
Научный журнал

Основан в ноябре 2018 г.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

г. Калуга

Редакционный совет

Анспока З., доктор педагогических наук, профессор (Рига, Латвия);
Вереш П., доктор психологических наук, профессор (Будапешт, Венгрия);
Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длиббетова Г. К., доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);
Капцов А.В., доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);
Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Матяш Н.В., доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);
Меньшиков В.М., доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);
Моросанова В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);
Пазухина С.В., доктор психологических наук, доцент (Тула, Россия);
Панов В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Селиванов В.В., доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);
Сережникова Р.К., доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);
Доможир В.В., кандидат экономических наук (ответственный секретарь);
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор;
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор;
Енгальчев В.Ф., доктор психологических наук, профессор;
Леонова Е.В., доктор психологических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., доктор психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Авакян Р.В. (технический редактор).

Адрес редакции: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, комн. 605. **Тел.:** (4842) 50-30-21;

E-mail: krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кудинова О.А.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ
В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ 4

Длиббетова Г.К., Маймакова М.С., Пусырманов Н.С.

ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА В ШКОЛАХ 12

Пацакула И.И., Рязанцева Е.А.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ 23

Лидская Э.В.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ЭКОЛОГИЧНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ
К КОММУНИКАТИВНЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯМ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 32

Хотеева Р.И., Лопатина И.В.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ 41

Пацакула И.И., Корыхалова Е.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЩЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ 52

Большакова Л.Ю., Иванова В.В., Спиженкова М.А.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСУЖДЕННЫХ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ
ВОЦЕРКОВЛЕННОСТИ 61

Сотникова Т.Р., Краснощеченко И.П., Обухов М.А.

КОРРЕКЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ МАТЕРЕЙ НОВОРОЖДЕННЫХ
С ПЕРИНАТАЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ В УСЛОВИЯХ
МЕДИЦИНСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 71

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Весна С.Трифуневич, Гордана Будимир-Нинкович, Борка Вукайлович

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПЕРЕДАЧЕ ТРАДИЦИЙ И ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 88

Белаш В.Ю., Салдаева А.А.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БАКАЛАВРОВ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА,
МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ 100

Биба А.Г., Иванович Е.И.

СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ 109

Биба А.Г., Яковлева С.П.

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ОБУЧЕНИЮ
ГРАМОТЕ В ШКОЛЕ 117

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

125

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ

УДК 159.9

DOI: 10.54072/26586568_2021_4_3_4

О.А. Кудинова

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ

Аннотация: Статья посвящена проблеме исследования представлений педагогов о развитии как ключевой категории профессиональной педагогической деятельности. Дан краткий анализ значения представления о развитии как конструкте, содержащем в себе максимально обобщенное понимание педагогом образовательного процесса, что играет ключевую роль в способах достижения, поставленных образовательных целей. Несмотря на то, что исследованиям представлений педагогов уделено достаточно внимания в научной литературе, работ по исследованию представлений именно о развитии исключительно мало. В статье анализируются существующие и возможные подходы к исследованию содержания профессиональных представлений о развитии. В качестве основы для анализа содержания представлений предложено выделение четырех базовых психолого-педагогических концепций, являющихся исторически устойчивыми педагогическими традициями, имеющими глубокие корни в педагогической практике. Также раскрыто содержание данных базовых психолого-педагогических концепций в связи с их интерпретацией категории "развитие». Делается вывод о том, что выделенные психолого-педагогические концепции могут служить основанием для диагностики педагогических представлений о развитии обучаемого.

Ключевые слова: развитие, представление, имплицитные теории, психолого-педагогические концепции, представление педагога, мышление педагога.

Цель педагогического процесса, определенная обществом и четко сформулированная в нормативных документах системы образования, в конечном итоге всегда достигается усилиями конкретного педагога. «Современный педагог способен не только передавать новому поколению сумму знаний, традиций, образцов культуры предшествующих поколений, но учить его методам познания, творческому осмыслению и преобразованию действительности» [7].

Решая педагогические задачи в ходе своей практической деятельности, педагог в значительной степени самостоятельно определяет пути достижения ожидаемого результата [1]. Несмотря на объективно необходимое восприятие педагогом требований общества и системы образования в частности, он обладает и собственным пониманием перспективной траектории развития обучаемого. Такое понимание, являясь субъективным

представлением о прогнозируемых результатах, условиях, процессе и критериях успешности развития, организует и задает направление индивидуальной педагогической деятельности.

Удивительно, что непосредственно категории развития в изучении педагогических представлений уделено исключительно мало внимания, несмотря на её фундаментальную значимость для педагогической науки и практики. Уже сама идея возможности развития у обучаемого тех или иных качеств и навыков получает неоднозначную трактовку в педагогической среде, т.к. далеко не все педагоги уверены, что учащиеся способны к развитию согласно заданным образовательным стандартами. В то время как одни педагоги высказывают мнение об ограниченности возможностей развития обучаемых, другие считают, что те же обучаемые обладают значимым потенциалом и обширными возможностями индивидуального развития.

Понимание педагогом пути правильного развития, естественно связано с классическими вопросами педагогики: «кого», «как» и «чему» учить [5]. Это максимально общее представление о тех условиях и задачах педагогической деятельности, которые могут считаться корректными и эффективными. Существовая в мышлении педагога как сложный конструкт, сформированный на основе личного опыта и субъективной оценки педагогической ситуации, представление о развитии отражает индивидуальное понимание образовательно-воспитательных перспектив как одного, так и группы обучаемых, а иногда и целого поколения. Изучение его содержания позволяет делать прогностические выводы о характеристиках индивидуальной педагогической деятельности, а также анализировать её соответствие требованиям образовательных программ и существующей системы образования.

Перспективное изучение содержания профессиональных представлений педагогов о развитии, возможно с точки зрения нескольких теоретических подходов.

Во-первых, представление как конструкт, связанный с мышлением педагога, т.е. когнитивными процессами, может быть подвергнут анализу с позиций когнитивных теорий [20]. Особое значение здесь приобретают детерминанты, связанные с ролью мышления в построении и наполнении содержанием формируемых индивидом понятий и представлений. Основным направлением исследований в рамках данного направления становятся особенности формирования соответствующих представлений в связи со спецификой профессиональной деятельности, а также их изучение особенностей их функционирования в мышлении педагога, как инструмента решения педагогических задач. Данный подход позволяет представить содержание индивидуальных представлений педагога как спектр когнитивных моделей развития учащегося в связи с различными видами образовательной деятельности.

Основной слабостью данного подхода к изучению содержания представлений - его фрагментарность. В этом смысле целостное, идейное представление об эффективном индивидуальном развитии обучаемого или распадается на части, каждая из которых оказывается встроенной в частную когнитивную модель или схему, таким образом лишь частично отражая общее понимание процесса развития, или адаптируется под более общий когнитивный конструкт, изменяясь согласно условиям, заданным особенностями его функционирования, и таким образом теряя часть своего содержания.

Во-вторых, представления педагога как часть его профессиональной деятельности, возникающие на её основе и в связи с её реализацией, логично соотносить с принципами анализа системно-деятельностного подхода. «Профессиональные представления содержат в себе образы целей, норм, ценностей, принятых в этом профессиональном сообществе, и образы знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления данной деятельности. В представления также включены потребности, мотивы, функциональные состояния, чувства и эмоциональные отношения, возникающие в процессе деятельности, образы профессиональной среды, предмета труда, средств и способов деятельности, представление специалиста о профессиональных задачах, образы последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям и пр.» [10] Профессиональные представления как система психической регуляции профессиональной деятельности в психологических исследованиях рассматривается в связи с различным содержанием: как образ мира (А.Н. Леонтьев, Е.А. Климов и др.), как образ объекта деятельности (В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов и др.), как образ субъект-субъектных и субъект-объектных отношений (Н.С. Пряжников, Е.Ю., В.Э. Мильман и др.). Однако, некоторые исследователи (С.Д.

Смирнов, Г.С. Батищев) считают, что, ставя внутренние психологические процессы индивида исключительно в зависимость от деятельности, в которую он включен, мы ограничиваем принцип субъектности, оставляя вне исследовательского анализа ряд психических процессов, таких как интуиция, творчество, играющих не последнюю роль в психологической реальности индивида. В. П. Зинченко, осуществляя, в своей статье анализ текущего состояния теории деятельности, пишет о критике в её адрес, связанной с тем, «что психологическая теория деятельности игнорирует или упрощает духовный мир человека, редуцируя его к предметной деятельности, что она бездуховна, механистична [4]» по мнению некоторых исследователей.

В-третьих, анализ представлений педагогов возможен с позиций феноменологического подхода, характерного для зарубежных исследований данной проблематики. Термин «представление» в них получает весьма разнообразное определение от верования и убеждения до имплицитной теории. М. Рокич считает, что убеждения имеют когнитивный компонент представляющий знание, аффективный компонент способный вызывать эмоции и поведенческий компонент, активируемый, когда требуется действие [20]. К. Кларк называет убеждения учителей предубеждениями и имплицитными теориями. Он отмечает, что их содержание совсем не соответствует нормативным знаниям, а являются эклектичными совокупностями причинно-следственных суждений из многих источников, эмпирических правил обобщений, почерпнутых из личного опыта [17]. Б.Р. Табачник и К.М. Зейхнер проводят различие между убеждениями учителей и учительской точкой зрения, конструкта, определяемого как рефлексивную социально определенную интерпретацию опыта служащего основой для последующих действий [21].

Таким образом, содержание представления о развитии раскрывается в

виде некой субъективной интерпретации опыта и знания, полученного педагогом в жизни, его точкой зрения или руководящей концепцией., в рамках которой педагог осмысливает, реализует и оценивает значимые компоненты процесса обучения. Все действия педагога, направляемые его представлениями о продуктивном пути развития, формируют неповторимый поведенческий паттерн педагогической практики конкретного специалиста [19].

Для того, чтобы избежать редуционизма, свойственного когнитивном подходу, и расширить границы понимания представления о развитии как к системной единице профессиональной деятельности, нами была предпринята попытка анализа представления о развитии как некоторой внутренней концепции, индивидуальной теории обучения, формирующейся на основе реально существующих педагогических теорий. Исходя из предпосылки о том, что формирование представлений педагога происходит в связи с его личным опытом, а его оформление в содержательную концепцию идет на основе профессионального обучения, следует вывод, что в реальной практике, оценивая возможности обучения и развития, педагог использует не единичные представления, а некую целостную систему взаимосвязанных представлений о различных аспектах профессиональной деятельности, на основе которых выстраивается его фактическая педагогическая практика. Единичные представления, фрагментарно отражающие условия и результаты продуктивного процесса обучения и развития, становятся ключевыми звеньями внутренней психологической теории, задача которой - систематизация получаемых педагогических фактов с целью создания обучающей среды, способствующей развитию обучаемых.

Реализуя на практике, такие конструкты, педагог в большей степени следует не определенной теоретико-концептуальной модели образовательного процесса, характеризующей жесткой

структурой и требованиями как к условиям, так и к результатам, а форме, определяемой как субъективная имплицитная теория [18]. Во многом, подобная теория соответствует понятию, который в педагогической практике определяется термином «педагогическая традиция». Педагогической традиции, по своей сути, соотносится не столько с классическими теориями, а с позициями людей, педагогов в частности, ежедневно на практике решающих проблемы развития ребенка. Она отражает устойчивые представления, которые сформированы в педагогической среде, под влиянием этой среды, но при этом неразрывно связаны с индивидуальным профессиональным опытом. По мнению Н.П. Юдиной «в результате детерминирующего воздействия внешних факторов содержание традиции оформляется как отражение социально-культурного опыта, получающего в каждую эпоху конкретно-историческое содержание [6].» Педагогическая традиция основывается на осознанном или неосознанном принятии педагогом идейных (ценностных), философских позиций педагогического сообщества. В этом смысле, содержание представлений о развитии только частным образом связано со знанием о развитии, но как основа педагогической традиции обладает сложной структурой, заключающей в себе в том числе социально-культурный, личностный и аксиологический компоненты.

Содержательный анализ представлений о развитии в индивидуальном сознании педагога логично сопоставлять в реально с существующими педагогическими традициями, как отражением общих идей о педагогическом процессе. В этом смысле базовым критерием отбора теоретических подходов к развитию, на основе которых формируются индивидуальные представления педагогов, становится реальная включенность теории в профессиональную педагогическую деятельность, т.к. одна из наиболее важных практических задач, связанных с

представлениями, – анализ реализации представлений о развитии в конкретной педагогической практике.

Среди современных концепций, которые в наибольшей степени соответствуют заданному критерию, мы выделяем следующие:

- 1) Гуманистическая концепция развития;
- 2) Прогрессивизм;
- 3) Перенниализм;
- 4) Культурно-историческая концепция.

Каждый из этих подходов имеет сильную исторически сложившуюся основу понимания процесса обучения, инструментарий методов воздействия на обучаемого, обеспечивающих эффективное достижение целей и решения образовательных задач, т.е. характеризуется объективной включенностью в педагогическую практику и может быть определен как устойчивая педагогическая традиция.

Об актуальности и практической значимости указанных теоретических подходов говорит не только их историческая устойчивость, но и закрепление на государственном уровне в виде образовательных стандартов: если культурно-историческая концепция, сформулированная в теории деятельности, и гуманистическая концепция включены в ФГОС в России, то педагогические идеи прогрессивизма и перенниализма активно внедряются в образовательных программа западных стран.

В общем смысле содержание представлений о развитии ребенка в рамках указанных подходов можно сформулировать следующим образом.

1. Гуманистическая концепция развития. Центром процесса обучения является ребёнок как самоценная личность с субъективной исключительностью и индивидуальным творческим потенциалом. В этом смысле педагогические цели, методы и средства должны учитывать индивидуальные особенности, интересы и наклонности учащегося. Обучение должно строиться строился на основе

самовыражения и самореализации участников учебно-воспитательного процесса. Развитие способности к самостоятельному решению проблем базируется на вечных законах развития человеческих сил: осознания своего положения в мире – самоидентификации; понимания потребностей и индивидуальных способностей – самопознания; их самореализации в добрых делах. Совместная деятельность детей и педагогов, ориентированная на творение добра и социальное участие – основа нравственного становления детей. Ему следует придавать решающее значение [3,14,12].

2. Прогрессивизм. Знания в процессе обучения должны извлекаться из личного опыта и практической деятельности ребенка. Внешнюю учебную информацию он должен получать только тогда, когда сталкивается с затруднением при решении практических задач. С этой точки зрения, задачей учителя становится постановка учащегося в такие реальные ситуации, которые связаны с решением проблем и активным поиском выхода. Именно в ходе решения подобных задач у ребёнка возникает живая потребность в обогащении индивидуального опыта, которая в свою очередь реализуется в условиях обучающей среды спроектированной педагогом. Цель обучения - развитие деятельной активности ученика в решении практических жизненных задач. Обучение призвано готовить ребёнка к потребностям современной жизни, а содержание образования должно основываться на знаниях необходимых в повседневной жизни учащегося [13,12,9].

3. Перенниализм. Целью образования должно быть обеспечение понимания учащимися великих идей цивилизации. Основное внимание следует уделять преподаванию идей и истин, которые являются постоянными на протяжении существования человеческой цивилизации. Акцент в образовании необходимо делать на изучении произведений литературы и искусства, а

также законов и принципов науки, способствуя развитию в ребёнке рационального мышления и понимания природы мироздания. Особое место в образовании занимает развитие мышления ребёнка. Человеческая жизнь, в полном смысле этих слов, может быть прожита только после того, как рациональная часть человека будет развита. Школа – это специальная организация, которая имеет цель выполнить эту важнейшую миссию. Она не может иметь ничего общего с такими вещами, как профессиональные и развлекательные аспекты человеческой жизни. Последние имеют место в человеческой жизни, но лежат вне сферы деятельности образования [15].

4. Культурно-историческая концепция. Ребёнок в процессе обучения должен не выучить что-то, а научиться чему-то, т.е. научиться осуществлять конкретные предметно-практические действия (например, практическое общение на иностранном языке), либо умственные действия с определенными категориями объектов. Раскрывая внутренний смысл этих действий и их связь с удовлетворением тех или иных потребностей, ребёнок приобретает опыт, который является отражением опыта старших поколений в определенной области человеческой практики. На первый план здесь выходит умение самостоятельно ставить перед собой цель и находить средства её достижения (т.е. умение самостоятельно организовать собственную деятельность, в том числе и учебную), а знания играют второстепенную роль, являясь средством достижения поставленных целей. Задачей учителя в этом случае становится организация учебного процесса таким образом, чтобы развивать познавательную деятельность, направленную на активное освоение тех или иных способов действий, которые станут основой для осуществления будущей профессиональной и практической деятельности [11]

Обращение к существующим педагогическим традициям делает возможным анализ содержательной стороны представлений педагогов с точки

зрения их реализации в практической педагогической деятельности. На наш взгляд, именно основные педагогические традиции, трансформированные в индивидуальном сознании в форму имплицитной теории развития, следует рассматривать как принципиальную основу исследования содержания представлений.

Работа над данной проблематикой позволяет не только расширить понимание психологической реальности

профессиональной деятельности педагога, но и ведет к разработке инструментария для диагностики индивидуальных имплицитных теорий, фактически организующих его деятельность. Обладая подобным инструментарием, мы открываем возможность регуляции профессиональной деятельности педагога не на внешнем уровне, а на внутреннем, глубинном, связанным с его восприятием обучаемых и всего образовательного процесса в целом

Список литературы:

1. Бичева, И.Б. Особенности формирования самостоятельности как качества педагога-новатора /И.Б. Бичева, А.В. Хижная, М.О. Сундеева // Государственный вестник. 2018. №1. С.32-35.
2. Долгая, О.И. Учебные программы за рубежом: теория, подходы к разработке, национальные традиции/ О.И. Долгая, И.А. Тагунова // Педагогика. 2021. №6. С. 109-117.
3. Загвязинский, В.И. Реальный гуманизм и тенденции развития образования/ В.И. Загвязинский// Образование и наука. 2000. 1(3). С.10-15.
4. Зинченко, В.П. Кризис или катастрофа? /В.П. Зинченко// Вопросы философии. - 1993. - №5. С. 3 – 43.
5. Коршунова, О.В. Основные тенденции развития современной дидактики/ О.В. Коршунова// Вестник Вятского государственного университета. - 2019. -№ 2 (132). - С.70-80.
6. Мамина, Н.В. Реализация идей американских педагогов прогрессивистов в отечественном педагогическом образовании первой трети XX века: дисс ... канд... пед. наук: 13.00.01/ Н. В.Мамина. Владимир, 2012. 175 с.
7. Мартишина, Н.В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования / Н.В. Мартишина// Известия ВГПУ. - 2008. С.130-134.
8. Рогов, Е.И. Особенности профессиональных представлений учителей и студентов-педагогов/ Е.И. Рогов, А.М. Шевелёва //Наука, образование, общество. 2015. № 4(6). С.200-209.
9. Романов, А.А. Творцы гуманистической педагогики/ А.А. Романов//Психолого-педагогический поиск. 2018. -3 (47). С.5-14.
10. Песина, С.А. Когнитивные механизмы профилирования профессионального знания: формирование понятий /С.А. Песина// Вестник Челябинского государственного университета. 2011. №24 (239). С.43-45
11. Петрова, Г.Н. Культурно-историческая концепция и деятельностный подход в педагогике и образовании: учебно-методическое пособие/ Г.Н. Петрова, В.В. Абакумова, П.А. Белянкина, и др. //Дальневосточный федеральный университет. 2021. 204 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/education10.04.21.pdf> (дата обращения 10.08.2021).
12. Хуторский, А.В. Дидактика прогрессивистов / А.В. Хуторский// Школьные технологии-2013. № 1. С.82-85.
13. Хуторский, А.В. Школа Дж. Дьюи и дидактика прогрессивистов / А.В. Хуторский// Вестник Института образования человека. 2015. №2. [Электронный ресурс].-

Режим доступа: <https://eidos-institute.ru/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-225-Khutorskoy.pdf> (дата обращения 15.08.2021).

14. Шайденко, Н.А. Анализ европейского гуманизма в конце XIX века и его влияние на педагогическую мысль и образование / Н.А. Шайденко// Образование личности. 2020. №1-2. - С.12-18.
15. Эджингтон, В.Д., Коптелов А.В., Хайнс Д.В. Обзор философских концепций, лежащих в основе американского образования / В.Д. Эджингтон, А.В. Коптелов, Д.В. Хайнс// Вестник МГПУ. 2018. - №1(43). С. 8-20.
16. Юдина, Н.П. Традиционализм и педагогическая традиция/ Н.П. Юдина// Вектор науки ТГУ. -2021- №1(8). С.332-335
17. Clark, C. M. Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. Educational Researcher, 1988. - 17(2).
18. Dweck, C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. NY: Psychology Press, 1999
19. Pajares, M.F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review of Educational Research Fall 1992, Vol. 62, No. 3
20. Rokeach, M. Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass-1968
21. Tabachnick B. R., & Zeicher K. M. The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. Journal of Teacher Education. 1984. 35(6).

O.A. Kudinova

MEANINGFUL ANALYSIS OF IDEAS ABOUT STUDENTS'S DEVELOPMENT IN MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPTS

Abstract: The article is devoted to the problem of studying the teachers' ideas about the development as a key category of the professional pedagogical activity. A brief analysis of the meaning of the development concept as containing the most generalized understanding of the educational process by the teacher, which plays a key role in the ways of achieving the set educational goals, is given. Even though enough attention is paid to the study of teachers' ideas in the scientific literature, there are very few works on the study of ideas about the development. The article analyzes the existing and possible approaches to the study of the content of professional ideas about the development. As a basis for analyzing the content of ideas, it is proposed to identify four basic psychological and pedagogical concepts, which are historically stable pedagogical traditions that have deep roots in pedagogical practice. It also reveals the content of these basic psychological and pedagogical concepts in connection with their interpretation of the category "development." It is concluded that the identified psychological and pedagogical concepts can serve as a basis for diagnosing pedagogical ideas about the development of a student.

Key words: development, idea, implicit theories, psychological and pedagogical concepts, teacher's idea, teacher's thinking.

References:

1. Bicheva, I.B. Osobennosti formirovaniya samostoyatel'nosti kak kachestva pedagoga-novatora / I.B. Bicheva, A.V. Khizhnaya, M.O. Sundeeva // Gosudarstvenny vestnik. - 2018. -№1. - P.32-35.
2. Dolgaya, O.I. Uchebnye programmy za rubezhom: teoriya, podkhody k razrabotke, natsionalnye traditsii / O.I. Dolgaya, I.A. Tagunova // Pedagogika. -2021. - № 6. – P. 109-117.

3. Zagvyazinsky, V.I. Realny gumanizm i tendentsii razvitiya obrazovaniya / V.I. Zagvyazinsky// *Obrazovanie i nauka*. 2000. 1(3). P.10-15.
4. Zinchenko, V.P. Krizis ili katastrofa? / V.P. Zinchenko// *Voprosy filosofii*. 1993. № 5. P. 3 – 43.
5. Korshunova, O.V. Osnovnye tendentsii razvitiya sovremennoi didaktiki/ O.V. Korshunova// *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. № 2 (132). P.70-80.
6. Maminova, N.V. Realizatsiya idei amerikanskikh pedagogov progressivistov v otechestvennom pedagogicheskom obrazovanii pervoi treti XX veka: disser ... Candidate Ped Sc.: 13.00.01 / Maminova N.V. - Vladimir, 2012. 175 p.
7. Martishina, N.V. Stanovleniye i razvitiye tvorcheskogo potentsiala pedagoga v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya/ N.V. Martishina// *Izvestiya VGPU*. 2008. P.130-134.
8. Rogov, E.I. Osobennosti professionalnykh predstavleny uchitelei i studentov-pedagogov/ E.I. Rogov, A.M. Shevelyova // *Nauka, obrazovaniye, obshchestvo*. 2015. № 4(6). P.200-209.
9. Romanov, A.A. Tvortsy gumanisticheskoi pedagogiki. /A.A. Romanov// *Psikhologo-pedagogichesky poisk*. 2018. 3 (47). P. 5-14.
10. Pesina, S.A. Kognitivnye mekhanizmy profilirovaniya professionalnogo znaniya: formirovaniye ponyaty /S.A. Pesina// *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011. №24 (239). P.43-45
11. Petrova, G.N. Kulturno-istoricheskaya kontseptsiya i deyatelnostny podkhod v pedagogike i obrazovanii/ G.N. Petrova, V.V. Abakumova, P.A. Belyankina, and oth // *Uchebno-metodicheskoye posobiye. Dalnevostochny federalny universitet*. 2021. 204 p./ [Electronic resource]. – Access mode: <http://scipro.ru/conf/education10.04.21.pdf> (Application date 10.08.2021).
12. Khutorskoi, A.V. Didaktika progressivistov/ A.V. Khutorskoi// *Shkolnye tekhnologii*. 2013. N 1. -P.82-85.
13. Khutorskoi, A.V. Shkola J. Dyui i didaktika progressivistov / A.V. Khutorsoi// *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2015. №2. [Electronic resource]. - Access mode: <https://eidos-institute.ru/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-225-Khutorskoy.pdf> (Application date 15.08.2021).
14. Shaidenko, N.A. Analiz evropeiskogo gumanizma v kontse XIX veka i ego vliyaniye na pedagogicheskuyu mysl i obrazovaniye/ N.A. Shaidenko// *Obrazovaniye lichnosti*. 2020. №1-2. P.12-18.
15. Edzhington, B.D., Koptelov A.V., Hains D.V. Obzor filosofskikh kontseptsy, lezhashchikh v osnove amerikanskogo obrazovaniya / V.D. Edzhington, A.V. Koptelov, D.V. Hains// *Vestnik MGPU*. 2018. №1(43). P. 8-20.
16. Yudina, N.P. Traditsionalizm i pedagogicheskaya traditsiya/ N.P. Yudina// *Vektor nauki TGU*. 2021 №1(8). P.332-335.
17. Clark C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2)
18. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. NY: Psychology Press, 1999
19. Pajares M.F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* Fall 1992, Vol. 62, No. 3
20. Rokeach M. (1968). Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass
21. Tabachnick B. R., & Zeicher K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6)

Статья поступила в редакцию 15.09.2021

Г.К. Длимбетова, М.С. Маймакова, Н.С. Пусырманов

**ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ШКОЛАХ***

Аннотация: В современных условиях актуальность эргономических исследований в области образования и интерес к их прикладным аспектам активно растут. Это связано с тем, что разработка и внедрение эргономических требований и создание комфортной среды оказывают позитивное влияние на образовательную сферу. Такое положение дел, в свою очередь, приводит и к росту социально-экономических показателей в разных сферах жизнедеятельности человека. Эргономический подход в образовании способствует повышению доступности и эффективности образовательного процесса, обеспечению экологического комфорта и безопасности, принятию необходимых мер для профилактики множества заболеваний как педагогов, так и учеников. Эргономика в образовании, изучая взаимосвязь компонентов системы «педагог – обучающийся – средства обучения – учебная и предметная среда», направлена не только на повышение работоспособности педагогов и школьников, но и преследует социокультурные цели, такие как сохранение здоровья людей, развитие личностных качеств, совершенствование содержания и качества учебной деятельности.

В настоящей статье рассматривается, каким образом эргономика как наука может способствовать обеспечению комфортной учебной среды, доступности образования в целом.

Ключевые слова: эргономика, эргономический подход, педагогическая эргономика, доступность, эффективность.

**Благодарности:* Данная научная статья выполнена в рамках научно-технической программы №OR11465474 «Научные основы модернизации системы образования и науки» по разделу «Проведение исследования доступности и эффективности образовательного пространства в школах страны и разработка модели эргономичного образовательного пространства» Республики Казахстан.

Введение

Эргономика – это научно-практическое направление, изучающее физиологические, психологические, биомеханические, антропологические особенности человека, которые проявляются в период учебной и трудовой деятельности. Основной целью эргономики является создание эффективной, доступной и безопасной предметно-пространственной среды, которая бы способствовала повышению работоспособности и развития личностных качеств [10]. Стремительное развитие эргономики как самостоятельного научного направления в 1960 годах обуславливается тем, что в эти годы

произошел резкий технический и технологический прогресс в связи с автоматизацией труда, следовательно, требовались новые методы организации труда [4]. Если изначально эргономика (от греческих слов *ergon* ‘работа’ и *nomos* ‘закон’) как наука о труде, основанная на закономерностях науки о природе (В. Ястшембовский, 1857), в основном изначально ориентировалась на производственную деятельность человека, его связь с техникой, машиной, то в последующем ее влияние стало активно распространяться на другие сферы науки. Ученые - эргономисты анализируют людей с разных ракурсов, поэтому рассматривают такие связанные с эргономикой науки, как

инженерная психология, гигиена труда, антропология, психология, дизайн, кибернетика, техническая эстетика, теория систем, физиология, анатомия и научная организация труда. Инженерная психология исследует психологические показатели труда человека при работе с техническими системами в производстве и управлении, эргономисты используют данные инженерных психологов для моделирования новых технологий [9]. Результаты области профилактической медицины, как гигиена труда, используются в эргономике для профилактики заболеваний и стресса, вызванные условиями рабочей среды. Гигиена труда нацелена на создание практических мер для повышения продуктивности и сохранение здоровья человека [11]. Антропологические исследования о физической структуре человека особенно важны в эргономике для разработки правил организации комфортного рабочего места и проектирования технических средств, которые оптимизированы под функциональную деятельность работающего [1]. Психологические аспекты труда, а именно обеспечение чувства безопасности, удовлетворенность рабочей атмосферой, также учитываются при создании эргономического пространства [12]. Роль дизайна в разработке эргономического пространства велика, так как дизайнеры рассматривают индивидуальность, интерактивность и многофункциональность пространства [7].

Технологические и социокультурные изменения, проблема сохранения здоровья педагогов и школьников требуют новых решений в современной системе образования путем обобщений взаимосвязи субъектов образовательного процесса с информационно-пространственной средой. Медицинские и психологические исследования показали, что условия в школе влияют на творческое развитие и здоровье детей. Внешние факторы учебного процесса могут приводить к таким последствиям, как переутомление, гиподинамия, гипокинез,

нарушение зрения и опорно-двигательной системы, альтерация онтогенеза. На основе этих исследований введены основы школьной гигиены, которая во многих школах является гигиеническим нормативом. Важно отметить, что помимо гигиенических нормативов, информационно-предметное пространство, качество дидактических материалов, методики преподавания, соответствие школьной программы индивидуальным возможностям имеют влияние на здоровье и безопасность школьников. То есть несоответствие вышеперечисленных факторов условиям эргономики может приводить к проблемам психического здоровья, дезадаптации, хроническим заболеваемостям [6].

Эргономика в образовании содержит множество различных элементов микро- и макроуровня. Ученые обычно относят к ним школьное оборудование (парты, стулья, компьютеры, ноутбуки, книги, рюкзаки, ручки, школьная форма и оборудование, используемое для занятий спортом и др.), школьное помещение и пространство (классы, лаборатории, библиотеки, коридоры, комнаты для отдыха преподавателей и учеников, отопление, освещение, шумоизоляция, дизайн здания и доступ к интернету и др.) и организация школы (школьные предметы, темы, учебные планы, методы обучения и преподавания, расписание, перерывы для отдыха, физические нагрузки, структура управления школой, школьные правила, личная безопасность, права преподавателей и школьников, образовательные приоритеты, интернационализация, глобализация и др.). Международный совет планирования учебных заведений, целью которого является создание стандартов для учебных зданий и оборудования, разрабатывает эргономические требования для вышеперечисленных элементов, так как рабочие места педагогов и учеников, освещение в школе, школьная гигиена, акустика классов влияют на функционирование организма субъектов учебного процесса [5, 13]. О важности

повышения качества и создания комфортной образовательной среды, в том числе дистанционного образования не раз высказывался Глава государства К.Ж. Токаев в ходе своих ежегодных Посланий народу Казахстана. Таким образом эргономика является одной из важнейших сфер применения в образовательном пространстве.

Обзор литературы

Согласно определению Международной Организации Эргономики (International Ergonomics Association), термин «эргономика» означает «науку о труде» и происходит от греческих слов *ergon* (работа) и *nomos* (законы). Эргономика - это научная дисциплина, связанная с пониманием взаимодействия между людьми и другими элементами системы. Также, это профессия, которая применяет теорию, принципы, данные и методы для проектирования с целью оптимизации благополучия человека и в целом производительности системы [14]. В отчете Международной Организации Труда (International Labour Organization) и Международной Организации Эргономики под названием «Ergonomic Checkpoints» представлена информация о практичных и простых в реализации решений для улучшения безопасности, здоровья и условий ведения труда. В данном отчете представлены 9 направлений, состоящих из 132 пунктов. Данные пункты направлены на создание положительного эффекта и не полагаются на дорогостоящие или очень сложные решения. Основной упор отдается реалистичным решениям, которые можно применять в гибкой форме и которые способствуют улучшению условий труда и продуктивности. Так, к девяти направлениям относятся:

- хранение и транспортировка материалов (17 пунктов);
- инструменты для ручного пользования (14 пунктов);
- безопасность оборудования (19 пунктов);
- дизайн рабочего места (13 пунктов);

- освещение (13 пунктов);
- помещения (12 пунктов);
- опасные вещества и агенты (10 пунктов);
- благосостояние (11 пунктов);
- организация работы (27 пунктов).

Авторы отчета отмечают, что количество пунктов в зависимости от пространства/рабочего места может варьироваться в среднем от 30 до 50. На каждый вопрос предлагается 3 варианта ответа: «да» - в случае если вы согласны с предложением и хотите его внедрить, «нет» - если вы уже его внедрили и не нужно принимать дополнительных действий, либо если вы считаете, что оно вам не нужно, «приоритеты» - это особо важные инициативы, которые вы хотели бы внедрить.

В целом, вопросы могут быть разными и могут быть адаптированы под образовательный процесс. Например, в разделе «безопасность оборудования» присутствует вопрос «используйте предупреждающие знаки, которые могут быть легко и правильно понятны работниками. Хотели бы вы внедрить данное действие»? Данное действие может быть также адаптировано под школьный образовательный процесс, например, во время занятий по физике, химии, робототехнике и другим школьным предметам, которые используют оборудование. В разделе «освещение» и «благосостояние» такие вопросы как «равномерно освещайте рабочее пространство для минимизации резких изменений в яркости. Хотели бы вы внедрить данное действие»? и «обеспечьте места и атмосферу для отдыха (восстановления). Хотели бы вы внедрить данное действие»? также могут быть использованы в образовательном процессе [14].

