пересечения нескольких действительностей, каждая из которых подчиняется своим правилам и законам. По мнению Перлза, в каждой из этих действительностей по отдельности личность имеет определенный способ поведения без необходимости выбора, но ситуация может сложиться таким образом, что необходимый способ поведения одной из действительностей несовместим со способом поведения, который требует другая действительность. Справедливо отметить, что ситуация выбора может возникнуть только в той мере, в какой личность, которая живет в этих действительностях, удерживает пересечение этих действительностей. Все это происходит в той степени, в которой это необходимо для нее как личности. И только при условии невозможности личности отпустить ни одну из несовместимых действительностей, ситуация выбора начинает существовать.

Таким образом, пока личность находится на вершине несовместимых, но уже совмещенных ею действительностей, необходимость выбора у нее уже есть, а возможности выбора еще нет. И если в подобной ситуации хотя бы одна субличность, участвующая в действительности, смогла бы решить проблему, проблема была бы решена, а ситуация выбора бы не сложилась. Однако в случае невозможности решения задачи субличностью, решение должна принять именно личность. Данное положение вещей будет способствовать, на наш взгляд, определению личностью себя и своей роли в процессе переживания ею кризисных, пограничных состояний. Другими словами, экзистенциальный выбор является самостоятельным, целостным, спонтанным, очевидным и удовлетворяющим личность. Экзистенциальный выбор может быть определен как необходимый выбор в контексте, когда сложная экзистенциальная действительность и жизнеопределяющие возможности личности помечены ею в качестве ценностей и выступают одновременно в статусе альтернатив. Под экзистенциальным выбором мы понимаем выбор, который человек не может не делать, но наряду с этим не хочет делать.

Данной теории придерживался Перлз. Рассмотрим детально свойства экзистенциального выбора, выделенные автором.

Самостоятельность предполагает способность опираться на себя, при этом автор поясняет, что под самостоятельностью не подразумевается изолированность от среды или от других людей, отказ от сотрудничества, от общения. Однако общение и сотрудничество становятся по-настоящему возможными только для личности, способной опираться на себя. В случае, если это не соответствует действительности, вместо сотрудничества и подлинного общения случаются различные формы взаимной манипуляции, которые реализуют невротические механизмы вместо человеческого потенциала. Под невротическими механизмами автор понимал принимаемые человеком на уровне психической установки регулярные способы избегания экзистенциального выбора, перекладывания его на кого-то другого или на что-то другое.

Согласно теории Перлза, спонтанность является неотъемлемым качеством интереса. Так, в каждой из действительностей, соединении которых ставит личность в ситуацию экзистенциального выбора, интерес наделяет те или иные предметности определенным катексисом, свойством психического притяжения или отторжения определенного качества и определенной интенсивности. Интерес представляет собой такую категорию, которую нельзя фальсифицировать, при этом, если он действительно есть, он имеет определенную интенсивность, силу. Спонтанность же выражается в отклике как положительным, так и отрицательным интересом, либо его отсутствием. Таким образом, произвольность отвечает за то, чтобы все действительности, возникающие в ситуации экзистенциального выбора, были рассмотрены. Спонтанность, в свою очередь, несет ответственность за то, что все интересы спонтанно вспыхнули, их значение таково, каково оно есть в действительности. В этом смысле экзистенциальный выбор имеет качество спонтанности, поскольку все интересы спонтанны, и окончательный выбор, который проясняется после анализа альтернатив и сопоставления интересов, также оказывается спонтанным.

Следующее свойство, присущее экзистенциальному выбору, – целостность. По мнению автора, целостным экзистенциальный выбор должен быть в двух смыслах. Первый смысл заключается в специфическом единстве психических функций: мышления, эмоций,

инстинктивных ощущений комфорта и дискомфорта. Выбор не может быть осуществлен ни одной из психических функций в отдельности. Объясняется это тем, что интеллект не может знать в полной мере об интересах, а эмоции не способны расставить по местам все субличности, которые живут в разных действительностях, и представить в деталях их предметности, поскольку прежде чем эмоции смогут включиться, интеллект должен все это правильным образом расставить.

Если представить данный процесс технически, получается так: эмоция вспыхивает, интеллект расставляет субличности, эмоция снова дает реакцию, субличности заново расставляются, и так до тех пор, пока ситуация не станет более понятной для личности. То же самое можно применить и к ощущениям комфорта-дискомфорта, телесного желания-нежелания. Другими словами, в данном процессе заключается такая организация психических функций в момент экзистенциального выбора, благодаря которой возникает целая система, в некотором смысле представляющая личность [5].

Согласно точке зрения Перлза, экзистенция не сводится к исполнению функций, в момент выбора все функции сходятся в некоторое особое единство, а данное функционирование переходит в экзистенцию, существование данной личности. В соответствии с этим, функции могут обслуживать эту личность, но существование она имеет только в момент единства своих функций в процессе осуществления экзистенциального выбора. Сложно согласиться с данным тезисом, поскольку, на наш взгляд, личность стоит выше экзистенциального выбора, именно она его совершает и существует вне зависимости от него, именно личность выбирает альтернативы, расставляет субличности и в конечном итоге принимает решение.

Однако Перлз позиционирует личность в качестве посредника, называя функции, предметности, субличности в ситуации экзистенциального выбора материалом, нуждающимся в опосредовании, а личность – тем посредником, который всегда находится над этим материалом и собирает его. По его мнению, «личность осуществляет выбор, а, с другой стороны, личность только и существует в экзистенциальном выборе, больше ее нигде нет; личность – это не мышление и прочие функции, личность – это выбор» [1].

Второй смысл целостности экзистенциального выбора, по теории Перлза, состоит в том, что субличности, представляющие свои интересы, должны прийти к согласию,

чтобы перестать быть частями и стать целостностью. Иначе говоря, речь идет об интересах целого, не о компромиссе, в результате которого все субличности будут так или иначе ущемлены и фрустрированы, а о консенсусе, в котором очевидна единственность и удовлетворенность осуществленного выбора. Важно понимать, что последствия осуществленного выбора будет испытывать на себе человек как целое, личность, а не ее части. С другой стороны, личность как целое должна обеспечить вхождение в это целое всех частей, таким образом, каждая субличность должна быть уверена, что ее мнение, представительство будут учтены в процессе принятия решения не без нее и не вопреки ей. Другими словами, ответственность здесь состоит в том, чтобы каждая субличность со своей действительностью полно и отчетливо представляла свои интересы, могла их удерживать и не спешить воплощать, поскольку удерживание субличностями своих интересов позволяет личности сопоставить их значение и ценность с остальными.

Еще одно свойство экзистенциального выбора – очевидность. Данное свойство становится актуальным, когда сопоставлены интересы, учтены мнения всех частей. Здесь нет и не может быть никакого специального акта выбора, а всякий неочевидный выбор – это, по мнению Перлза, «неадекватные попытки обойтись тем самым замешательством», которое характеризуется им как невротическое состояние. Кроме того, экзистенциальный выбор не имеет отношения к вопросу о наличии или отсутствии достаточной информации. Необходимость выбора возникает в ситуации с той мерой информированности, какая имеет место. Все «знания» и «незнания» в процессе выбора необходимо обозначить и, – в соответствии с общим принципом, – представить как интересы, наделенные определенным катексисом [5]. Что человек знает – то знает, чего не знает – того не знает, и при этом интересы у него расставлены определенным образом.

Важнейшим качеством экзистенциального выбора также является степень удовлетворенности личности своим выбором. В случае принятия своего выбора и себя самого в роли выбравшего личность начинает экзистировать, существовать, поскольку в процессе выбора происходят различные трансформации, влияющие на его исход. Кроме того, личность существует в самом процессе выбора и выбирает не что иное, как себя. В соответствии с позицией Кьеркегора, выбрать себя означает признать собственное

существование себя самого, таким, каким личность предстает в данной конкретной ситуации. Другими словами, осуществляя экзистенциальный выбор, человек принимает на себя ответственность за ту личность, какой он является в настоящий момент. При этом, выбирая конкретную расстановку и относительный вес своих интересов, приходя к консенсусу своих субличностей, личность выбирает свой стиль и образ жизни, ее уровень и содержание.

Рассматривая психологические характеристики экзистенциального выбора, а также проанализировав его свойства, был сформулирован собственный вывод относительно данной категории. Структурно экзистенциальный выбор можно представить как сложнокомпонентный механизм, алгоритм действий которого представляется в такой последовательности:

1) осознание личностью возникновения ситуации выбора; обозначение возможных альтернатив (когнитивный компонент);

2) определение из возможных альтернатив наиболее ценной для личности, нагруженной смыслом; страдания личности, вызванные потерей и отказом от других ценностей (эмоциональный компонент);

3) принятие решения; осознание ответственности за собственный выбор (волевой компонент).

Данный алгоритм был сформулирован нами в процессе теоретического анализа феномена экзистенциального выбора и его свойств, однако все это требует эмпирического подтверждения и может выступать основой для дальнейших научных разработок.

Литература:

1. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора / Ф.Е. Василюк // Психология с человеческим лицом; под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2001. – 314 с.

2. Мерсиянова А.П. Основные признаки экзистенциального выбора [Электронный ресурс] / А.П. Мерсиянова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-priznaki-ekzistentsialnogo-vybora/>

3. Мэй Р. Вклад экзистенциальной

психотерапии / Р. Мэй // Экзистенциальная психотерапия. – М., 2001. – 324 с.

4. Мэй Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. – М., 2001. – 384 с.

5. Папуш М. Психотехника экзистенциального выбора / М. Папуш. – М., 2003. – 334 с.

6. Перлз Ф. Гештальт-семинары. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз. – М., 1998. – 382 с.

7. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М., 1999. – 576 с.

Сведения об авторе:

Мясникова Зоя Вячеславовна (г. Хабаровск, Россия), аспирант Тихоокеанского Государственного Университета, e-mail: myasnikovazoya@yandex.ru

Data about the author:

Z. Myasnikova (Khabarovsk, Russia), graduate student Pacific State University, e-mail: myasnikovazoya@yandex.ru



УДК 159.9

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ

В.В. Шиповская, А.Ш. Гусейнов¹

¹*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта №18-413-230020 «Экстремизм в контексте протестной активности личности: психологические факторы готовности, система профилактики и преодоления»*

Аннотация. Исследование посвящено актуальной проблеме психосоциальной зрелости, которая рассматривается в экзистенциально-онтологическом аспекте в контексте преодоления сложных ситуаций и предупреждения деструктивности. Цель исследования: выявление предикторов психосоциальной зрелости и их связи со стратегиями преодоления сложных ситуаций. Представлены результаты анализа основных психологических подходов и концепций к пониманию многоаспектного, полисистемного и субъектоцентрического явления психосоциальной зрелости и его критериев. Рассматриваемый феномен в субъектно-бытийной интерпретации предстает как сложное интегральное свойство личности, формирующееся на разных этапах онтогенеза в процессе внутренней работы по преобразованию и гармонизации различных бытийных пространств. Продемонстрировано, что достигнутый уровень зрелости обусловлен содержанием и качеством преодолевающей активности личности, которая подразумевает континуум гармоничности, ответственности и психосоциальной зрелости. В эмпирическом исследовании студенческой молодежи (N=60) использован тестовый инструментарий: методика «Психосоциальная зрелость» (Б.К. Пашнев), методика «Интегральная гармоничность личности» (О.И. Мотков), опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) (С. Хобфолл). Использован множественный регрессионный анализ (МРА), корреляционный анализ по Ч. Спирмену. Обосновано и доказано, что важнейшими предикторами зрелости являются гармоничность и самостоятельность личности, позволяющие достигать согласованности субъективного мира и объективных пространств бытия, конструировать просоциальную модель преодолевающего поведения в усложненных условиях и устанавливать эффективную коммуникацию с социумом. Дефициты психосоциальной зрелости – сниженный самоконтроль эмоций, эгоцентризм, пассивность, неспособность противостоять влиянию сверстников и прогнозировать последствия своих действий препятствуют преодолению трудных ситуаций и являются условием для формирования деструктивной протестной активности.

Ключевые слова: психосоциальная зрелость, субъектность, гармоничность, самостоятельность, трудные ситуации, преодолевающая активность, субъектно-бытийный подход, личностные деструкции.

PSYCHOSOCIAL MATURITY IN THE CONTEXT OF OVERCOMING DIFFICULT SITUATIONS AND PREVENTION OF PERSONAL DESTRUCTIONS

V. Shipovskaya, A. Guseynov

Abstract. The study is devoted to the actual problem of psychosocial maturity, which is considered in the existential-ontological aspect in the context of overcoming difficult situations and prevention of destructiveness. Objective: to identify predictors of psychosocial maturity and their connection with coping strategies. The author presents the results of the analysis of the main psychological approaches and concepts to understanding of multi aspect, polysystemic and subject-centered phenomenon of psychosocial maturity and its criteria. The considered phenomenon in the subject-existential interpretation appears as a complex integral personality trait, which is formed at different stages of ontogenesis in the process of inner work on the metaphysis and harmonization of various existential spaces. It is demonstrated that the achieved level of maturity is determined by the content and quality of the overcoming activity of the personality, which implies a continuum of harmoniousness, responsibility and psychosocial maturity. In the empirical study of student youth (N=60) the following test tools are used: the technique of “Psychosocial maturity” (B.K. Pashnev), the technique of “Integral harmony of personality” (O.I. Motkov), the questionnaire «Strategic Approach to Coping Scale» (SACS) (S. Hobfoll). Moreover, multiple regression analysis (MRA) and the correlation analysis by C. Spearman are also used. It is substantiated and proved that the most important predictors of maturity are the harmoniousness and personal autonomy of the personality, allowing to achieve coherence of the subjective world and objective spaces of being, to design a pro-social model of overcoming behavior in complicated conditions and to establish effective communication with society. Such deficits of psychosocial maturity as subdued self-control of emotions, egocentrism, passivity need, inability to resist the influence of coevals and predict the consequences of their actions hinder the overcoming of difficult situations and are a condition for the formation of destructive protest activity.

Keywords: psychosocial maturity, personal agency, harmoniousness, indep personal autonomy of the personality, difficult situations, overcoming activity, subject-existential approach, personal destructions.

В последнее время значительно возросло количество исследований, посвященных проблеме психосоциальной зрелости. Их востребованность определяется макросоциальными причинами: жизнь в неопределенном, транзитивном мире, доминирование культуры «псевдо», возрастание сложности социальной организации жизни, повышенная виктимность и ценностно-смысловая дезориентация российского общества, связанная с неэффективностью социальных институтов [17;20], высокая степень угрозы экстремизма. В силу специфики актуального исторического периода, ключевым признаком которого является необходимость принятия решений в условиях неопределенности и ситуациях «вызова», возрастают требования к процессу обретения психосоциальной зрелости, личностной регуляции субъектной активности и развития субъектного отношения к своим побуждениям. Интерес к изучению факторов, способствующих наращиванию потенциала субъектности, связан с попыткой определить условия, позволяющие успешно преодолевать повышенную сложность жизненных ситуаций, продуктивно включаться в социум и тем самым противостоять принятию радикальной идеологии и реализации деструктивной активности по отношению к себе и социальным институтам.

Проблема психосоциальной зрелости попадает в фокус внимания исследователей и включается в обновленный дискурс в связи с тем, что это понятие отвечает постмодернистской методологии, отражая постнеклассический этап психологической науки (открытость и переинтерпретация конструктов, поиск новых обобщений, движение от адаптивной парадигмы к экзистенциальной) и кардинальные изменения, происходящие в современном обществе. Вместе с тем, в психологии как относительно молодой и бурно развивающейся метанауке наблюдаются естественные трудности в построении методологического аппарата, уточнении и обогащении психологических категорий [13]. Еще в 1915 г. З. Фрейд утверждал, что базовые понятия, данные в форме определений, постоянно меняются по содержанию, и это обусловлено тем, что «развитие знаний не терпит ригидности, даже в определениях» [цит. по: 15, с.66]. Соответственно, феномен психосоциальной зрелости остро нуждается в дальнейшей индивидуально-психологической проработке и переинтерпретации.