Помимо этого, существует немало научных исследований, которые исследуют значимость эргономики в образовательном процессе и влияние на него. Так, ученые из Белградского

Университета (Сербия) приводят 3 канала влияния эргономики на образовательный процесс: сохранение здоровья учеников, создание комфортной рабочей среды и регулирование процесса обучения в зависимости от индивидуальных способностей учеников. В данном исследовании приводятся результаты экспериментального исследования о важности выбора мебели для детей, в частности стульев, парт, важности правильного размещения досок в классе, влияние уровня шума на разные категории детей по классам [13].

Главным мандатом и миссией международной организации ЮНИСЕФ является спасение жизни детей, защита их прав, развитие способностей и благополучия каждого ребенка. Так, одним из направлений деятельности ЮНИСЕФ является поддержка школ через закуп и поставку широкого ассортимента школьной мебели. В своем отчете ЮНИСЕФ определил методологию по улучшению стандартов школьной мебели и процесса ее закупок для обеспечения более последовательного и качественного учебного процесса. Данное методологическое пособие основано на опыте ЮНИСЕФ по закупкам школьной мебели в ходе полевых испытаний в Малави в 2013-2014 годах. В своем отчете ЮНИСЕФ рекомендует рассматривать 5 основных факторов: тип, размер, дизайн, материал и техническая спецификация. Мебель должна быть гибкой и подходить для различных форматов обучения (занятия в классе, индивидуальные занятия, групповые работы, лекции и экзамены). В целом, одиночные столы и стулья считаются наиболее подходящими. В случае сильной переполненности классов допускается использование столов на 2 или 3 ученика, но не больше. По размеру мебель рекомендуется делить по 3 возрастным группам: 6-9 лет (маленькие), 10-12 лет (средние), 13-17 лет (большие). При дизайне и проектировании мебели рекомендуют учитывать такие факторы как прочность и структурная устойчивость,

долговечность (5 лет и более), простота изготовления, погодостойкость (устойчивость к высокой влажности, высокой температуре и коррозии), хранение, транспортировка и сборка, эстетичность, цена, качество, регулируемость [17].

По материалам эксперты ЮНИСЕФ рекомендуют учитывать следующие факторы: доступность мебели на местном рынке и устойчивость, воздействие на окружающую среду и сертификация происхождения, расходы, долговечность, утилизация по окончании срока службы и др. По технической спецификации мебель должна соответствовать национальным, региональным и международным стандартам и нормам, требованиям по качеству, отделке и упаковке [17].

Далее, как выше было отмечено, эргономика классифицируется как микро-эргономика и макро-эргономика. Микроэргономика ориентирована на исследование и моделирование взаимосвязи между человеком и другим компонентом рабочей среды. Например, микроэргономика рассматривает такие системы, как «человек-работа», «человек-техника», «человек-цифровое обеспечение», «человек-предметно-пространственная среда». В контексте эргономики в образовании микро-эргономика ставит задачи исследования таких систем, как «школьник-школьная мебель», которая предусматривает соответствие размеров тела учащихся и их парт и стульев, а так же система «школьник-школьная сумка», которая анализирует связь веса школьных сумок и распространенность нарушений опорно-двигательного аппарата среди школьников. Международные организации, как International Ergonomics (IEA), Technical Committee (TC) on Ergonomics for Children in Educational Environments (ECEE), the UK Ergonomics Society, the New Zealand Ergonomics Society, Ergonomics/Human factors in Education (EHFIE) Special Interest Group фокусируются на микро-эргономику в образовании [15].

Макро-эргономика направлена на исследование и моделирование трудовой системы в комплексе на общеорганизационном уровне. Макроэргономический анализ включает множества подсистем и направлен на целостность и гармонизацию трудовой системы. На основе макроэргономического анализа определяются задачи, цели и критерии системы, структура организации и учет влияния характеристик предметно-пространственной среды на структуру организации [16]. В контексте эргономики в образовании макроэргономика изучает учебную среду, эргономическую педагогику, содержание и структуру учебной программы. Ученые и организации, которые фокусируются на макроэргономическом анализе и изучают способы интеграции эргономики в национальные образовательные программы для детей школьного возраста: T.J. Smith (США), Andree Woodcock (Великобритания), Nordic Ergonomics Society.

Таким образом, объектами эргономизации в образовательных организациях выступают компоненты его образовательной системы. Среди эргономических условий эффективно организованного образовательного процесса Л.П. Окулова [8] выделяет:

- разработку и реализацию в образовательном учреждении целостной педагогико-эргономической концепции, позволяющей превратить взаимодействие в системе «преподаватель – обучающийся – учебная среда» в осознанный и управляемый процесс;

- представление образовательного пространства в качестве эргономической системы как специально организованного единства участников образовательного процесса и материальных объектов, в котором реализован эргономический подход к учебной и педагогической деятельности;

- учет гендерного аспекта при проектировании образовательного пространства на эргономической основе.

На основании вышеизложенного, роль эргономико-образовательных компонентов учебного процесса заключается в создании благоприятных условий для реализации психологического и социокультурного потенциалов, сохранения и укрепления здоровья участников педагогического процесса, снижение уровня их напряженности и усталости.

Данный процесс позволит перестроить обучение в эргономичную форму, которая будет обеспечивать успешное усвоение учебного материала и всестороннее эргономически культурное развитие личности обучающегося, обеспечивая высокого качества обучения, развития творческих и креативных способностей обучающихся.

Методы исследования

Эргономика как междисциплинарный предмет требует всестороннего изучения вопроса в интеграции и взаимозависимости разных наук, что предполагает использования нескольких методов, которые описывают и анализируют предмет исследования. Используются теоретические и эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, интервьюирование, социологический опрос, моделирование) для научно-теоретических исследований эргономичного образовательного пространства, изучение отечественного и международного опыта. Проведен системный сбор информационных данных об эргономике в целом и ее направлений для изучения методологии, теории, исторических данных, законодательных актов, отчетов и других нормативных документов. Были рассмотрены учебно-воспитательные программы, планы, дидактические материалы, учебники, календарные планы учителей для установления сущности проблем в системе среднего образования. Системный метод позволил комплексно проанализировать компоненты образовательной среды для выявления факторов, влияющих на

доступность и эффективность учебной и предметно-пространственной среды.

Изучен международный опыт организации эргономического образовательного пространства и внедрения эргономических принципов в систему среднего образования, а именно микро- и макроэргономические аспекты. Анализ международного опыта позволил изучить первоисточники, проекты стран с развитой эргономической культурой (Скандинавия, Великобритания, США) в целях выявления пути решений эргономических проблем в образовании и рассмотрения возможности адаптировать опыт под национальную систему страны. Использованы терминологические возможности для определения сущности понятия эргономики, ее классификацию, источники и взаимосвязь с другими науками, отработана лингвистика и лексический фонд теорий педагогики и эргономики. Важно отметить, что для изучения эргономического образовательного пространства нужно не просто учитывать отдельные научно-методические рекомендации связанных с эргономикой направлений наук, но и установить взаимосвязь между этими дисциплинами для достижения единых целей образовательного процесса. Это означает, что, используя результаты исследований в рамках психологии, антропологии, дизайна, гигиены труда и физиологии, следует скоординировать методические приемы таким образом, чтобы они были направлены на решение эргономических задач в образовании. Применяется метод моделирования для отображения структуры научно-теоретических основ, предоставления целостной картины об эргономике в образовании.

Таким образом, вышеизложенные методы позволили комплексно рассмотреть эргономические вопросы, и понять доступность и эффективность комфортных условий образовательного пространства в школах.

Результаты и дискуссия

Актуальность исследования продиктована необходимостью реализации эргономического подхода как одного из путей комплексного решения проблем образования и профилактики заболеваний и стресса, связанных с учебным процессом в системе ученик - учитель, которые являются субъектами педагогического процесса. При проектировании и моделировании учебного пространства школ обязательным условием является учёт эргономических факторов. Именно эргономичность среды может обеспечить эффективные, комфортные и безопасные для здоровья учеников и учителей условия и призваны обеспечить оптимальные возможности для их духовного, информационного, творческого и физического развития.

Таким образом, концептуальные основы по созданию эргономических условий в учебных организациях среднего образования включают основные положения, касающиеся его содержания, реализуемости и последствий. В настоящее время можно говорить о существовании нескольких исследовательских направлений, занимающихся эргономикой, результаты которых можно использовать в сфере образования. Эргономика в образовании изучает физиологические и психологические взаимодействия учителя и ученика с целью создания оптимальных условий их деятельности, которые сохраняли здоровье, развивали творческий потенциал, делали их деятельность эффективной. Эргономический подход в образовании – это выполнения условий эргономики к организации образовательного процесса. Разработка и реализация эргономических требований для всех компонентов образовательной среды приводит к эффективной организации образовательного процесса, что доказывает зависимость доступности и эффективности учебного процесса от эргономической предметно-пространственной среды. В эргономичной среде и в соответствующих условиях в

целях совершенствования образовательного процесса ученики гарантированно получают знания, соответствующие ГОСО РК, с установками на развитие личностных качеств выпускника школы, создаются безопасные условия образовательной среды, обеспечиваются интеллектуально-эмоциональный и физический комфорт. В таком случае, объектом исследования является функциональная структура системы «педагог – обучающийся – средства обучения – учебная и предметная среда». Предметом исследования является образовательно-воспитательная деятельность педагога и познавательная деятельность школьника в процессе взаимодействия с предметами и средствами обучения.

Как выше было отмечено, эргономика в образовании исследует психологические и физиологические аспекты организации учебного процесса для школьников и педагогов. Она изучает такие факторы, как рабочие места школьников и педагогов, средства обучения, техника безопасности, санитарные требования, активности школьников, дизайн образовательного пространства. Эргономика в образовании нацелена на улучшение следующих трех основных показателей: освоение учебной программы, развитие личностных и творческих качеств, профилактика заболеваний и стресса, связанных с образом жизни школьников [5].

Мы ставим следующие задачи для исследования в этой области: уточнение, дополнение и расширение научно-терминологических и понятийного аппарата эргономики в области образования; проведение социологических исследований в средних школах, анализ статистики здоровья школьников (нарушение осанки, зрения, психосоматическая проблематика и др.); оценка степени влияния сегодняшнего образовательного пространства на здоровье школьников; определение эргономических составляющих в

профессиональной подготовке педагогов (колледж, университет); разработка модели психолого-педагогических условий в школьной среде на основе эргономики и пути ее реализации; разработка критерии эффективности образовательного процесса на основе эргономического подхода; разработать методические рекомендации по подготовке педагогов и производителей школьного инвентаря к соблюдению эргономических норм; разработка модели экспериментальных эргономических классов и школ с учетом национальных особенностей и их апробация на базе отдельных классов.

В наших исследованиях будут использованы имеющиеся педагогические принципы, такие как принцип научности, доступности, наглядности, педагогической технологичности, адекватности, практичности, достаточной стимуляции. Исследование будет выполняться на основе эргономических принципов, такие как принцип безопасности, комфортности, надежности, психофизиологической адаптивности, хронометрического соответствия, эстетичности) для создания эргономического образовательного пространства. В организации учебного пространства принцип научности обозначает внедрение мероприятий для создания научного мировосприятия у обучающихся и соответствие школьных материалов современному развитию науки. Обозначим некоторые принципы, доступные для нашего исследования. Во-первых, принцип доступности используется как соответствие школьной программы и информационно-дидактических материалов возрасту и познавательным возможностям учеников, чтобы предотвратить физические, психолого-эмоциональные перегрузки. Во-вторых, принцип наглядности обеспечивает учет органов чувств детей при восприятии программы с использованием дидактических материалов. В-третьих, принцип педагогической технологичности объясняется соответствием

образовательного пространства и средств обучения целенаправленному педагогическому процессу. В-четвертых, принцип адекватности используется в основных направлениях обучения, таких как цели, задачи и методы образования.

В-пятых, принцип практичности подразумевает взаимосвязь учебной деятельности с социумом и применяется для активной деятельности школьников к социальным мероприятиям, например, к волонтерскому движению. И последнее, принцип достаточной стимуляции для нас будет являться основанием составления содержания учебно-методических и дидактических материалов с целью мотивирования, развития творчества и критического мышления [3]. Дополнительно, на основе изучения литературы, основными критериями эргономических факторов в учебном процессе будут учитываться психофизиологические, физиологические, антропометрические, гигиенические показатели, которые будут отражать степень доступности и эффективности образовательной системы.

Мы выделяем следующие эргономические требования для создания эффективного образовательного пространства: безопасность, комфортность, надежность, психофизиологическая адаптивность, хронометрическое соответствие и эстетичность. На основе имеющихся литературных данных, мы в понятие «безопасность» включаем как психологическую безопасность, так и защиту учеников и педагогов от внутренних и внешних угроз, имеющих на сегодняшний день. На наш взгляд, комфортность предусматривает реализацию эргономических и экологических условий для учебно-воспитательной среды, развития и досуга учителей и учеников. Доступность и эффективность эргономического пространства означает положительное функционирование пространственной и учебной среды. Как отмечают ученые,

психофизиологическая адаптивность предметно-пространственной среды необходима для обеспечения структуры пространства зрительным, слуховым и физиологическим возможностям школьников, чтобы достичь доступного восприятия учебной программы и получения обратной связи. А хронометрическое соответствие заключается в адаптивности средств обучения к временным возможностям во время учебного процесса. Требование эстетичности относится к созданию соответствующего учебному заведению дизайна интерьера, оборудования и средств обучения для развития эстетического вкуса подрастающего поколения [2].

Заключение

Таким образом, актуальность эргономических исследований и применение их по различным аспектам интенсивно распространяется в разных отраслях науки. Эргономика в образовании, изучая взаимосвязь компонентов системы «педагог – обучающийся – средства обучения – учебная и предметная среда», направлена не только на повышение работоспособности педагогов и школьников, но и преследует социокультурные цели, такие как сохранение здоровья людей, развития личностных качеств, совершенствование содержания и качества учебной деятельности. Это связано с тем, что разработка и внедрение эргономических требований, создание комфортных условий оказывает положительное влияние как на трудовую деятельность любого из нас, так и будущего порастающего поколения в целом, что в свою очередь приведет к росту социально-экономических показателей. Наш научный анализ показывает, что через создание эргономического информационного пространства можно влиять на функциональное состояние и эффективность педагогической деятельности, также на познавательные и

интеллектуальные процессы учащихся. Помимо фундаментальных показателей и способностей школьников и педагогов, итоги образовательного процесса зависят от эргономических условий. Эргономический подход способствует повышению доступности и эффективности эргономики и опора на их принципы дают нам комплексное и системное представление об учебном процессе и тем самым открывают широкие горизонты для развития в современных условиях образования. В этом и заключается особый подход к эргономическим исследованиям для разработки обучающей среды. Разработка модели и концептуальных основ доступности и эффективности эргономического образовательного

образовательного процесса, обеспечению комфорта и безопасности для педагогов и школьников, принятию необходимых мер для профилактики различных заболеваний.

Результаты комплексного исследования по психофизиологии, гигиене труда, антропологии, экологии, пространства могут быть отправной точкой для дальнейших исследований.

Следовательно, можно констатировать, что решение эргономических проблем в образовании путем внедрения эргономических норм в образовательные процессы для развития доступности, эффективности и безопасности процесса обучения является необходимостью современности.

Список литературы:

1. Белик А.А. и др. Антропометрические и эргономические измерения функционального состояния человека //Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Часть 4/Под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова. 2016. С. 134.
2. Воронина Е.В. Педагогическая эргономика как отрасль науки //Международный научно-исследовательский журнал. 2012. №. 5. С. 23 -24.
3. Длимбетова Г.К., Досмухамбетова А.А. Критическое мышление в развитии личности школьников начальных классов. Инновации в образовании: поиски и решения: Сборник материалов международной научно-практической конференции. Астана, 2014. С. 95-97.
4. Ережеева А.К. Этапы развития эргономики и методы эргономического анализа //URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-razvitiya-ergonomiki-i-metody-ergonomicheskogo-analiza>. 2010. С. 32-36.
5. Карапузова Н.Д., Помогайбо В.М., Починок Є.А. Педагогическая эргономика начальной школы. 2014. С. 120-130.
6. Колесникова, Л. И., Дзятковская, Е. Н., Долгих, В. В., Поляков, В. М., & Рычкова, Л. В. Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников. М., 2015. С. 52-56.
7. Михайлов С.М. Пространство как объект дизайнерской деятельности. Понятие «дизайн-пространство» //Мир науки, культуры, образования. 2009. №. 6. С. 121-125.
8. Окулова Л.П. Эргономические требования совершенствования учебного процесса. - Интернет-журнал «Науковедение» №1 2013. С. 2-4.
9. Сергеев С. Инженерная психология и эргономика: история развития, понятийный и концептуальный базис/ Образовательные технологии. N. 1, 2011. С. 44-63.
10. Строкина А. Н. Терминология как канал междисциплинарных связей в эргономике //Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. М.: МГУ им.

М..В Ломоносова: Факультет психологии 17-20 ноября 2005 года. М.: АНО УМО «Инсайт», 2005. 468 с. Т. 17. С. 385.

11. Сятковский, В.А., Азарова Л.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Основы эргономики и гигиена труда». М.: 2018. С. 1-5.

12. Шлыкова, Н. Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности. Дисс. д.психол.н. М.: Всерос. НИИ Техн. эстетики, 2004. 48 с. С. 10-12.

13. Gligorović B., Desnica E., Palinkaš I. The importance of ergonomics in schools—secondary technical school students' opinion on the comfort of furniture in the classroom for computer aided design //IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. – IOP Publishing, 2018. Т. 393. №. 1. С. 012111.

14. International Labor Organization, Ergonomic Checkpoints, 2nd edition, International Labor Office, Geneva. – 2010. – С. 49-51.

15. Legg S., Jacobs K. Ergonomics for schools //Work. 2008. Т. 31. №. 4. С. 489-493.

16. Žunjić A. et al. The role of ergonomics in the improvement of quality of education //FME Transactions. 2015. Т. 43. №. 1. С. 82-87.

17. UNICEF, School furniture innovation project field trial results. March 2016. С. 265-290.

G.K. Dlimbetova, M.S. Maimakova, N.S. Pusyrmanov
ERGONOMICS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT SCHOOLS
IN TERMS OF ACCESSIBILITY

Abstract: In modern conditions, the relevance of ergonomic research in the field of education and interest in their applied aspects are actively growing. This is due to the fact that the development and implementation of ergonomic requirements and the creation of a comfortable environment have a positive impact on the educational sphere. This situation, in its turn, leads to an increase in socio-economic indicators in various spheres of the human life. An ergonomic approach to education contributes to increasing the accessibility and efficiency of the educational process, ensuring environmental comfort and safety, taking the necessary measures to prevent a lot of diseases of both teachers and students. Ergonomics in education, studying the interconnection of the components of the system "teacher - student - teaching aids - educational and subject environment", not only is aimed at improving the working capacity of teachers and schoolchildren, but also pursues socio-cultural goals, such as preserving people's health, developing personal qualities, improving content and quality of educational activities. This article examines how ergonomics as a science can contribute to ensuring a comfortable learning environment, accessibility of education in general.

Key words: ergonomics, ergonomic approach, pedagogical ergonomics, accessibility, efficiency.

References:

1. Belik A. A. i dr. Antropometricheskiye i ergonomicheskiye izmereniya funktsionalnogo sostoyaniya cheloveka //Gumanitarnye osnovaniya sotsialnogo progressa: Rossiya i sovremennost: Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. V 8 chastyakh. Chast 4/ Ed. by V.S. Belgorodsky, O.V. Kashcheyev, V.V. Zotov. 2016. P. 134.

2. Voronina E. V. Pedagogicheskaya ergonomika kak otrasl nauki// Mezhdunarodny nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. 2012. №. 5. P. 23-24.

3. Dlimbetova G.K., Dosmukhambetova A.A. Kriticheskoye myshleniye v razvitiy lichnosti shkolnikov nachalnykh klassov // Innovatsii v obrazovanii: poiski i resheniya: Sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Astana, 2014. P. 95-97.

4. Yerezhpova A. K. Etapy razvitiya ergonomiki i metody ergonomicheskogo analiza //URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-razvitiya-ergonomiki-i-metody-ergonomicheskogo-analiza>. 2010. P. 32-36.
5. Karapuzova N. D., Pomogaibo V. M., Pochinok E. A. Pedagogicheskaya ergonomika nachalnoi shkoly. 2014. P. 120-130.
6. Kolesnikova, L. I., Dzyatkovskaya, E. N., Dolgikh, V. V., Polyakov, V. M., Rychkova, L. V. Adaptivno-razvivayushchaya strategiya sokhraneniya zdorovya shkolnikov. M., 2015. P. 52-56.
7. Mikhailov S. M. Prostranstvo kak obyekт dizainerskoi deyatel'nosti. Ponyatiye «dizain-prostranstvo» //Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2009. №. 6. P. 121-125.
8. Okulova L.P. Ergonomicheskiye trebovaniya sovershenstvovaniya uchebnogo protsessa. - Internet-zhurnal «Naukovedeniye». №1, 2013. P. 2-4.
9. Sergeev S. Inzhenernaya psikhologiya i ergonomika: istoriya razvitiya, ponyatiyny i kontseptualnyy bazis // Obrazovatel'nye tekhnologii. №. 1, 2011. P. 44-63.
10. Strokina A. N. Terminologiya kak kanal mezhdistsiplinarykh svyazei v ergonomike// Prikladnaya psikhologiya kak resurs sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya sovremennoi Rossii. Materialy mezhregionalnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. M.: MSU after M.B Lomonosov: Faculty of Psychology. November 17-20, 2005. M.: ANO UMO «Insait», 2005. 468 p. V. 17. P. 385.
11. Syatkovsky, V. A., Azarova L. A. Uchebno-metodichesky kompleks po distsipline «Osnovy ergonomiki i gigiyena truda». M.: 2018. P. 1-5.
12. Shlykova, N. L. Psikhologicheskaya bezopasnost' sub'yekta professionalnoi deyatel'nosti. Diss... Doctor of Psychology. M.: All-Russian Research Institute of Technical Aesthetics, 2004. 48 p. P. 10-12.
13. Gligorović B., Desnica E., Palinkaš I. The importance of ergonomics in schools—secondary technical school students' opinion on the comfort of furniture in the classroom for computer aided design //IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. – IOP Publishing, 2018. T. 393. №. 1. C. 012111.
14. International Labor Organization, Ergonomic Checkpoints, 2nd edition, International Labor Office, Geneva. – 2010. – C. 49-51.
15. Legg S., Jacobs K. Ergonomics for schools //Work. 2008. T. 31. №. 4. C. 489-493.
16. Žunjić A. et al. The role of ergonomics in the improvement of quality of education //FME Transactions. 2015. T. 43. №. 1. C. 82-87.
17. UNICEF, School furniture innovation project field trial results. March 2016. C. 265-290.

Статья поступила в редакцию 02.09.2021

И.И. Пацакула, Е.А. Рязанцева
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье отмечается значимость тех ситуаций, в которых оказывается педагог, они требуют от него высокой психологической готовности к принятию нестандартных, сложных, нетипичных решений. Показано, что эмоциональный интеллект можно рассматривать как механизм адаптации педагога в ситуациях, требующих нестандартного подхода к их решению. В работе представлены результаты исследования особенностей эмоционального интеллекта среди учителей одной из школ г.Калуги. В эмпирическом исследовании приняли участие 21 педагог в возрасте от 23 до 63 лет (женщины). Исследование проведено с помощью методики Н.Холла для оценки «Эмоционального интеллекта» и опросника эмоционального интеллекта «ЭМИН». Оказалось, что у учителей способность управлять своими эмоциями выражена слабо, им трудно успокоиться после проявленных сильных реакций на ситуацию, привести себя в состояние равновесия. Большинство опрошенных все же умеют прислушиваться к своим эмоциям, смогут улучшить настроение окружающих, если это будет необходимо, при этом, слепота к чувствам и мыслям других людей наблюдается эпизодически. Полученные результаты обозначили проблему, связанную с тем, что педагогам важно учиться работать над проявлением эмоций, обращать внимание на их физические симптомы, искать причину проявления эмоций, уметь эффективно ими управлять, в том числе, уметь снижать интенсивность нежелательных эмоций. Программы по развитию эмоционального интеллекта целесообразно выстраивать с учетом привлечения профессиональных психологов, которые способны оказывать психологическое сопровождение, интегрировать имеющийся опыт и практики индивидуального и группового консультирования, профессиональной и личностной супервизии.

Ключевые слова: развитие эмоционального интеллекта, модели эмоционального интеллекта, управление эмоциональной сферой личности, межличностное взаимодействие, психологическое сопровождение педагогов по развитию эмоционального интеллекта

Введение

Современная ситуация развития общества характеризуется насаждением культа рационального отношения к жизни. Это связано, в том числе, и с существованием эталона человека, который представлен в образе негибкого, подчас лишенного эмоций. Однако культ рациональности, а также наличие образования само по себе не способны обеспечить личности гуманистическое мировоззрение и развитую эмоциональную культуру. Известно, что запрет на проявление эмоций приводит в итоге к тому, что психологическая переработка эмоций будет затруднена [3]. Все это непременно скажется на здоровье человека. Известно, что число людей, страдающих неврозами, постоянно растет, с особой

силой эмоциональные проблемы способны начать проявляться у тех, кто имеет низкий уровень самоконтроля [1]. Эмоции, неподконтрольные сознанию, затрудняют процесс осуществления каких-либо намерений, приводят к нарушению межличностных отношений, не позволяют человеку эффективно выполнять свои рабочие обязанности. А ведь развитие эмоциональной мудрости может выступить в качестве мощного ресурса по решению проблем психического здоровья личности. Это та из способностей, которую в отечественных и зарубежных исследованиях принято называть эмоциональным интеллектом [4].

Для современного специалиста большое значение играет развитие эмоциональной сферы человека, поскольку

это определяет не только его личностное развитие, но и успех человека в профессиональной среде. Особенно это касается профессий, относящихся к типу «человек-человек», где большое значение приобретает выстраивание эффективного взаимодействия между людьми, понимание другого, подстройка под реципиента, эмоциональное отреагирование на запрос или информацию, адекватное логике и ситуации. Особенно это касается труда учителя, где важное значение приобретает характер эффективной коммуникации между участниками образовательной ситуации: учитель-ученик, учитель-родитель, учитель-учитель. Известно, что эмоциональный интеллект способствует не только достижению успеха, но и играет важную роль в становлении лидерского потенциала человека [8]. Ситуации, в которых подчас оказывается педагог, требуют от него высокой психологической готовности к принятию нестандартных, сложных, нетипичных решений. Эти решения сложно заранее предугадать, описать их алгоритм. Поэтому, эмоциональный интеллект можно рассматривать и как механизм адаптации педагога в ситуациях, требующих нестандартного подхода к их решению. Кроме этого, развитый эмоциональный интеллект помогает педагогу находиться в рамках границ профессиональной роли, не включаясь в эмоциональную оценку ситуации, не растворяясь эмоционально в границах другого и иметь возможность сохранить свои личные границы, не нарушая, кроме этого, еще и границ другого [11]. В современном педагогическом взаимодействии можно найти множество примеров, которые доказывают необходимость использовать эмоциональный интеллект как средство для решения педагогических задач. В частности, речь идет не только о педагогическом, профессиональном мастерстве, но и об умении оказывать психологическую помощь детям, которые находятся в состоянии стресса, фрустрации. Ситуации такого рода становятся в школе частым явлением: психологическая травля

(буллинг), психологическое насилие, унижение, отвержение, потеря, пренебрежение и пр.

Учителю важно умение считывать мимическую информацию, позы, движения, учитывать даже случайные действия ребенка, чтобы не потерять с ним психологический контакт. Быть сдержанным, контролировать проявление своих собственных негативных эмоций, нетерпение по отношению к сложным ситуациям взаимодействия как с ребенком, так и родителями детей – это важный момент формирования не только культуры взаимодействия, но и развития эмоционального интеллекта педагога [12]. Подчас эмоционально заряженные состояния детей или родителей детей: гнев, обида, агрессия требуют не включения педагога в ситуацию, невозможности потерять контакта с ними с тем, чтобы в последующем эффективно разрешить ситуацию, осуществлять последующее взаимодействие, в том числе и носящее эмпатический характер. Все вышесказанное требует от педагога развитого эмоционального интеллекта. Ведь решить сложные ситуации невозможно, имея в своем багаже стандартные мыслительные схемы, используя формальный подход к ситуациям и участникам взаимодействия.

Эмоциональный интеллект можно рассматривать как механизм эмоциональной регуляции личности профессионала [11]. Происходит осмысление, самоконтроль переживаемых собственных чувств и чувств оппонента, итогом этого контроля является повышение или снижение интенсивности эмоций. Важность высокой саморегуляции педагогом своей эмоциональной сферы определяется еще и проблемой распространения синдрома эмоционального выгорания среди педагогических работников. Связано это, в первую очередь, с интенсивным межличностным общением педагогов, ответственностью за детей и той высокой эмоциональной нагрузкой, которая лежит на плечах учителей школы. Исследования показывают, что эмоциональный интеллект

может выступать в качестве сдерживающего фактора в развитии синдрома эмоционального выгорания [15]. Эмоциональный интеллект является важным фактором для просоциального и иного позитивного поведения. Высокий уровень эмоционального интеллекта предсказывает высокую оценку социальных умений, таких как притязания, сотрудничество, самоконтроль.

Поэтому обращение к проблеме эмоционального интеллекта педагога представляется в настоящее время актуальной, своевременной задачей.

Американские исследователи Дж.Мейер и П.Сэловей предлагают одну из первых моделей интеллекта и рассматривают понятие «эмоциональный интеллект» как одну из подструктур социального интеллекта. В качестве конструкторов в структуре они выделяют способности идентификации и выражения эмоций, способности регуляции эмоций, а также способности, связанные с использованием эмоциональной информации в деятельности и мышлении [14]. Впоследствии модель была доработана, а эмоциональный интеллект определен ими через призму способности перерабатывать информацию, которая представлена эмоциях.

Д. Гоулманом (Daniel Goleman) дополнил модель эмоционального интеллекта Дж.Мейер и П.Сэловей, личностными характеристиками. Таким образом, в его модели когнитивные способности соединились именно с личностными характеристиками. Предложенная исследователем модель включает в себя не только эмоциональные способности, но и особенности самосознания, социальные умения и навыки, а также и волевые качества личности [16].

Модель Ревена Бар-Она расширительно трактует понятие «эмоциональный интеллект». Автор представляет понятие через некогнитивные способности, включая в ее структуру знания, компетентностную составляющую. По его мнению, именно они позволяют

человеку успешно справляться с различными жизненными ситуациями. В качестве компонентов эмоционального интеллекта выступили следующие сферы компетентности: познание себя, имеющиеся навыки межличностного общения, способность личности к адаптации, умение управлять стрессом, а также преобладающее у человека настроение [2].

Люсин Д.В. предложил новую модель эмоционального интеллекта, в ней акцент смещается на умение понимать и управлять эмоциями: как своими, так и чужими [5]. Согласно автору, важной особенностью эмоционального интеллекта является его формирующийся потенциал, который можно наращивать в ходе жизни человека.

Эмоциональный интеллект можно рассматривать комбинацию четырех способностей. 1) Восприятие, идентификация эмоций (собственных и других людей), выражение эмоций. Это способность связана с определением эмоций по чувствам или мыслям человека, по его актуальному физическому состоянию. Сюда же входит и определение эмоций других людей через речь, звуки, поведение человека, уметь дифференцировать истинные и ложные чувства. 2) Способность, связанная с возможностью вызвать определенную эмоцию и осуществить ее контроль. Речь идет о изменении когнитивной системы путем эмоций. Умение эмоциями направлять внимание на важную информацию, помогать рассуждать, вспоминать переживаемые чувства, эмоции, помогать решению каких либо проблем. 3) Способность понимать эмоции: их анализ, уметь считывать эмоциональные переходы у людей, распознавать связи между словами и эмоциями, уметь интерпретировать сложные, подчас переживание амбивалентных чувств и эмоций. 4) Способности по управлению своими эмоциями и чувствами других людей. Это рефлексивная функция эмоций, она необходима для эмоционального и интеллектуального развития человека. Она помогает оставаться открытым к

позитивным и негативным чувствам, помогает осознавать и определять ясность эмоций, управлять своими и чужими эмоциями [2].

Таким образом, все авторы, предлагающие свои модели эмоционального интеллекта, считают следующее. Компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны. Эта связь позволяет выстраивать эффективный процесс межличностного взаимодействия. Понимание собственных эмоций, понимание эмоций других людей, умение управлять своей эмоциональной сферой обеспечивает высокую адаптивность в социуме и эффективность в общении.

Методы и методики исследования

В этой связи нами было проведено исследование особенностей эмоционального интеллекта среди учителей одной из школ г.Калуги. В эмпирическом исследовании приняли участие 21 педагог со стажем работы от 1 года до 40 лет в возрасте от 23 до 63 лет (женщины). В исследовании были использованы: методика Н.Холла [7] и опросник «ЭМИН» для оценки эмоционального интеллекта [6]. Методологической основой исследования явились труды отечественных и зарубежных авторов (Дж. Майер, Д. Карузо, П. Сэловей, Р.Боятцис, Д.Гоулман, Д.В.Люсин, И.А.Егоров, А.С.Петровской, И.Серафимович, Н. Посысоев) в рамках исследования различных подходов о сущности эмоционального интеллекта, его структуре, возможностях его измерения и развития.

Результаты эмпирического исследования

Для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений была использована методика Н.Холла, которая позволила оценить выраженность показателей эмоционального интеллекта по пяти шкалам: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями,

самотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей. Полученные результаты отражены на рисунке 1.

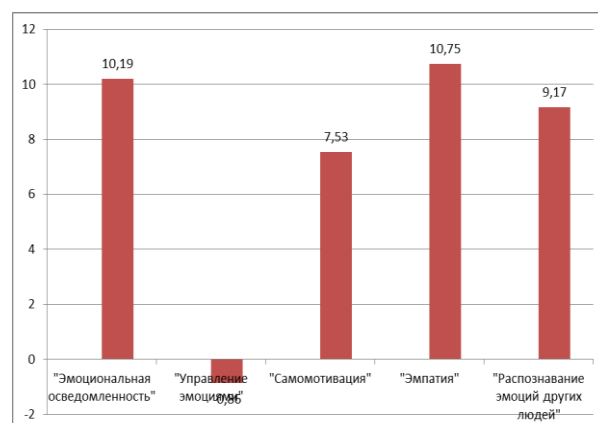


Рисунок 1 - Выраженность значений шкал, полученных по методике оценки «эмоционального интеллекта» Н.Холла (средние значения по группе)

Следует отметить, что показатели шкал эмоционального интеллекта (средние значения по группе) не представлены высокими значениями. Полученные значения по шкалам соответствуют уровню «средний» и «низкий». Полученные результаты по всем шкалам для выборки учителей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Выраженность показателей шкал среди учителей по методике оценки «эмоционального интеллекта» Н.Холла

Шкалы	Низкий	Средний	Высокий
Эмоциональная осведомленность	22,20%	55,60%	22,20%
Управление эмоциями	86,10%	13,90%	0%
Самотивация	41,60%	47,30%	11,10%
Эмпатия	19,40%	55,50%	25,10%
Распознавание эмоций других людей	30,50%	44,40%	25,10%
Общий эмоциональный интеллект	47,20%	50%	2,80%

Анализ результатов, полученных по данной методике в группе опрошенных педагогов, показал следующее. По шкалам «управление эмоциями» и «самотивация» среднegrupповые значения представлены низкими

показателями, остальные шкалы представлены средними значениями.