Психологические традиции в понимании психосоциальной зрелости. Несмотря на то, что проблема психосоциальной зрелости с давних пор

активно разрабатывается в психологии, размытость и неопределенность содержания, вплоть до отождествления с другими понятиями, характерна и для этой категории, которой наряду с другими категориями отводится «роль основных «сгустков» и опорных компонентов психологического знания» [10, с.6]. Вероятно, отмеченная несогласованность взглядов и концепций, освещающих содержание категории зрелости, связана не столько с разными научными подходами к этой проблеме, сколько с различными уровнями и аспектами анализа данного феномена, спецификой проблематизации его содержания. Феномен психосоциальной зрелости рассматривался в традициях академической психологии в следующих существенных аспектах:

– в аспекте развитого социального интереса, преодоления конформизма, эгоцентризма и отчуждения, позволяющих продуктивно разрешать внутренние конфликты и противоречия и достигать зрелого репертуара межличностных отношений (А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни, Г.С. Салливан) [15];

– как показатель зрелости индивидуального сознания, личностной автономности, способности к многомерной, системной рефлексии и конструктивной протестной активности (А.Ш. Гусейнов) [3-5];

– в контексте построения внутренней системы ценностей как саморуководства, достижения личностной целостности, конгруэнтности и гендерной идентификации, готовности к семейной жизни, профессиональной деятельности и принятию гражданской ответственности (К.Г. Юнг, К. Роджерс, Э. Эриксон, Р. Хавигхерст) [15;19];

– в аспекте определенной фазы социального развития, на которой происходит «переход от воображаемой жизни к практической», освобождение от юношеского максимализма, кристаллизация чувства личной идентичности, свидетельствующая о том, что индивид готов к творческой самореализации и принятию ответственности за разные аспекты своего поведения (И.С. Кон) [6, с.210-211];

– в аспекте способности к осуществлению самопроизвольного контроля поведения, который складывается путем интеграции идентичности, интериоризации этических ценностей, внутренней мотивации, обеспечивая возможность личностного роста и зрелые формы самореализации (Н.Е. Харламенкова, Е.А. Сергиенко) [13];

– как компонент преодолевающей активности, определяющей способность к

удержанию субъектной метапозиции и реализации предельного модуса бытия, поднимающей жизнедеятельность на качественно новый уровень личностной бытийности (С.Л. Рубинштейн, Г.Ю. Фоменко, В.В. Шиповская) [11;14;16].

Таким образом, совокупность рассмотренных характеристик, формируемых в онтогенезе, оформляет психосоциальную зрелость личности.

В предложенной L. Steinberg и E. Cauffman теоретической модели психосоциальной зрелости акцентируются ее дефициты, ведущие к конфликтам, агрессивному поведению и, как следствие, к правонарушениям. Главной особенностью незрелости являются эгоцентрическая ориентация на быстрое удовлетворение потребностей (принцип удовольствия), сниженный самоконтроль эмоций, обуславливающие агрессивное реагирование при разочаровании или пассивное, безразличное поведение. Такие компоненты как способность противостоять влиянию сверстников и прогнозировать последствия своих импульсивных действий (для себя и для других), принятие ответственности за свое поведение, зафиксированные в многочисленных исследованиях, являются факторами развития психосоциальной зрелости в подростковом и юношеском возрасте [23]. В разных работах также обращается внимание на то, что рост психосоциальной зрелости в период перехода во взрослую, самостоятельную жизнь дает возможность многим юным правонарушителям в возрасте от 14 до 25 лет реже совершать необдуманные поступки, подавлять агрессию и воздерживаться от антисоциальной активности. Дефициты в развитии психосоциальной зрелости увеличивают вероятность формирования устойчивого девиантного поведения и приводят к тому, что молодые люди, взрослея, становятся хроническими правонарушителями [21;22].

Рассмотренные аспекты конструкта психосоциальной зрелости даже при первичном рассмотрении показывают их тесную взаимосвязь и взаимовлияние. При этом как западная, так и отечественная часть научного сообщества признает, что психосоциальная зрелость не является функцией определенного возрастного этапа [1;7;12]. Ее критериями являются активная жизненная позиция, ответственность, позитивное мировоззрение, автономность, самоконтроль, объемная рефлексия, аутентичность, конструктивная протестная активность, готовность к преодолению трудных ситуаций. В качестве базовых признаков феномена психосоциальной зрелости исследователи

фиксируют процессуальность, динамичность и принципиальную незавершенность данного феномена [1;8;12]. Относительность достигнутой зрелости реальной системы отмечает А.Н. Поддьяков [13].

В научных подходах (психоаналитический, акмеологический, системно-субъектный, экзистенциально-гуманистический и др.) подчеркивается ведущая роль смыслообразования, нравственных ценностей в формировании психосоциальной зрелости. Речь идет не просто о некритичном, автоматическом усвоении ценностей, приводящем к конформизму, но об индивидуализации социальных норм и самостоятельной выработке ценностей и смыслов. В целом, изучаемое явление рассматривается как многоаспектное, субъектоцентрическое и полисистемное, представляющее собой сцепление разнообразных качеств и свойств, оформляющееся в реальном жизненном контексте ситуаций.

В рамках субъектно-бытийного подхода, где личность рассматривается в соотнесенности с модусами ее бытия, предпочитаемые способы существования личности раскрывают меру ее психосоциальной зрелости через соотнесение с конкретно-историческими условиями [14;17;18]. Бытие предстаёт не только внешней причиной, обуславливающей становление личности, но и пространства бытия, в которых с разной степенью успешности реализуется личность, непосредственно включаются в её организацию [9, с.237]. Обретение психосоциальной зрелости связывается с деконструкцией и гармонизацией бытийных пространств, развитием истинной субъектности, такими ее параметрами, как аутентичность, способность к самотрансцендированию и самобытию, понимание границ личной ответственности, потребность в самосовершенствовании и самоосуществлении [5, с.390]. Такое психологическое понимание зрелости создает возможность увидеть то, что позволяет личности преодолеть ограничительные условия своего бытия и, что важно, возможные колебания ее субъектности [18]. В наших предшествующих исследованиях выявлено, что социально зрелая личность, способная к конструктивной протестной активности, не всегда может удерживать высокую планку истинной субъектности. Сталкиваясь с косностью и недостаточной восприимчивостью социальной системы к инновациям, человек с расширенным личностным масштабом и потребностью в объективации нередко проявляет излишнюю настойчивость в достижении целей, враждебность

и агрессию, что говорит о неустойчивости субъектной позиции [4;5]. Соответственно, достигнутый успех в какой-либо сфере и удачное построение карьеры не обязательно означают обретение зрелости и реализацию ответственного и гармоничного просоциального поведения [17;20].

Психосоциальная зрелость в субъектно-бытийной интерпретации предстает как сложное интегральное свойство личности, формирующееся на разных этапах жизненного пути в процессе постоянного духовного усилия по преобразованию бытийных пространств, позволяющее эффективно действовать в динамично изменяющихся условиях и максимально реализовывать бытийные возможности. Конструкт психосоциальной зрелости, традиционно противопоставляемый конструктам социальной инфантильности, беспомощности, содержательно раскрывает самодвижение к высшему уровню субъектности, проявляемое в динамическом процессе преодолевающей активности. В свою очередь, направленность на преодоление собственной ограниченности результирует в достижение гармоничной согласованности субъективного мира и объективных пространств бытия, позволяя человеку стать по-настоящему свободным. Обретение ответственной свободы дает возможность собственными поступками творчески преобразовывать бытийные условия и противодействовать деструктивности. Иными словами психосоциальная зрелость является результатом эффективной преодолевающей активности, реализующейся в соответствии с личностными ценностями и социокультурными эталонами. Соответственно, достигнутый уровень зрелости обусловлен содержанием и качеством преодолевающей активности личности, которая подразумевает континуум гармоничности личности, ответственности и психосоциальной зрелости. Таким образом, в субъектно-бытийном подходе феномен психосоциальной зрелости наиболее активно изучается в связи с проблематикой истинной/ложной субъектности, протестной активности личности, предпочтения того или иного модуса бытия, преодолевающей активности личности.

Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвященных изучению феномена психосоциальной зрелости, существует необходимость в уточнении внутренних факторов и механизмов психосоциальной зрелости, их соотношения с преодолевающей активностью личности. Цель исследования – выявление предикторов

психосоциальной зрелости и их связи со стратегиями преодоления сложных ситуаций. Исходя из понимания психосоциальной зрелости как системообразующего компонента преодолевающей активности, мы предположили, что зрелость будет способствовать эффективному преодолению сложных ситуаций и инициативной включенности личности в социум.

Настоящее исследование проводилось на протяжении 2018 г. В нем приняли участие молодые люди в возрасте от 18 до 27 лет. Объем выборки $N=60$. В качестве методов исследования были использованы следующие: 1) методика «Психосоциальная зрелость» (Б.К. Пашнев); 2) методика «Интегральная гармоничность личности» (О.И. Мотков); 3) опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) (С. Хобфолл, адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Обработка статистических данных производилась с помощью статистического пакета «StatSoft Statistica v.10.0». Использован корреляционный анализ по Спирмену, процедура множественного регрессионного анализа (МРА). В интерпретации результатов мы следовали субъектно-бытийной методологии.

Обнаружено, что показатель общего индекса психологической зрелости личности методики Б.К. Пашнева демонстрирует положительные связи с показателем асертивности ($r = 0,445$; $p < 0,01$). Выявлены значимые позитивные связи индекса психологической зрелости личности ($r = 636$; $p < 0,01$) с интегральным индексом гармоничности личности методики О.И. Моткова. Наличие плотной системы взаимосвязей между показателями подтверждает, что личностная зрелость позволяет достигать гармоничной согласованности субъективного мира и объективных пространств бытия и конструировать активную, просоциальную модель преодолевающего поведения в усложненных условиях, которая дает возможность устанавливать эффективную коммуникацию с социумом.