Низкий уровень по шкале «управление эмоциями» свидетельствует о том, что у учителей слабо выражены способности в управлении своими эмоциями, существуют трудности по нормализации своего эмоционального состояния после эмоциональных всплесков. Низкий уровень по шкале «самотивация» свидетельствует о том, что среди опрошенных ярко выраженные эмоции не позволяют размышлять, критически относиться к сложившейся ситуации, затрудняет процесс адекватного восприятия ситуации.

Умение распознавать свои эмоциональные реакции представлены на среднем уровне выраженности, лишь 56% педагогов способны прислушаться к происходящему с ними, своим эмоциям, что позволяет им быть в гармонии с собой.

Способности к распознаванию эмоций других людей представлены у большинства опрошенных учителей на среднем уровне. Все это – отражение тенденции к адекватной реакции на эмоции других: их настроения, побуждения, желания. Выраженность среднего уровня эмпатии по шкале свидетельствует о том, что в группе учителей чаще всего встречается эпизодическая слепота к чувствам и мыслям других. Полученные значения свидетельствуют о том, что опрошенные что-то чувствуют, сопереживают лишь с учетом своего настроения, их сопереживания могут быть направлены лишь по отношению к определенному кругу людей, чаще всего – близким. Чувства других их интересуют мало, вплоть до безразличия по отношению к ним.

Анализ данных по шкале общего эмоционального интеллекта показал, что только у 2,8% педагогов выявлен высокий уровень эмоционального интеллекта. Результаты представлены на рисунке 2.

Это свидетельствует о том, что только 2,8% опрошенных педагогов школы способны к хорошему распознаванию эмоциональных реакций: как своих, так и

окружающих. Это обеспечивает им понимание себя, а как результат, они легче адаптируются к жизненным ситуациям различного характера, взаимодействия с другими людьми носят гармоничный, содержательный характер.

Из опрошенных, 50% педагогов хорошо понимают эмоции других, способны ими управлять, но эффективность такого управления не очень высокая, что подтверждает мысль о том, что нужно работать над проявлением эмоций. Природу эмоций, не способны понять 47,2% опрошенных педагогов, это затрудняет и процесс управления ими. Эти респонденты обладают и низкой эмпатией, они не способны распознавать и управлять эмоциями других людей.

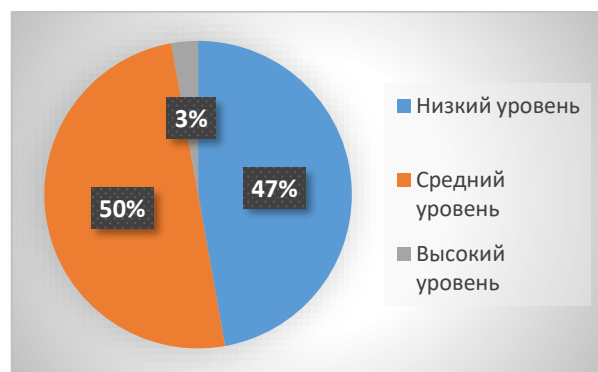


Рисунок 2 - Выраженность показателей общего эмоционального интеллекта

Анализ результатов, полученных по опроснику эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д.В.Люсин) свидетельствует о следующем. По шкале «управление чужими эмоциями» в группе опрошенных представлены низкие значения. Это указывает, что в целом по выборке на низком уровне представлена способность вызывать у других людей те или иные эмоции, отмечено отсутствие умения уменьшить выраженность тех эмоций, который в данный момент нежелательны, представлена и низкая склонность к манипулированию людьми.

Выводы

Проведенное исследование показало, что для выборки опрошенных учителей школы характерными особенностями являются следующие.

Способность управлять своими эмоциями выражена слабо, им трудно успокаиваться после неожиданных огорчений и при необходимости вызывать у себя положительные эмоции. Большинство опрошенных педагогов (56%) умеют прислушиваться к своим эмоциям, что позволяет находиться им в гармонии с самими собой. Однако, присутствует умеренно выраженное умение воздействовать на эмоциональное состояние окружающих людей, успокаивать окружающих, улучшать их настроение, советовать по вопросам взаимодействия отношений между людьми. Наблюдается эпизодическая слепота к чувствам и мыслям других. Это проявляется, прежде всего, в том, что опрошенные чувствуют и сопереживают чаще по настроению, могут сопереживать только определенному типу людей (чаще всего близким). По-настоящему понимают себя на интуитивном и телесном уровне всего 2,8% опрошенных, что позволяет им с легкостью адаптироваться к любой жизненной ситуации. Их отношения с людьми содержательны, а свои эмоции они используют для того, чтобы лучше понять себя и окружающий мир. При этом 47% опрошенных не способны управлять проявляемыми эмоциями.

Таким образом, полученные результаты лишь обозначили проблему, связанную с тем, что педагогам важно учиться работать над проявлением эмоций, обращать внимание на их физические симптомы, искать причину, уметь эффективно ими управлять, в том числе и уметь снижать интенсивность нежелательных эмоций.

Полученные нами результаты, отражающие особенности эмоционального интеллекта педагогов показывают необходимость развития эмоционального интеллекта у учителей и рассмотрения его в качестве одной из составляющих их профессионализма [9], [13]. Для того, чтобы процесс развития эмоционального интеллекта осуществлялся эффективно, важно обеспечить гармоническое единство аффективных и когнитивных процессов с

тем, чтобы исключить возникновение личностных деформаций. Личностные деформации приводят к неуверенности педагога, несамостоятельности в принятии решений, расчете на стандартные схемы и правила решения задач и ситуаций. Задачи, которые сегодня стоят перед педагогами, ставят их в ситуацию осуществления активного поиска тех сведений, которые необходимы в распознавании эмоциональных состояний участников педагогического процесса, уметь адекватно интерпретировать содержание полученной информации с учетом ее полноты и достоверности. Педагог должен так взаимодействовать с участниками педагогического процесса, учащимися, коллегами, руководством, чтобы достигать поставленных целей и получать необходимый эффект [10]. Для педагогов, принимавших участие в исследовании, следует при психологическом сопровождении в контексте развития у них эмоционального интеллекта обратить внимание на связь между пониманием эмоций других людей, умением сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а так же готовность оказать поддержку (эмпатию), а также показателями невротичности и психопатизации, которые создают предпосылки для импульсивного поведения, депрессивного состояния и неустойчивого эмоционального состояния со склонностью к аффективному реагированию.

Поэтому, программы по развитию эмоционального интеллекта целесообразно выстраивать с учетом формирования у педагогов междисциплинарных знаний о функциях, значении и роли эмоционального интеллекта в педагогической практике (с учетом знаний, сложившихся в педагогике, психологии, конфликтологии). Сам процесс психологического сопровождения педагогов школ по целенаправленному развитию у них свойств эмоционального интеллекта следует осуществлять посредством циклов не только семинарских занятий и психологического тренинга, но и

моделирования, решения стандартных ситуаций нестандартными способами, используя метод кейс-стади. А это лишь означает, что самостоятельно, усилиями педагогов эту проблему не решить. Это требует участия профессиональных психологов, которые способны оказывать психологическое сопровождение, интегрировать имеющийся опыт и практики индивидуального и группового консультирования, профессиональной и личностной супервизии.

Таким образом, эмоциональный интеллект является одним из важнейших факторов, определяющих продуктивность деятельности учителей школы, задача которых осуществлять процесс раскрытия творческого потенциала как своего собственного, так и личности ребенка, иметь возможность сформировать у детей потребность в познании, саморазвитии, подготовить их к самостоятельной жизни и последующей профессиональной самореализации.

Список литературы:

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2012. - № 5. - С. 57-65.
2. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 1.
3. Краснощеченко И.П. Профессиональная субъектность будущих психологов: реализация модели подготовки, ориентированной на региональный запрос. — Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. — 160 с.
4. Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай. - СПб.: Питер, 2001. С. 12.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2012. - С. 29-36.
6. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3 – 22.
7. Методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) // Е.И. Ильин. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – С. 633–634.
8. Мони́на Г.Б. Эмоциональный интеллект как фактор личностного и профессионального роста // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2011. №3 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-faktor-lichnostnogo-i-professionalnogo-rosta>
9. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004.
10. Нусипжанова Б. Н., Сатиева Ш. С. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. // Журнал «Инновации в науке» № 3 (91), 2019. С 30-32. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvo-upravleniya-lyudmi-na-osnove-emotsionalnogo-intellekta>. Дата обращения (9.09.2021)
11. Серафимович И., Посысов Н. Эмоциональный интеллект - предиктор профессионализма педагога? // Образовательная политика. 2020. №2 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-prediktor-professionalizma-pedagoga>
12. Симонова Л.Б. Развитие эмоционального интеллекта будущего педагога // Психология образования в XXI веке: теория и практика. [Электронный ресурс] <https://psyjournals.ru/education21/issue/54867.shtml> (Дата обращения: 16.09.2021)
13. Шингаев С.М. Эмоциональный интеллект как фактор успеха современного педагога // Человеческий фактор: социальный психолог 2018. №1(35). С.199-208
14. Ширинская Н.Е., Гайнанова А. Р., Пухов И.А. Эмоциональный интеллект как сдерживающий фактор развития синдрома эмоционального выгорания // Личность, семья и

общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. №35-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-sderzhivayuschiy-faktor-razvitiya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya>

15. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Робертс Р.Д. [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1, N 4. С. 3-26.

16. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта. // Практическая психология образования, 2012 № 3 (4) июль - сентябрь, С. 4-10.

I.I. Patsakula, E.A. Ryazantseva

PECULIARITIES OF SCHOOL TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract: The article notes the importance of those situations in which the teacher finds himself, they require him to be highly psychologically prepared for making non-standard, complex, atypical decisions. It is shown that the emotional intelligence can be considered as the mechanism for the adaptation of the teacher in situations requiring a non-standard approach to their solution. The paper presents the results of a study of the emotional intelligence characteristics among teachers at one of the schools in Kaluga. The empirical study involved 21 teachers with work experience from 1 to 40 years aged from 23 to 63 (women). The research was carried out using N. Hall's methodology for the assessment of "Emotional intelligence" and the questionnaire of emotional intelligence "EMIN". It turned out that teachers' ability to control their emotions is poorly expressed, it is difficult for them to calm down after unexpected grief and, if necessary, evoke positive emotions in themselves. Most of the respondents still know how to listen to their emotions, they have a moderately expressed ability to influence the emotional state of others, improve their mood, give advice on issues of relationships between people, while blindness to the feelings and thoughts of other people is observed sporadically. The results obtained indicated the problem associated with the fact that it is important for teachers to learn to work on the manifestation of emotions, to pay attention to their physical symptoms, to look for the cause of the manifestation of emotions, to be able to manage them effectively, including the ability to reduce the intensity of unwanted emotions. It is advisable to build programs for the development of emotional intelligence taking into account the involvement of professional psychologists who are able to provide psychological support, integrate the existing experience and practices of individual and group counseling, professional and personal supervision.

Key words: development of emotional intelligence, models of emotional intelligence, management of personality's emotional sphere, interpersonal interaction, psychological support of teachers for development of emotional intelligence.

References:

1. Andreeva I.N. Predposylki razvitiya emotsionalnogo intellekta / I.N. Andreeva // Voprosy psikhologii. - 2012. - № 5. - P. 57-65.
2. Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Razvitiye emotsionalnogo intellekta: obzor issledovaniy // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. 2021.Vol. 10. № 1.
3. Krasnoshchchenko I.P. Professionalnaya subyektnost budushchikh psikhologov: realizatsiya modeli podgotovki, oriyentirovannoi na regionalny zapros. Kaluga: KSU after K.E. Tsiolkovsky, 2012. 160 p.
4. Craig J. Emotsionalny intellekt. Dumai, proschityvai, pobezhdai. SPb: Peter, 2001.P. 12.
5. Lyusin D.V. Sovremennye predstavleniya ob emotsionalnom intellekte // Sotsialny intellekt: Teoriya, izmereniye, issledovaniya / Ed. by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. M.: Institute of Psychology RAS. M., 2012. P. 29-36.

6. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsionalnogo intellekta: oprosnik EmIn // Psikhologicheskaya diagnostika. 2006. №. 4. P. 3 - 22.
7. Metodika N. Kholla otsenki «emotsionalnogo intellekta» (oprosnik EQ)// E.I. Ilyin. Emotsii i chuvstva. SPb: Peter, 2001. - P. 633-634.
8. Monina G.B. Emotsionalny intellekt kak faktor lichnostnogo i professionalnogo rosta // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnology upravleniya i ekonomiki. 2011. №. 3 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-faktor-lichnostnogo-i-professionalnogo-rosta>
9. Manoilova M.A. Razvitiye emotsionalnogo intellekta budushchikh pedagogov. Pskov: PSPI, 2004.
10. Nusipzhanova B. N., Satieva Sh. S. Iskustvo upravleniya lyudmi na osnove emotsionalnogo intellekta. // Innovatsii v nauke. № 3 (91), 2019. P 30-32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskustvo-upravleniya-lyudmi-na-osnove-emotsionalnogo-intellekta>
11. Serafimovich I., Posysoev N. Emotsionalny intellekt - prediktor professionalizma pedagoga? // Obrazovatel'naya politika. 2020. № 2 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-prediktor-professionalizma-pedagoga>
12. Simonova LB Razvitiye emotsionalnogo intellekta budushchego pedagoga// Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika. [Electronic resource] <https://psyjournals.ru/education21>
13. Shingaev S.M. Emotsionalny intellekt kak faktor uspekha sovremennogo pedagoga // Chelovechesky faktor: sotsialny psikholog. 2018. №. 1 (35). P.199-208
14. Shirinskaya N. E., Gainanova A. R., Pukhov I. A. Emotsionalny intellekt kak sderzhivayushchy faktor razvitiya sindroma emotsionalnogo vygoraniya. // Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. 2013. № 35-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-sderzhivayuschiy-faktor-razvitiya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya>
15. Emotsionalny intellekt: problemy teorii, izmereniya i primeneniya na praktike/ Roberts R.D. and oth. // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. 2004. Vol. 1, № 4, pp. 3-26.
16. Yurkevich V.S. Problema emotsionalnogo intellekta // Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya. 2012 № 3 (4) July - September, pp. 4-10.

Статья поступила в редакцию 06.09.2021

Э.В. Лидская
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ЭКОЛОГИЧНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ
ПО ОТНОШЕНИЮ К КОММУНИКАТИВНЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯМ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация: Анализ литературных данных показывает, что под экологичностью поведения («pro-environmental behavior») в общем виде понимают бережное отношение к окружающей природе. В то же время для обозначения экологичности поведения в коммуникативных взаимодействиях используются термины «экология отношений», «экология общения», «экологичность общения». Показано, что в обоих случаях в основе экологичности поведения лежит принцип «Не навреди!».

Однако поведение старшеклассников в коммуникативных взаимодействиях не всегда является экологичным, оно бывает направленно на оскорбления и даже травлю сверстников. Анализ повседневной практики показывает, что коммуникативные взаимодействия старшеклассников в общении с другими проявляются не только в субъектной, но и объектной позиции, когда они вынуждены подчиняться коммуникативным воздействиям со стороны сверстников и взрослых. Распространено агрессивное поведение среди школьников, в том числе в виде буллинга и кибербуллинга, когда один из них становится объектом травли, оскорблений и унижения со стороны другого. Объяснением данных явлений является то, что дети старшего школьного возраста «по самой природе психического развития испытывают непреодолимую потребность в стереотипном воспроизведении тех действий, которые они видят на экране и тем более, которые были совершены другими людьми по отношению к ним, даже если это было давным-давно.

Ключевые слова: экологичность поведения, окружающая природа, коммуникативные взаимодействия, экология общения, принцип «Не навреди!», старшеклассники.

Благодарности: Работа выполнена в рамках госзадания ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования».

Введение

Когда говорят об экологичности поведения, то, прежде всего, возникает ассоциация с поведением человека по отношению к защите окружающей природы. Но ведь человек тоже является частью природы. И если мы говорим об экологичности поведения по отношению к природе, то это должно включать в себя и экологичность поведения в коммуникативных взаимодействиях с другими людьми. Обратившись к обзору литературных источников, мы столкнулись с неопределённостью и разным пониманием самих терминов «экологичность поведения» и «экологичность коммуникативных взаимодействий» (чаще говорят: «экология общения»)). В связи с этим возникла

необходимость уточнить, что понимается под «экологичным поведением». Как отмечают некоторые авторы, разнообразие терминов, обозначающих экологичность/неэкологичность поведения («экологическое поведение», «проэкологическое поведение», «про-экологичное поведение» и т.п.), происходит из-за неопределённости и разного перевода термина «pro-environmental behavior» [10; 11; 15; 20; 23; 24 и др.].

С другой стороны, с экопсихологической точки зрения можно предположить, что экологичность/неэкологичность поведения и общения должны зависеть от типа коммуникативного взаимодействия человека по отношению к окружающей

природной и социальной среде. В связи с чем возникла необходимость уточнения еще одного англоязычного термина – «environmental communication» («экологическая коммуникация»).

Поэтому целью данной статьи стал теоретический обзор представлений об экологичности поведения по отношению к коммуникативным взаимодействиям старшеклассников.

*Экологический аспект термина
«экологичность поведения»*

На основе обобщения ряда современных зарубежных и отечественных исследований экологического поведения С.В.Морозова и В.В.Козлов [11, с. 19] приходят к выводу, что «Феномен экологического поведения имеет сложный характер и представляет интеграцию проэкологического мировоззрения, проэкологической самоидентификации, экологических норм, экологических ценностей, способов принятия решений и т.д.». При этом они обращают внимание на стремление исследователей «интегрировать решение практических задач с необходимостью теоретического осмысления конструкторов и моделей экологического поведения» (там же, с.14).

Еще одно определение экологичности поведения представлено Л.Г. Титаренко [17, с. 106], которая предлагает рассматривать экологическое поведение в континууме, с одной стороны которого «находится тип поведения, соответствующий эгоцентристскому подходу и демонстрирующий приоритет экологических ценностей над потребительскими. С другой стороны этого континуума находится антропоцентристский подход и потребительские ценности человека, т.е. "Homo ecologus vs. Homo consumer"».

Возвращаясь к неопределённости самого термина «экологичность поведения», приведем слова Е.А.Приваловой с соавторами [15, с 88], которая настаивает, что переводить термин «pro-environmental behavior» следует не как «проэкологическое», а как «проэкологичное» поведение:

«Проэкологичным мы называем поведение, направленное на минимизацию негативных последствий воздействия (либо благоприятный эффект от действий) отдельного человека и группы людей на окружающую среду, и находящееся под влиянием внутренних и внешних факторов».

Одной из наиболее популярных теорий, на которые ссылаются многие авторы при определении экологичности поведения, является теория экологически значимого поведения L. Stern [25], в которой обращается внимание на объективные и субъективные критерии такого поведения. К объективным критериям он относит экологические изменения во внешней среде, которые вызваны поведением данного человека. А к субъективным критериям – внутренние факторы, которые заставляют данного человека воздействовать на окружающую среду.

При этом L. Stern выделяет разные виды проэкологического поведения:

- проэкологический активизм;
- проэкологический нонактивизм в социальной сфере;
- инвайронментализм в частной жизни;
- поведение человека в неэкологических организациях, которое косвенно может иметь экологические последствия.

В свою очередь Е.А. Привалова с соавторами [15] приводят такие виды проэкологичного поведения, как:

- энергосберегающее поведение, направленное на берегающее отношение к потреблению электроэнергии, воды, газа и т.п.;
- действия, направленные на раздельный сбор мусора, его утилизацию и вторичную переработку отходов;
- эко-потребление, имея ввиду покупку экологичных товаров и энергоэффективной техники;
- разные формы экологической активности (митинги, экологические акции, волонтерское движение и т.п.).

Многие авторы отмечают влияние на проэкологическое поведение проэкологических ценностей (proenvironmental orientation) [13 и др.], а также экологического сознания [11; 19 и др.].

Несмотря на различия в понимании термина «экологичность поведения» и его аналогов (проэкологическое и проэкологичное поведение), их объединяет то, что экологичность поведения рассматривается в экологическом аспекте – как поведение по отношению к природной среде, ее сохранению, сбережению, охране и т.п. По этой причине «правила экологического поведения», которыми заполнены экологически ориентированные сайты для педагогов и школьников, имеют природоохранную и природосберегающую направленность. Например, цитируем «Правила экологического поведения: что нужно знать школьникам?» [14]:

- «не оставлять мусор на природе и не бросать его на улицах;
- не сливать грязную воду, бензин в водоемы, не бросать туда мусор;
- стекло, металл, пластмасса – больше ста лет перерабатываются в живой природе, нанося ей огромный урон. Поэтому, подобные изделия нужно отдавать на переработку; ...» и т.п.

О более широком понимании термина «экологичности поведения» свидетельствуют эмпирические данные о представлениях современных юношей и девушек об экологичности/неэкологичности. Согласно этим данным [5, с. 408]: «понятие экологичность у современных юношей и девушек несёт позитивную смысловую нагрузку (чистота, естественность (36%), польза (18%), рациональное (14%), жизнелюбие (9%). Понятие неэкологичность несёт негативную смысловую нагрузку (грязь (55%), апатия (17%), вред (13%). При этом ассоциаций, несущих позитивную смысловую нагрузку больше (63%), чем ассоциаций, несущих негативную смысловую нагрузку (37%)» (там же, с.408). Согласно данным того же

исследования «“Экологичное поведение” рассматривается как рациональное, обдуманное (22%), аккуратное, комфортное (14%), правильное (14%), приносящее пользу (7%), безвредное (4%). В качестве аффективных проявлений «экологичности» можно выделить радость (33%).» (там же, с.409). Но, обратим внимание, на то, что приведённые характеристики экологичности поведения носят общий характер, так как они не связываются непосредственно с экологическими взаимодействиями с природной средой. При этом экологичность/неэкологичность характеризуется, с одной стороны, опять же внешними условиями жизни (чистота, грязь, вред), а, с другой стороны, субъективными факторами – особенностями самоощущения и поведения (жизнелюбие, апатия, радость).

В заключение данного раздела следует отметить, что экологичность поведения представлена в основном такими терминами, как экологическое, проэкологическое и про-экологичное поведение. Главной его характеристикой является направленность на сохранение природных ресурсов, на утилизацию мусора, на экономное потребление воды, электроэнергии и т.п. Другими словами, можно сказать, что такое поведение подчиняется известному принципу «Не навреди» природе как среде обитания. В качестве факторов, от которых зависит экологичность поведения рассматриваются внешние (средовые) факторы и внутренние (субъективные) факторы. При этом особое внимание обращается на взаимосвязь экологичности поведения с системой ценностей и экологическим сознанием.

Коммуникативный аспект термина «экологичность поведения»

Если рассматривать термин «экологичность поведения» по отношению к коммуникативным взаимодействиям, то прежде всего обращает на себя внимание англоязычный термин «environmental communication», который переводится как «экологическая коммуникация» или

«коммуникация с окружающей средой». Этот термин уже давно активно используется в публикациях, которые посвящены обсуждению разных социальных и экологических аспектов региональных и глобальных проблем взаимодействий человека с окружающей средой (см., например, Harris Usha [22] и др.). Так, согласно одному из много раз переиздаваемых трудов по экологической коммуникации Environmental communication and the public sphere [21], она включает в себя: научную экологическую коммуникацию, экологически направленные пропагандистские кампании и экологическую журналистику, культуру зеленого движения и зеленый маркетинг, уведомление об экологических рисках и т.п.

В отличие от такого – экологического – понимания экологической коммуникации, «в психологии под экологичностью подразумевают качество какого-либо процесса, отражающее его способность не оказывать побочного негативного влияния на личную жизнь человека. Например, экологичный психотерапевтический процесс — это такой процесс, который достигает улучшения психического здоровья человека, не разрушая его личную жизнь.» [18, дата обращения: 3.02.202]. Это подтверждаются тем, что различные сайты практических психологов и психотерапевтов активно используют похожие термины, но несущие другой смысл: «экологичная коммуникация», «экология отношения», «экология общения» [1-3 и др.]. В качестве примера приведем «7 правил экологии отношения», которые рекомендует на сайте PSYECO интегративный психотерапевт О. Лукина [8, дата обращения: 10.04.2021]:

«1. Любить себя, заботиться о себе и поддерживать чувство собственного достоинства без всяких условий.

2. Понимать и обозначать свои личностные границы.

3. Уважать личностные границы партнера.

4. Сострадать.

5. Искренне проживать моменты своей ранимости.

6. Самостоятельно поддерживать свое эмоциональное равновесие и благополучие. 7. Оставаться социально самостоятельным человеком.»

Еще один практический психолог Е. Любченко [9, дата обращения: 0.08.2021] ставит вопрос «Что такое экологичность в психологии?» и отвечает, что «общая философия экологичности сводится к одному простому принципу — “не навреди”» и что «Экологичные отношения — это абсолютно безвредное, а лучше если еще и полезное взаимодействие с другими. А у хомо сапиенс еще и с самим собой.». Чтобы построить такие экологичные отношения она рекомендует:

- Любить себя и доверять себе.

- Давать другим право любить себя и доверять себе.

- Разрешите и всем остальным быть собой и проходить свои пути. ...

- Помните, что мы парадоксально взаимозависимы.» [там же].

Таким образом, даже краткий обзор коммуникативного аспекта экологичности поведения позволяет сделать следующий вывод. Экологичность поведения в коммуникативных взаимодействиях человека с другими людьми и с самим собой будет зависеть от того, в какой мере это поведение соответствует принципу «Не навреди!» и, так называемому, «Золотому правилу морали (нравственности)»: «не делайте другим то, что вы не желаете для себя, и поступайте с другими так, как хотели бы, чтобы с вами поступили» [6, дата обращения: 10.08.2021].

Представление об экологичности поведения в коммуникативных взаимодействиях старшеклассников

К сожалению, в коммуникативных взаимодействиях старшеклассников сегодня мы видим совсем другую картину. Ранее нами было показано [7], что коммуникативные взаимодействия старшеклассников в общении с другими проявляются не только в субъектной, но и объектной позиции, когда они вынуждены

подчиняться коммуникативным воздействиям со стороны сверстников и взрослых. Об этом, в частности, свидетельствуют данные о широком распространении агрессивного поведения среди школьников, в том числе в виде буллинга и кибербуллинга, когда один из них становится объектом травли, оскорблений и унижения со стороны другого. Как считает В.И. Панов, одной из причин такой агрессивности старшеклассников является поведение, которое они видят на экране и сталкиваются в своей жизни. Это объясняется тем, что дети старшего школьного возраста «по самой природе психического развития испытывают непреодолимую потребность в стереотипном воспроизведении тех действий, которые они видят на экране и тем более, которые были совершены другими людьми по отношению к ним, даже если это было давным-давно.» [12, с. 5-6]. Конечно, есть и другие психологические причины агрессивного поведения подростков [4; 16 и др.]. В данном случае важно отметить, что такие виды коммуникативного поведения старшеклассников нельзя назвать экологичными, потому что они не соответствуют принципу «Не навреди!».

Заключение

Как показывает анализ литературных данных, представление об экологичности поведения применяется не только по отношению к природной среде, но и по отношению к коммуникативным взаимодействиям:

- в исследованиях экологичности поведения по отношению к природной среде чаще всего используются термины «экологическое поведение», «проэкологическое поведение», «про-экологичное поведение» («pro-environmental behavior»), с помощью которых обозначают поведение, направленное на бережное отношение к окружающей природе и экономию энергетических ресурсов;

- представление об экологичности поведения по отношению к коммуникативным взаимодействиям используются как при обсуждении социальных и экологических проблем взаимодействия человека с окружающей средой (environmental communication), так и для обозначения экологичности поведения в общении между людьми («экология отношений», «экология общения», «экологичность общения» и т.п.);

- общей характеристикой для представлений об экологичности поведения по отношению к природной среде и к коммуникативным взаимодействиям является принцип «Не навреди!»;

- однако, поведение подростков в коммуникативных взаимодействиях друг с другом часто направлено на оскорбления и даже травлю сверстников. Вследствие чего оно явно не соответствует принципу «Не навреди!» и поэтому такое поведение, конечно же, нельзя назвать экологичным.

Список литературы:

1. 9 правил экологичного общения [Электронный ресурс]. – URL: <http://itworked.com.ua/article/view/9-pravil-ekologichnogo-obscheniya> / (дата обращения: 16.03. 2021).
2. Аванесян, К. 5 главных правил экологичного общения, о которых должен знать каждый [Электронный ресурс]. – URL: <https://the-challenger.ru/zhizn-2/psihologiya/5-glavnyh-pravil-ekologichnogo-obshheniya-o-kotoryh-dolzhen-znat-kazhdyy/> (дата обращения: 10.04.2021)
3. Виноградов, А. Экологичная коммуникация// Гештальт-клуб [Электронный ресурс] . – URL: <https://gestaltclub.com/events/9177-ekologichnaa-kommunikacia-kak-govorit-o-nepriyatnyh-momentah-i-pri-etom-sohranat-otnosenia> (дата обращения: 17.06.2021).

4. Волкова, Е.Н. Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 3. С. 50–57. DOI:10.17759/bppe.2019160301
5. Гунина, Д.А. «Экологичность» как психологический феномен в представлениях юношей и девушек // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С.407-409.
6. Золотое правило нравственности [Электронный ресурс]. URL: (https://ru.wikipedia.org/wiki/Золотое_правило_нравственности) (дата обращения: 10.08.2021).
7. Лидская, Э.В. Коммуникативные способности старшеклассников в контексте субъект-средовых взаимодействий // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019. № 1(25). С. 82-94.
8. Лукина, О. Экология отношений: 7 правил //PSYECO/Точка зрения/Экология отношений: 7 правил [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologies.ru/standpoint/ekologiya-otnosheniy-7-pravil/> (дата обращения: 10.04.2021).
9. Любченко, Е. Займитесь собой. Как строить экологичные отношения // [Электронный ресурс]. URL: <https://life.nv.ua/blogs/psihologiya-hto-takoe-ekologichnye-otnosheniya-schaste-50092625.html> (дата обращения: 10.08.2021)
10. Мдивани М.О. Удовлетворенность деятельностью и проэкологическое поведение [Электронное издание] // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2019. С. 475-478. URL: https://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf (дата обращения: 11.07.2021).
11. Морозова, С.В., Козлов, В.В. Экологическое поведение как проблема исследования в отечественной и зарубежной психологии // Психология. Психофизиология. 2020. №1. С. 14-22. DOI: 10.14529/jpps200102
12. Панов, В.И. Проблемы и возможные риски социализации в условиях ускорения научно-технологического прогресса // Вестник Калужского университета. Серия «Психологические науки. Педагогические науки». 2021. Том 4. Вып. 2. С. 9-16. DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_4
13. Панюкова, Ю.Г. Межпоколенные различия в проэкологических ценностях: контент современных зарубежных психологических исследований // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020. №. 1. С. 92-94
14. Правила экологического поведения: что нужно знать школьникам? [Электронный ресурс]. URL: <http://veselajashkola.ru/interesno/pravila-ekologicheskogo-povedeniya-hto-nuzhno-znat-shkolnikam/> (дата обращения: 4.05.2021).
15. Привалова, Е.А., Ершова, Р.В., Ерофеева, М.А. Особенности проэкологичного поведения студентов в области энергопотребления // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 86-98. DOI: 10.32744/pse.2021.3.6)
16. Руководство по противодействию и профилактике буллинга. Для школьной администрации, учителей и психологов [Электронный ресурс]./Под ред. академика РАО А.А. РЕАНА. 2019. URL: https://www.edusarov.ru/docs/Vosp_dop_obr/Met_master/2020/bulling.pdf (дата обращения: 14.06.2021).
17. Титаренко, Л.Г. Типы экологического поведения: Homo ecologus vs. Homo consumer // Социологический альманах. – 2015. – №6. – С. 105-115. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-ekologicheskogo-povedeniya-homo-ecologus-vs-homo-consumer> (дата обращения: 3.05.2021).

18. Экологичность [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/703794>. (дата обращения: 3.02.2021).
19. Ясвин, В.А. История и психология формирования экологической культуры: Удобно ли сидеть на вершине пирамиды? М.: Наука, 1999. 100 с.
20. Кряж, И.В., Качикова, О.С. К проблеме регуляции проэкологического поведения // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: «Психологія». 2010. №902. Вип.43. С.137-140.
21. Environmental Communication And The Public Sphere (3rd ed.), by Robert. Cox, Thousand Oaks, CA: Sage, 2013. 448 p.
22. Harris, Usha. Engaging communities in environmental communication // Pacific Journalism Review. 2017. V. 23. No 1. P. 65-79. DOI: 10.24135/pjr.v23i1.211.
23. Kollmuss, A., Agyeman, J. Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? // Environmental education research. 2002. V. 8. No 3. P. 239-260.
24. Steg, L. An Integrated Framework for Encouraging Pro-environmental Behaviour: The role of values, situational factors and goals / L. Steg, J.W. Bolderdijk, K. Keizer, G. Perlaviciute // Journal of Environmental Psychology. 2014. V. 38. P. 104–115. DOI: 10.1016/j.jenvp.2014.01.002
25. Stern, P.C. New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior // Journal of social issues. 2000. V. 56. No 3. P. 407-424.

E.V. Lidskaya
**IDEAS OF ENVIRONMENTAL FRIENDLINESS OF BEHAVIOR
IN RELATION TO COMMUNICATIVE INTERACTIONS
OF HIGH SCHOOL PUPILS**

Abstract: Analysis of literature data shows that “pro-environmental behavior” is generally understood as a respect for the environment. At the same time, to denote the environmental friendliness of behavior in communicative interactions, the terms “ecology of relations”, “ecology of communication”, “environmental friendliness of communication” are used. It is shown that in both cases the principle “Do no harm!” is the basis of environmental friendliness of behavior.

However, the behavior of high school pupils in communicative interactions is not always environmentally friendly; it is aimed at insulting and even harassing peers. An analysis of everyday practice shows that the communicative interactions of high school pupils in communication with others are manifested not only in the subjective, but also in the object position, when they are forced to obey communicative influences from their peers and adults. Aggressive behavior among schoolchildren is widespread, including in the form of bullying and cyberbullying, when one of them becomes the object of bullying, insults and humiliation from others. The explanation of these phenomena is that children of senior school age by the very nature of mental development experience an irresistible need to stereotypically reproduce those actions that they see on the screen, and even more so that were committed by other people in relation to them, even if it was a long time ago.

Key words: environmental friendliness of behavior, environment, communicative interactions, ecology of communication, principle “Do no harm!”, high school pupils.

References:

1. 9 pravil ekologichnogo obshcheniya [Electronic resource]. – URL: <http://itworked.com.ua/article/view/9-pravil-ekologichnogo-obshcheniya/> (Application date: 16.03.2021).
2. Avanesyan, K. 5 glavnykh pravil ekologichnogo obshcheniya, o kotorykh dolzhen znat kazhdy [Electronic resource] – URL: <https://the-challenger.ru/zhizn-2/psihologiya/5-glavnykh-pravil-ekologichnogo-obshcheniya-o-kotorykh-dolzhen-znat-kazhdy/> (Application date: 10.04.2021)
3. Vinogradov, A. Ekologichnaya kommunikatsiya // Geshtalt-klub [Electronic resource]. URL: <https://gestaltclub.com/events/9177-ekologichnaya-kommunikatsiya-kak-govorit-o-nepriyatnykh-momentakh-i-pri-etom-sohranat-otnosheniya> (Application date: 17.06.2021).
4. Volkova, E.N. Podrostkovy bulling: napravleniya profilakticheskoi raboty i organizatsiya pomoshchi // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. 2019. Volume 16. № 3. P. 50–57. DOI:10.17759/bppe.2019160301
5. Gunina, D.A., «Ekologichnost» kak psikhologichesky fenomen v predstavleniyakh yunoshei i devushek // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. – 2018. – № 2 (69). – P. 407-409.
6. Zolotoye pravilo nravstvennosti [Electronnyy resource]. URL: (https://ru.wikipedia.org/wiki/Zolotoe_pravilo_nravstvennosti) (Application date: 10.08.2021).
7. Lidskaya, E.V. Kommunikativnye sposobnosti starsheklassnikov v kontekste subekt-sredovykh vzaimodeistviy // Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya «Psikhologiya». – 2019. – № 1(25). – P. 82-94.
8. Lukina, O. Ekologiya otnosheny: 7 pravil. //PSYECO/Tochka zreniya/Ekologiya otnosheny: 7 pravil [Electronic resource]. URL: <https://www.psychologies.ru/standpoint/ekologiya-otnosheniy-7-pravil/> (Application date: 10.04.2021).
9. Lyubchenko, E. Zaimites soboi. Kak stroit ekologichnye otnosheniya // [Electronic resource]. URL: <https://life.nv.ua/blogs/psihologiya-cto-takoe-ekologichnye-otnosheniya-schaste-50092625.html> (Application date: 10.08.2021)
10. Mdivani, M.O. Udovletvoryonnost deyatel'nostyu i proekologicheskoe povedeniye [Electronic publication] // Nauka – obrazovaniye – professiya: sistemnyy lichnostno-razvivayushchy podkhod / Ed. by L.M. Mitina. M.: PH «Pero», 2019. P. 475-478. URL: https://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf (Application date: 11.07.2021).
11. Morozova, S.V., Kozlov, V.V. Ekologicheskoye povedeniye kak problema issledovaniya v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii // Psikhologiya. Psikhofiziologiya. 2020. № 1. P. 14-22. DOI: 10.14529/jpps200102
12. Panov, V.I. Problemy i vozmozhnyye riski sotsializatsii v usloviyakh uskoreniya nauchno-tekhnologicheskogo progressa // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya «Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki».2021. Volume 4. Iss. 2. P. 9-16. DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_4
13. Panyukova, Yu.G. Mezhpokolennyye razlichiya v proekologicheskikh tsennostyakh: kontent sovremennykh zarubezhnykh psikhologicheskikh issledovaniy // Mezhpokolenncheskiye otnosheniya: sovremennyy diskurs i strategicheskiye vybory v psikhologo-pedagogicheskoi nauke i praktike. 2020. №. 1. P. 92-94
14. Pravila ekologicheskogo povedeniya: chto nuzhno znat shkol'nikam? [Electronic resource]. URL: <http://veselajashkola.ru/interesno/pravila-ekologicheskogo-povedeniya-cto-nuzhno-znat-shkol'nikam/> (Application date: 4.05.2021).
15. Privalova, E.A., Ershova, R.V., Erofeeva, M.A. Osobennosti proekologichnogo povedeniya studentov v oblasti energopotrebleniya // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2021. № 3 (51). – P. 86-98. DOI: 10.32744/pse.2021.3.6)

16. *Rukovodstvo po protivodeistviyu i profilaktike bullinga. Dlya shkolnoi administratsii, uchitelei i psikhologov* [Electronic resource]/ Ed. by Academician RAS A.A. REAN. 2019. URL: https://www.edusarov.ru/docs/Vosp_dop_obr/Met_master/2020/bulling.pdf (Application date: 14.06.2021).
17. Titarenko, L.G. Tipy ekologicheskogo povedeniya: Homo ecologus vs. Homo consumer // *Sotsiologichesky almanakh*. 2015. № 6. P. 105-115. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-ekologicheskogo-povedeniya-homo-ecologus-vs-homo-consumer> (Application date: 3.05.2021).
18. Ekologichnost [Electronic resource]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/703794> . (Application date: 3.02.2021).
19. Yasvin, V.A. *Istoriya i psikhologiya formirovaniya ekologicheskoi kultury: Udobno li siditsya na vershine piramidy?* M.: Nauka, 1999. 100 p.
20. Kryazh, I.V., Kachikova, O.S. K probleme regulyatsii proekologicheskogo povedeniya // *Visnik Kharkivskogo natsionalnogo universitetu imeni V.N. Karazina. Seriya: «Psikhologiya»*. 2010. № 902. Iss.43. – P.137-140.
21. *Environmental Communication And The Public Sphere* (3rd ed.), by Robert. Cox, Thousand Oaks, CA: Sage, 2013. 448 p.
22. Harris, Usha. Engaging communities in environmental communication // *Pacific Journalism Review*. 2017. V. 23. No 1. P. 65-79. DOI: 10.24135/pjr.v23i1.211.
23. Kollmuss, A., Agyeman, J. Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? // *Environmental education research*. 2002. V. 8. No 3. P. 239-260.
24. Steg, L. An Integrated Framework for Encouraging Pro-environmental Behaviour: The role of values, situational factors and goals / L. Steg, J.W. Bolderdijk, K. Keizer, G. Perlaviciute // *Journal of Environmental Psychology*. 2014 V. 38. P. 104-115. DOI: 10.1016/j.jenvp.2014.01.002
25. Stern, P.C. New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior // *Journal of social issues*. 2000. V. 56. No 3. P. 407-424.

Статья поступила в редакцию 29.09.2021

Р.И. Хотеева, И.В. Лопатина

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В ТьюТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация: Статья посвящена изучению анализу волонтерской деятельности в молодежной среде на современном этапе, исследованию особенностей мотивационного поведения студентов-тьюторов по сопровождению адаптации первокурсников, описана система волонтерского движения и особенности тьюторской работы в КГУ им. К.Э. Циолковского, представлен анализ результатов пилотажного исследования мотивации студентов к участию в тьюторской деятельности по адаптации первокурсников. В процессе сравнительного анализа результатов испытуемых (студентов-тьюторов и студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности) были выделены общие и доминирующие мотивы социально-психологической активности, а также черты личности, которые активизируются в ходе проявления мотивации к участию в тьюторской деятельности (лидерство, общительность, стрессоустойчивость и экстравертированность).

Ключевые слова: социально-психологическая активность, волонтерское движение, студенческая молодежь, мотивация к волонтерской деятельности, тьюторское сопровождение, студент-тьютор, адаптация первокурсников.

Актуальность исследования. Волонтерство как форма социально-психологической активности личности подразумевает участие отдельных людей в общественно полезной деятельности и не предполагает какого-либо материального вознаграждения. Оно дает возможность человеку почувствовать себя гражданином, принять участие в социальном развитии общества. Любой поступок добровольца влечет за собой не только конкретное действие, но и положительный пример, который могут повторить окружающие. Волонтерское движение позволяет реализовать эту потребность, ощутить свою полезность и сопереживать людям, оказавшимся в тяжелой жизненной ситуации, в ситуации беспомощности, стресса, тревоги.

В последнее десятилетие в России наиболее распространенным социально востребованным является тип волонтерства по признаку активности субъекта как студенческое. Связано это с тем, что у студентов по сравнению с другими субъектами добровольческих движений (волонтеры-школьники, «серебряные волонтеры», волонтеры профессиональных сообществ) имеется особый психологический ресурс, так у них

формируются потребности в оказании помощи другим, много физических сил, больше свободного времени, энтузиазма, и, в основном, они не обременены бытовыми, семейными проблемами. Сталкиваясь с чужими проблемами и бедами, студент испытывает чувство сострадания и психологическую потребность быть нужным.

Современные образовательные учреждения обладают большими возможностями для развития волонтерского движения и популяризации различных видов волонтерской деятельности, реализуя Федеральный проект "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации в рамках нацпроекта «Образование». На сегодняшний день более 100 образовательных учреждений включены во Всероссийское добровольческое движение. Немаловажным является то, что в период волонтерской деятельности им предоставляется возможность проявить себя с профессиональной стороны, реализуя на практике полученные профессиональные знания, умения и навыки. Особую важность для активизации и включения в волонтерскую деятельность

для студентов имеет такая форма как тьюторство.

Основная цель тьюторского сопровождения в сфере образования – актуализация мотивов саморазвития и самовыражения обучаемого, активизация его внутренней мотивации, связанной с ростом потребностей взаимодействовать, нести ответственность за свое поведение, формирование умения принимать жизненно важные решения. При этом сопровождение подразумевает системную работу по созданию психологической среды, способствующей актуализации таких личностных качеств как активность, самостоятельность, лидерство, открытость в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Теоретические основы исследования. Методологическим основанием в изучении этой темы стали основные концепции отечественных и зарубежных психологов и социологов, а также современный опыт и результаты научных исследований [1,2,3,5,10]. Современные подходы изучения волонтерской деятельности связаны с:

- исследованием проблемы развития волонтерства как социального феномена [5];
- рассмотрением волонтерской деятельности как формы позитивной самоорганизации молодежи [9];
- изучения образ волонтера в представлениях студентов [2];

Так, по мнению Семеновой И.Ю., быть волонтером – значит участвовать в волонтерской миссии без оплаты, но с предварительной подготовкой и обучением; по собственной воле и в сотрудничестве с остальными волонтерами. Волонтеры могут оценивать свою деятельность как основу развития гражданского общества и правового государства во всех сферах общественной жизни (экологии, культуре, социальной сфере, экономике и иных). [7].

При изучении волонтерства как социального феномена, формы позитивной самоорганизации и саморазвития молодежи авторы указывают на наличие

особых потребностей в этой деятельности, то есть личность должна быть замотивирована. Категория «мотивация» рассматривается в психологических теориях и концепциях многоаспектно: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, цели, потребности, намерения, мотивы, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который активизирует и поддерживает поведенческую активность личности. В психологической литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность [4].

Обращая внимание на опыт формирования деятельности добровольцев, Сикорская Л.Е. делает акцент на преобладание социально значимых мотивов и дифференцирует их на группы:

- группа мотивов, связанные с самореализацией потенциала личности;
- группа мотивов, связанные с признанием обществом и чувство социальной значимости;
- группа мотивов, связанные с исполнением общественно значимого долга;
- группа мотивов, связанных с приобретением лидерского опыта и социального взаимодействия и мотивы самоопределения и самовыражения [8].

Волонтерская работа студентов позволяет накопить социальный опыт, получить социальное одобрение, приобрести личную и социальную значимость. Использование тьюторства как модели взаимодействия в волонтерском движении, воплощает в себе явление смены парадигм восприятия личности в России в различных сферах жизнедеятельности. В основе тьюторского сопровождения лежит принцип индивидуализации, который подразумевает особый характер взаимоотношений и поведения тьютора по отношению к обучаемому. Они отражают наставническую позицию тьютора во

взаимоотношениях, обучая своего наставника не критически оценивая, а формируя у него личную уверенность и собственную позицию, развивая его возможности.

Рассмотрим более подробно систему волонтерского движения и особенности тьюторской работы в Калужском Государственном университете им. К.Э. Циолковского.

Первичная профсоюзная организация студентов КГУ им. К.Э. Циолковского уже 8 лет организывает и проводит программу студенческого профсоюзного тьюторства, в рамках которой набирают студентов-волонтеров для осуществления функций тьютора по адаптации первокурсников в стенах нашего вуза. Специально обученные волонтеры-тьюторы помогают справиться с этой задачей первокурсникам, благодаря чему студенты 1 курса уже с сентября могут принимать участие в общественно-культурных мероприятиях и научно-практических конференциях разной направленности. Также волонтеры-тьюторы, реализуя просветительскую функцию знакомят первокурсников с нормативно-правовой базой, читают лекции об основных законах и нормативно-правовых актах, касающихся студенчества, правил проживания в общежитии, что дает первокурсникам необходимые знания своих прав и обязанностей, тем самым предостерегают студентов от ряда неприятностей, наставляют их не нарушать общепринятые законы и корпоративные правила ВУЗа, формируя их правовую грамотность и адекватную гражданскую позицию.

На протяжении всей тьюторской программы перед тьютором стоят следующие задачи – познакомить студентов внутри их академической группы, провести тренинги на знакомство, сплочение, командообразование и выявление лидера, помочь реализовать их потенциал в различных видах деятельности в университете, помочь адаптироваться в стенах вуза, ознакомить студентов с их правами и обязанностями в

вузе, рассказать о структурных подразделениях, кружках и секциях. Также тьютор помогает первокурсникам выбрать старосту и профорга группы, знакомит их с должностными обязанностями. Таким образом, мы понимаем, что студенты-волонтеры очень важны для выполнения роли тьюторов в высших учебных заведениях.

Вместе с тем, остается актуальным вопрос – как привлечь студентов к тьюторской деятельности, что движет тьюторами, которые каждый год снова и снова приходят на школу тьюторов и что движет им при выборе той или иной работы в качестве волонтера. Зачастую добровольцы, подходящие на роль волонтера-тьютора и обладающие нужными навыками и способностями, не имеют определенного стимула, мотивации для волонтерской деятельности. В то же время для кураторов тьюторской программы становится актуальной проблема выбора подходящих кандидатов на добровольческую деятельность волонтеров-тьюторов по адаптации студентов первых курсов в вузе. Качественная работа волонтеров-тьюторов очень важна для адаптации первокурсников в вузе, однако сложно найти ответственных людей, которые готовы бескорыстно и безвозмездно быть тьютором.

База исследования и методы исследования. Целью пилотажного исследования стало изучение особенностей мотивации студентов в участии в тьюторской деятельности по адаптации первокурсников в вузе. Предметом исследования являлась мотивация студентов к участию в тьюторской деятельности по адаптации первокурсников. Мы предполагали наличие особенностей мотивационного поведения студентов к участию в тьюторской деятельности по адаптации первокурсников и наличие ряда черт личности, которые активизируются в ходе проявления внешней или внутренней мотивации к участию в тьюторской деятельности (лидерство,

стрессоустойчивость и экстравертированность, общительность).

В ходе пилотажного исследования использовались методики: авторская анкета волонтера (Хотеева Р.И., Лопатина И.В.) с использованием google-формы; 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттела; тест «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман); методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир; методы описательной статистики: вычисление средних значений, процентных соотношений; критерий U-критерий Манна–Уитни».

Результаты исследования. Исследование проводилось на базе КГУ им. К.Э. Циолковского. В исследовании приняли участие студенты в возрасте от 18 до 23 лет, выборка – 60 человек, в процессе исследования выборка была распределена по признаку: 1 подгруппа - студенты-тьюторы; 2 подгруппа-студенты, не включенные в волонтерскую деятельность КГУ.

Результаты авторской анкеты волонтера были представлены в форме диаграмм и проанализированы. На вопрос о том, что обусловило к участию испытуемых в волонтерской деятельности в ВУЗе (рис.1), большинство студентов ответило, что их мотивирует перспектива реализовывать свои возможности, свой потенциал (от 80% опрошенных), более две трети испытуемых (68%) признались, что им нравится помогать людям.

Почти четверть респондентов (24%) отметили, что к участию в волонтерской деятельности ими движет возможность получить повышенную стипендию за общественную деятельность. Всего лишь немного испытуемых (8%) указали на то, что их стимулом является наличие свободного времени и надо чем-то занять себя полезным.

Это указывает на наличие стимулов внутренней мотивации, которая дает им возможность самосовершенствоваться в процессе оказания помощи другим. Помимо этого, $\frac{3}{4}$ опрошенных (72%) привлекает поощрение в форме получения

сертификата или грамоты за осуществление волонтерской деятельности, что указывает на наличие корыстных целей.

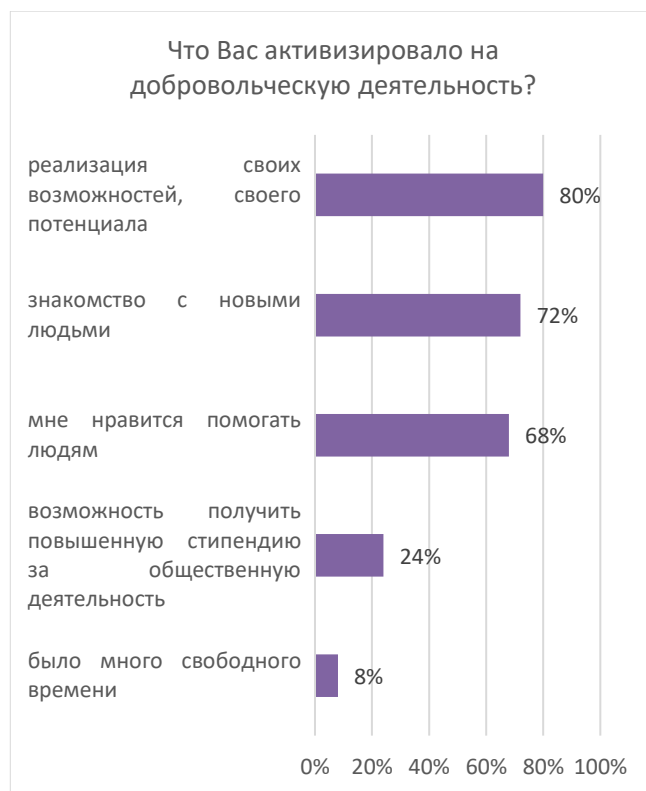


Рисунок 1 - Распределение стимулов к участию студентов в волонтерской деятельности

Испытуемым был задан вопрос – что же для них волонтерство? Большинство (87%) ответило, что для них это оказание помощи тем, кто в этом нуждается. Больше половины респондентов (58%) указали, что волонтерство есть ни что иное, как возможность реализовать себя. Пятая часть студентов (19%) призналась, что волонтерство для них является возможностью получить выгоду в форме сертификата или дополнительных баллов за дисциплину. Для 12% испытуемых волонтерство выступает вариантом интересным и времяпровождением. Общий вывод таков, что для большинства респондентов смысловое содержание волонтерства определяется той деятельностью, которая направлена на помощь другим людям и на совершенствование личностных качеств личности.



Рисунок 2 – Распределение ответов испытуемых о понятии волонтерства в их понимании

Таким образом, не зависимо от того, включены студенты в волонтерскую деятельность в ВУЗе или нет, у большинства студентов среди испытуемых имеется представление о сущности и цели волонтерской деятельности, имеются потребности, но характер внутренних мотивов к занятию этой деятельностью неоднозначен, многие хотят и будут заниматься волонтерской деятельностью при наличии свободного времени или ответной публичной благодарности (сертификаты участника добровольческих акций, повышенная стипендия).

Результаты по методике 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла представлены на рис.3. Так, в подгруппе студентов-тьюторов доминируют такие личностные особенности как: экспрессивность; высокая нормативность; чувствительность; подозрительность; практичность; конформизм; повышенный самоконтроль; экстравертированность. Разница показателей по шкале подозрительности, указывает на скрытые личностные опасения у студентов-тьюторов, связанных с ответственностью и качеством своей работы.

Работа тьютора требует эмоциональности, открытости, ему должна быть свойственна эмоциональная яркость в отношениях между людьми, динамичность общения, лидерство в отношениях. Он должен уметь успешно устанавливать и

поддерживать межличностные связи и быть социально контактен. Именно эти характеристики и присуще и нашим испытуемым, студентам-тьюторам.



Рисунок 3 – Выраженность показателей по шкалам методики «16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла» в подгруппах испытуемых (1 подгруппа - студенты-тьюторы; 2 подгруппа – студенты, не включенные в волонтерскую деятельность в КГУ), (в %)

Личностные особенности студентов, не включенных в волонтерскую деятельность таковы: независимость; эмоциональность; прямолинейность; дипломатичность; робость; подчиненность; эмоциональная стабильность; высокий интеллект и общительность. Также студенты, которые не занимаются волонтерской и тьюторской деятельностью, отличаются высоким

уровнем независимости и характеризуются как отважные, резкие личности. Проявляют значительную инициативу, причем иногда за ними можно заметить агрессивность. Им присуща прямолинейность – они откровенны, наивны, они естественны и непосредственны в своих проявлениях и контактах, можно заметить отсутствие проницательности и чувства такта. Сравнение профилей личностных шкал по методике «16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла» позволяет нам выделить качества, необходимые для активного участия в волонтерской и тьюторской работе: экспрессивность; высокая нормативность; чувствительность; повышенный самоконтроль; экстравертированность, лидерство.

Для определения характера мотивационного профиля личности испытуемых был использован тест «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э.Мильмана. Основные результаты представлены на рисунках 4-6.



Рисунок 4 – Распределение значений по типам мотивационного профиля по методике «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман) в подгруппах испытуемых (1 подгруппа - студенты-тьюторы; 2 подгруппа – студенты, не включенные в волонтерскую деятельность в КГУ), (в %).

Согласно интерпретации типологии мотивационного поведения по методике

«Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман), «идеальное» состояние мотивационного поведения характеризует скрытые желания и потребности личности, а реальный мотив указывает на реализацию своих желаний и потребностей и оценку вложенных усилий для этой реализации. Полученные результаты (представленные на рис. 4-6, указывают о наличии у студентов-тьюторов такого типа мотивации, которому характерно конфронтация различных мотивационных факторов внутри общей структуры личности. Это естественно для их возраста, когда очень много скрытых желаний, и несомненно, побуждает их быть внешне активными, открытыми, коммуникативными, целеустремленными. Для студентов, не включенных в волонтерскую деятельность характерен тот тип мотивации, где еще нет четкой дифференцированности и мотивационной иерархии потребностей, желаний, что очень важно для наличия осознанного выбора участия в волонтерской деятельности.



Рисунок 5 – Распределение значений типов мотивационного профиля общежитейской мотивации в идеальном состоянии мотива по методике «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман) в подгруппах испытуемых (1 подгруппа - студенты-тьюторы; 2 подгруппа – студенты, не включенные в волонтерскую деятельность в КГУ), (в %)

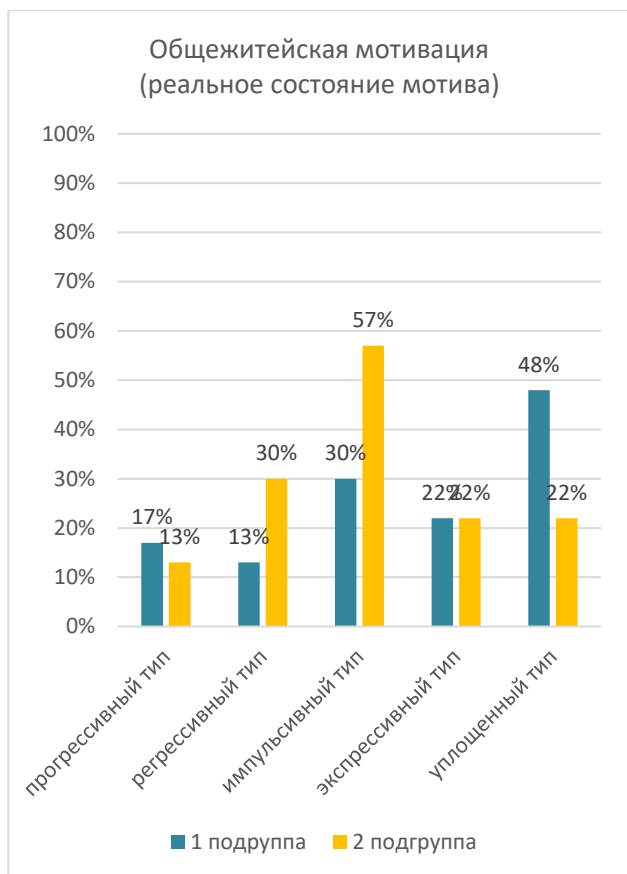


Рисунок 6 - Распределение значений типов мотивационного профиля общежитейской мотивации в реальном состоянии мотива по методике «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман) в подгруппах испытуемых (1 подгруппа - студенты-тьюторы; 2 подгруппа – студенты, не включенные в волонтерскую деятельность в КГУ), (в %)

Помимо мотивационного профиля личности в результате интерпретации методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э.Мильман) выявляется и эмоциональный профиль испытуемых, который определяет тип и фон эмоциональных отношений и переживаний. Так, целом у испытуемых преобладает смешанный астенический тип эмоционального профиля (1 подгруппа - 65%; 2 подгруппа - 70%).

Смешанный стенический тип представлен эмоциональным переживаниям, повышенной эмоциональностью, переживанием, коррелирует с характеристиками «импульсивного» мотивационного профиля. Результаты показали, что вне

зависимости от причастности студентов к тьюторской деятельности, эмоциональный мотивационный профиль в подгруппах испытуемых не имеет значимых различий.



Рисунок 7 - Распределение выборки испытуемых по типам эмоционального профиля в подгруппах испытуемых (1 подгруппа - студенты-тьюторы; 2 подгруппа – студенты, не включенные в волонтерскую деятельность в КГУ), (в %)

Для диагностики мотивации профессиональной деятельности и определения мотивационного комплекса личности была использована методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности».

В результате было обнаружено, что в иерархической структуре мотивационных комплексов у студентов, независимо от принадлежности к волонтерской и тьюторской деятельности, социально-профессиональной активностью студентов, в первую очередь движет их внутренние мотивы, а внешняя отрицательная занимает последнее место.

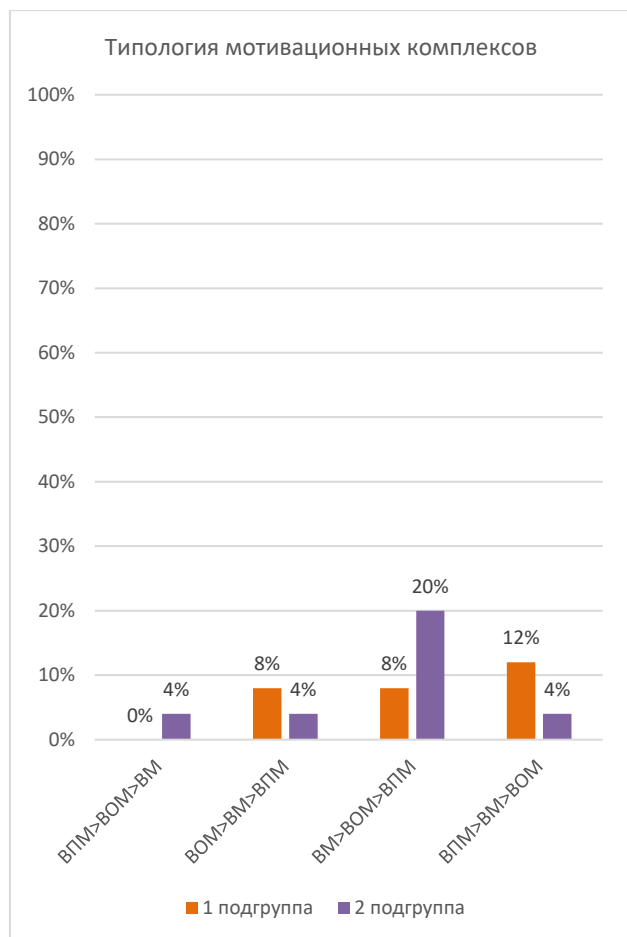


Рисунок 8 - Распределение типов мотивационных комплексов по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» в подгруппах испытуемых (1 подгруппа - студенты-тьюторы; 2 подгруппа – студенты, не включенные в волонтерскую деятельность в КГУ), (в %).

В результате проведения методики было обнаружено, что данные мотивационные комплексы встречаются у приблизительно равного количества испытуемых 1 и 2 подгрупп. Также у обеих подгрупп мотивационный комплекс личности идентичен - внутренняя мотивация больше или равна внешней положительной мотивации, которая, в свою очередь, больше внешней отрицательной мотивации.

Помимо подсчёта общих и средних значений исследования, был выполнен статистический анализ полученных данных с помощью U-критерия Манна-Уитни. Был проведен расчет для определения оценки различий между

двумя выборками (студентов-тьюторов и студентов не тьюторов) по уровню доминирующего признака (моральная нормативность, лидерство, отношение к неудаче, общительность, самомотивация), согласно которым статистически значимые различия в личностных чертах между подгруппами испытуемых: студентами-тьюторами и студентами, которые не являются тьюторами и волонтерами отсутствуют.

Таблица 1 - Показатели значимости различий личностных качеств у в подгруппах испытуемых (при $p \geq 0.01$)

Признак	U-критерий Манна-Уитни	Различие
Моральная нормативность	248.5	в зоне незначимости
Лидерство	189	в зоне неопределенности
Отношение к неудаче	195.5	в зоне неопределенности
Общительность	283	в зоне незначимости
Самомотивация	284	в зоне незначимости

Выводы. Характер и структура исследуемого у испытуемых мотивационного комплекса показали, что независимо от степени включенности и принадлежности к тьюторской деятельности, к участию в этой социально-ориентированной деятельности, студентами в первую очередь движет их внутренняя мотивация (желание быть активным, чувствовать свою значимость и полезность для других, а не только корыстные потребности получить что-то в обмен за оказанную помощь).

Также эмпирическим путем было установлено, что нет отличительных мотивационных особенностей, присущих

только студентам-тьюторам, которые отличают их от студентов, не являющихся волонтерами и тьюторами, следовательно, наша гипотеза не подтвердилась и возможно, есть другие латентные, не учтенные нами факторы, формирующие потребности оказывать безвозмездные услуги и желание быть готовым работать просто так.

Несмотря на это, мы получили результаты, указывающие на наличие общих тенденций в мотивационном поведении:

- повышенный эмоциональный фон переживаний;

- в рейтинге доминирующих мотивов преобладает внутренняя мотивация;

- обеим выборкам присущи такие личностные характеристики как смелость, радикализм, высокий самоконтроль и уравновешенность. В ходе исследования было также констатировано, что мотивация студентов в участии в тьюторской деятельности базируется на внутренних стимулах, стремлении к самореализации, развитию своего потенциала и к оказанию помощи нуждающимся.

Список литературы:

1. Антонова Т.В., Игнатова Т.В. Волонтерская деятельность в молодежной среде: расширение границ // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-v-molodezhnoy-srede-rasshirenie-granits> (дата обращения: 18.10.2021).
2. Борисова У.С., Петрова Е.Г. Образ волонтера в представлениях студентов Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова (на примере добровольческой деятельности А. Васильева) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. №2.
3. Бочанов М.А., Чернухина Е.Е. Волонтерское движение Российский опыт и мировая практика // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №2.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М., 1990. С. 11 – 284.
5. Певная М.В. Российские перспективы и мировые тенденции в развитии волонтерства: опыт сравнительного анализа // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. №3 (36).
6. Кежов А.А. Тьюторство в образовательном процессе // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. №2 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 21.10.2021).
7. Семенова И.Ю. Волонтерство (добровольчество) как элемент механизма гражданского общества и правового государства // Oeconomia et Jus. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterstvo-dobrovolchestvo-kak-element-mehanizma-grazhdanskogo-obschestva-i-pravovogo-gosudarstva> (дата обращения: 18.10.2021).
8. Сикорская Л.Е. Толерантность в представлениях молодых российских и немецких волонтеров социальной работы // Социологические исследования. 2007. № 9. С. 55.
9. Уварова В.И., Федосеева М.А. Волонтерская деятельность как форма самоорганизации молодежи: проблемы и подходы // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-kak-forma-samoorganizatsii-molodezhi-problemy-i-podhody> (дата обращения: 21.10.2021).

10. Хотеева Р.И. Роль мотивационно-ценностных конструктов личности в профессиональной социализации студентов вуза. Сборник материалов Международной научно-практической конференции: Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход. Калуга: Изд-во: ФБГОУ ВПО "Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского". 2017.С. 579-585.

R.I. Khoteeva, I.V. Lopatina
**MOTIVATION OF STUDENTS TO PARTICIPATE IN TUTORING ACTIVITIES
FOR ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS**

Abstract: The article is devoted to the study of the analysis of volunteer activities in the youth environment at the present stage, the study of the features of the motivational behavior of student tutors to support the adaptation of first-year students, there is described the system of the volunteer movement and the features of tutoring at KSU named after K.E. Tsiolkovsky, the analysis of the results of a pilot study of students' motivation to participate in tutoring activities for the adaptation of first-year students is presented. In the process of comparative analysis of the results of the subjects (student tutors and students who do not take part in volunteer activities), general and dominant motives of socio-psychological activity were identified, as well as personality traits that are activated during the manifestation of motivation to participate in tutoring (leadership, sociability, resistance to stress and extroversion).

Keywords: socio-psychological activity, volunteer movement, student youth, motivation to volunteering, tutor support, student tutor, adaptation of first-year students.