С целью минимизации ошибок измерения, и выявления влияния переменных на отдельные ключевые показатели *психологической зрелости личности* применялся множественный регрессионный анализ (МРА). В анализе использованы и описаны только значимые модели МРА. *Индекс психологической зрелости личности* (ОПЗ) методики Б.К. Пашнева представлен в виде зависимой переменной регрессионного анализа. Независимыми переменными в моделях МРА выступили шкалы методик «Интегральная гармоничность

личности» и «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS).

Рассмотрим статистические показатели регрессионной модели 1. Индекс модели: ОПЗ = -10,174 (Константа) + 0,101 Интегральная гармоничность личности - 0,416 Избегание - 0,470 Асоциальные действия. Переменные *Интегральная гармоничность личности*, а также *Избегание* и *Асоциальные действия* определяют 50% вариации переменной *индекса психологической зрелости*. Модель значима, статистики модели 1: $R = 0,704$; $R^2 = 0,495$; $F(3, 59) = 18,302$; $p = 0,0001$.

Представим статистические показатели регрессионной модели 2. Индекс модели: ОПЗ = 4,621 (Константа) + 0,112 *Интегральная гармоничность личности* + 0,686 *Самостоятельность* - 0,549 *Асоциальные действия* - 0,281 *Ценности духовные*. Переменные *Интегральная гармоничность личности*, *Самостоятельность*, *Ценности духовные*, а также *Асоциальные действия* определяют 57% вариации переменной *индекса психосоциальной зрелости*. Модель значима, статистики модели 1: $R = 0,752$; $R^2 = 0,566$; $F(4, 59) = 17,948$; $p = 0,0001$.

Анализ статистически значимых регрессионных моделей свидетельствует о том, что *зрелость* во многом определяется *гармоничностью личности*. *Интегральная гармоничность личности* подразумевает высокую, но не чрезмерную развитость всех наиболее важных сфер активности личности, в частности, высокую самооценку, способность к самоопределению и самореализации, удовлетворенность общением, межличностными отношениями, жизнью в целом.

Другой важный предиктор зрелости - *самостоятельность*, определяемый как опора на собственные силы, самодостаточность, независимость в решениях, вера в себя. *Самостоятельность*, свойственная зрелой личности, дает возможность принимать экзистенциальные решения в условиях неопределенности жизненных ситуаций, формирует готовность и способность к надситуативной активности и преодолению внешних и внутренних барьеров повседневности.

Личностная зрелость негативно регрессирует на шкалу *избегание*. Это значит, что зрелая и гармоничная личность не склонна избегать трудных ситуаций, ей свойственна активность, инициативность и стремление своевременно разрешать проблемы. Вышеназванные свойства являются ведущими параметрами при конструировании предельного модуса бытия [14].

Эти свойства выступают в качестве ключевых характеристик, «обуславливающих достижение социального успеха, характеризующих творческое отношение субъекта к себе и своему бытию, к социальному и природному окружению» [2, с.134-135]. Гармоничное сочетание инициативы, самостоятельности и ответственности позволяет сохранять социальную продуктивность, автономность и поддерживать высокий уровень преодолевающей активности личности. Поэтому достаточно предсказуемо выглядит обнаруженный в исследовании низкий уровень *асоциальной* активности, характерный для зрелой личности.

Выявлено, что дефицит психосоциальной зрелости обуславливает стремление использовать манипулятивные стратегии, унижать других, демонстрировать свое превосходство и власть. Стремление к *доминированию* и *власти* характерно для негативизма [4;5], следовательно, можно прогнозировать деструктивную протестную активность лиц с дефицитом зрелости. Полученные данные согласуются с мнением С. Хобфолла о том, что индивидуальные усилия по преодолению всегда имеют потенциальные социальные последствия.

Исследование демонстрирует, что даже у зрелой личности могут доминировать материальные и утилитарные ценности, а нравственные, духовные, познавательные и эстетические ценности уходят на второй план. Слабая выраженность духовных ценностей у контингента молодежи, обладающего психосоциальной зрелостью, определяет важную задачу духовного развития молодежи, формирования экологического мышления, эстетического воспитания и экзистенциального миропонимания.

Выводы.

1. Психосоциальная зрелость в субъектно-бытийной интерпретации предстает как сложное интегральное свойство личности, формирующееся на разных этапах жизненного пути в процессе постоянного духовного усилия по преобразованию и гармонизации бытийных пространств. Конструкт психосоциальной зрелости содержательно раскрывает самодвижение к высшему уровню субъектности, проявляемое в динамическом процессе преодолевающей активности.

2. Важнейшими предикторами зрелости являются гармоничность и самостоятельность личности, позволяющие достигать согласованности субъективного мира и объективных пространств бытия, конструировать активную, просоциальную модель

преодолевающего поведения в усложненных условиях и устанавливать эффективную коммуникацию с социумом. В то же время выявленная расстановка ценностных приоритетов с выходом на первый план утилитарных ценностей определяет задачу духовно-эстетического развития молодежи на разных ступенях образования.

3. Дефициты психосоциальной зрелости – сниженный самоконтроль эмоций, эгоцентризм, социальная пассивность, неспособность

противостоять влиянию сверстников и прогнозировать последствия своих поступков препятствуют преодолению усложненных ситуаций и инициативной включенности в социум. Выбор непродуктивных стратегий преодоления трудностей, склонность к асоциальным действиям дают основание прогнозировать деструктивную протестную активность у лиц с дефицитом психосоциальной зрелости.

Литература:

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. - М.: Флинта; Наука, 1998.
2. Борисова Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи / Т.С. Борисова // Вестник ТГПУ, 2011. - Вып. 1(103). - С. 131-136.
3. Гусейнов А.Ш. Протестное поведение личности: зрелость или инфантилизм: акмеологический подход / А.Ш. Гусейнов // Акмеология. - 2007. - № 3(23). - Т. 1. - С. 135-138.
4. Гусейнов А.Ш. Протестные формы в контексте обретения личностной зрелости / А.Ш. Гусейнов // Акмеология. - 2014. - СВ № 1-2. - С. 69-70.
5. Гусейнов А.Ш. Психология протестной активности личности: монография / А.Ш. Гусейнов. - Краснодар: КГУФКСТ, 2017. - 488 с.
6. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. - М.: Политиздат, 1984.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. - 9-е изд. - СПб.: Питер, 2005.
8. Микляева А.В. Зрелость и инфантилизм личности в социальных представлениях различных поколений / А.В. Микляева // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. - 2016. - № 4(17). - Т. 5. - С. 473-477.
9. Знаков В.В. Психология человеческого бытия / В.В. Знаков, З.И. Рябикина. - М.: Смысл, 2017.
10. Разработка понятий современной психологии; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. - М.: Питер, 2003.
12. Солдатова Е.Л. Эго-идентичность как системообразующий фактор формирования личностной зрелости / Е.Л. Солдатова, И.А. Шляпникова // Вестник ЮУрГУ, 2010. - № 27. - С. 66-74.
13. Феномен и категория зрелости в психологии; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
14. Фоменко Г.Ю. Модусы бытия личности в контексте субъектно-бытийного подхода / Г.Ю. Фоменко // Психология субъекта и психология человеческого бытия; под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. - Краснодар: КубГУ, 2010. - С. 158-174.
15. Холл К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей; пер. с англ. И.Б. Гриншпун. - М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.
16. Шиповская В.В. Модусы преодолевающей активности личности в контексте субъектно-бытийного подхода / В.В. Шиповская // Известия Сочинского государственного университета. - 2013. - № 4-2(28). - С. 89-93.
17. Шиповская В.В. Личностная беспомощность как фактор виктимизации субъекта / В.В. Шиповская, А.Ш. Гусейнов // Международный научный журнал «Общество: социология, психология, педагогика». – 2018. - № 12. - С. 137-140.
18. Шиповская В.В. Флуктуации субъектности в контексте преодолевающей активности личности / В.В. Шиповская, Г.Ю. Фоменко // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности; отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. - С. 1764-1771.
19. Юнг К.Г. Стадии жизни: В кн. Психология зрелости / К.Г. Юнг. - Самара: Бахрах-М», 2003.
20. Юревич А.В. Социально-психологические механизмы кадровой политики / А.В. Юревич // Психологический журнал. – 2017. - № 6. – Т. 38. - С. 88-97.
21. Cauffman E., Steinberg L. (Im)maturity of judgment in adolescence: Why adolescents may be less culpable than adults // Behavioral Sciences and the Law, 2000. 18:741–760.
22. Monahan K.C., Steinberg L., Cauffman E., Mulvey E. Trajectories of antisocial behavior and psychosocial maturity from adolescence to young adulthood // Developmental Psychology, 2009. 45(6):1654–1668.
23. Steinberg L., Cauffman E. Maturity of judgment in adolescence: Psychosocial factors in adolescent decision making // Law and Human Behavior, 1996. 20:249–272.