Reference:

1. Antonova T.V., Ignatova T.V. Volonterskaya deyatelnost v molodezhnoi srede: rasshireniye granits // Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-v-molodezhnoy-srede-rasshirenie-granits> (Application date: 18.10.2021)
2. Borisova U.S., Petrova E.G. Obraz volontera v predstavleniyakh studentov Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta im. M. K. Ammosova (na primere dobrovolcheskoi deyatelnosti A. Vasilyeva) // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika. 2020. №2.
3. Bochanov M.A., Chernukhina E.E. Volonterskoye dvizheniye Rossiyskiy opyt i mirovaya praktika // Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki. 2015. № 2.
4. Vilyunas V.K. Psikhologicheskiye mekhanizmy motivatsii cheloveka. - M., 1990. P. 11 - 284.
5. Pevnaya M.V. Rossiyskiye perspektivy i mirovye tendentsii v razvitii volonterstva: opyt sravnitel'nogo analiza // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. №3 (36).
6. Kezhov A.A. T'yutorstvo v obrazovatel'nom protsesse // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 2018. № 2 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-v-obrazovatel'nom-protsesse> (Application date: 10/21/2021).
7. Semenova I.Yu. Volonterstvo (dobrovolchestvo) kak element mekhanizma grazhdanskogo obshchestva i pravovogo gosudarstva. // Oeconomia et Jus. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterstvo-dobrovolchestvo-kak-element-mekhanizma-grazhdanskogo-obshchestva-i-pravovogo-gosudarstva> (Application date: 18.10.2021).
8. Sikorskaya L.E. Tolerantnost v predstavleniyakh molodykh rossiyskikh i nemetskikh volonterov sotsialnoy raboty // Sotsiologicheskiye issledovaniya.. 2007. № 9. p. 55.

9. Uvarova V.I., Fedoseeva M.A. Volonterskaya deyatelnost kak forma samoorganizatsii molodezhi: problemy i podkhody // Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-kak-forma-samoorganizatsii-molodezhi-problemy-i-podhody> (Application date: 10/21/2021).

10. Khoteeva R.I. Rol motivatsionno-tsennostnykh konstruktov lichnosti v professionalnoi sotsializatsii studentov vuza. Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: Sotsializatsiya cheloveka v sovremennom mire v interesakh ustoichivogo razvitiya obshchestva: mezhdistsiplinarny podkhod. Kaluga: PH: FBGOU VPO "Kaluzhsky gosudarstvennyy universitet im. K.E. Tsiolkovskogo". 2017. P. 579-585.

Статья поступила в редакцию 02.09.2021

И.И. Пацакула, Е.В. Корыхалова
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЩЕНИЯ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Аннотация: В работе представлены результаты исследования связи между особенностями личности и общением государственных служащих: коммуникативным контролем, общими эмпатическими тенденциями, уровнем общительности. В эмпирическом исследовании приняли участие 51 государственный служащий в возрасте от 23 до 64 лет. В исследовании были использованы: методика 16 PF Р.Кеттелла (форма А), тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф.Ряховский), методика «Шкала эмоционального отклика» (А.Меграбян, модификация Н.Эпштейна), тест М.Снайдера «Самоконтроль в общении». Анализ результатов исследования показал, что сдержанность, обособленность, критический настрой, холодность во взаимодействии и эмоциональная неустойчивость определяет невысокий коммуникативный контроль опрошенных. Практичность, реалистичность, независимость, жесткость государственных служащих определяет их низкий уровень коммуникабельности, а фрустрированность, нестабильность и недовольство связаны с их высоким уровнем коммуникабельности. Полученные результаты позволили определить направления работы со специалистами в сфере госслужбы в рамках возможного сопровождения их профессиональной деятельности. Особое внимание следует обратить на повышение уровня коммуникабельности у специалистов практичных, реалистичных, независимых, жестких, а также на повышение коммуникативного контроля у государственных служащих, имеющих высокую степень сдержанности, обособленности, критический настрой, холодность во взаимодействии и имеющих эмоциональную неустойчивость.

Ключевые слова: государственные служащие, особенности личности и общения, коммуникативный контроль, общие эмпатические тенденции, уровень общительности.

Введение

Современная ситуация развития социума характеризуется возрастающими требованиями к профессиональной деятельности государственных служащих. При этом, повышаются и усложняются требования и к их особенностям личности и уровню профессионализма как специалистов [4], [10]. Связано это с тем, что государство, выполняя определенные функции и задачи, представляет собой особую организацию публичной политической власти, которая реализуется людьми, находящимися на государственной службе. Следовательно, эффективность деятельности государства во многом определяется профессионализмом государственных служащих [11]. При этом, общественная форма оценки результатов труда государственных служащих может носить не всегда положительный характер [2].

Государственный служащий, представляя интересы государства, должен обеспечивать защиту прав и интересов граждан, но, на практике, не все интересы отдельных граждан могут быть учтены [6], [14]. В силу этого, наблюдается сфера профессионального общения государственных служащих, которая может находиться в плоскости неконструктивного взаимодействия, носить характер конфликтности и проявления отрицательных состояний: стресса, фрустрации, тревоги. Все это позволяет констатировать, что эффективность деятельности государственных зависит от профессионализма личности. Профессия государственного служащего принадлежит к типу «человек-человек», в связи с этим, процесс общения не только сопровождает деятельность специалистов, но и является главной составляющей его

профессиограммы [7], [12]. В связи с этим, оценка особенностей профессионального общения государственных служащих стала предметом нашего исследования.

Методы и методики исследования

В этой связи нами было проведено изучение связи между особенностями личности и общением государственных служащих: коммуникативным контролем, общими эмпатическими тенденциями, уровнем общительности. В эмпирическом исследовании приняли участие 51 государственный служащий в возрасте от 23 до 64 лет. В исследовании были использованы: методика 16 PF Р.Кеттелла (форма А), тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф.Ряховский), методика «Шкала эмоционального отклика» (А.Меграбян, модификация Н.Эпштейна), тест М.Снайдера «Самоконтроль в общении».

Результаты эмпирического исследования

Для определения уровня коммуникабельности государственных служащих был использован тест «Оценка уровня общительности» В.Ф.Ряховского. Анализ полученных результатов позволил всех опрошенных разделить на следующие группы (анализ представлен на рисунке 1):

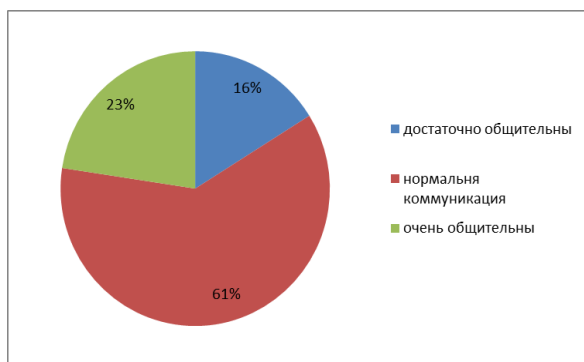


Рисунок 1 - Выраженность уровня коммуникабельности государственных служащих по тесту «Оценка уровня общительности» В.Ф.Ряховского

Первая группа - 16,1% опрошенных государственных служащих, они в известной степени общительны, а в незнакомой обстановке чувствуют себя вполне уверенно. Это та категория людей, которые не боятся новых проблем, но при

этом, испытывают определенные сложности во взаимодействии с новыми людьми, а в ситуациях межличностной коммуникации они могут позволить использовать насмешки без всякого на то основания.

Во вторую группу вошли 61,3% опрошенных, это те, кто имеют нормальную коммуникабельность. Это те, кто в общении проявляет любознательность, проявляют интерес к собеседнику, могут начать отстаивать свою точку зрения, но при этом, делают это спокойно, рассудительно. Встречи с новыми людьми их не пугают, новые знакомства переживания не вызывают. Сюда относятся люди, которые избегают шумных компаний, многословие других их тяготит.

Третья группа (22,6% испытуемых) оказались весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Это те из испытуемых, кто в межличностном общении проявляет любопытство. Их отмечает умение поддерживать разговор, по любым вопросам они готовы высказать свою точку зрения, чем могут вызвать на себя раздражение окружающих. Они любят находиться в центре внимания, новые люди им интересны, они охотно с ними налаживают контакты. Такая категория людей не любит другим отказывать в просьбе, однако, не всегда эти просьбы могут выполнять. Таким испытуемым недостает усидчивости, терпения при столкновении с какими-либо проблемами, но при желании, они могут себя заставить не отступать. Они эмоциональны и вспыльчивы, но быстро отходчивы.

Методика «Шкала эмоционального отклика» (А.Меграбян, модификация Н.Эпштейна) позволила проанализировать общие эмпатические тенденции испытуемых, а именно такие ее параметры, как: уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии.

В зависимости от уровня выраженности способности

государственных служащих к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатии), были выделены следующие группы опрошенных (рисунок 2).

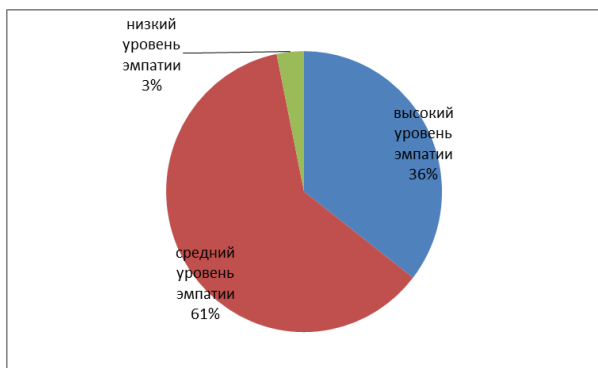


Рисунок 2 - Уровень выраженности способности государственных служащих к эмоциональному отклику на переживания других людей (методика «Шкала эмоционального отклика»)

Первая группа – государственные служащие с высокими показателями по шкале эмоционального отклика – таких по выборке оказалось 35,5% опрошенных. Эта группа опрошенных отличается эмоциональностью и даже плаксивостью. Они способны проявить альтруизм и способны оказывать людям реальную деятельную помощь. Их поведение ориентирует на поддержание и укрепление дружеских отношений. Это те из опрошенных, кто имеет низкий уровень агрессивности, для них важность имеют позитивные социальные черты, они ориентированы на моральные оценки. Для этой группы опрошенных важность имеет умение сопереживать другим людям. Однако, если у опрошенных этой группы сформировалась гипертрофированная эмоциональная зависимость от других людей, то это может привести к затруднениям в процессе взаимодействия с другими людьми, итогом такого взаимодействия могут стать различные психосоматические заболевания, как следствие – быстрое эмоциональное выгорание и потеря ресурсов.

Вторая группа – государственные служащие со средними показателями по

шкале эмоционального отклика. Таких по выборке оказалось большинство – 61,3% опрошенных. Сюда вошли испытуемые, которые в межличностных отношениях склонны о других судить по их поступкам, своим впечатлениям они доверяют мало. У этой группы опрошенных хорошо выражен контроль собственных эмоций, но при этом, они с трудом способны осуществлять прогноз отношений между людьми.

Третья группа – государственные служащие с низкими показателями по шкале эмоционального отклика. Таких по выборке оказалось меньшинство – 3,2% опрошенных. Эти опрошенные в межличностных отношениях испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, большое количество людей вызывает у них ощущение дискомфорта. У них существуют трудности в понимании эмоциональных проявлений и поступков как своих собственных, так и других людей, поэтому они часто не находят взаимопонимания с окружающими. Это тот тип людей, которые показывают лучшую продуктивность при индивидуальной работе, чем при групповой. Они склонны принимать рациональные решения, в других людях для них важность имеют чуткость и отзывчивость, а не деловые качества и ясный ум. Выбор неэффективных поведенческих стратегий представителей этой группы может быть следствием их личностных особенностей. Для развития эмпатических способностей таким людям нужно совершенствовать коммуникативные навыки, особенно: умение слушать другого, умения перефразировать, отражать, отзеркаливать эмоции.

С целью изучения коммуникативного контроля среди государственных служащих был использован тест М.Снайдера «Самоконтроль в общении». Методика рассматривает самоконтроль в общении – как высокую способность к саморегуляции эмоциональных состояний, возникающих в коммуникативной ситуации. Анализ результатов методики позволил разделить

государственных служащих на три группы по выраженности уровня коммуникативного контроля: высокий, средний и низкий (рисунок 3).

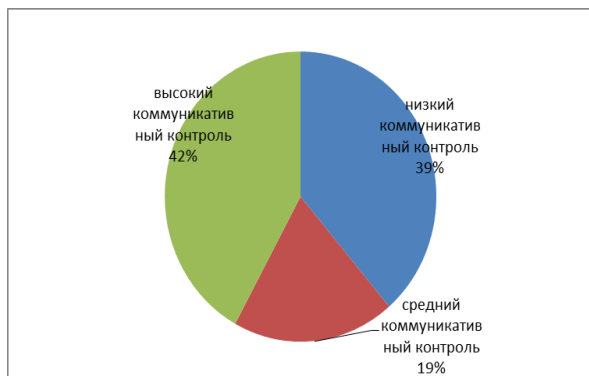


Рисунок 3 - Выраженность уровня коммуникативного контроля медицинских работников (по тесту М.Снайдера «Самоконтроль в общении»)

Первая группа среди опрошенных – это испытуемые с низким уровнем коммуникативного контроля. Таких в выборке оказалось 38,7% испытуемых. Эту группу испытуемых отличает устойчивое поведение: они не гибкие, не считают нужным подстраиваться под ситуацию, в общении прямолинейны, но при этом могут быть очень искренними в коммуникации. Из-за прямолинейности они могут попасть в разряд «неудобного» собеседника.

Вторая группа опрошенных – это испытуемые со средним уровнем коммуникативного контроля. Таких в выборке оказалось 19,3% испытуемых. Это искренние, но не сдержанные в эмоциональном плане испытуемые. Однако, они чувствуют собеседника и считаются в своем поведении с окружающими людьми.

Третья группа опрошенных – это испытуемые с высоким уровнем коммуникативного контроля. Таких в выборке оказалось 42% испытуемых. Эта группа опрошенных легко входит в любую роль, гибко реагирует на изменение ситуации, они умеют чувствовать то впечатление, которое произвели на своего собеседника.

Диагностика черт личности государственных служащих проводилась при помощи методики 16 PF Р.Кеттелла (форма А). Полученные результаты по данной методике представлены в виде профиля, который характеризуется изломанностью. Значения, близкие к среднему показателю представлены для факторов: М «практичность – мечтательность» - среднее значение 5,4 Q2 («конформизм – неконформизм») – среднее значение по фактору -5,4; Q3 («расслабленность – напряженность») - среднее значение по фактору -5,4; F2 («экстраверсия/интроверсия») – среднее значение по фактору – 5,1; F4 («конформность – независимость») – среднее значение по фактору – 5,3.

Показатели по факторам, лежащие в области низких значений (1-3 стенов) представлены для фактора I («жестокость – чувствительность») – 2,8 стена.

Самые высокие средние значения характерны для факторов F3 («чувствительность – уравновешенность») – 7,1 стенов; L («доверчивость – подозрительность») – 7,5 стенов. Показатели по другим факторам представлены в диапазоне, близкому к среднему значению (5,5 стенов). В качестве ведущих информативных показателей выступили следующие факторы L («доверчивость – подозрительность»), F3 («чувствительность – уравновешенность»), I («жестокость – чувствительность») (рисунок 4).

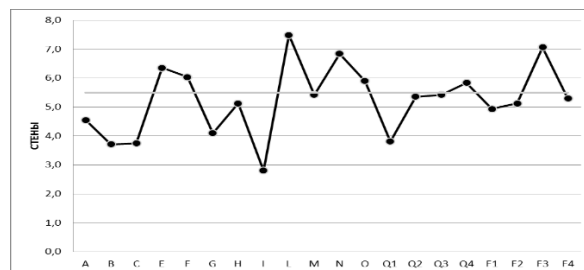


Рисунок 4 - Выраженность факторов по методике Кеттелла (средние значения по группе)

Фактор L образует группу коммуникативных свойств, у 96,7% опрошенных государственных служащих

(таблица 1) выраженными являются такие особенности как: подозрительность, «защита» и внутреннее напряжение, большое самомнение, догматичность, подозрительность. Они задерживают свое внимание на неудачах, требуют от окружающих нести ответственность за ошибки, раздражительность, их интересы обращены на самих себя, осторожны в своих поступках, эгоцентричны. Стеновые значения в целом по выборке соответствуют значению 7,5 стенов (рисунок 4).

Фактор I образует группу эмоциональных свойств. При этом 100% опрошенных (таблица 1) характеризует низкая чувствительность, суровость, толстокожесть, рассудочность, реалистичность суждений, практичность, некоторая жестокость, несентиментальность. Они ожидают малого от жизни, при этом демонстрируют мужественность, самоуверенность, берут на себя ответственность, черствые в отношениях, имеют незначительные артистические наклонности, действуют практично и логично, не обращают внимания на физические недомогания. Стеновые значения в целом по выборке самые низкие и соответствуют значению 2,8 стенов (рисунок 4).

Фактор F3 характеризует эмоциональную лабильность. В целом по выборке, 90,3% государственных служащих являются обладателями высоких баллов (таблица 1). Они в большинстве своем быстро принимают решения, не всегда заботясь о последствиях принятого решения или о полноценном изучении вопроса. Их чувствительность (то есть эмоциональный отклик на различные события, слова, поступки и прочие «раздражители») находится не на самом высоком уровне. Стеновые значения в среднем по выборке соответствуют значению 7,1 стенов (рисунок 4).

Таблица 1 - Доля испытуемых, имеющих уровневую выраженность оценок по факторам (в %, по методике многофакторного исследования личности Кэттелла)

№ п/п	Факторы	Выраженность оценки в %		
		низкий	средний	высокий
1	А Открытость/ Замкнутость	13	74	13
2	В Конкретное мышление/ Абстрактное мышление	45,2	48,3	6,5
3	С Эмоциональная стабильность/ Эмоциональная неустойчивость	32,3	64,5	3,3
4	Е Подчиненность/ Доминантность	-	80,6	19,4
5	Ф Сдержанность/ Экспрессивность	19,3	67,7	13
6	Г Сознательность/ Беспринципность	45	42	13
7	Н Смелость/ Застенчивость	16	71	13
8	И Реализм / Чувствительность	35,5	64,5	-
9	Л Подозрительность/ Доверчивость	3,2	64,5	32,3
10	М Мечтательность/ Практичность	6,5	80,5	13
11	Н Утонченность/ «Простота»	-	64,5	35,5
12	О Склонность к чувству вины/ Спокойная самоуверенность	-	93,5	6,5
13	Q1 Радикализм/ Консерватизм	38,8	61,2	-
14	Q2 Самостоятельность/ Зависимость от группы	6,5	87	6,5
15	Q3 Самоконтроль, сильная воля/ Недостаток самоконтроля, индифферентность	19,4	80,6	-
16	Q4 Внутренняя напряженность/ Внутренняя расслабленность	13	80,5	6,5

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что для исследуемой выборки в целом не характерны высокие или низкие значения. Для большинства опрошенных показатели по факторам лежат в пределах средних значений (таблица 1). Блок коммуникативных свойств, представленных факторами А и Н (стиль общения (потребность, инициация)), L и N – (понимание других людей), Е и Q2 (вопросы лидерства) у большинства опрошенных представлены средними показателями по стенам, высокие и низкие значения не характерны для данной выборки государственных служащих.

Полученные нами результаты по методике 16 PF Р.Кеттелла были соотнесены с результатами, полученными по методике «Оценка уровня общительности» (В.Ф.Ряховский), методике «Шкала эмоционального отклика» (А.Меграбян, модификация Н.Эпштейна), тесту М.Снайдера «Самоконтроль в общении». Для установления взаимосвязи использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В группе опрошенных в результате проведенного анализа были обнаружены следующие значимые корреляции:

1) Корреляции между шкалой «фактор А» и коммуникативным контролем по тесту М.Снайдера «Самоконтроль в общении» ($r=-0.428$, $p<0.05$).

2) Корреляции между шкалой «фактор С» и коммуникативным контролем по тесту М.Снайдера «Самоконтроль в общении» ($r=-0.489$, $p<0.01$).

3) Корреляции между шкалой «фактор I» и уровнем коммуникабельности испытуемых ($r=-0.376$, $p<0.05$).

4) Корреляции между шкалой «фактор F3» и уровнем коммуникабельности испытуемых ($r=0.370$, $p<0.05$).

Выводы

Полученные нами результаты позволяют сделать следующие выводы:

1) Чем более сдержанны, обособленны, критически настроены, холодны во взаимодействии государственные служащие, тем в меньшей степени им присущ коммуникативный контроль (т.е. они не всегда знают, как себя вести, не могут управлять выражением своих эмоций, более непосредственны и открыты, у них более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в различных ситуациях).

2) Чем в большей степени государственные служащие проявляют чувствительность, эмоционально менее устойчивы, легко расстраиваются, тем для них характерен низкий коммуникативный контроль (т.е. не всегда знают, как себя вести, не могут управлять выражением своих эмоций, более непосредственны и открыты, у них более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в различных ситуациях).

3) Чем более государственные служащие проявляют практичность, реалистичность, независимость, жесткость, имеют чувство ответственности, скептически относятся к субъективным аспектам жизни, тем ниже уровень их коммуникабельности (т.е. проявляют в большей степени замкнутость, неразговорчивость, предпочитают одиночество, у них мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов могут ввергать их в панику, или надолго выводят из равновесия).

4) Чем более недовольны и фрустрированы, нестабильны опрошенные, тем выше уровень их коммуникабельности (т.е. весьма общительны, любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих, охотно знакомятся с новыми людьми, любят быть в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить. Им недостает

усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами).

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что сдержанность, обособленность, критический настрой, холодность во взаимодействии и эмоциональная неустойчивость определяют невысокий коммуникативный контроль опрошенных. Практичность, реалистичность, независимость, жесткость государственных служащих определяет их низкий уровень коммуникабельности, а фрустрированность, нестабильность и недовольство связаны с их высоким уровнем коммуникабельности.

Полученные результаты позволяют определить направления работы со специалистами в сфере госслужбы в рамках возможного сопровождения их профессиональной деятельности [1], [3], [5], [8], [9], [13]. Особое внимание следует обратить на повышение уровня коммуникабельности у специалистов практичных, реалистичных, независимых, жестких, а также на повышение коммуникативного контроля у государственных служащих, имеющих высокую степень сдержанности, обособленности, критический настрой, холодность во взаимодействии и имеющих эмоциональную неустойчивость.

Список литературы:

1. Авдеева И.О. Психолого-акмеологический подход к анализу профессионализма муниципальных служащих социальной сферы // Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. Калуга, 2015. С. 178-182.
2. Акимова Е.Ю., Абрамова М.Ю. Культура делового общения в профессиональной деятельности государственных служащих // Ярославский педагогический вестник. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-delovogo-obscheniya-v-professionalnoy-deyatelnosti-gosudarstvennyh-sluzhaschih>
3. Акимова Е.Ю. Психологическое обеспечение профессионального развития // Государственная служба. 2012. № 3 (77). С. 16-20.
4. Акимова Е.Ю. Коммуникативная культура государственных служащих // В мире научных открытий. 2010. № 6-2 (12). С. 202-204.
5. Иванов В.Н. Акмеологические основы оптимизации межличностных отношений в сфере государственной службы // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва, 2007
6. Казаченкова О. В. Конфликт интересов на государственной гражданской службе / О. В. Казаченкова // Журнал российского права. 2006. № 3. – С. 78–83.
7. Кочнева А.Ю., Меденков А.А., Милованова М.А. Психология в профессиональной деятельности государственных гражданских служащих // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2012. № 2 (61). С. 13-15.
8. Кашапов М.М. Акмеологические принципы как когнитивная ресурсная основа профессионального и личностного развития субъекта // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2018. № 1 (35). С. 26-35.
9. Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Московский городской психолого-педагогический университет. Москва, 2012
10. Ломян А.Б. Психологические факторы эффективного коммуникативного общения государственного служащего // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-effektivnogo-kommunikativnogo-obscheniya-gosudarstvennogo-sluzhaschego>

11. Митин А.Н. О профессионализме государственных и муниципальных служащих // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-professionalizme-gosudarstvennyh-i-munitsipalnyh-sluzhaschih>
12. Организационная культура госслужбы / под ред. В.Л. Романова. – М.: РАГС, 2001. – 155 с.
13. Пацакула И.И., Кондратьев Д.А. Организационно-управленческие и социально-психологические условия повышения удовлетворённости трудом персонала предприятия // Вестник Калужского университета. Серия 1. «Психологические науки. Педагогические науки». 2020. Том 3. Выпуск 3. С. 103-109.
14. Петренко К.В. Проблемы развития человеческих ресурсов и повышения их качества // Актуальные вопросы развития экономики. Материалы Международной научно-практической конференции. Редакторы: В.В. Карпов, А.И. Ковалев. Омск, 2014. С. 461-466.

I.I. Patsakula, E.V. Korykhalova

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CIVIL SERVANTS' COMMUNICATION

Abstract: The paper presents the results of the study of the relationship between personality traits and communication of civil servants: communicative control, general empathic tendencies, the level of sociability. The empirical study involved 51 civil servants aged from 23 to 64. The study used: the methodology 16 PF by R. Cattell (form A), the test "Assessment of the level of sociability" (V.F. Ryakhovsky), the methodology "Scale of emotional response" (A. Megrabyan, modified by N. Epstein), the test by M. Snyder "Self-control in communication", mathematical and statistical methods of data processing. The analysis of the research results showed that restraint, isolation, critical attitude, coldness in interaction and emotional instability determine the low communicative control of the respondents. Practicality, realism, independence, toughness of civil servants determine their low level of sociability, but frustration, instability and dissatisfaction are associated with their high level of sociability. The results obtained made it possible to determine the areas of work with specialists in the field of civil service in the framework of the possible support of their professional activities. Particular attention should be paid to increasing the level of communication among practical, realistic, independent, tough specialists, as well as increasing communicative control among civil servants who have a high degree of restraint, isolation, critical attitude, coldness in interaction and emotional instability.

Key words: civil servants, personality and communication characteristics, communicative control, general empathic tendencies, level of sociability.

References:

1. Avdeeva I.O. Psikhologo-akmeologicheskyy podkhod k analizu professionalizma munitsipalnykh sluzhashchikh sotsialnoi sfery // Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.E. Tsiolkovskogo. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. Kaluga, 2015. P. 178-182.
2. Akimova E.Yu., Abramova M.Yu. Kultura delovogo obshcheniya v professionalnoi deyatel'nosti gosudarstvennykh sluzhashchikh // Yaroslavsky pedagogichesky vestnik. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-delovogo-obshcheniya-v-professionalnoy-deyatelnosti-gosudarstvennykh-sluzhaschih>
3. Akimova E.Yu. Psikhologicheskoye obespecheniye professionalnogo razvitiya // Gosudarstvennaya sluzhba. 2012. № 3 (77). P. 16-20.
4. Akimova E.Yu. Kommunikativnaya kultura gosudarstvennykh sluzhashchikh. // V mire nauchnykh otkrytiy. 2010. № 6-2 (12). P. 202-204.

5. Ivanov V.N. Akmeologicheskiye osnovy optimizatsii mezhlichnostnykh otnosheniy v sfere gosudrstennoi sluzhby // Avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoi stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk / Russian Academy of Public Service under the President of the Russian Federation. Moscow, 2007
6. Kazachenkova O.V. Konflikt interesov na gosudarstvennoi grazhdanskoi sluzhbe // O. V. Kazachenkova // Zhurnal rossiiskogo prava. 2006. - № 3. P. 78–83.
7. Kochneva A.Yu., Medenkov A.A., Milovanova M.A. Psikhologiya v professionalnoi deyatel'nosti gosudarstvennykh grazhdanskikh sluzhashchikh // Chelovechesky faktor: problemy psikhologii i ergonomiki. 2012. № 2 (61). P. 13-15.
8. Kashapov M.M. Akmeologicheskiye printsipy kak kognitivnaya resursnaya osnova professional'nogo i lichnostnogo razvitiya sub'yekta // Chelovechesky faktor: sotsialny psikholog. 2018. № 1 (35). P. 26-35.
9. Krasnoshchchenko I.P. Akmeologicheskaya kontseptsiya stanovleniya i razvitiya professionalnoi sub'yektnosti budushchikh psikhologov. Dissertatsiya na soiskaniye uchenoi stepeni doktora psikhologicheskikh nauk / Moscow City University of Psychology and Education. M., 2012.
10. Lokyan A.B. Psikhologicheskiye faktory effektivnogo kommunikativnogo obshcheniya gosudarstvennogo sluzhashchego // Gosudarstvennoye i munitsipalnoye upravleniye. Uchenye zapiski. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-faktory-effektivnogo-kommunikativnogo-obshcheniya-gosudarstvennogo-sluzhaschego>
11. Mitin A.N. O professionalizme gosudarstvennykh i munitsipalnykh sluzhashchikh // Elektronnoye prilozheniye k Rossiiskomu yuridicheskomu zhurnalu. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-professionalizme-gosudarstvennykh-i-munitsipalnykh-sluzhaschikh>
12. Organizatsionnaya kultura gossuzhby / Ed. by V.L. Romanov. - M.: RAGS, 2001. - 155 p.
13. Patsakula I.I., Kondratyev D.A. Organizatsionno-upravlencheskiye i sotsialno-psikhologicheskiye usloviya povysheniya udovletvoryonnosti trudom personala predpriyatiya// Vestnik Kaluzhskogo universiteta, Seriya «Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki». 2020. Volume 3. Issue 3. P.103-109
14. Petrenko K.V. Problemy razvitiya chelovecheskikh resursov i povysheniya ikh kachestva. //Aktualnye voprosy razvitiya ekonomiki. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Editors: V.V. Karpov, A.I. Kovalev. Omsk. 2014.P. 461-466.

Статья поступила в редакцию 15.09.2021

Л.Ю. Большакова, В.В.Иванова, М.А. Спиженкова
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСУЖДЕННЫХ
С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОЦЕРКОВЛЕННОСТИ

Аннотация: В статье анализируются вопросы психологического сопровождения заключенных, отбывающих наказание в колонии за совершение преступлений. Представление об адаптации к условиям пребывания в исправительной колонии и последующей реадaptации после отбывания срока наказания соотносится с анализом ценностных установок религиозного характера. Религиозные установки, в частности, воцерковленность, рассматриваются как условия позитивных изменений деформированной структуры мотивационно-потребностной сферы лиц, совершивших преступления. Обосновывается возможность изучения степени воцерковленности заключенных с использованием метода анкетного опроса, разработанного на основании методологических положений авторов исследований данной проблемной области. Приводится анализ полученных данных эмпирического исследования, анализируются различия показателей личностных особенностей заключенных с разной степенью воцерковленности. Делаются выводы о значимости религиозных установок заключенных для адаптации к условиям отбывания наказания и последующей реадaptации.

Ключевые слова: религиозные установки, воцерковленность, личностные особенности заключенных, адаптация.

Введение. Пенитенциарная психология ставит ряд вопросов как теоретического, так и эмпирического характера, направленных на решение наиболее существенной задачи, а именно, профилактики рецидивной преступности. Статистические данные последних лет свидетельствуют о росте численности преступлений, совершенных лицами, ранее отбывавшими наказание в исправительных колониях. Исследования ряда авторов свидетельствуют, в первую очередь, о наличии деформации в структуре ценностей рецидивистов. В частности, трудоспособные, отбывшие наказание граждане, отнюдь не стремятся к осуществлению какой-либо трудовой деятельности. С одной стороны, в условиях современного рынка труда реализация социально-полезной деятельности становится возможной для тех, кто обладает большей конкурентоспособностью, чем судимые граждане; с другой стороны, мотивация к труду в большинстве случаев имеет решающее значение при решении вопросов трудоустройства. Поскольку система мотивов лиц, совершивших преступление,

отличается эгоистической, материально-потребительской направленностью, то их реадaptация к условиям социальной жизни затруднена. Система мотивов соотносится с ведущими потребностями и ценностными установками, которые у рецидивистов зрелого возраста отличаются пренебрежительным отношением к ценностям общества.

Повторные преступления совершаются людьми, у которых страх перед наказанием отступает вследствие высокой значимости корыстных побуждений, эмоциональной несдержанности, ведущих переживаний зависти, озлобленности, жажды мести, стремлением к немедленному удовлетворению низменных потребностей. Соответственно, первоочередной задачей профилактики рецидивной преступности можно определить необходимость формирования социальной мотивации поступков вследствие изменения ценностно-смысловой сферы личности.

Направленность уголовно-исправительной политики на духовное воспитание и развитие осужденных, формирование гуманной среды отбывания

наказания регламентирована Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, в которой основной акцент сделан на организации удовлетворения жизненно важных потребностей для осужденных. Поэтому в исправительных учреждениях усилия администрации направлены на организацию трудовой деятельности, получение образования и востребованной профессии, досуговую деятельность, организацию социальной, психологической, воспитательной работы с осужденными.

В этой связи важная роль в уголовно-исполнительной системе возлагается на религиозную деятельность и поддержку осужденных. Для многих осужденных становится необходимым поиск истины, переосмысления собственного жизненного пути, духовного возрождения. Поэтому вопросы религиозного воздействия, направленные на повышение эффективности исправления осужденных, а также формирование религиозных установок и развитие религиозности личности, на сегодняшний день приобретают особую актуальность.

Теоретическое обоснование и описание эмпирического исследования. Роль религии в формировании личности, ее развитии и самореализации отмечена в работах У. Джеймса, Д.М. Угриновича, К. Юнга, Б.С. Братуся. Как ресурс, способствующий процессу адаптации в кризисных ситуациях, религиозность определял Ю.П. Топалов. Ю.Ю. Синелина и В.Ф. Чеснокова религиозность и религиозные установки определяли как уровень воцерковленности, который проявляется в особенностях религиозного поведения. На сегодняшний день в области пенитенциарной психологии сформирован определенный набор знаний о личностных особенностях граждан, совершивших преступление, которые отражены в работах В.М. Бехтерева, К.К. Платонова. К исследованиям религиозных установок осужденных обращаются Н.Е. Колесникова, А.С. Морозов, Д.Е. Сочивко.

При организации работы с осужденными необходимо понимать не только особенности личностных характеристик осужденных и роль религии в процессе их адаптации и исправления. Воздействие на осужденных не будет эффективным без учета индивидуально-психологических особенностей в рамках религиозной направленности и сформированности религиозных установок.

Профессор Н.А. Тюгаева отмечает, адаптация осужденного к условиям исправительного учреждения является свободным и сознательным процессом, который внутренне мотивирован и регулируем [12, с.92]. Приспособление непосредственно связано с активностью самого осужденного и подразумевает изменение личности и поведения человека. При этом осужденному необходимо контролировать данный процесс, выступая как активно действующая и созидательная сила. Активная адаптация осужденного к условиям пребывания в исправительном учреждении способствует в дальнейшем эффективному исправлению.