Сведения об авторах:

Шиповская Виктория Владимировна (г. Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, докторант Кубанского государственного университета, e-mail: victship@mail.ru

Гусейнов Александр Шамильевич (г. Краснодар, Россия), доктор психологических наук, доцент кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, e-mail: AGuseinov@yandex.ru

Data about the authors:

V. Shipovskaya (Krasnodar, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Doctoral candidate Kuban State University, e-mail: victship@mail.ru

A. Guseinov (Krasnodar, Russia), Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor of Department of psychology of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, e-mail: AGuseinov@yandex.ru



УДК 159

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ОТДЕЛЬНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ САМОЛИДЕРСТВА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ

Ким Э Сун

Аннотация. В настоящее время вопросы самолидерства приобретают все большую популярность как в научных кругах, так и в сфере практического применения.

Это обусловлено тем, что самолидерство представляет собой экстенсивный набор стратегий, которые направлены на мысли, поведение и чувства определенного индивида, с помощью которых данный индивид может управлять собой.

Поэтому для достижения поставленных задач, а также для того, чтобы стать успешным лидером «над собой», вопросы самолидерства имеют решающее значение.

Технология самолидерства основана на умении человека стать лидером для самого себя. Достичь этой цели возможно на основе использования сочетания различных поведенческих и когнитивных приемов, которые используют позитивные и конструктивные модели мышления для создания себе возможностей в работе и жизни.

Таким образом, в данной статье автором подробно рассмотрена взаимосвязь между отдельными стратегиями самолидерства и копинг-стратегиями.

Ключевые слова: самолидерство, копинг-поведение, копинг-стратегии, стресс, совладающее поведение, самонаправленность, самомотивация, самоконтроль, саморегуляция, стратегии самолидерства.

THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUAL STRATEGIES OF SELF- LEADERSHIP AND COPING STRATEGIES

Kim E Sun

Abstract. Currently, the issues of self-leadership are becoming increasingly popular both in the scientific community and in the field of practical application.

This is due to the fact that self-leadership is an extensive set of strategies that focus on the thoughts, behavior and feelings of a particular individual, with which the individual can control himself.

Therefore, in order to achieve the goals, as well as to become a successful leader "over yourself", the issues of self-leadership are crucial.

The technology of self-leadership is based on the ability of a person to become a leader for oneself. To achieve this goal is possible through the use of a combination of different behavioral and cognitive techniques that use positive and constructive thinking models to create opportunities for themselves in work and life.

Thus, in this article the author considers in detail the relationship between individual strategies of self-leadership and coping strategies.

Keywords: self-leadership, coping behavior, coping strategies, stress, coping behavior, self-direction, self-motivation, self-control, self-regulation, self-leadership strategies.

Самолидерство – процесс, который связан со способностью индивида оказывать влияние на самого себя для достижения самомотивации и уверенности в определенном направлении, позволяющем вести себя наиболее подходящим способом, который индивид выбирает самостоятельно [7;13]. То есть самолидерство рассматривается, в основном, как влияние на самого себя посредством реализации стратегий самостоятельности и самомотивации, позволяющих более эффективно достигать конкретных целей и задач [12;14;16]. Самолидерство объясняет образ мыслей лидеров и их поведение в соответствии с познавательными, мотивационными и поведенческими стратегиями [8-10;14;18].

В своих исследованиях Ч. Манц определяет самолидерство разными способами: как путешествие в самопознание и самоудовлетворение, как метод самовоздействия, как технику для самодостаточности, как источник поведенческого контроля и процесс самореализации. Согласно его выводам, самолидерство – это уникальный процесс самовоздействия, в результате которого индивидуальные практические стратегии повышают индивидуальное самосознание и внутреннюю мотивацию, после чего привычные позитивные модели мышления получают развитие [11;12].

Ч. Манц рассматривал самолидерство как сочетание поведенческих стратегий, стратегий

естественного вознаграждения, а также стратегий конструктивного мышления, которые совместно приводят к повышению личной эффективности.

К поведенческим стратегиям относятся самонаблюдение, самоцелеполагание, самовознаграждение, самонаказание, самостимулирование и практика.

Стратегии естественного вознаграждения подразумевают улучшение системы убеждений, применение ментальных образов успешных результатов деятельности, диалог с самим собой, а также использование улучшенных сценариев.

Усилия, которые прилагает индивид для внедрения более приятных функций в задание таким образом, чтобы ценность была получена из самого задания, и оно стало естественно полезным, – определяют стратегии конструктивного мышления [15]. Кроме этого, индивид способен изменить восприятие своей деятельности при концентрации на неотъемлемых аспектах задачи [13]. Благодаря стратегиям естественного вознаграждения индивид в состоянии значительно повысить уровень производительности, при условии, если акцент будет перенесен на приятные аспекты работы.

Изначально понятие «копинг-поведение» применялось в психологии стресса как сумма когнитивных и поведенческих усилий, которые затрачивает индивид для ослабления воздействия стресса [2]. В настоящее время, согласно трудам С.К. Нартовой-Бочавер, «будучи свободно употребляемым в различных работах, понятие «coping» охватывает широкий спектр человеческой активности – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций». Современное понимание копинг-поведения отличается от изначального тем, что проблема совладания переносится на более широкий круг не только экстремальных ситуаций, но и значимых с субъективной точки зрения [3]. Так, например, С.К. Нартова-Бочавер утверждает, что «со временем понятие coping «оторвалось» от проблематики экстремальных условий и стало успешно применяться для описания поведения людей в поворотные жизненные моменты, а затем – в условиях хронических стрессоров и повседневной действительности» [6].

Широкое распространение получил подход к изучению копинг-поведения личности, применяемый Р. Лазарусом. В соответствии с его теорией в копинг-поведении выделяют такие копинг-стратегии, как планирование решения проблемы, самоконтроль, конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки,

принятие ответственности, бегство-избегание, положительная переоценка [17].

Если провести сравнительный анализ между данными копинг-стратегиями и стратегиями самолидерства (поведенческие стратегии, стратегии естественного вознаграждения, стратегии конструктивного мышления), то можно обнаружить, что они имеют относительно схожие цели и содержание.

Таким образом, в данной статье мы хотим подробно рассмотреть взаимосвязь между отдельными стратегиями самолидерства с конкретными копинг-стратегиями, а именно:

- стратегии самолидерства «самонаблюдение» и «самоцелеполагание» влияют на выбор копинг-стратегии «планирование решения проблемы»;
- стратегия самолидерства «самонаказание» влияет на выбор копинг-стратегии «принятие ответственности»;
- стратегия самолидерства «самостимулирование» влияет на выбор копинг-стратегии «положительная переоценка»;
- стратегии самолидерства «саморазговор» и «улучшение системы убеждений» влияют на выбор копинг-стратегии «самоконтроль»;
- стратегия самолидерства «естественное вознаграждение» влияет на выбор копинг-стратегии «положительная переоценка».

Использованные методики.

Опросник по самолидерству The revised self-leadership questionnaire, Houghton J.D.

Исследование, представленное в данной статье, проводилось на основе опросника RSLQ в российской адаптации. Он наиболее распространен при определении уровня самолидерства, кроме этого, на сегодняшний день это единственный доступный адаптированный опросник на русском языке. Версия опросника на русском языке подтвердила свою валидность и в дальнейшем была рекомендована для оценки самолидерства и всех его составляющих: самонаблюдение, самоконтроль, визуализация успешного выполнения, целеполагание, самоощущение, самонаказание, фокусировка мыслей, диалог с самим собой и самооценка [1].

Русскоязычный вариант опросника включает в себя 33 пункта, нацеленных на изучение поведенческих стратегий, стратегий естественного вознаграждения и стратегий конструктивного мышления. Стратегии самолидерства оцениваются с помощью 5-балльной шкалы.

Все пункты опросника распределены на 9 шкал. Оценка поведенческих стратегий происходит с помощью таких шкал, как

самонаблюдение, самопоощрение, целеполагание, самонаказание и самоконтроль. Фокусировка мыслей на вознаграждении измеряется с помощью одной шкалы. Конструктивное мышление оценивается с помощью таких шкал, как визуализация успешного выполнения, диалог с самим собой и самооценка. Средние показатели по всем шкалам опросника определяют общий показатель самолидерства [1].

Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптации НИПНИ им. Бехтерева.

Опросник состоит из 50 информативных утверждений, каждое из которых передает способ поведения в проблемной ситуации. Утверждения объединяются в шкалы, которые соответствуют шкалам изначального варианта опросника: планирование решения проблемы, принятие ответственности, положительная переоценка конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, бегство-избегание. Данный вариант методики является наиболее компактным и последовательным, на наш взгляд [4].

Экспериментальная выборка состояла из 345 респондентов обоего пола в возрасте 18 – 64 лет.

Статистический анализ результатов был проведен на основе программы IBM SPSS Statistics 22.0. В ходе анализа обработки данных применялся кластерный анализ методом k-средних с построчной оценкой. Различие итоговых кластеров было изучено с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA [5].

Для доказательства выдвинутых предположений мы провели множественный регрессионный анализ.

В ходе анализа были исследованы следующие показатели:

- β – стандартный коэффициент регрессии;
- КМК – коэффициент множественной корреляции;
- КМД – коэффициент множественной детерминации;
- F – критерий Фишера;
- p – уровень статистической значимости использованных коэффициентов.

После этого была создана модель множественной регрессии, в которой зависимой переменной выступили копинг-стратегии, а в качестве независимых переменных выступили шкалы самолидерства.

Множественный регрессионный анализ выполнен прямым пошаговым методом, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Результаты множественного регрессионного анализа

Переменные		β	Multiple R	Multiple R ²	F	p
Конфронтационный	Визуализация успешного выполнения	0,21*	0,42	0,18	6,44	<0,0001
	Самопоощрение	0,20*				
	Самооценка	0,13				
	Самонаблюдение	-0,14				
	Диалог с самим собой	0,09				
	Целеполагание	0,12				
	Фокусировка мыслей	-0,07				
Дистанцирование	Фокусировка мыслей	0,28*	0,38	0,15	5,02	<0,0001
	Самопоощрение	0,11				
	Самонаблюдение	-0,09				
	Визуализация успешного выполнения	0,23*				
	Целеполагание	-0,16				
	Самонаказание	-0,13				
	Диалог с самим собой	0,07				
	Диалог с самим собой	-0,12				
	Самопоощрение	0,07				
Самоконтроль	Самолидерство	0,71*	0,48	0,23	20,51	<0,0001
	Самонаказание	-0,20*				
	Целеполагание	-0,18				

Продолжение таблицы 1

Переменные	β	Multiple R	Multiple R ²	F	p	
Поиск социальной поддержки	Самолидерство	0,25*	0,40	0,16	7,96	<0,0001
	Целеполагание	-0,31*				
	Самонаблюдение	0,23*				
	Самоощущение	0,12				
	Самоконтроль	0,07				
Принятие ответственности	Самонаказание	0,35*	0,47	0,23	12,04	<0,0001
	Самоощущение	0,15*				
	Диалог с самим собой	0,13*				
	Фокусировка мыслей	0,12				
	Самооценка	-0,10				
Бегство-избегание	Самоощущение	0,26*	0,35	0,12	7,28	<0,0001
	Диалог с самим собой	0,18*				
	Самонаблюдение	-0,10				
	Целеполагание	-0,08				
Планирование решения проблемы	Самолидерство	0,41*	0,58	0,33	25,90	<0,0001
	Диалог с самим собой	-0,22*				
	Целеполагание	0,15				
	Самооценка	0,09				
Положительная переоценка	Самолидерство	0,49*	0,49	0,24	22,46	<0,0001

Примечание: * отмечены значимые β -коэффициенты

В результате анализа выявлено, что независимая переменная нашей модели (шкалы самолидерства) является статистически значимой для всех восьми копинг-стратегий (F от 5,02 до 25,9 при $p < 0,0001$). При этом КМК находится в пределах 0,35-0,58, а КМД, соответственно, в пределах 0,12 – 0,33, что говорит о том, что полученная модель самолидерства детерминирует уровень выраженности копинг-стратегий в пределах 33%.

Анализ β -коэффициентов дал следующие результаты:

– высокий уровень конфронтационного копинга сопровождается высоким уровнем визуализации успешного выполнения ($\beta=0,21$), а также высоким уровнем самоощущения ($\beta=0,2$);

– высокий уровень дистанцирования сопровождается высокими уровнями фокусировки мыслей ($\beta=0,28$) и визуализации успешного выполнения ($\beta=0,23$);

– высокие значения самоконтроля сопровождаются высоким уровнем общего самолидерства ($\beta=0,71$) и низким уровнем самонаказания ($\beta = -0,2$);

– высокие значения поиска социальной поддержки сопровождаются высоким уровнем самолидерства ($\beta=0,25$) и самонаблюдения ($\beta=0,23$), а также низким уровнем целеполагания ($\beta = -0,31$);

– высокие значения принятия ответственности сопровождаются высокими уровнями самонаказания ($\beta=0,35$),

самоощущения ($\beta=0,15$) и диалога с самим собой ($\beta=0,13$);

– высокие значения бегства-избегания сопровождаются более высокими значениями самоощущения ($\beta=0,26$) и диалога с самим собой ($\beta=0,18$);

– высокие значения планирования решения проблемы сопровождаются более выраженным общим самолидерством ($\beta=0,41$) и менее выраженным диалогом с самим собой ($\beta = -0,22$);

– высокие значения положительной переоценки сопровождаются более высоким уровнем общего самолидерства ($\beta=0,49$).

Полученные результаты множественного регрессионного анализа позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, уровень самолидерства на 33% детерминирует уровень выраженности копинг-стратегий, что является достаточно высоким уровнем влияния.

Во-вторых, наши предположения о влиянии отдельных стратегий самолидерства на конкретные копинг-стратегии подтвердились частично. Копинг-стратегия «принятие ответственности» определяется высоким уровнем стратегии самолидерства «самонаказание». Что касается таких копинг-стратегий, как самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы и положительная переоценка, то на них оказывает большее влияние общее самолидерство, чем его отдельные компоненты.

Подводя итоги нашего исследования, мы можем заключить, что отдельные элементы самолидерства не показали значимого влияния на выбор конкретных копинг-стратегий. Однако, мы выявили, что самолидерство влияет на выбор

копинг-стратегий как целостная и единая категория, увеличивая адаптационный потенциал индивида и позволяя ему эффективнее справляться со стрессовыми ситуациями.

Литература:

1. Ким Э Сун. «Адаптация опросник на определение уровня самолидерства» / Ким Э Сун // Научно-аналитический журнал «Инновации и инвестиции». – Москва. - 2015. - № 3. – С. 130-137.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Аквантигул», 2004. – 344 с.
3. Крюкова Т.Л. Психология межпоколенных отношений: конфликты и ресурсы / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Т.В. Гушина, Е.А. Петрова; отв. ред. М.В. Сапоровская. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; Duisburg: VerlagdesPIB, 2009. – 361 с.
4. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и медицинских психологов / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова. – СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2009. – 38 с.
5. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных / А.Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2013. – С. 350-351.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Б // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20-30.
7. Anderson J.S., Prussia G.E. The self-leadership questionnaire: Preliminary assessment of construct validity // The Journal of Leadership Studies. – 1997. – Vol. 4. – P. 119-143.
8. Andrasik, F. and Heimberg, J.S. (1982), ``Self-management procedures'', in Frederikson, L.W. (Ed.), Handbook of Organizational Behavior Management, Wiley, New York, NY, pp. 219-47.
9. Houghton J.D. The revised self-leadership questionnaire. Testing a hierarchical factor structure for self-leadership // Journal of Managerial Psychology. – 2002. – Vol. 17(8). – P. 672-691.
10. Houghton J.D., Jinkerson D.L. Constructive thought strategies and job satisfaction: A preliminary examination // Journal of Business and Psychology. – 2007. – Vol.22. – P. 45-53.
11. Mahoney M.J. and Arnkoff D.B. (1979), “Self-management: theory, research, and application”, in Brady, J.P. and Pomerleau, D. (Eds), Behavioral Medicine: Theory and Practice, Williams and Williams, Baltimore, MD, pp. 75-96.
12. Manz C.C. Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations // The Academy of Management Review. – 1986. – Vol.1(3) . – P. 585-600.
13. Manz C.C. Developing self-leaders through SuperLeadership // Supervisory Management. – 1991. – Vol. 36. – N. 9. – P. 3.
14. Manz C.C., Neck C.P. Mastering self-leadership: empowering yourself for personal excellence. – 6 ed. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2012. – 192 p.
15. Manz C.C., Sims H.P. Self-management as a substitute for leadership: A social learning perspective // Academy of Management Review. – 1980. – Vol. 5. – P. 361-367.
16. Manz C.C., Sims H.P. The new superleadership: Leading others to lead themselves. – San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 2001. – 256 p.
17. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation / L.Murphy. N.Y. 1974.
18. Prussia G.E., Anderson J.S., Manz C.C. Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy // Journal of Organizational Behavior. – 1998. – Vol. 19. – P. 523-538.