В исследовании И.В. Шагаровой и Р.Р. Ашраповой отмечается, что религия и религиозное поведение обуславливает иное оценивание ситуации, формирует новые стратегии coping-поведения, тем самым способствует повышению уровня адаптации у осужденных [2; 14]. Авторы исследования рассматривают религию как ресурс преодоления стрессовой ситуации и адаптации к условиям исправительного учреждения. Оказывая благоприятное воздействие, религия способствует преодолению эмоционального напряжения и внутреннего дискомфорта. У осужденных, имеющих устойчивые религиозные установки, легче формировать такие качества, как терпимость, уважение, принятие личной ответственности, вырабатывать мотивацию к исправлению поведения. Кроме того, может способствовать решению задачи формирования и развития на ранних этапах адаптации и пребывания в колонии более чуткого отношения к

окружающему миру, позитивное отношение к нормам и ценностям.

В работе группы авторов отмечается, что религиозность и духовное развитие осужденных проявляется в посещении храма, причащении, отношении к Закону Божьему и его соблюдении, изучении Евангелия [10, с. 28]. Проведенное исследование позволило авторам выявить динамику отношения осужденных к религии и прийти к выводу, что пик религиозного устремления осужденных приходится на период адаптации и подготовку к освобождению. Данные результаты обуславливают положительное влияние религии на осужденных в кризисные периоды пребывания в исправительном учреждении. Помимо этого, изменяются личностные особенности осужденных. Так, повышается степень сочувствия к жертве совершенного преступления, что говорит о переосмыслении собственной жизни и изменению отношения к совершенным поступкам, у осужденных снижается готовности мстить и отвечать агрессией на агрессию, повышается уровень способности к состраданию и стремление изменить собственную жизнь.

Изучая религиозное поведение осужденных, А.С. Морозов пришел к выводу, что традиционные средства исправления носят принудительный характер и воспринимаются многими осужденными весьма негативно, тогда как религия является буфером между осужденными и администрацией [6, с. 170]. Т.И. Помыткина рассматривает духовно-нравственное перерождение личности как основу исправления осужденного [9, с. 5]. Религия помогает осужденному переосмыслить жизненный путь, смириться со сроком наказания. Верующие осужденные чаще стремятся к мирному существованию с другими заключенными и администрацией. Их отличает добросовестное отношение к работе, без нарушений внутренних правил и распорядка колонии.

Для определения особенностей влияния религии и религиозных установок на

поведение осужденного в исправительном учреждении Н.Е. Колесникова провела исследование, результаты которого позволили прийти к следующим выводам [4, с. 112-115]. Так, верующие осужденные редко нарушают режим отбывания наказания и правила внутреннего распорядка, спокойнее отбывают наказание. Взыскания при отбывании наказаний среди неверующих выражены в два раза чаще, по сравнению с верующими, также верующие реже подвергаются взысканию в виде содержания в штрафных изоляторах. Помимо этого, верующие осужденные чаще признают вину и проявляют абсолютное принятие наказания. Также отличаются психологические особенности личности осужденных: так, у верующих осужденных выше самооценка, они менее склонны к депрессивным состояниям. Автор исследования отмечает повышенную степень демонстративности у осужденных верующих, что обусловлено несколько искаженным пониманием веры. Несмотря на то, что верующие осужденные одинаково с остальными испытывают опасения по поводу перспектив после освобождения, они отличаются сниженным уровнем социального пессимизма. Верующие осужденные демонстрируют показатель осмысленности жизни выше, чем у неопределившихся в отношении веры. Автор исследования отмечает различия в структуре жизненных смыслов верующих осужденных. Среди первостепенных жизненных смыслов у верующих выявлено стремление самостоятельно строить собственную жизнь, к реализации целей, а также стремление к простым жизненным радостям, к возможности жить с другими людьми и ради людей. Жизненные смыслы верующих осужденных направлены на самостоятельное обустройство своей жизни, духовное развитие и самоактуализацию [11; 15].

Необходимо отметить, что в пенитенциарных учреждениях ведется активная работа по взаимодействию с религиозными организациями. Так, в

учреждениях уголовно-исполнительной системы работают около 600 храмов, в том числе: более 500 Русской Православной Церкви, 55 исламских мечетей, 9 буддийских дуганов, 3 костела Римско-католической церкви [1, с.11]. Также отмечается рост количества верующих осужденных, при этом доля верующих среди осужденных выше доли верующих в целом по России, осужденные чаще посещают церковные службы, чем остальные граждане [10]. Это положение вполне обосновано переживанием чувства вины, необходимостью переосмысления жизненной ситуации человеком, совершившим преступление. Конечно, не исключена возможность выбора участия в церковных службах осужденными потребностью в разнообразии, желанием ненадолго вырваться из привычной среды.

В целом, авторы исследований отмечают положительное влияние религии и религиозных установок на формирование личностных особенностей осужденных. Верующие осужденные с устойчивыми религиозными установками проявляют терпимость, уважение, принятие личной ответственности, могут вырабатывать мотивацию к исправлению поведения. Их отличает стремление к мирному существованию с другими осужденными, добросовестное отношение к работе, крайне редкие случаи нарушений внутренних правил и распорядка колонии. У данной категории осужденных снижен уровень агрессии и склонности к депрессии, выше самооценка и стремление изменить собственную жизнь. Перечисленные личностные особенности способствуют успешной адаптации осужденных к условиям отбывания наказания. Кроме того, религия для них выступает как ресурс и способствует формированию адаптивных стратегий поведения и механизмов психологической защиты.

Итак, далее необходимо подвести итоги теоретическому осмыслению проблемы личностных особенностей

осужденных, склонных к поведенческому проявлению религиозности в условиях отбывания наказания. В первую очередь необходимо отметить, что в условиях отбывания наказания личность осужденного переносит серьезные изменения, которые сказываются на мировоззрении, ценностях, направленности осужденного. Жизненные планы ограничены, выражен высокий уровень социального отчуждения, преобладают личностная тревожность, импульсивность, агрессия, лживость, жестокость, гиперконтроль и слабость волевых процессов. На первый план выходит удовлетворение бытовых, материальных потребностей, менее всего осужденные нацелены на духовное развитие и самосовершенствование.

Компенсировать недостаток духовного развития осужденных возможно посредством формирования устойчивых религиозных установок. Целесообразно понимать религиозную установку как осознанную склонность к почитанию чего-то сверхъестественного, осознание высшей цели человека, влияющей на направленность и активность его действий. Добровольное и осознанное обращение к религии, формирование религиозности личности существенно влияет на направленность ценностных ориентаций, изменение психологических установок, когнитивных и мотивационных процессов. Помимо этого, религиозность и религиозные установки необходимо рассматривать в качестве механизмов психологической защиты, таких как поиск социальной поддержки и самоконтроль.

Проявляясь как ресурс в кризисных ситуациях, религиозные установки способствуют более успешной адаптации осужденных граждан к условиям отбывания наказания.

Религиозные установки осужденных граждан оказывают влияние на некоторые личностные особенности, направленность, мировоззрение, жизненные смыслы, доминирующие механизмы психологической защиты и адаптационный потенциал осужденного. Однако в научной

литературе явно недостаточно данных подтверждающих отличие верующих по таким показателям, как аутоагрессия, гедонизм, склонность ко лжи, риску и манипулированию другими людьми, способность управлять собственными эмоциями. Это обуславливает проведение эмпирического исследования с целью определения конкретных личностных особенностей осужденных с различными религиозными установками, выражающимися в уровне воцерковленности.

Изучение личностных особенностей осужденных с различными религиозными установками стало целью нашего эмпирического исследования. Мы выдвинули гипотезу: у заключенных колонии с высоким уровнем воцерковленности показатели тревожности, импульсивности, агрессии, склонности ко лжи, риску и отрицанию общепринятых норм и ценностей будут ниже, чем у невоцерковленных.

Методологическое обоснование нашего исследования базируется на определении религиозной установки В.В. Зеленского, методе определения уровня воцерковленности В.Ф. Чесноковой, определении структуры личности осужденного К.К. Платонова, методе комплексного изучения особенностей личности осужденного В.А. Чебановой.

В качестве методов эмпирического исследования были использованы две методики: психодиагностический метод (методика «Комплексное исследование личности осужденного (КИЛО)» Е.А. Чебаловой); метод анкетного опроса (авторская анкета, направленная на выявление уровня воцерковленности).

Анкета, разработанная на основании аналогичных анкетных исследований Ю.Ю. Синелиной и В.Ф. Чесноковой [13], позволила исследовать степень реализации осужденным его религиозной установки, что мы определили как уровень воцерковленности. В анкету вошли десять вопросов, характер ответов на которые в совокупности позволяет составить

представления о том, насколько религиозные установки осужденного отражаются в его поведении и мировоззрении. Ответы анкеты распределены по степени интенсивности отражения изучаемых установок: ответ № «1» характеризует низкий уровень воцерковленности в каждом вопросе, ответ № «3» характеризует высокий уровень воцерковленности. За каждый ответ «1» присваивается 1 балл, за ответ «2» - два балла, и за ответ «3» - 3 балла соответственно. Таким образом, по сумме ответов респондент может набрать от 10 до 30 баллов. Низкий уровень воцерковленности респондентов по сумме баллов соответствует интервалу от 10 до 20 баллов, средний – от 21 до 25 баллов, высокий – от 26 до 30 баллов.

Ряд вопросов анкеты направлен на понимания значимости соблюдения обрядовой стороны религиозной установки посещение церковных служб, участия в Таинствах, соблюдение постов, приобщения своих детей (или представление о приобщении детей) к участию в жизни церкви посредством. Несколько вопросов позволяют оценить ориентировочно-поисковую активность личности в сфере религии: ощущение потребности в молитве; самоопределение себя как человека православного, верующего; чтение литературы духовного религиозного содержания. Три вопроса предполагают осмысление соотношения социального аспекта жизнедеятельности с религиозными установками испытуемых: «Мешают ли религиозные нормы Вашей социальной жизни», «Считаете ли Вы, что можно быть верующим и не посещать церковь», «Считаете ли Вы, что в церковь ходят только те, кто находится в трудной жизненной ситуации». Таким образом, ответы на вопросы анкеты, как нам представляется, позволяют оценить выраженность установок в мотивационно-потребностной сфере, представлений о религиозности и характере ее проявления в условиях общественных отношений, особенности поведенческой реализации имеющейся установки.

Исследование проводилось в исправительной колонии ФКУ ИК-4 УФСИН России по Калужской области в городе Медынь. Участие в исследовании приняли осужденные мужского пола, впервые попавшие в условия лишения свободы, отбывающие наказание за совершение преступлений различной степени тяжести. После проведения исследования были отобраны анкеты, которые можно было интерпретировать полностью (не было пропущенных вопросов, нарушений при заполнении); в итоге мы получили ответы 47 человек, религиозные предпочтения которых в различной степени выраженности реализуются в христианской православной традиции. В условиях заключения осужденный имеет возможность участвовать в церковных богослужениях, в Таинствах Исповеди и Причастия.

Результаты эмпирического исследования. Полученные результаты исследования позволили сопоставить личностные характеристики заключенных с их уровнем воцерковленности. Анализ данных анкеты показал, что у 62% осужденных, принявших участие в исследовании, низкий уровень воцерковленности, у 15% средний уровень и у 23% высокий уровень. То есть, 23% испытуемых самоопределились как православные, принимающие участия в церковных службах и участвующие в таинствах Исповеди и Причастия не менее одного раза в месяц; стремящиеся к чтению духовной литературы религиозного содержания; считающие, что прибегать к помощи церкви необходимо в любых жизненных ситуациях; реализация православных христианских убеждений не мешает социальной жизни. Важным фактором стал ответ на вопрос о том, может ли человек быть православным христианином и не посещать церковь: те, кто дал положительные ответы на вопрос о своей принадлежности к православной церкви и ее Таинствам, соотносят свою установку с необходимостью участия в церковной жизни.

Личностные особенности испытуемых, изученных нами с использованием методики Е.А. Чебаловой (КИЛО), позволили соотнести личностные особенности осужденных с самооценкой их воцерковленности. В первую очередь, нас интересовали такие характеристики, как тревожность, импульсивность, склонность к агрессии, склонность к преодолению норм и правил, склонность ко лжи и риску. Перечисленные показатели, как правило, являются наиболее значимыми для определения степени адаптированности заключенных к условиям отбывания наказания. Известно, что высокие показатели тревожности являются характерной чертой лиц, склонных к совершению преступлений. Такие особенности как агрессивность, стремление к нарушению установленных обществом правил поведения, лживость, затрудняют как адаптацию заключенных, так и участие их в программах психологической коррекции. Сопоставление показателей перечисленных характеристик с показателями уровня воцерковленности с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена дало возможность сделать вывод о подтверждении нашей гипотезы:

- установлена статистически значимая корреляционная связь между показателями уровня воцерковленности и показателями тревожности ($r = -0.282$; $p < 0,05$), что позволяет говорить о более низких показателях тревожности у заключенных с высоким уровнем воцерковленности;

- установлена статистически значимая корреляционная связь между показателями уровня воцерковленности и показателями импульсивности ($r = -0.349$; $p < 0,05$), что позволяет говорить о более низкой склонности к импульсивному поведению заключенных с высоким уровнем воцерковленности;

- установлена статистически значимая корреляционная связь между показателями уровня воцерковленности и показателями агрессивности ($r = -0.431$;

$p < 0,01$), что позволяет говорить о более низких показателях агрессивности у заключенных с высоким уровнем воцерковленности;

- установлена статистически значимая корреляционная связь между показателями уровня воцерковленности и показателями склонности к преодолению норм и правил ($r = -0,253$; $p < 0,05$), что позволяет говорить о большем стремлении к соблюдению установленных норм и правил заключенных с высоким уровнем воцерковленности;

- установлена статистически значимая корреляционная связь между показателями уровня воцерковленности и показателями склонности ко лжи и риску ($r = -0,405$; $p < 0,01$), что позволяет говорить о меньшей лживости и потребности рисковать у заключенных с высоким уровнем воцерковленности.

Обсуждение результатов эмпирического исследования. Полученные нами данные позволяют говорить о значимости религиозных установок осужденных, отбывающих наказание в исправительной колонии. Выраженность религиозной установки человека, самоопределяющегося в качестве православного христианина, находит отражение в его поведении. Человек, который способен принимать на себя ответственность за соблюдение традиций той религии, которую он исповедует, способствует формированию его выбора способа реализации и в социальных отношениях. Ценностно-мотивационная сфера человека, совершившего преступление, деформирована, как мы уже упоминали в теоретическом обосновании исследования. Негативная позиция личности, проявляющаяся в озлобленности, лживости, страха, потребности в нарушении норм, может укрепиться в условиях отбывания

наказания, если не происходит переосмысления субъектом совершенного им деяния. Направленность психологических воздействий на коррекцию мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой сферы личности осужденного является первоочередной задачей психологической службы уголовно-исполнительной системы для решения задач адаптации осужденных к условиям отбывания наказания и последующей реадаптации. В решении этой задачи идеология православного христианства, принимаемая как основание мировоззрения, может оказаться ведущим алгоритмом.

Для изменения жизненной позиции личности, оказавшейся перед выбором дальнейшего способа взаимодействия с субъектами общественных отношений, признания вины в содеянном является необходимым, но не достаточным условием. Эмоциональное переживание и рефлексия предшествующих обстоятельств жизнедеятельности, анализ личностной позиции соотносится с тем личностным смыслом, который определяет и активность позиции субъекта, и его отношения с другими людьми, отношение к труду, представление о социальной полезности каждого индивида. Отмечаемая некоторыми авторами [4; 6] демонстративность в характере поведения заключенных, позиционирующих себя как верующих, о чем уже упоминалось в нашей статье, с течением некоторого времени может перейти в подлинное принятие веры. Организация взаимодействия между сотрудниками, осуществляющими психологическое сопровождение осужденных и служителями церкви по вопросам духовно-нравственного развития личности, может способствовать более эффективному решению задачи профилактики рецидивной преступности.

Список литературы:

1. Антонов И.В. Правовое обеспечение деятельности канонических подразделений Русской Православной Церкви в учреждениях уголовно-исполнительной системы // Взаимодействие Русской Православной Церкви с государственной системой исполнения наказаний: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. - Рязань: Академия ФСИН России, 2014. - С 8-18.
2. Ашрапова Р.Р. Личностные особенности осужденных с разным пенитенциарным статусом / Р.Р. Ашрапова // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2017. - № 1. - С. 14-17.
3. Братусь Б.С. Вера как общепсихологический феномен сознания человека / Б. С. Братусь, Н.В. Инина // Вестн. Моск. ун-та. Психология. 2011. № 1. С. 25-38.
4. Колесникова Н.Е. Сравнительный анализ социально-психологических характеристик верующих и неверующих граждан, отбывающих наказания (на примере христианского вероисповедания) / Н.Е. Колесникова // Уголовное судопроизводство: проблемы теории и практики. 2017. № 4. С. 112-115.
5. Михлин А.С. Ценностные ориентации осужденных / А.С. Михлин, В.Ф. Пирожков. М., 2005. 152 с.
6. Морозов А.С. Религиозное поведение осужденных как средство их исправления / А.С. Морозов // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 387. С. 170-174.
7. Печерский В.Г. Исследование личностных особенностей осужденных за насильственные и корыстные преступления / В.Г. Печерский, Н.В. Максименко, Д.Е. Иванов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 12. С. 202-204.
8. Положенкова Е.Ю. Психологические особенности религиозной личности / Е.Ю. Положенкова // Вестник КГУ. 2014. № 1. С. 91-96.
9. Помыткина Т.И. Общественные организации и уголовно-исполнительная система России: историчность и перспективы сотрудничества: учеб. пособие. Новокузнецк: ФГОУ ВПО Кузбас. ин-т ФСИН России, 2010. 196 с.
10. Сочивко Д.В. Возрастание духовности и религиозности осужденных в процессе отбывания наказания / Д.В. Сочивко // Уголовно-исполнительное право. 2016. № 1. С. 26-31.
11. Тобалов Ю.П. Совладание с трудными жизненными ситуациями у верующих: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Юрий Петрович Тобалов. М., 2004. 34 с.
12. Тюгаева Н.А. Адаптация личности осужденных к условиям отбывания наказания в исправительном учреждении как психолого-педагогическая проблема / Н.А. Тюгаева // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2016. № 3. С.91-94.
13. Чеснокова В.Ф. Воцерковленность: феномен и способы его изучения / В.Ф. Чеснокова. - М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. - 698 с.
14. Шагарова И.В. Религиозная ориентация как фактор копинг-поведения, оценки ситуации и адаптации к условиям исправительного учреждения у осужденных / И.В. Шагарова, Р.Р. Ашрапова // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2013. № 2. С. 49-56.
15. Koenig, H.G., Larson, D.B. Religion and mental health: Evidence for an association // International Review of Psychiatry 2001. №13. Pp. 67-78.

L.Yu. Bolshakova, V.V. Ivanova, M.A. Spizhenkova
PERSONAL CHARACTERISTICS OF CONVICTS
WITH DIFFERENT DEGREES OF CHURCHING

Abstract: The article analyzes the issues of psychological support of prisoners serving sentences in a colony for committing crimes. The idea of adaptation to the conditions of stay in a correctional colony and subsequent readaptation after serving a sentence is consistent with the analysis of value attitudes of a religious nature. Religious attitudes, churching in particular, are considered as conditions for positive changes in the deformed structure of the motivational-need-sphere of persons who have committed crimes. The possibility of studying the degree of prisoners' churching using the method of a questionnaire survey, developed on the basis of the methodological provisions of the authors of studies of this problem area, is substantiated. The analysis of the data obtained from the empirical research is presented, the differences in the indicators of the personality traits of prisoners with different degrees of churching are analyzed. Conclusions are drawn about the importance of the religious attitudes of prisoners for adaptation to the conditions of serving sentences and subsequent readaptation.

Key words: religious attitudes, churching, personality traits of prisoners, adaptation.

References:

1. Antonov I.V. Pravovoye obespecheniye deyatelnosti kanonicheskikh podrazdeleniy Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi v uchrezhdeniyakh ugolovno-ispolnitelnoi sistemy Rossii. // Vzaimodeystviye Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi s gosudarstvennoi sistemoy ispolneniya nakazany: opyt, problemy, perspektivy: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ryazan: Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia. 2014. P. 8-18.
2. Ashrapova R.R. Lichnostnye osobennosti osuzhdennykh s raznym penitentsiarnym statusom. / R.R. Ashrapova // Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh. 2017. № 1. P. 14-17.
3. Bratus B.S. Vera kak obshchepsikhologichesky fenomen soznaniya cheloveka. / B. S. Bratus, N.V. Inina // Vestn. Mosk. un-ta. Psikhologiya. 2011. № 1. P. 25-38.
4. Kolesnikova N.E. Sravnitelnyy analiz sotsialno-psikhologicheskikh kharakteristik veruyushchikh i neveruyushchikh grazhdan, otbyvayushchikh nakazaniya (na primere khristianskogo veroispovedaniya)/ N.E. Kolesnikova // Ugolovnoye sudoproizvodstvo: problemy teorii i praktiki. 2017. № 4. P. 112-115.
5. Mikhlin A.S. Tsennostnye orientatsii osuzhdennykh / A.S. Mikhlin, V.F. Pirozhkov. M., 2005. 152 p.
6. Morozov A.S. Religioznoye povedeniye osuzhdennykh kak sredstvo ikh ispravleniya. / A.S. Morozov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 387. - P. 170-174.
7. Pechersky V.G. Issledovaniye lichnostnykh osobennostey osuzhdennykh za nasilstvennyye i korystnyye prestupleniya / V.G. Pechersky, N.V. Maksimenko, D.E. Ivanov // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta 2016. № 12. P. 202-204.
8. Polozhenkova E.Yu. Psikhologicheskiye osobennosti religioznoi lichnosti / E.Yu. Polozhenkova // Vestnik KGU. 2014. № 1. P. 91-96.
9. Pomytkina T.I. Obshchestvennyye organizatsii i ugolovno-ispolnitelnaya sistema Rossii: istorichnost i perspektivy sotrudnichestva: ucheb. posobiye. Novokuznetsk: FSEI HE Kuzbas. Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. 2010. 196 p.
10. Sochivko D.V. Vozrastanye dukhovnosti i religioznosti osuzhdennykh v protsesse otbyvaniya nakazaniya / D.V. Sochivko // Ugolovno-ispolnitelnoye pravo. - 2016. - № 1. - P. 26-31.
11. Tobalov Yu.P. Sovladaniye s trudnymi zhiznennymi situatsiyami u veruyushchikh: abstract. dis. ... Cand. Psc.M., 2004. 34 p.

12. Tyugayeva N.A. Adaptatsiya lichnosti osuzhdennykh k usloviyam otbyvaniya nakazaniya v ispravitel'nom uchrezhdenii kak psikhologo-pedagogicheskaya problema / N.A. Tyugayeva // Vestnik instituta: prestupleniye, nakazaniye, ispravleniye. 2016. № 3. P.91-94.
13. Chesnokova V.F. Votserkovlennost: fenomen i sposoby yego izucheniya/ V.F. Chesnokova. M.: Institute of Public Opinion Foundation. M.: 2003. 698 p.
14. Shagarova I.V. Religioznaya orientatsiya kak faktor koping-povedeniya, otsenki situatsii i adaptatsii k usloviyam ispravitelnogo uchrezhdeniya u osuzhdennykh / I.V. Shagarova, R.R. Ashrapova // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya». 2013. № 2. P. 49-56.
15. Koenig, H.G., Larson, D.B. Religion and mental health: Evidence for an association // International Review of Psychiatry 2001. №13. Pp. 67-78.

Статья поступила в редакцию 09.09.2021

Т.Р. Сотникова, И.П. Краснощеченко, М.А. Обухов
КОРРЕКЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ
МАТЕРЕЙ НОВОРОЖДЕННЫХ С ПЕРИНАТАЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ
В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию проблемы психических состояний матерей новорожденных детей с перинатальной патологией и разработке соответствующей программы коррекции для реализации в условиях медицинского учреждения.

Проведенный теоретический анализ исследований психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией и существующих наработок в теории и практике психологической помощи позволил обосновать модель коррекционной программы, систематизирующую наиболее распространенные выраженные психические состояния матерей новорожденных с перинатальной патологией, а также психокоррекционные подходы и соответствующие практические приемы. Была разработана и реализована коррекционная программа «Коррекция психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией в условиях медицинского учреждения», целью которой явилось создание условий для формирования навыков саморегуляции матерей новорожденных с перинатальной патологией.

Разработанная программа коррекции психических состояний новорожденных была реализована в Перинатальном центре ГБУЗ КО «Калужская областная клиническая больница». Всего в исследовании приняло участие 20 испытуемых - матерей новорожденных с перинатальной патологией, дети которых находятся в реанимационном отделении. Программа была реализована в течение 6 дней подряд. Замеры состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией производились «До» и «После» проведения коррекционных мероприятий.

В ходе эмпирического исследования применялись диагностические методики: 1) опросник «Самочувствие, активность, настроение» (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников); 2) Тест самооценки психических состояний Г. Айзенка (Г. Айзенк); 3) Авторская визуально-вербальная методика стандартизированного наблюдения «Бланк оценки психического состояния»; 4) Авторская анкета.

Реализация коррекционной программы позволила снизить уровень агрессивности и фрустрации, а также улучшить общее самочувствие и настроение испытуемых. Динамика показателей по отдельным состояниям помогла наглядно констатировать, что у большинства испытуемых произошло снижение агрессивности, фрустрации и тревожности. Кроме того, участники коррекционной программы – мамы новорожденных с перинатальной патологией - в своей рефлексии по завершении программы отметили заметные положительные изменения своего психического состояния, общего самочувствия, настроения.

Таким образом, проведенное исследование показало, что использование разработанной нами программы в целях коррекции психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией в условиях медицинского учреждения является целесообразным.

Ключевые слова: психические состояния, психокоррекция, психокоррекция психических состояний, новорожденные с перинатальной патологией, матери новорожденных детей с перинатальной патологией.

Введение. В условиях современной медицинской практики происходит активное включение клинических психологов для реализации задач психологического сопровождения пациентов медицинских учреждений. Востребованной является психологическая помощь и отношения пациентов перинатальных центров, открывающихся в последние годы во всех регионах России для повышения эффективности и качества медицинской помощи беременным женщинам, роженицам, родильницам и новорожденным детям; снижения материнской, перинатальной и младенческой смертности в нашей стране. Поскольку психологическое состояние матери влияет на успешность лечения и сроки госпитализации младенцев с перинатальными нарушениями и имеет долгосрочные последствия для последующего развития ребенка, существует необходимость оказания психологической помощи матерям новорожденных детей.

Актуальность исследования. Новорожденные с перинатальной патологией находятся в группе риска нарушений психофизического развития. Госпитализация ребенка, получение тревожной информации о диагнозе, причинах и возможных последствиях патологии, переживается матерью как стрессовая ситуация. По данным Росстата [1], за последние годы число родившихся больными или заболевшими составляет примерно 53 тысячи новорожденных. В Калужской области данное число увеличилось на 4,7% больше, чем в предыдущем году. Число рожденных недоношенных детей с массой тела от 500-999 г. поднялось на 33% за последний год, а число недоношенных детей с массой 1000 г. и более выросло примерно на 4,4%.

Перинатальную патологию - перинатальное поражение нервной системы ребенка – обуславливают такие факторы, как внутриутробная гипоксия плода; интранатальная гипоксия плода; механическая травматизация в процессе

родов; инфекционные (вирусные) факторы; токсические факторы; наследственные факторы; сочетание перечисленных факторов. В свою очередь перинатальные поражения нервной системы ребенка влекут за собой серьезные последствия, такие как расстройство вегетативной нервной системы (G90.9), гиперактивное поведение и гипервозбудимость (F.90.1), нарушение (задержка) моторного развития (F82), сочетанные формы задержки (F84.8) и другие нарушения психического развития.

Медицинская практика показывает, что поскольку психологическое благополучие матери новорожденного младенца с перинатальной патологией влияет на успешность лечения и сроки госпитализации, а также имеет долгосрочные последствия для последующего развития ребенка, существует необходимость начала психологической помощи матерям в период новорожденности, когда мать такого ребенка в состоянии, отягощенном стрессом и фрустрацией, сталкивается с рядом факторов, начиная с пребывания ребенка в реанимации. Такими факторами являются:

- невозможность полноценного взаимодействия с ребенком;
- пребывание в гнетущем ожидании диагноза новорожденного и последствий, связанных с ним;
- отсутствие полноценной поддержки родных и близких;
- беспомощность;
- долгая реабилитация и восстановление ребенка;
- тяжелый диагноз с серьезными последствиями;
- собственное недомогание после прошедших родов и др. [13].

Итак, поскольку благополучие лечения и сроки госпитализации ребенка во многом зависят от того, какое психоэмоциональное состояние передает ему мать в процессе контакта, однако большинство женщин не в состоянии справиться с этим без надлежащей помощи психолога и своевременной коррекцией

психического состояния, разработка психокоррекционных мероприятий для матерей новорожденных с перинатальной патологией является одной из актуальных задач клинического психолога Перинатального центра.

Цель исследования - научно-методическое обоснование и разработка программы коррекции психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией и оценка ее эффективности.

Методики, использованные при разработке, реализации и оценке проекта:

1. Опросник «Самочувствие, активность, настроение» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников);
2. Тест самооценки психических состояний Айзенка (Г. Айзенк);
3. Авторская визуально-вербальная методика стандартизированного наблюдения «Бланк оценки психического состояния»;
4. Авторская анкета.

База исследования. Данное исследование проведено на базе Перинатального центра ГБУЗ КО «Калужская областная клиническая больница». Выборку составили матери новорождённых с перинатальной патологией в количестве 20 человек.

Этапы исследования:

- 1) анализ литературы, разработка теоретических основ исследования;
- 2) подбор и создание адекватного цели и задачам исследования методического инструментария;
- 3) разработка коррекционной программы;
- 4) проведение первичной диагностики психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией;
- 5) реализация коррекционной программы;
- 6) проведение повторного диагностического среза оценки психических состояний и формулирование

выводов о результативности разработанного проекта.

Теоретическая основа исследования и разработки психокоррекционного проекта представлена работами, посвященными изучению психических состояний таких ученых, таких как: В.М. Бехтерев, В. Джемс, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, М.Е. Валиуллина, Г.Ш. Габдреева, Л.В. Куликов, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.Б. Леонова, В.И. Медведева, В.Д. Менделевич, В.Н. Мясищев, А.О. Прохоров, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, Ю.Е. Сосновикова, П.П. Распопова, и др.

В качестве рабочего определения понятия «психические состояния» мы использовали определение Сосновиковой Ю.Е.: «Психическое состояние – относительно устойчивая структурная организация всех компонентов психики, выполняющая функцию взаимодействия человека с окружающей средой, представленной в данный момент конкретной ситуацией». Автор предлагает рассматривать психические состояния структуру как сложную и динамичную систему, в структуре которой любой компонент психики может становиться доминирующим. Доминирующий компонент отражает специфику данного состояния. Название состояний составляется по доминирующему компоненту, например, доминирует эмоция - эмоциональное состояние. Изменчивая (динамичная) структура состояний не обязательно должна иметь «монохарактеристику»: доминирующее значение могут иметь несколько сторон. В процессе изучения структуры состояний важно рассмотрение не только доминирующих, но и слабо выраженных явлений. Таким образом, охарактеризовать психическое состояние можно и с точки зрения того, какие процессы подавлены, заторможены [13].

Психическое состояние является непосредственным проявлением всех компонентов психики, имеющих

определенную напряженность и силу, выражающее степень уравнивания человека с окружающей средой в конкретный период времени. В каждом психическом состоянии можно выделить две составляющие: внешняя ситуация и внутренние детерминанты. Внешняя ситуация может сузить возможности внутренней детерминанты, определяя при этом многие параметры состояния [3]. В нашей работе мы также опираемся на классификацию Л.В. Куликова, в которой каждое психическое состояние имеет следующие компоненты: эмоциональный, активационный, тонический и тензионный [6]. Изучение психического состояния возможно лишь относительно определенной деятельности и конкретной ситуации, т.к. единой классификации состояний не существует.

Особенности психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией - наименее изученная сфера психологии и ее нового раздела перинатальной психологии. Исследования в данной сфере проводили следующие отечественные и зарубежные ученые: С.В. Гречаный, Е.В. Кожадей, Е.А. Кислякова, И.В. Добряков, П.И. Сидоров, Г.Н. Чумакова, Е.Г. Щукина, Г.Г. Филиппова, И.И. Мамайчук, Ю. М. Миланич, Р.Ж. Мухамедрахимов, Линн Т. Сингер, Энн Сальватор, Шеньян Го, Марк Коллин, Лоуренс Лилиен и др.

В исследовании И.И. Мамайчук и Ю.М. Миланич, посвященном психологическим проблемам матерей новорожденных с патологией ЦНС и риском нарушений психофизического развития, отражены основные проявления психического состояния данной группы матерей. Авторы показывают, что матери демонстрируют сниженный фон настроения, повышенную тревожность, чувство вины, переживания одиночества из-за недопонимания, а также колебания между надеждой и безнадёжностью. Эмоциональное неблагополучие сочетается с повышенной утомляемостью и плохим сном. Показан более высокий

риск послеродовой депрессии у матерей новорожденных с недоношенностью и патологией ЦНС. Тяжелый прогноз малыша с перинатальной патологией рассматривается предиктором послеродовой депрессии матери. Проявлениями воздействия стрессоров на родителей являются симптомы острого и посттравматического стрессового расстройства, при этом риск ПТСР более высок, если отмечаются различные перинатальные проблемы. Также в исследовании показано, что мать, находясь в данной жизненной ситуации может ощущать страх перед тактильным контактом, амбивалентность чувств, недостаточность переживания ответственности и отчуждение, неправильную оценку поведенческих сигналов и восприятие ребенка как «проблемного» [8].

Анализ сравнительных исследований самовосприятия матерей без патологии новорожденных и с патологией показывает, что у женщин с патологией новорожденного нарушена позитивная «Я концепция», т.к. то, что происходит в настоящем, определенно не соответствует представлениям об идеальном образе будущей мамы, который есть у каждой женщины. Также значительные различия обнаружены в принятии своего эмоционального и физиологического состояния, женщины с патологией новорожденного сильно сопротивляются принятию себя, т.к. контраст между их представления о беременности и реальных обстоятельствах очень велик [5, 17].

О.П. Фокина – перинатальный психолог, автор брошюры по практическому руководству для родителей, попавших в ситуацию, когда новорожденный оказался в реанимации в результате патологии, в своей публикации отразила весь спектр проявлений эмоциональных и психофизиологических состояний женщин в данной жизненной ситуации. На примере собственного жизненного опыта, а также женщин, обращавшихся к ней за психологической помощью она описывает следующие

характерные состояния: чувство пустоты и утраты, послеродовая депрессия, стресс, усталость, сонливость, нервозность, отсутствие аппетита, страх, ощущение себя плохой матерью, чувство беспомощности. Также автор подчеркивает, что медикаментозные препараты, стресс от преждевременных родов, реанимация новорожденных, тяжесть физической потери рожденного малыша, слишком сильный уровень тревоги и неизвестность могут стать причинами возникшей депрессии [14].

В новорожденный период между матерью и младенцем устанавливается особая связь, которая в последние годы осмысливается и экспериментально исследуется в отечественных работах, основывающихся на принципе доминанты А.А. Ухтомского в отношении значения режимов общения матери и новорожденного ребенка для последующего развития и здоровья детей [2], психических состояний в контексте регуляции циклов сна и бодрствования, являющихся результатом социального взаимодействия между младенцем и наиболее близким ухаживающим за ним человеком [3, 10]. Благодаря данной связи настрой и общее психологическое состояние матери передается новорожденному ребенку, таким образом негативные состояния матери могут пагубно отражаться на состоянии ребенка.

Исследователи выделяют два фактора, влияющих на развитие недоношенных детей. Первый фактор биологический и связан со сроком внутриутробного развития и весом ребенка при рождении. Второй - социальный и относится к раннему взаимоотношению матери и ребенка. Считается, что качество взаимодействия между матерью и младенцем может уменьшить или увеличить неблагоприятное влияние недоношенности на последующее развитие ребенка [10].

Изучение литературы показало, что наиболее распространенными состояниями матерей новорожденных с перинатальной патологией являются: тревожность,

усталость и повышенная утомляемость, злость и раздражительность, депривация сна, подавленность и чувство вины, одиночество, сниженный фон настроения, амбивалентность чувств, страх и стресс [4, 5, 8, 12, 17].

Итак, проведенный теоретический анализ исследований психических состояний матери и их влияния на состояние новорожденного с перинатальной патологией показал, что что здоровье и общее состояние новорожденного в значительной степени зависит от состояния его матери. Следовательно, психологическая помощь и коррекция психического состояния матерей новорожденных с перинатальной патологией необходима в клинических условиях.

Разработкой и систематизацией методов психологической коррекции занимались следующие ученые: Д.Б. Эльконин., И.В. Дубровина, Ю.А. Александровский, А.А. Осипова, Г.С. Никифорова, А.Б. Леонова., Б.Р. Мандель, И.Ф. Мягков, В.К. Невярович, К.В. Сельченков, Т.Е. Шапошникова, Г.И. Колесникова, О.В. Хухлаева, Ю.В. Юров, А.И. Григорьев, В.Н. Панкратов и др.

Исследованием методов психологической коррекции занимались следующие ученые: Д.Б. Эльконин, И.В. Дубровина, Ю.А. Александровский, А.А. Осипова, Г.С. Никифорова, А.Б. Леонова, Б.Р. Мандель, И.Ф. Мягков, В.К. Невярович, К.В. Сельченков, Т.Е. Шапошникова., Г.И. Колесникова, О.В. Хухлаева, Ю.В. Юров, А.И. Григорьев, В.Н. Панкратов и др.

Прохоров определяет психокоррекцию как один из видов психологической помощи, направленную на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия; а также — деятельность, направленную на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения

его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям [12].

Исследованию проблемы коррекции психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией посвящены работы следующих ученых: И.В. Добрякова [4], П.И. Сидорова, Г.Н. Чумаковой, [12], О.П. Фокиной [15] и др.

Проведенный теоретический анализ исследований психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией и существующих наработок в теории и практике психологической помощи нами была сконструирована модель коррекции психических состояний матерей. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Модель коррекции психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией

Состояние	Метод коррекции	Предполагаемый результат
Тревожность	Методы Когнитивно-поведенческой терапии: Метод систематической десенсибилизации Аутотренинг; Тренинги общения; Медитативные техники; Техника АВС модель; Ведение дневника.	Снижение нервно-мышечного напряжения, поднятие самооценки, снижение уровня тревожности
	Методы телесно-ориентированной терапии: Дыхательные техники.	Приобретение навыка саморегуляции, снижение мышечного напряжения
	Методы арт терапии: Арт терапевтические техники (пластилин, рисунок и т.д.)	Поднятие настроения, навыки определения причин дисфункциональных состояний, нахождение ресурсов для их преодоления
Депрессивное состояние	Методы Когнитивно-поведенческой терапии: Поднятие настроения, составление распорядка дня-недели, упражнения когнитивной терапии по преобразованию мыслей, тренировка социальной компетентности, построение новой жизненной перспективы.	Преодоление пассивности; улучшение социальной активности; выявление, проверка и коррекция дисфункциональных установок и убеждений; построение репертуара преодоления и решения проблем для будущих кризисов.
Агрессия	Методы Когнитивно-поведенческой терапии: Техника АВС модель Медитативные техники; «Анкета самопомощи» А. Эллиса; Тренинги общения	Преодоление автоматических негативных мыслей, снятие напряжения, создание позитивного образа медицинских работников
	Групповые методы арт терапии: Арт терапевтические техники (пластилин, рисунок и т.д.)	Выявление причин агрессии, приобретение навыков конструктивного разрешения конфликтов, снятие эмоционального напряжения

При разработке программы мы ориентировались на то, что методы коррекции психических состояний матерей новорожденных с перинатальной

патологией должны иметь широкий спектр воздействия – осуществлять коррекцию негативных установок и мыслей, снижать нервно-психическое напряжение, а также

обеспечивать мышечное расслабление, т.е. оказывать комплексную помощь в регуляции психического состояния.

Организация исследования, методы и методики исследования

Диагностическое исследование было проведено во время прохождения учебной практики, на базе ГБУЗ КО «Калужская областная клиническая больница». В исследовании приняло участие 20 испытуемых, матерей новорожденных с перинатальной патологией, дети которых находятся в реанимационном отделении.

Исследование включило несколько этапов:

1. Подбор диагностических методик
2. Определение выборки
3. Подбор методов коррекции психических состояний данной группы испытуемых
4. Диагностический этап
5. Этап проведения коррекционных мероприятий
6. Повторная диагностика
7. Количественный и качественный анализ результатов
8. Составление выводов по исследованию.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие диагностические методики:

1. Опросник «Самочувствие, активность, настроение» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников);
2. Тест самооценки психических состояний Г. Айзенка (Г. Айзенк);
3. Авторская визуально-вербальная методика стандартизированного наблюдения «Бланк оценки психического состояния»;
4. Авторская анкета. Разработка авторской визуально-вербальной методики стандартизированного наблюдения осуществлялась на основании исследований следующих авторов: В.А. Лабунской [7], А. Меграбяна [9] П. Экмана [16], Е. Самойловой [12] и др.

Бланк оценки психического состояния включает в себя стандартизированное наблюдение за вербальными и невербальными проявлениями следующих психических состояний: тревожность, агрессивность и раздражительность, апатия, утомление. Бланк включил 20 критериев: 12 из них невербальных и 8 вербальных (см.: Приложение 1). Разработанная нами методика использовалась как дополнительная к сформированному комплексу диагностических методик.

Методика самооценки психических состояний человека, разработанная Г. Айзенком, позволяет определить уровни психических состояний: тревожность, агрессию, фрустрацию и ригидность личности человека. Данная методика состоит из 40 утверждений, на которые следует ответить: «никогда», «редко», «часто». В последствии утверждения группируются в 4 шкалы, в процессе анализа результатов выявляется уровень: тревожности, агрессии, фрустрации и ригидности личности человека. На каждое из диагностируемых состояний приходится по 10 вопросов.

Опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) был разработан В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошниковым. Данная методика предназначена для оперативной оценки психоэмоционального состояния взрослого человека на момент обследования. Авторы методики в процессе разработки основывались на том, что три основные составляющие функционального психоэмоционального состояния – самочувствие, активность и настроение могут характеризоваться противоположными оценками, между которыми существует континуальная последовательность промежуточных значений. Авторы установили конструктивную валидность методики САН на основании сопоставления с результатами психофизиологических методик, при этом учитывая показатели критической частоты мельканий,

температурной динамике тела, хронорефлексометрии. Текущую валидность установили путем сопоставления выбранных контрастных групп, а также результатов испытуемых в разное время рабочего дня, выборка составила 300 студентов. САН представляет собой таблицу, содержащую 30 пар противоположных характеристик, которые отражают исследуемые особенности психоэмоционального состояния (самочувствие, активность, настроение). Каждое состояние представлено 10 парами слов. Бланк содержит рейтинговую шкалу, по которой в последствии испытуемому предстоит оценить характеристики своего состояния. Результат представляется в виде суммы первичных баллов по категориям.

Авторская анкета направлена на сбор общих сведений об испытуемом (возраст, какая по счету беременность, срок после последних родов), выявление особенностей восприятия прошедших родов и оценку нынешней ситуации (Особенности родов, прогнозы врачей), а также выявление особенностей восприятия собственного состояния (опишите свое состояние – при анализе учитывалась использованная лексика – какими словами описывают свое состояние)

Характеристика программы коррекции психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией

Нами была разработана и реализована коррекционная программа «Коррекция психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией в условиях медицинского учреждения».

Цель коррекционной программы: Создание условий для формирования навыков саморегуляции матерей новорожденных с перинатальной патологией.

Задачи коррекционной программы:

- снизить эмоциональное и мышечное напряжение;
- способствовать формированию положительного эмоционального настроя;

- обеспечить условия для повышения активности и настроения;

- способствовать снижению тревожности и агрессивности;

- обеспечить условия для формирования положительного образа матери в собственных глазах, а также положительного образа ребенка в глазах матери;

- способствовать формированию навыка жить по принципу «здесь и сейчас».

Контингент: матери новорожденных с перинатальной патологией, на базе ГБУЗ КО «Калужская областная клиническая больница»;

Организационная форма коррекционной программы: тренинг.

Нами реализована следующая структура психокоррекционной программы:

День 1: диагностика, клиническая беседа, визуально-вербальная оценка психического состояния.

День 2 (время 30-40 мин.):

1. Разминка «Кто я из героев»

2. Техника «Прислушайся к своему телу»

3. Рефлексия

4. Техника «Распознай свое состояние»

5. Рефлексия

День 3 (время 30-40 мин.):

1. Разминка «Похвали другого»

2. Техника диафрагмального дыхания

3. Рефлексия

4. Когнитивно-поведенческая техника АВС

5. Рефлексия

День 4 (время 30-40 мин.):

1. Разминка «Активация положительного настроения»

2. Арт терапия (пластилин) «Гибкое состояние»

3. Рефлексия

4. Техника «Журнал наших успехов»

День 5 (время-1:00 ч.):

1. Релаксация «Ты и твой малыш»

2. Рефлексия

День 6: диагностика, клиническая беседа, визуально-вербальная оценка психического состояния.

Результаты исследования

Замеры состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией производились «До» и «После» проведения коррекционных мероприятий. Описание результатов, полученных «До» проведения коррекции начнем с результатов анкетирования.

Распределение выборки по времени, прошедшему после родов отражено на рисунке 2. На момент диагностики у четверти женщин срок после родов составлял от нескольких дней до недели, у большинства (35%) после родов прошло от 8 дней до 2-х недель, у 25% - около месяца, а у 15% больше месяца.

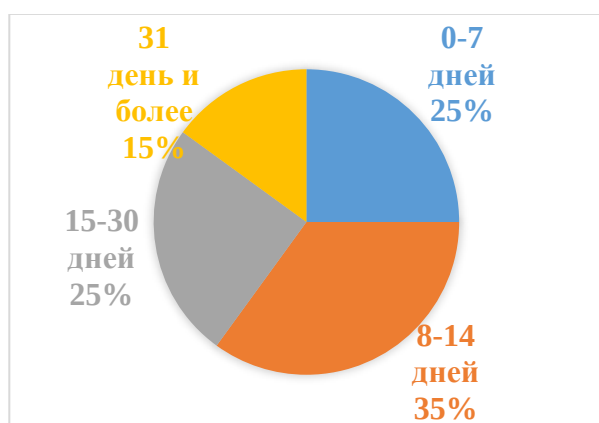


Рисунок 2 - Распределение выборки по времени, прошедшему после родов

Распределение выборки по особенностям осложненных родов было следующим:

- У большинства (35%) испытуемых – преждевременные роды,
- Такой же процент составил – осложнения после Covid-19,
- У 10% женщин производили экстренное кесарево сечение,
- Такой же процент составил женщин, у которых не отошли воды,
- У 5% роды проходили без схваток и такой же процент благополучные роды.

Распределение выборки, по первичной оценке, женщинами собственного состояния отражено в рисунке 3.

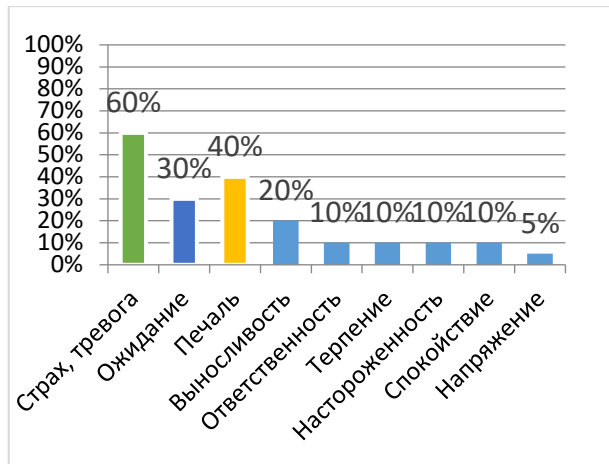


Рисунок 3 - Распределение выборки по первичной оценке женщинами собственного состояния.

Свое состояние, на момент первичной диагностики, испытуемые описывали следующим образом: больше половины (60%) испытуемых оценивали, как страх и тревогу, 40% как печаль, 30% называли состояние «ожидание», 20% оценивали, как выносливость, по 10% называли состояния ответственность, терпение, настороженность и спокойствие, только 5%, как напряжение.

Распределение выборки по медицинским прогнозам состояния новорожденного отражено на рисунке 4.

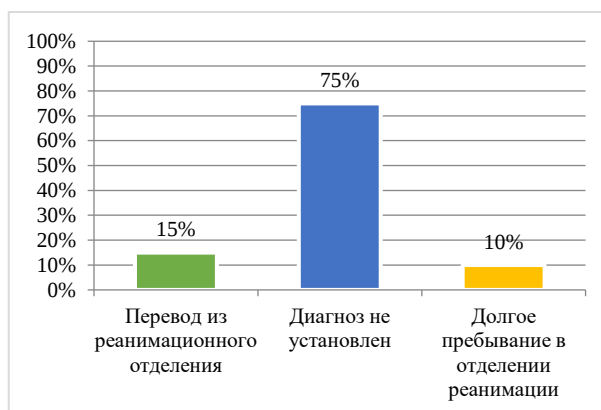


Рисунок 4 - Распределение выборки (в соответствии с медицинским прогнозом состояния новорожденного).

Что касается представления матерей о прогнозах, установленных их детям, то: большинству новорожденных (75%) не был установлен диагноз, 15%-там новорожденных врачи прогнозировали скорый перевод из реанимации, и 10%-там

врачи прогнозировали долгое пребывание в реанимационном отделении.

Первой методикой в нашем исследовании является. Результаты данной методики отражены

По результатам, полученным с помощью опросника «Самочувствие, активность, настроение» (См.: Рисунок 5) видно, что на момент диагностики «до проведения коррекции психических состояний»: у большинства испытуемых (60%) нормальное самочувствие, активность у большей части испытуемых (55%) на среднем уровне, а у четверти (25%) повышенная. Настроение нормальное у половины (50%) испытуемых. Нельзя не отметить, что плохое самочувствие у 10% испытуемых все же присутствует. Этот показатель связан с тем, что у данных испытуемых новорожденные находятся в тяжелом состоянии, а медицинский персонал не даёт положительных прогнозов. Также, почти равное количество испытуемых имеют низкую (20%) и высокую (25%) активность. Стоит заметить, что 35% испытуемых имеют хорошее настроение, данный показатель связан с положительными прогнозами в отношении здоровья их детей.

По результатам диагностики психических состояний установлено, что тревожность выражена на среднем уровне больше чем у половины испытуемых (60%), 30% испытуемых имеют высокий уровень тревожности. Так же было выявлено состояние фрустрации, у большинства испытуемых (65%) на среднем уровне, низкий уровень у 30%, а высокий у 5% испытуемых. У 80% испытуемых агрессивность на низком уровне, у 5% на среднем уровне, 15% испытуемых имеют высокую агрессию. Ригидность высокую имеют не многие (10%), у большинства испытуемых (75%) она на среднем уровне, а у остальных на низком (15%).

Выявленная тревожность матерей предположительно связана с состоянием их новорожденных детей. Низкий уровень объясняется тем, что у ребенка

стабилизировалось состояние, врачи прогнозируют выписку из реанимации и мать начинает меньше переживать за ребенка. Высокий уровень тревожности матери обусловлен не стабильным состоянием ее ребенка, риском ухудшения, а также переживанием за возможные осложнения. Матери, имеющие личностную тревожность склонны больше переживать за своих детей. Выявленное состояние фрустрации обусловлено неоправданными ожиданиями о благополучных родах и здоровом ребенке. Выявленная ригидность свидетельствует о том, что большинству испытуемых тяжело подстраиваться к текущим обстоятельствам.

По результатам авторской методики психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией (см.: Рис.5) установлено, чуть меньше половины испытуемых (30%) имеют завышенную ситуативную тревожность и у такого же количества (30%) она на среднем уровне, низкий уровень тревожности имеют большая часть испытуемых (40%). У большинства испытуемых (80%) агрессивность не выражена, однако 15% имеют высокую агрессивность, остальные 5% низкий уровень агрессивности. У четверти испытуемых выявлен средний уровень утомления, а у остальных (25%) утомление на низком уровне, у 5% выявлен высокий уровень утомления. Почти у половины испытуемых (40%) выявлено высокое напряжение, по 30% испытуемых имеют напряжение на среднем уровне и низком.

Выявленная тревожность может быть обусловлена ожиданием матери прогнозов в отношении здоровья ее ребенка, находящегося в реанимации. Агрессивность хоть и не выражена у большинства, однако 15% выказывали признаки агрессии к медицинскому персоналу. Высокое напряжение может быть обусловлено давлением состояния ожидания и тревоги за ребенка, также у матери в отделении множество обязанностей, которые нужно не забыть выполнить. Следовательно, женщина, у

которой ребенок в реанимации, чувствует на себе огромную ответственность за своего ребенка.

После завершения первичной диагностики нами была проведена коррекционная программа, направленная на улучшение состояния группы испытуемых. Особенностью программы стало то, что, используемые методы были подобраны и рассчитаны на комплексную коррекцию всех компонентов диагностированных нами состояний. Таким образом, в процессе коррекции затрагивались и когнитивный компонент состояния, и эмоциональный, а также принимались во внимание физиологические проявления состояний.

Краткая характеристика использованных в коррекционной программе упражнений, их направленность и последовательность отражены в таблице 2.

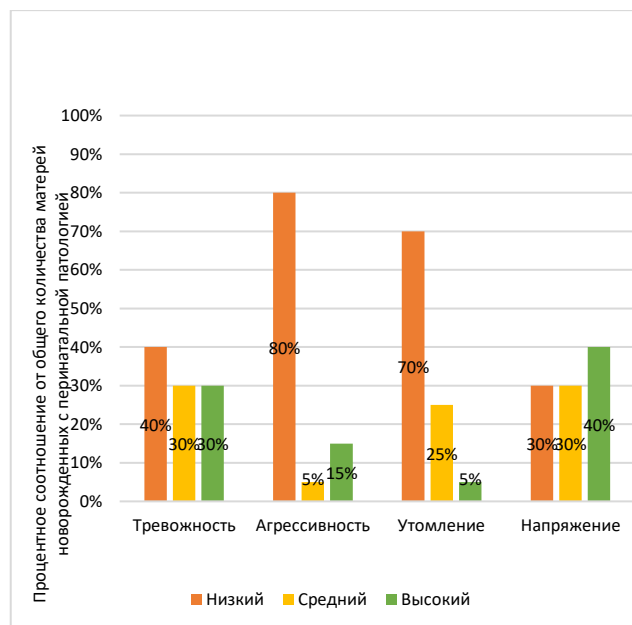


Рисунок 5 - Распределение выборки по авторской методике – методике визуально-вербальной оценки психического состояния методом стандартизированного наблюдения

Таблица 2 – Характеристика типов упражнений и их последовательность

Тип упражнения, цель	День 1	Тип упражнения, цель	День 2
Разминка Цель: создание непринужденной атмосферы, повышение настроения, повышение активности	«Кто я из героев»	Разминка Цель: создание непринужденной атмосферы, повышение настроения, повышение активности	«Похвали другого»
Основное упражнение Цель: формирование навыка ощущения «здесь и сейчас»	Техника «Прислушайся к своему телу»	Основное упражнение Цель: снижение уровня тревожности, психоэмоционального и мышечного напряжения	Техника диафрагмального дыхания
Основное упражнение Цель: формирование навыка определения собственного состояния	Техника «Распознай свое состояние»	Основное упражнение Цель: Преодоление автоматических негативных мыслей, снятие напряжения, снижение агрессивности создание позитивного образа медицинских работников	Когнитивная техника ABC
Рефлексия Цель: осознание полученного опыта, анализ работы, подведение итога		Рефлексия Цель: осознание полученного опыта, анализ работы, подведение итогов	

Тип упражнения, цель	День 3	Тип упражнения, цель	День 4
Разминка Цель: создание непринужденной атмосферы, повышение настроения, повышение активности	«Активация положительного настроения»	Разминка Цель: создание непринужденной атмосферы, повышение настроения, повышение активности	«Музыкальная настройка»
Основное упражнение Цель: Снижение эмоционального напряжения, развитие навыка понимания собственного эмоционального состояния и работы с ним, повышение настроения	Арт терапия (пластилин) «Гибкое состояние»	Основное упражнение Цель: формирование положительного образа матери в собственных глазах, а также положительно-го образа ребенка в глазах матери, снижение тревожности, повышение самооценки	Релаксация «Ты и твой малыш»
Рефлексия Цель: осознание полученного опыта, анализ работы, подведение итога		Рефлексия Цель: осознание полученного опыта, анализ работы, подведение итога	

Оценка эффективности разработанной программы.

После проведения коррекционных мероприятий нами были произведены повторные замеры состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией. Ниже будут представлены результаты, полученные «После» коррекции.

На рисунке 6 представлена динамика отдельных состояний по опроснику САН.

Полученные результаты наглядно показывают, что активность, настроение и самочувствие матерей улучшились после проведения коррекционных мероприятий с ними.

Повышение активности и настроения достигнуто, предположительно, благодаря проведению разминок вначале каждого тренинга. Благодаря этому удалось достигнуть доверительной атмосферы в каждой из палат, женщины начали свободно делиться своими переживаниями с соседями по палате. Также разминка имела развлекательный характер, что способствовало поднятию настроения женщин. Повышение данных критериев

могло способствовать улучшению общего самочувствия.

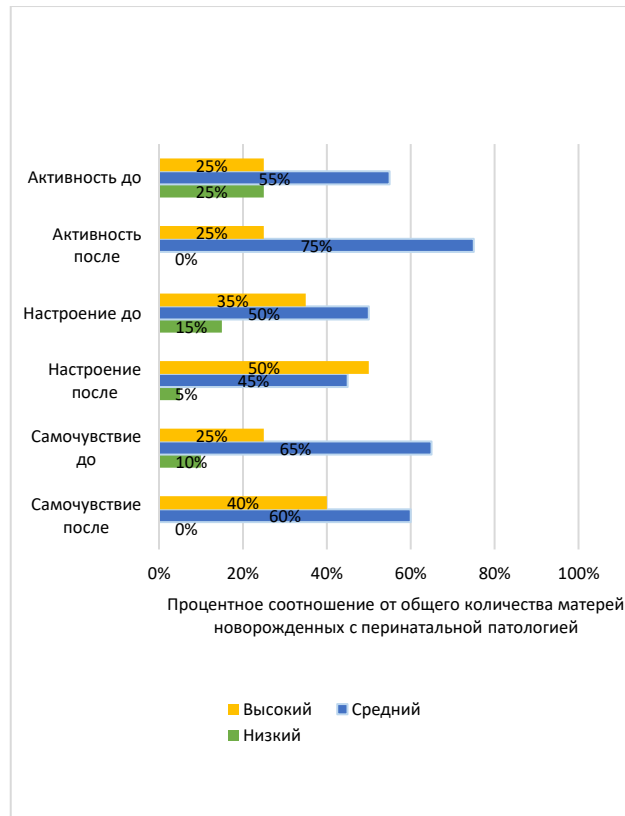


Рисунок 6 - Динамика показателей по отдельным состояниям (результаты по опроснику САН «до» и «после»)

На Рисунке 7 представлена динамика отдельных состояний, диагностированных с помощью опросника Айзенка, отражающая у ряда пациентов снижение показателей по агрессивности, фрустрации и тревожности, что, по нашему мнению, свидетельствует об эффективности коррекционной программы.

Снижению агрессивности способствовало применение комплекса основных упражнений, которые состояли из когнитивных и релаксационных техник. В частности, когнитивная техника АБС была направлена на определение негативных мыслей и установок, а также последующую работу с ними. В программе применялись техники, оказывающие влияние на все компоненты психического состояния: тензионный, тонический и активационный. Таким образом, в процессе реализации коррекционной программы оказывалось комплексное влияние на каждый компонент состояния. Снижение тревожности, мы считаем, было достигнуто благодаря использованию дыхательных техник, позволяющих предотвратить мышечное напряжение в области желудочно-кишечного тракта, сопровождающее проявления тревоги. Также действенной техникой в работе с тревожностью является когнитивное АБС упражнение, направленное на предотвращение негативных мыслей, а также релаксационная техника, в которой матерям представлялась возможность почувствовать положительную силу, вспомнить о ресурсах, которые они имеют. Полезным для коррекционной работы в целом явилось применение техник, побуждающих матерей детей с перинатальными нарушениями ощущать себя «здесь и сейчас», что способствовало их отвлечению от прогнозирования всевозможных негативных исходов и концентрации только на насущных проблемах.

В процессе реализации коррекционной программы благодаря работе с эмоционально-волевой сферой матерей был снижен уровень фрустрации, что, по нашему мнению, стало результатом

реализации возможности свободно высказываться о своих чувствах и получать поддержку соседок по палате, оказавшихся в сходной трудной ситуации. Благодаря арт-терапевтической технике у испытуемых появилась возможность олицетворить все свои невысказанные эмоции и проработать их. Релаксационная техника «Ты и твой ребенок» также оказалась полезной для уменьшения фрустрации, т.к. ориентировала на формирование положительного образа матери в собственных глазах и положительного образа ребенка. Полезным для уменьшения фрустрации было и проведение рефлексии участников коррекционной программы, поскольку данный этап помогал матерям осознать, что, не смотря на тяжесть состояния их новорожденных детей и трудности, связанные с данным положением, их ребенок жив и имеет все шансы на благополучный исход

На рисунке 7 представлена динамика отдельных состояний по бланку оценки психического состояния, наглядно показывающая, что было произошло снижение агрессивности и тревожности матерей, это что подтверждает выше описанные нами результаты.

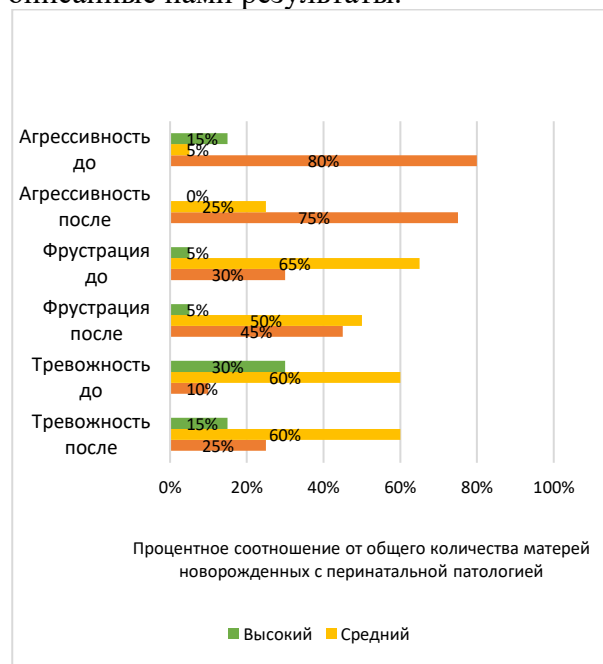


Рисунок 7 - Динамика показателей по отдельным состояниям (результаты по опроснику Айзенка «до» и «после»)

Сравнение показателей двух зависимых выборок «до» и «после» проведения коррекционных мероприятий было проведено с помощью t-критерия Стьюдента. Обнаружены статистически значимые различия между состояниями «Тревожность до» и «Тревожность после», а также между «Напряжение до» и «Напряжение после» как результат проведенных коррекционных мероприятий. По другим психическим состояниям (общее самочувствие, настроение, агрессивность и др.) различия также существуют, но их величина не является статистически значимой.

Выводы.

Сформулированная нами гипотеза проекта частично подтвердилась: разработанная коррекционная программа результативна в коррекции психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией. Ее реализация позволила снизить уровень агрессивности и фрустрации, а также улучшить общее самочувствие и настроение испытуемых. Однако, некоторые из рассматриваемых различий не достигли уровня статистической значимости:

- состояние «Тревожность до» и «Тревожность после» коррекционных мероприятий (по опроснику Айзенка);

- состояние «Активность до» и «Активность после» (по опроснику САН);

- состояние «Напряжение до» и «Напряжение после» (по бланку оценки психического состояния);

Тем не менее, обнаружено различие между состоянием «Тревожность до» и «Тревожность после. Также дело обстоит с состоянием «Напряжение до» и «Напряжение после» коррекционных мероприятий.

Динамика показателей по отдельным состояниям помогла наглядно констатировать, что у большинства испытуемых произошло снижение агрессивности, фрустрации и тревожности. Кроме того, участники коррекционной программы – мамы новорожденных с перинатальной патологией - в своей рефлексии по завершении программы отметили заметные положительные изменения своего психического состояния, общего самочувствия, настроения.

Таким образом, проведенное исследование показало, что использование разработанной нами программы в целях коррекции психических состояний матерей новорожденных с перинатальной патологией в условиях медицинского учреждения является целесообразным.

Список литературы:

1. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] - URL: https://rosstat.gov.ru/search?q=%D0%A7%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%BE+%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D1%88%D0%B8%D1%85%D1%81%D1%8F&date_from=&content=on&date_to=&search_by=all&sort=relevance. Дата обращения: 16.09.2021
2. Батуев А. С. и др. Биосоциальная природа материнства и раннего детства. 2007. 376 с.
3. Быстрова, К.С. К обоснованию значения режимов общения матери и новорожденного ребенка для последующего развития и здоровья детей / К.С. Быстрова // Перинатальная психология в родовспоможении: материалы науч.-практической конференции. СПб., 20-22 марта 1997 г. СПб.: 1997. С. 102-113.
4. Добряков И.В., Колесников И.А. Пренатальные депрессивные расстройства: клинический случай // Материалы Всемирного конгресса «Внутриутробный ребенок и общество. Роль пренатальной психологии в акушерстве, неонатологии, психотерапии, психологии и социологии». 20-24 мая 2007 г
5. Кислякова Е.А., Быкова Т.М. Изменение психологического статуса женщины в связи с рождением глубоко недоношенного ребенка // Смоленский медицинский альманах. 2016. №. 4. С.42-45

6. Куликов, Л.В. Проблема описания психических состояний/ Хрестоматия «Психические состояния» под. ред. Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2001. 512 с.
7. Лабунская В. А. Визуальная психодиагностика личности (учебное пособие). Ростов-на-Дону. 2011. 130 с.
8. Мамайчук И.И., Миланич Ю.М. Психологические проблемы матерей новорожденных с патологией центральной нервной системы и риском нарушений психофизического развития //Медицина: теория и практика. 2019. Т. 4. №. 5. С. 339–341.
9. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. СПб.: Речь. 2001. 256 с.
10. Мухамедрахимов Р.Ж., Рыбалко Е.Ф., Микшина Е.П. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб: Изд-во СПб университета, 2001. 288 с.
11. Прохоров А.О. Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. – М.: Изд-во «Когито-Центр» – 2011. – 624 с.
12. Самойлова Е. Комплексная визуальная диагностика. М.: Litres, 2019. 215 с.
13. Сидоров П., Чумакова Г., Щукина Е. Перинатальная психология. Litres. 2017.
14. Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький, 1975.
15. Фокина О.П., Титов В.А. Вместе не страшно, или что делать, когда новорожденный малыш попадает в реанимацию: Советы родителям / О.П. Фокина, В.А. Титов и др. М.: Издательство «Проспект», 2018. 172 с.
16. Экман П. Психология лжи. СПб.: Питер. 2003. 384 с.
17. Babieva N. S. et al. Specific features of self-perception and anxiety of a woman with pathology of pregnancy //Electronic Journal of General Medicine. 2018. Т. 15. №. 4.

Приложение 1

Авторская визуально-вербальная методика стандартизированного наблюдения «Бланк оценки психического состояния пациента»*

Наблюдатель _____ Место наблюдения _____
 Дата _____ Время дня _____
 Инициалы участника исследования _____ Возраст _____

№	Критерий		+
1.	Невербальные	Избегает зрительного контакта с собеседником	
2.		Пристальный взгляд на собеседника	
3.		взгляд в сторону от собеседника	
4.		Прикусывание губ	
5.		Повторяющиеся однотипные движения	
6.		Жестикуляция отсутствует	
7.		Резкая жестикуляция, грубая	
8.		Заламывание пальцев рук	
9.		Кусает ногти, вертит что-то в руках	
10.		Выглядит вялым, утомленным	
11.		Напряжение в области плеч, плечи приподняты	
12.		Сжимает кулаки	
13.	Вербальные признаки	Речь тихая и несвязная	
14.		Дрожь в голосе или в теле	
15.		Говорит стереотипными фразами	
16.		Замедленный темп речи	
17.		Быстрый темп речи, в разговоре задыхается	
18.		Раздражительность, негативизм в высказываниях	
19.		Не внимателен, переспрашивает, часто отвлекается	
20.		Говорит сквозь зубы	

*В бланке психологом по результатам визуального восприятия участника исследования отмечаются признаки, выраженные в его поведении и внешности.