Сведения об авторе:

Ким Э Сун (г. Хабаровск, Россия), соискатель, Тихоокеанский государственный университет, e-mail: info@kimlilia.ru

Data about the author:

Kim E Sun (Khabarovsk, Russia), applicant, Pacific National University, e-mail: info@kimlilia.ru

УДК: 616.89-008.19-053.81

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Л.А. Костина, А.С. Кубекова, В.П. Мамина

Аннотация. Данная работа посвящена изучению особенностей эмоциональной сферы юношей и девушек из полных и неполных семей. Данная проблема особо актуальна в виду роста семей, имеющих одного родителя. Воспитание в неполной семье – это такой же обычный и нормальный процесс, но с более трудными условиями реализации. Изучение особенностей эмоциональной сферы у юношей и девушек из полных и неполных семей расширило сферу научных знаний по данному вопросу. Таким образом, в результате проведенного исследования мы сделали вывод, что юноши и девушки, воспитывающиеся в неполных семьях, склонны к тревожности, внутреннему напряжению и депрессии. Материалы данной работы могут быть использованы в деятельности клинических психологов и консультантов по семейным вопросам с целью коррекции развития эмоциональной сферы юношей и девушек.

Ключевые слова: семейное воспитание, депрессия, социальная фрустрированность, тревожность, семья.

PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL SPHERE IN YOUNG MEN AND GIRLS IN FULL AND INCOMPLETE FAMILIES

L. Kostina, A. Kubekova, V. Mamina

Abstract. This work is devoted to the study of the characteristics of the emotional sphere of boys and girls from complete and incomplete families. This problem is particularly relevant in view of the growth of families with one parent. Upbringing in an incomplete family is the same normal and normal process, but with more difficult implementation conditions. The study of the peculiarities of the emotional sphere in boys and girls from complete and incomplete families has expanded the scope of scientific knowledge on this issue. Thus, as a result of the study, we concluded that boys and girls raised in single-parent families are prone to anxiety, internal stress and depression. The materials of this work can be used in the activities of clinical psychologists and family counselors in order to correct the development of the emotional sphere of boys and girls.

Keywords: family education, depression, social frustration, anxiety, family.

Актуальность исследования заключается в необходимости выявления особенностей эмоциональной сферы у юношей и девушек из полных и неполных семей, так как именно в данном возрасте все трудности жизни ребенка на протяжении всего детства в неполной семье становятся наиболее ярко выражены и проявляются в тревожности, фрустрированности и депрессии [1;2]. Значимость данного исследования наиболее важна в связи с ростом процента одинокого материнства [6]. В России по данным статистики на 2010 год, число неполных семей достигло 30%; всего их 6,2 миллиона. 5,6 миллионов матерей-одиночек и 634,5 тысяч одиноких отцов. По сведениям Министерства труда и социального развития на 2010 год, каждый седьмой несовершеннолетний ребенок в России растет в неполной семье. При этом около 9,5 тысяч одиноких родителей самостоятельно воспитывают пять и более детей. Нарастает социальная проблема, заключающаяся в том, что часто взрослым не хватает времени, знаний, сил, возможностей для осуществления полноценного

развития ребенка в условиях неполной семьи [3;4].

Цель исследования заключалась в определении эмоциональных особенностей юношей и девушек из полных и неполных семей.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО Астраханский ГМУ Минздрава России. В исследовании приняли участие 102 студента лечебного и педиатрического факультетов 1 курса. Выборка была разделена на две группы: по 51 человеку, в зависимости от того, воспитываются ли студенты в полной или неполной семье. Возраст испытуемых составляет 17 – 17,5 лет. По половому признаку выборка делится следующим образом: юношей – 37 человек; девушек – 65.

В ходе исследования был использован следующий диагностический инструментарий: методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана; Шкала депрессии А.Т. Бека; методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора; методика измерения степени выраженности сниженного настроения –

субдепрессии В. Зунга. Качественные и количественные методы исследования, включающие статистические методы обработки данных – MS Office Excel 2010, IBM SPSS Statistics version 22. Для статистической обработки данных мы использовали критерий Колмогорова-Смирнова; для проверки нормальности распределения данных и критерий Манна-Уитни; для оценки различий между показателями социальной фрустрированности,

депрессии и тревожности у студентов в полных и неполных семьях.

По результатам тестовой интерпретации методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана, было выявлено, что среднее значение по показателю социальной фрустрированности соответствует очень низкому уровню у студентов как из полных семей, так и неполных семей, а по показателю тревожности – среднему у обеих групп студентов, см. рисунок 1 и 2).

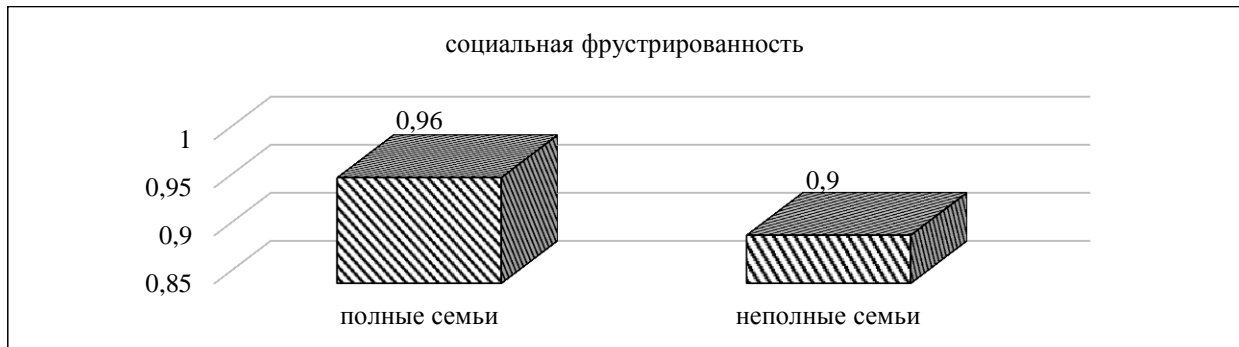


Рисунок 1. – Средние значения социальной фрустрированности в полных и неполных семьях

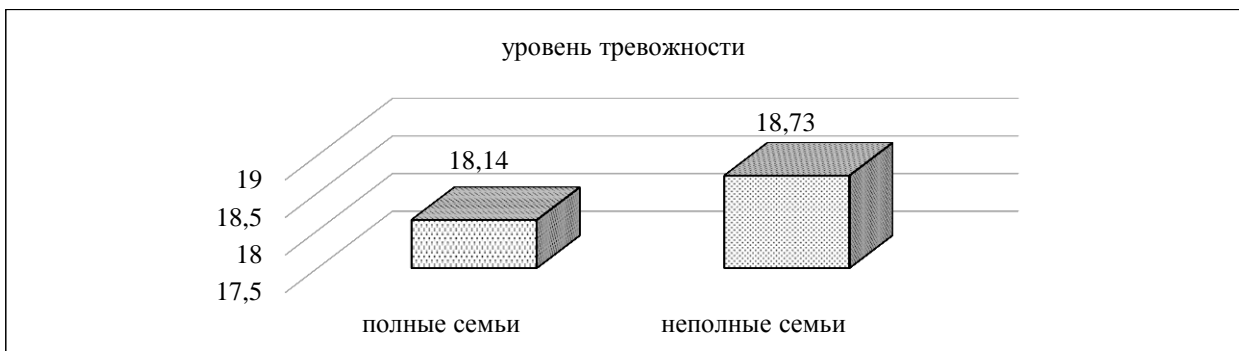


Рисунок 2. – Средние значения уровня тревожности в полных и неполных семьях

Но, однако, по шкале депрессии у студентов из полных семей среднее значение выше, чем у юношей и девушек из неполных семей, см. рисунок 3. При этом среднее

значение у студентов из неполных семей соответствует отсутствию депрессивных симптомов, а из полных семей – легкой депрессии.

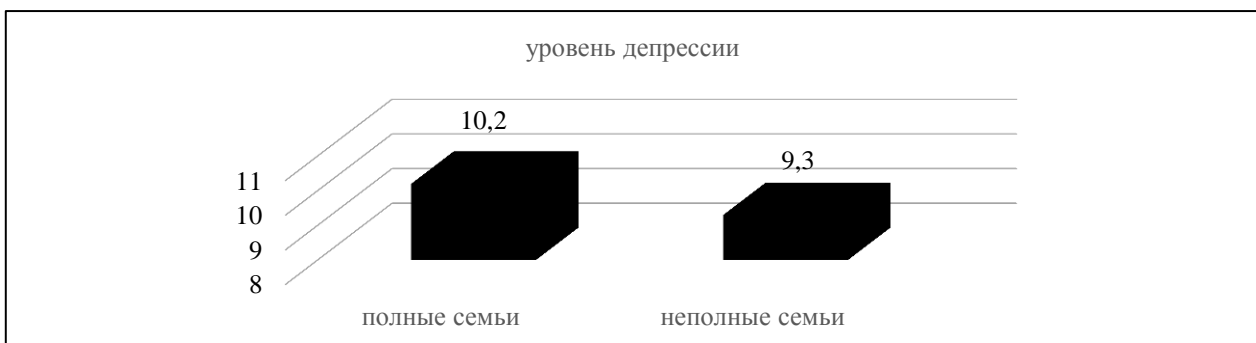


Рисунок 3. – Средние значения уровня депрессии в полных и неполных семьях

Как видно из таблицы 1, минимальные и максимальные значения по показателям социальной фрустрированности и тревожности у студентов из неполных семей выше, чем из полных семей. Также стоит отметить, что

минимальные значения по шкале тревожности соответствуют низкому уровню, а максимальные – высокому как у студентов из полных, так и неполных семей.

Таблица 1. – Минимальные и максимальные значения

	Минимальные значения	Максимальные значения
<i>Социальная фрустрированность</i>		
Полные семьи	0,1	2,1
Неполные семьи	0,15	3,05
<i>Тревожность</i>		
Полные семьи	4	39
Неполные семьи	5	41
<i>Депрессия</i>		
Полные семьи	1	58
Неполные семьи	1	33

Иная ситуация обстоит с результатами по диагностике социальной фрустрированности. Минимальный показатель у студентов из полных и неполных семей соответствует очень низкому уровню. Максимальное же значение у юношей и девушек из неполных семей равно повышенной социальной фрустрированности, а из полных семей – неопределенной. Отсюда следует, что в выборке студентов из полных семей нет ни одной личности, имеющей высокую фрустрированность. Мы можем предположить, что юноши и девушки из полных семей не испытывают психическое напряжение, вызванное неудовлетворенностью положением и достижениями в социуме, чего мы в полной мере не можем сказать о студентах из неполных семей. Что касается результатов по диагностике депрессивности, минимальное значение у студентов из полных и неполных семей совпадает и находится на уровне отсутствия депрессивных симптомов, и, несмотря на то, что максимальное значение у студентов из полных семей выше, в обеих группах оно соответствует уровню тяжелой

депрессии [5]. Таким образом, несмотря на разницу средних значений по показателю депрессии, мы не можем допустить, что студенты из полных семей более склонны к депрессивным проявлениям. Для этого нам необходимо применить критерии статистической обработки результатов. Для статистической обработки данных и определения различий уровня тревожности, депрессии и социальной фрустрированности в группах юношей и девушек из полных и неполных семей, мы использовали непараметрический критерий Манна-Уитни.

В ходе статистической обработки данных нами были сформулированы следующие рабочие гипотезы:

H_0 : группа студентов из неполных семей не превосходит группу студентов из полных семей по уровню тревожности, депрессии и социальной фрустрированности;

H_1 : группа студентов из неполных семей превосходит группу студентов из полных семей по уровню тревожности, депрессии и социальной фрустрированности.

Таблица 2. – Значения критерия Манна-Уитни

Проявления эмоциональной сферы	Значение критерия Манна-Уитни	Уровень значимости
Социальная фрустрированность	571	$p < 0,01$
Тревожность	854	$p < 0,01$
Депрессия	953	$p < 0,05$

По результатам таблицы 2 $U_{эмп} < U_{кр}$ мы отклоняем H_0 и принимаем альтернативную гипотезу, которая заключается в предположении о том, что группа студентов из неполных семей превосходит группу студентов из полных семей по уровню тревожности, депрессии и социальной

фрустрированности. Соответственно, в ходе проведения эмпирического исследования нами была доказана генеральная гипотеза нашей работы о том, что юноши и девушки из неполных семей более склонны к депрессии, тревожности и фрустрированности, чем из полных семей.

В ходе статистического анализа данных мы можем сделать вывод, что юноши и девушки, воспитывающиеся в неполных семьях, склонны к тревожности, внутреннему напряжению и депрессии. При этом больше всего страдает эмоциональное состояние личности относительно удовлетворенности взаимоотношениями с родными и близкими, ближайшим социальным окружением, своим социальным статусом, материальным положением, жилищно-бытовыми условиями, проведением свободного времени и отдыха, своим положением в обществе, физическим здоровьем, своим образом жизни в целом.

Выводы. В связи с воспитанием ребенка в неполной семье, травмой от потери родителя, отсутствием или дефицитом отцовской роли, осуществляющей процесс половой идентификации и участвующей в формировании навыка комфортного взаимодействия с людьми, необходимо подвергнуть анализу такие компоненты эмоциональной сферы юношей и девушек, как тревожность, социальная фрустрированность и депрессия. Данные параметры позволили нам оценить наличие или отсутствие воздействия такого фактора как неполная семья.

Юноши и девушки, воспитывающиеся в неполных семьях склонны к тревожности, внутреннему напряжению и депрессии. При этом больше всего страдает эмоциональное состояние

личности относительно удовлетворенности взаимоотношениями с родными и близкими, ближайшим социальным окружением, своим социальным статусом, материальным положением, жилищно-бытовыми условиями, проведением свободного времени и отдыха, своим положением в обществе, физическим здоровьем и своим образом жизни в целом. Также стоит отметить, что среди студентов из полных семей не выявлено ни одного студента, кто имел бы высокую фрустрированность. Следовательно, юноши и девушки из полных семей не испытывают психическое напряжение, вызванное неудовлетворенностью положением и достижениями в социуме, чего мы в полной мере не можем сказать о студентах из неполных семей. В итоге нами была полностью подтверждена гипотеза, которая заключалась в предположении о том, что юноши и девушки из неполных семей более склонны к депрессии, тревожности и фрустрированности, чем из полных. Полученные результаты могут применяться в дальнейших исследованиях по данной теме, а также могут быть использованы в деятельности клинических психологов и консультантов по семейным вопросам с целью коррекции развития эмоциональной сферы юношей и девушек. Данный материал можно использовать для чтения курса лекций по возрастной и семейной психологии.

Литература:

1. Андреева Т.В. Психология семьи: учебное пособие / Т.В. Андреева. СПб.: Речь, 2010. - 244 с.
2. Бисалиев Р.В. Психологические аспекты агрессии и агрессивного поведения: современное состояние проблемы / Р.В. Бисалиев, А.С. Кубекова, Т.Т. Сарафрази // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 2. - С. 591.
3. Дементьева И. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И. Дементьева // Социологические исследования. – 2001. - № 11. - С. 16-20.
4. Сергеева М.А. Детско-родительские отношения у девушек с высокой готовностью к материнству / М.А. Сергеева, А.Г. Швец // Материалы научно-практической конференции с международным участием «Психологическое и педагогическое

сопровождение студентов вуза в современном социокультурном пространстве». – Астрахань. - 2018. - С. 197-200.

5. Костина Л.А. К вопросу адаптации студентов в вузе / Л.А. Костина, Л.П. Великанова, О.И. Фоменко // Здоровье населения – основа процветания России / Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - 2014. - С. 138-141.

6. Костина Л.А. К вопросу о личностных качествах студентов на этапе реформирования образования в медицинском вузе / Л.А. Костина, Н.Н. Курьянова, Н.А. Куренева // Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н.А. Семашко. - 2014. - № 1. - С. 159-162.

Сведения об авторах:

Костина Лариса Александровна (г. Астрахань, Россия), кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Астраханского государственного медицинского университета, e-mail: kostina_agma@mail.ru

Кубекова Алия Салаватовна (г. Астрахань, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Астраханского государственного медицинского университета, e-mail: alya_kubekova@mail.ru

Мамина Вероника Павловна (г. Астрахань, Россия), ассистент кафедры психологии и педагогики Астраханского государственного медицинского университета, e-mail: veronika.mamina1992@gmail.com

Data about the authors:

L. Kostina (Astrakhan, Russia), Candidate of Medical Science, senior lecturer, the Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Astrakhan State Medical University, e-mail: kostina_agma@mail.ru

A. Kubekova (Astrakhan, Russia), senior teacher of Department of Psychology and Pedagogy, Astrakhan State Medical University, e-mail: alya_kubekova@mail

V. Mamina (Astrakhan, Russia), teaching assistant of Department of Psychology and Pedagogy, Astrakhan State Medical University, e-mail: veronika.mamina1992@gmail.com



Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.

Научное издание

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2019, № 3 (134)

Официальный сайт: <http://kp-journal.ru/>

E-mail: kpj07@mail.ru