I.P. Krasnoshchechenko, T.R. Sotnikova, M.A. Obukhov
CORRECTION OF MENTAL STATES OF MOTHERS OF NEWBORNS WITH PERINATAL PATHOLOGY AT MEDICAL INSTITUTION

Abstract: The article is devoted to the substantiation of the problem of the mental states of mothers of newborn children with perinatal pathology and the development of an appropriate correction program for implementation at the medical institution.

The conducted theoretical analysis of studies of the mental states of mothers of newborns with perinatal pathology and the existing developments in the theory and practice of psychological assistance made it possible to substantiate a model of a correctional program that systematizes the most common pronounced mental states of mothers of newborns with perinatal pathology, as well as psychocorrectional approaches and appropriate practical techniques. A correction program "Correction of mental states of mothers of newborns with perinatal pathology in a medical institution" was developed and implemented, the purpose of which was to create conditions for the forming self-regulation skills of mothers of newborns with perinatal pathology.

The developed program for the correcting mental states of newborns was implemented at the Perinatal Center of Kaluga Regional Clinical Hospital. In total, the study involved 20 subjects, mothers of newborns with perinatal pathology, whose children are in the intensive care unit. The program was implemented for 6 consecutive days. Measurements of the states of mothers of newborns with perinatal pathology were made "Before" and "After" the corrective measures were taken.

In the course of the empirical research, the following diagnostic techniques were used: 1) the questionnaire "Feelings, activity, mood" (V. A. Doskin, N. A. Lavrenteva, V. B. Sharai, M. P. Miroshnikov); 2) self-assessment test of mental states by G. Eysenck (G. Eysenck); 3) the author's visual-verbal methodology for standardized observation "Mental state assessment form"; 4) author's profile.

The implementation of the correction program made it possible to reduce the level of aggressiveness and frustration, as well as to improve the general health and mood of the subjects. The dynamics of indicators for individual states helped to state clearly that the majority of subjects experienced a decrease in aggressiveness, frustration, and anxiety. In addition, the participants of the correction program - mothers of newborns with perinatal pathology - in their reflection upon completion of the program noted noticeable positive changes in their mental state, general well-being, mood.

Thus, the study showed that the use of the program developed by us in order to correct the mental states of mothers of newborns with perinatal pathology at the medical institution is appropriate.

Key words: mental states, psychocorrection, psychocorrection of mental states, newborns with perinatal pathology, mothers of newborns with perinatal pathology.

References:

1. Federalnaya sluzhba gosudarstvennoi statistiki [Electronic resource] - URL: https://rosstat.gov.ru/search?Q=%D0%A7%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%BE+%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D1%88%D0%B8%D1%85%D1%81%D1%8F&date_from=&content=on&date_to=&search_by=all&sort=relevance. Application date: 16.09.2021
2. Batuev A.S. and oth. Biosotsialnaya priroda materinstva i rannego detstva. 2007.376 p.
3. Bystrova K.S. K obosnovaniyu znacheniya rezhimov obshcheniya materi i novorozhdenного rebyonka dlya posleduyushchego razvitiya i zdorovya detei / K.S. Bystrova // Perinatalnaya psikhologiya v rodovspomozhenii: materialy nauch. -prakticheskoi konferentsii. SPb., March 20-22, 1997. P. 102-113.

4. Dobryakov I.V., Kolesnikov I.A. Prenatalnye depressivnye rasstroistva: klinichesky sluchai //Materialy Vsemirnogo kongressa «Vnutriutrobny rebyonok i obshchestvo. Rol prenatalnoi psikhologii v akusherstve, neonatologii, psikhoterapii, psikhologii i sotsiologii». May 20-24, 2007.
5. Kislyakova E.A., Bykova T.M. Izmeneniye psikhologicheskogo statusa zhenshchiny v svyazi s rozhdeniyem gluboko nedonoshennogo rebyonka. //Smolensky meditsinsky almanakh. 2016. № 4.Р.42-45
6. Kulikov L.V. Problema opisaniya psikhicheskikh sostoyany / Khrestomatiya «Psikhicheskiye sostoyaniya» ed. by L.V. Kulikov. SPb.: Peter, 2001.512 p.
7. Labunskaya V.A. Vizualnaya psikhodiagnostika lichnosti. Uchebnoye posobiye. Rostov-na-Donu. 2011. 130 p.
8. Mamaichuk I.I, Milanich Yu. M. Psikhologicheskiye problemy materei novorozhdennykh s patologiyey tsentralnoi nervnoi sistemy i riskom narusheny psikhofizicheskogo razvitiya // Meditsina: teoriya i praktika. 2019. Vol. 4.№ 5, pp. 339–341.
9. Mekhrabyan A. Psikhodiagnostika neverbalnogo povedeniya. SPb.: Rech. 2001.256 p.
10. Mukhamedrakhimov R. Zh., Rybalko E.F, Mikshina E.P. Mat i mladenets: psikhologicheskoye vzaimodeystviye. SPb: PH St. Petersburg University, 2001.288 p.
11. Prokhorov A.O. Psikhologiya sostoyany: Uchebnoye posobiye/ Ed. by A.O. Prokhorov. – M.: PH "Kogito-Tsentr" - 2011. - 624 p.
12. Samoilova E. Kompleksnaya vizualnaya diagnostika. M.: Litres, 2019.215 p.
13. Sidorov P., Chumakova G., Shchukina E. Perinatalnaya psikhologiya. Liters. 2017.
14. Sosnovikova Yu.E. Psikhicheskiye sostoyaniya cheloveka, ikh klassifikatsiya i diagnostika. Gorky, 1975.
15. Fokina O. P., Titov V. A. Vmeste ne strashno, ili chto delat, kogda novorozhdenny malysh popadayet v reanimatsiyu: Sovety roditelyam / O.P. Fokin, V.A. Titov et al. M. PH «Prospekt», 2018.172 p.
16. Ekman P. Psikhologiya lzhi. SPb.: Peter. 2003. 384 p.
17. Babieva N. S. et al. Specific features of self-perception and anxiety of a woman with pathology of pregnancy // Electronic Journal of General Medicine. 2018.Vol. 15. No. 4.

Статья поступила в редакцию 14.09.2021

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013

DOI: 10.54072/26586568_2021_4_3_88

Весна С.Трифуневич, Борка Вукайлович, Гордана Будимир-Нинкович
РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПЕРЕДАЧЕ ТРАДИЦИЙ И ФОРМИРОВАНИИ
КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Аннотация. Предметом работы является исследование роли воспитателя в передаче традиций и формированию культурной идентичности детей дошкольного возраста. Основная цель исследования – проверка следующих тезисов: 1) в какой мере воспитатели в своем базовом образовании подготовлены к передаче традиций и формированию идентичности детей дошкольного возраста 2) в какой мере воспитатели могут путем выбора содержания и организацией специфических форм активности в дошкольных учреждениях оказывать влияние на передачу традиций и формирование культурной идентичности детей дошкольного возраста. В работе будут использованы дескриптивно-аналитический метод и техника анкетирования.

Ключевые слова: традиция, культурная идентичность, воспитатели дошкольных учреждений, дети дошкольного возраста.

Введение

Общества и культуры гомогенизируются под влиянием процессов глобализации. Вопрос, который чаще всего ставится и в теоретической плоскости и на практике, состоит в том, как уберечь культурную идентичность и аутентичную местную культуру. Отдельные личности, группы и целые общества «экспериментируют» с идентичностью, на глобальном уровне стимулируется переход от одной идентичности к другой – изменяется родовая, социальная, культурная идентичность (Hall, 1996; Haralambos i Holborn, 2002).

Культурная идентичность-«сила», удерживающая нас вместе и дающая нам ощущение уверенности и принадлежности (Божилович, 2010). Этой идеей руководствуются и такие авторы как Мохр-Немичич, Брадарич-Йоничич (2016), для которых культурная идентичность представляет собой ощущение принадлежности определенной общности, объединенной языком, историей, обычаями, ценностями. Ощущение принадлежности более широким группам подчеркивают и такие авторы как Жегарац,

Кишьюхас и Копривица (2016), обозначающие культурную идентичность как интимное и сильное ощущение принадлежности некоей культурной группе, то есть ощущение глубокой идентификации и связи с этой группой. Иными словами, культурная идентичность основана на ощущении принадлежности к группе, в чем и заключается суть данного понятия.

Культурная идентичность есть самосознание члена определенной группы, которое исторически возникает и развивается в зависимости от типа общественных связей, устанавливаемых с другими группами общества (Стойкович, 1993). Гаич, Вуядинович и Попович (2016) определяют культурную идентичность как наследие, континуальное отношение с прошлым, общее богатство группы, которое необходимо защитить и сберечь от забвения. Культурная идентичность специфическим образом отражает представление о собственной культуре и истории, уважение традиций данного общества, осознание и оценку национальных достижений и результатов творчества, как например, язык, обычаи, верования.

Наряду с языком и религией традиция – чрезвычайно важный компонент процесса развития культурной идентичности. Понимание культурного континуума в определенном обществе невозможно без познания ее целостной традиции. Традиция вплетена в язык, народные предания, религию, искусство, фольклор. «Как свидетельствуют данные социологии и истории, человек как социальное существо укоренен в традиции» (Божилович, 1998: 52). Традиция, в сущности, есть база культуры или ее фундамент и представляет собой передаваемый из поколения в поколение определенный комплекс ценностей, верований, идей, символов, житейской повседневности. Шкорич, Соколовка, Лазар (2009) определяют традицию как элемент исторической преемственности или социально-культурного наследования, и с другой стороны, как социальный процесс, благодаря которому эта преемственность достигается. Процессы глобализации и влияние массовой культуры ведут к маргинализации традиции. Прогресс науки и технологии приводит к вытеснению традиционных ценностей. Традиция в условиях современности утрачивается – ее ценности «отстаиваются» в столкновении с ценностями современных обществ (Божович, 2000). В этой связи, как указывает З.Голубович (2003), для того, чтобы смысл жизни в современных обществах не был утрачен, необходимы некоторая точка опоры, чувство принадлежности и ценностный контекст. Перенос традиций и сохранение культурной идентичности имеет особое значение для системы общества в целом. В обществах, подверженных влиянию глобализации, развиваются процессы фрагментации идентичности (Hall, 2010) и многочисленные изменения в области культурной динамики, которые наряду с культурной идентичностью делают значение традиции и коллективной идентичности весьма относительным. Поддержание чувства принадлежности к широкому социуму и уважение к живой, неутилитарной и немифологизированной

традиции в современных обществах представляются как ненужные осколки прошлого (Илич, 1995).

Систематическое образование и воспитание, включающее и дошкольное воспитание, транслирует определенную культуру (Огбу, 1989) и способствует индоктринации новых поколений (Иванович, 2008). У участников воспитательно-образовательного процесса прививается определенный взгляд на мир, определенная система мышления и ценностей, что в совокупности формирует их отношение к собственным традициям и культуре. Национальная система воспитания и образования разными способами подходит к проблеме коллективной идентичности, в диапазоне от систематической поддержки до систематического разрушения всех составляющих элементов коллективной идентичности. В особенности здесь проявляют «чувствительность» общества, желающие стать частью политических и экономических союзов, поскольку проводят систематические реформы, на практике ведущие к некритичному принятию чужих идей и моделей развития.

Реформы образования в республике Сербия после 2000 года направлены на : 1) гармонизацию национальной системы образования с наднациональным, так называемым европейским образовательным пространством 2) усвоение правовой нормы, которая, хотя и декларирует поддержку культурного многообразия, в реальности не обеспечена механизмами, ее реализующими 3) воспроизведение на всех уровнях воспитания и образования содержания и форм активности, которые бы обеспечили формирование и поддержание культурной идентичности (Трифуневич, 2015).

Метод. Предметом данной работы выступает исследование роли воспитателя в передаче традиции и поддержанию культурной идентичности детей дошкольного возраста. Основная цель исследования – проверка тезисов: 1) в какой мере воспитатели в своем базовом образовании подготовлены к передаче

традиции и поддержанию культурной идентичности детей дошкольного возраста; 2) в какой мере воспитатели через определенное содержание и формы активности в дошкольных образовательных учреждениях могут оказывать влияние на передачу традиции и поддержание культурной идентичности детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1) проанализировать на предмет необходимого содержания программу «Воспитатель дошкольного учреждения», разработанную на факультете педагогики Университета в Ягодине; 2) путем анализа законодательной базы, регулирующей работу дошкольных образовательных учреждений, изучить возможности формирования культурной идентичности детей дошкольного возраста; 3) выяснить представления воспитателей о наличии в их образовательных учреждениях необходимых форм активности и содержания работы по поддержанию традиций и культурной идентичности детей дошкольного возраста; 4) изучить мнение воспитателей о их собственной готовности к роли носителя традиций для нового поколения и к формированию культурной идентичности.

В намерение авторов прежде всего входило путем «локального» исследования (на небольшой выборке) обратить внимание на важность создания основы для формирования благодаря работе воспитателей дошкольных учреждений культурной идентичности у новых поколений на начальной ступени их систематического воспитания. В работе использованы дескриптивно-аналитический метод и техника анкетирования; использован опросник для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Исследование проведено в июне 2019 года на территории общин Ягодина (дошкольное образовательное учреждение «Пионер») и Чуприя (дошкольное образовательное учреждение «Детская радость»). Выборку составили 93 испытуемых женского пола (в

соответствии со структурой занятости в данных учреждениях).

Дошкольное образовательное учреждение «Пионер» в Ягодине открыто в 1948 году. В его состав входят восемь городских детских садов, находящихся в шести районах и две дошкольных группы при общеобразовательных школах. Наряду с режимом круглосуточного пребывания концепция учреждения предусматривает для детей возможности дневного и вечернего пребывания, а также круглосуточную работу в группе для детей с особыми потребностями. Услугами организации пользуются около 2000 малышей. С ними работают 317 специалистов разного профиля (<http://pionir.edu.rs/>).

Дошкольное образовательное учреждение «Детская радость» в Чуприи существует с 1968 года. Помимо четырех филиалов в городе это образовательное учреждение имеет их и в сельских населенных пунктах. Во всех филиалах организовано круглосуточное пребывание детей, а также реализуется программа дошкольного образования. На данный момент число воспитанников составляет 720 человек в возрасте от года до семи лет. Программа дошкольной подготовки охватывает всех детей общины Чуприя. В организации работает 102 специалиста, из которых 62 обеспечивают учебно-воспитательный процесс. Помимо текущей деятельности организация устраивает общественные мероприятия (театральные представления, выставки, карнавал), привлекающие внимание жителей общины Чуприя (<https://cuprija.rs/sr/adresar/>).

Результаты и обсуждение

На педагогическом факультете Университета в Ягодине программа подготовки студентов по направлению «Воспитатель дошкольного образовательного учреждения» включает цикл дисциплин, содержание которых создает основу формирования культурной идентичности. Это такие предметы как: «Сербский язык», «Детская литература», а также группы предметов из сферы музыки и художественной культуры. Содержание

дисциплин дает будущим воспитателям базовые знания о культурной традиции, а предполагаемые результаты освоения дисциплины направлены на:

а) подготовку к передаче культурных традиций детям дошкольного возраста

б) подготовку к организации видов активности, знакомящих детей с традициями той культурной группы, к которой они принадлежат. В рамках предмета «Социология» студенты-будущие воспитатели знакомятся с понятийно-категориальным аппаратом и теоретическими подходами, дающими им ответы на вопросы что такое «культура», «традиция», «идентичность», «коллективная идентичность», «культурная идентичность», «историческая память». Содержание дисциплины «Социология» дает студентам возможность ознакомиться с функциями культуры и культурной динамикой (аккультурацией, инкультурацией, ассимиляцией), что способствует осознанию ими важности сохранения собственной культуры и традиций (Реестр предметов, 2018). Вместе с тем, систематизированные знания о культуре еще недостаточное условие для того, чтобы будущие воспитатели стали основным звеном в процессе передачи культуры новым поколениям. Необходимо существование общественного консенсуса о важности поддержания родной культуры и сохранения культурной идентичности, равно как и существование системы средств, направленных на достижение этой цели. Общее образование и воспитание, в этом отношении, может существенно влиять в процессе формирования основы культурной идентичности.

Законодательные акты, регулирующие в Республике Сербия общее образование и воспитание, декларируют важность сохранения культуры.

В «Просветном гласнику» (2005) подчеркивается, что приобщение детей дошкольного и школьного возраста к мероприятиям, связанным с поддержанием традиций, есть средство предотвращения утраты традиций в повседневной жизни и

поддержания культурной идентичности. В рекомендации Министерства просвещения Сербии (2005) на основе данных различных исследователей (этнолингвистов, этнологов, фольклористов, этномузыковедов) обращается внимание на «ускоренное отмирание многих важных элементов традиционной культуры и их исчезновение из практики, обихода и, наконец, из жизни» (Просветни гласник, 2005: 66). В том же документе указывается на необходимость на всех уровнях обучения и воспитания, начиная с дошкольного, поддерживать элементы традиции, с целью воспрепятствовать ее исчезновению: «Непосредственное приобщение младших поколений к формам активности, направленным на ревитализацию традиций-один из способов предупредить или по крайней мере отсрочить исчезновение традиций. Правильной, умелой и своевременной подачей информации о народной традиции можно достичь и других позитивных результатов, как, например, развитие самосознания и знания о своем месте среди других, схожих и несхожих, формирование представлений о культурной преемственности (Просветни гласник, 2005: 66). Можно сделать вывод, что законодатели исходят из намерения непосредственного ознакомления, сохранения и поддержания традиций.

В Общих основах программы дошкольного воспитания (2006) подчеркивается важность сотрудничества дошкольного образовательного учреждения с широким социумом, включая создание условий для развития и поддержания идентичности, уважения культурных особенностей всех его членов. В этом документе подчеркивается, что для развития ребенка значим «социальный контекст, в котором ребенок растет (культура в самом широком смысле слова, моральные, эстетические и другие ценности, традиция, равно как и цели развития самого общества)» (Опште основе предшколског програма, 2006: 16).

Общие основы программы дошкольного воспитания включают и

подготовительную программу как часть обязательного в Республике Сербия девятилетнего образования. В Законе об основах системы образования и воспитания (2009) обозначены цели образования и воспитания (Статья 4), среди которых есть цели, определяющие отношение к культуре и идентичности: 1) формирование установок, убеждений и системы ценностей, развитие личностной и национальной идентичности, развитие осознания и чувства принадлежности государству Сербия, защита и уважение сербского языка и своего родного языка, уважение к культуре и традициям сербского народа, культуре национальных меньшинств и этнических групп, других народов, развитие мультикультурализма, уважение и сохранение национальных и мировых культур; 2) развитие и уважение расового, национального, культурного, языкового, конфессионального, семейного, полового и возрастного равноправия, толерантности и уважения к культурным различиям. Отношение к культуре, обозначенное в Законе, согласуется с Всеобщей декларацией ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001).

Анализ Годичного плана работы, документа, определяющего календарь и форму мероприятий дошкольных учреждений в Чуприи и Пожаревцу показывает, что в данных учреждениях организуется целый ряд мероприятий, связанных с ознакомлением и сохранением культурной идентичности. Перечислим только некоторые из них:

А) Осенний и весенний карнавал.

Мероприятие в рамках проекта «Родословное древо».

В течение рабочей недели во всех подразделениях дошкольного образовательного учреждения организуются так называемые мастер-классы, в которых принимают участие дошкольники, их родители и воспитатели.

Наиболее интересное из создаваемого в ходе этих мастер-классов (костюмы, произведения музыкального, драматического, изобразительного искусства) бывает представлено на

ежегодных карнавалах в мае и октябре. Эти мероприятия преследуют цель развития детско-родительских отношений и их сотрудничества с воспитателями в «общем деле», что косвенно можно рассматривать как поддержание духа общности (соборности) как элемента сербской культурной идентичности.

Б) Совместные мастер-классы родителей, воспитателей и детей (программа «Дарованье»), нацеленные на развитие творческих способностей детей, чувствительности к потребностям других, осознания значимости общественно-полезного труда, развитие у детей позитивного представления о себе, усвоение модели совместной деятельности детей и взрослых. Совместные мероприятия в рамках программы «Дарованье» способствуют эффекту раннего воспитания чувства солидарности.

Солидарность в прошлом была фундаментом традиционного жизненного уклада сербов, на котором покоились «моба» (старинный сербский обычай взаимной помощи соседей в главных сельскохозяйственных работах) и «задруга» (сохранявшийся в Сербии до начала 20 века социальный тип отношений между большой группой родственников).

В) В рамках так называемых Апрельских дней радования, встреч и дарения организуется встреча праздника Вербного воскресения и мероприятие «Чуваркуча» (Примечание переводчика: от сербского «чувати» -беречь, содержать в надлежащем порядке и «куча»-дом). Соблюдением церковных праздников дошкольное образовательное учреждение участвует в сохранении традиционных и религиозных ценностей как важнейших конституирующих элементов культурной идентичности. Мероприятие «Чуваркуча», объединяющее детей, родителей и их соседей, создает возможность для формирования сплоченности и сети социальных контактов между представителями разных поколений и социальных групп, что хорошо согласуется с сербским традиционным социальным архетипом «опоры на ближних».

Г) В рамках мероприятия «Дни европейского сада» предусмотрена работа по теме «Старые и традиционные ремесла-сохранение и поддержание», которая предоставляет возможность детям дошкольного возраста ознакомиться с этим элементом культурного наследия. Согласно расхожему представлению старинные ремесла занимают важное место в народной культуре. Между тем развитие науки, технологии и массового производства привели к угасанию старых ремесел. В основе данного мероприятия лежит замысел организовать формы работы на всех воспитательно-образовательных уровнях, начиная с детского сада, с целью поддержания сохранившихся до настоящего времени ремесел (Павлович-Бренеселович, Павловски, 2000).

В) «Детская неделя»- проведение «Детской недели» и у нас, и в мире имеет давнюю традицию. На просторах нашей родины еще в 1919 году начали организовывать празднование Дня детей «по примеру США и Англии, где это мероприятие продолжалось целую неделю. Первые два года праздник проводился однодневно, на Видодан (примечание переводчика: Видовдан (день Святого Витта) -28 июня, один из наиболее значительных национальных праздников в Сербии), а с 1921 года начали проводиться «Детские дни». После перерыва в несколько лет, в 1934 году Югославский союз защиты детей снова инициировал празднование мероприятия, с той поры оно проводилось в мае месяце, вплоть до 1940 года. «Законом об общественной заботе о детях» по инициативе организации

«Друзья сербских детей» в 1987 году «Детская неделя» вновь возрождена. С того периода мероприятие проводится ежегодно в первую полную неделю октября» (Станков, 2012: 271-282). «Детская неделя», по сути, делает мир детей более близким и знакомым для широких слоев общества и, до некоторой степени, близко церковному празднику Детинцы, выражающим ценность близости и родственных отношений родителей и детей.

Г) Дни экологии-данные мероприятия направлены на защиту окружающей среды. Дошкольные образовательные учреждения стремятся посредством различных форм работы развивать экологическую культуру дошкольников: через игру, беседу и практическую деятельность. Дети имеют возможность работать в зимнем и летнем саду: самостоятельно сажают, поливают и ухаживают за зеленью и овощами. Возможность активного участия в трудовом процессе являет собой пример соприкосновения с традицией, связанной с культом труда и культом земли.

Проведенное нами этюдное исследование на выборке из 93 воспитателей показало, что испытуемые по-разному «интерпретируют» свою роль и компетенции в процессе передачи традиций и формирования основ культурной идентичности у дошкольников.

Одной из задач исследования выступило определение меры согласия воспитателей с утверждениями, касающимися культурной идентичности (смотри Таблицу 1)

Таблица 1 – Согласие воспитателей с утверждениями, касающимися культурной идентичности

Утверждения	Совсем не согласен		Согласен		Неуверен		Несогласен		Совершенно несогласен	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
Культурная идентичность неразрывно связана с религией	57	61,3	26	27,9	10	10,8	-	-	-	-
Соблюдение традиций сохраняет культурную идентичность	14	15,0	23	24,8	20	21,5	27	29,0	9	9,67
Традиция влияет на сохранение и поддержание культурной идентичности	65	69,9	25	26,8	3	3,22	-	-	-	-
Культура чувств-фундамент культурной идентичности	19	20,4	25	26,9	14	15,0	27	29,0	8	8,6
Забота о языке-гарантия сохранения культурной идентичности	70	75,3	23	24,7	-	-	-	-	-	-

Полученные ответы обнаруживают очень высокую степень согласия испытуемых со следующими утверждениями:

- Забота о языке-гарантия сохранения культурной идентичности;
- Традиция влияет на сохранение и поддержание культурной идентичности;
- Культурная идентичность неразрывно связана с религией;

Несколько менее выражена степень согласия испытуемых со следующими утверждениями:

- Культура чувств-фундамент культурной идентичности;
- Соблюдение традиций сохраняет культурную идентичность;

По мнению испытуемых, забота о языке представляет собой важнейший элемент культурной идентичности, гарантирующий ее сохранение, в то время как соблюдение традиций оценивают как менее важный для

поддержания культурной преемственности (и идентичности).

По просьбе оценить собственную компетентность в вопросе содержательного аспекта культурной идентичности детей дошкольного возраста и практической реализации мероприятий по формированию ее основ воспитатели ответили следующим образом:

очень высокую степень согласия испытуемых со следующими утверждениями:

- Забота о языке-гарантия сохранения культурной идентичности;
- Традиция влияет на сохранение и поддержание культурной идентичности;
- Культурная идентичность неразрывно связана с религией;

Несколько менее выражена степень согласия испытуемых со следующими утверждениями:

- Культура чувств-фундамент культурной идентичности;

- Соблюдение традиций сохраняет культурную идентичность;

По мнению испытуемых, забота о языке представляет собой важнейший элемент культурной идентичности, гарантирующий ее сохранение, в то время как соблюдение традиций оценивают как менее важный для поддержания культурной преемственности (и идентичности).

По просьбе оценить собственную компетентность в вопросе содержательного аспекта культурной идентичности детей дошкольного возраста и практической реализации мероприятий по формированию ее основ воспитатели ответили следующим образом:

элемент культурной идентичности, гарантирующий ее сохранение, в то время как соблюдение традиций оценивают как менее важный для поддержания культурной преемственности (и идентичности).

По просьбе оценить собственную компетентность в вопросе содержательного аспекта культурной идентичности детей дошкольного возраста и практической реализации мероприятий по формированию ее основ воспитатели ответили следующим образом:

А) наибольшее число воспитателей, (53 человека), считают, что их знаний достаточно для осуществления форм деятельности, направленных на формирование основ культурной идентичности детей дошкольного возраста; б) большая группа воспитателей (32 человека) считает, что обладает знаниями не о всех, а об отдельных элементах культурной идентичности, что ставит под вопрос качество представлений о содержании и организации работы, направленной на формирование культурной идентичности детей дошкольного возраста; в) наименьшее число воспитателей, 7 человек, считает,

что не владеет достаточными знаниями для того, чтобы на удовлетворительном уровне проводить мероприятия по формированию культурной идентичности дошкольников.

Представленные ответы, как нам представляется, ставят новый вопрос по проблеме формирования культурной идентичности: адекватна ли подготовка будущих воспитателей или требуется расширить ее социокультурное содержание.

Одной из задач исследования также выступило изучение того, насколько часто воспитатели осуществляют различные виды деятельности, направленные на развитие и формирование культурной идентичности дошкольников (См.: Таблица 2).

Полученные результаты показывают, что с наименьшей частотой воспитатели вовлечены в:

а) повышение интереса детей к собственной культурной идентичности;

б) развитие культурной идентичности детей посредством всех видов деятельности в детском саду;

в) совместный выбор содержания и формы работы, направленной на развитие культурной идентичности дошкольников.

Согласно полученным результатам, несколько выше степень участия воспитателей в таких видах активности как:

1) развитие положительного отношения детей к своей и иным культурам;

2) сотрудничество с представителями местной общественности (общины) с целью развития культурной идентичности детей.

Ответы воспитателей свидетельствуют о низкой вовлеченности воспитателей в работу по формированию культурной идентичности детей дошкольного возраста и подводят к необходимости подготовки воспитателей, их мотивирование на активное участие в этом сложном процессе.

Таблица 2 - Представления воспитателей о их роли в формировании культурной идентичности

Утверждения	Очень часто		Часто		Периодически		Редко		Никогда	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Воспитатель пробуждает интерес детей узнать больше о их культурной идентичности			4	5,0	1	2,6	2	5,2	6	7,2
Вместе с воспитателем дети выбирают содержание и формы работы, направленной на развитие культурной идентичности	2	2,9	6	7,2	5	6,1	6	8,7	4	5,0
Посредством всех видов деятельности воспитатель в детском саду развивает культурную идентичность детей	0	0,8	1	1,8	6	7,2	7	9,0	9	1,2
Воспитатель развивает у детей положительное отношение к собственной и иным культурам	3	5,5	3	4,7	8	9,3	2	2,9		,52
Воспитатель сотрудничает с представителями местной общественности (общины) с целью развития культурной идентичности детей	5	6,1	7	8,3	7	8,3	5	6,9	9	0,4

Заключение

Воспитатели в значительной степени посредством передачи культуры, ценностей и модели поведения определяют отношение ребенка к себе самому, к другим и группе, к которой он принадлежит.

Формирование основы культурной идентичности дошкольников - одна из важнейших задач воспитателя, для осуществления которой необходима соответствующая базовая подготовка. Между тем, программа подготовки на учительских и педагогических

факультетах по направлению «Воспитатель детского дошкольного учреждения» (примечание переводчика: в системе образования Сербии учительский факультет готовит кадры для начального образования, педагогический – для профильного), как представляется, не уделяет должного внимания проблеме идентичности, особенно коллективной идентичности. Поэтому необходима систематическая поддержка модернизации учебного содержания и учебных программ с тем, чтобы базовое образование будущих педагогов способствовало их качественной

подготовке в вопросе формирования основ культурной идентичности. В то же время и дошкольным образовательным учреждениям необходимо шире внедрять инновационные программы работы с детьми различных возрастных групп для создания более масштабных представлений о традициях, способствующих формированию культурной идентичности. Новые поколения и в дошкольном возрасте имеют право познакомиться с культурным наследием группы, к которой принадлежат- усвоение ценностей

культурного наследия собственной культурной группы есть необходимое условие его сохранения.

Результаты проведенного этюдного исследования указывают на то, что не все воспитатели, согласно их собственной оценке, подготовлены для осуществления этой важной роли. Все значительнее встает вопрос об их базовой подготовке к реализации целей и задач передачи культурной традиции и формирования культурной идентичности в условиях глобализации.

* Перевод с сербского языка выполнен П.В. Меньшиковым

Список литературы:

1. Божиловић, Н. (2010). Традиција и модернизација (Европске перспективе културе на Балкану). *Социологија*, ЛП, 113-126.
2. Божиловић, Н. (1998). *Социологија културе*. Београд: Народне новине.
3. Божовић, Р. (2000). Култура између традиције и прогреса. *Социологија, часопис за социологију, социјалну психологију и социјалну антропологију*, 1, 43-53.
4. Гајић, М., Вујадиновић, С., и Поповић, С. (2016). Глобализација и културни идентитет. *Herald*, 20, 41-55.
5. Голубовић, З. (2003). *Изазови демократије у савременом свету*. Пожаревац: Центар за културу.
6. Жегарац, Н., Кишјухас, А., Копривица, И. (2016). *Појмовник културно компетентне праксе*. УНИЦЕФ.
7. Закон о основама система образовања и васпитања (2009). Београд: Службени гласник.
8. Илић, В. (1995). Религија и култура. Ниш: Просвета.
9. Инђић, Т. (1994). Култура и образовање. *Настава и васпитање*, 3, С. 165-172.
10. Мохр-Немчић, Р. и Брадарич-Јончић, С. (2016). Релације културног идентитета и неких демографских обилежја глухих и наглухих особа, *Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања*, 52 (1), 63-77.
11. Огбу, Ј. Г. (1989). *Педагошка антропологија*. Загреб: Школске новине.
12. Правилник о општим основама предшколског програма (2006). Београд: “Службени гласник – Просветни преглед”.
13. Предшколска установа „Дечја радост“ - Ћуприја. URL: <https://cuprija.rs/sr/adresar/> (Приступљено: 3.3.2021).
14. Предшколска установа „Пионир“ - Јагодина. URL: <http://pionir.edu.rs/> (Приступљено: 6.3.2021).
15. Просветни гласник бр. 1/05. (2005). Београд: Службени гласник.
16. Stankov, Lj. (2012). *Jugoslovenska unija za zaštitu dece (1933-1941)*. U Peter Štih (ur.), *Zgodovina otroštva (str.271-282)*. Ljubljana: Zborovanje Zveze zgodovinskih društev Slovenije.
17. Стојковић, Б. (1993). *Европски културни идентитет*. Ниш: Просвета.
18. Трифуновић, В. (2015). *Образовање и културни идентитет*. Јагодина: Факултет педагошких наука.

18. Универзална декларација УНЕСКО-а о културној разноликости (2001). URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_sr.pdf (Приступљено: 30.03.2020).
19. Hall, S. (2010). Kome treba 'identitet'? *Reč, časopis za književnost, kulturu i društvena pitanja* no.64/10, 215-233.
20. Hall, S. (1996). Who Needs 'Identity'. *Questions of Cultural Identity*, 1– 17.
21. Haralambos, M. i Holborn, M. (2002). Sociologija: teme i perspektive (M. Pačić Jurinić, R. Rusan, V. Tomić, prev.). Zagreb: Golden marketing.
22. Шкорић, М., Соколовска, В., Жолт, Л. (2009). Традиција, језик, идентитет. *Миграцијске и етничке теме* 25, 1-2: 153–172.

Vesna S. Trifunovic, Borka Vukailovic, Gordana Budimir-Ninkovic
ROLE OF TEACHERS IN TRANSFERRING TRADITIONS AND FORMING
CULTURAL IDENTITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract: The subject of this work is the research of the role that teachers have in transferring the traditions and forming cultural identity of children of preschool age. The aim of the research is to determine: 1) whether and to what extent the teachers have been prepared through basic education for the role of transferring traditions and forming the identity of children of preschool age; 2) whether and to what extent the teachers can influence the transfer of traditions and the cultivation of cultural identity of preschool children by selecting content and organizing specific activities at preschool institutions. Descriptive-analytical method and survey technique will be applied in this paper.

Key words: tradition, cultural identity, preschool teachers, preschool children.

References:

1. Божиловић, Н. (2010). Традиција и модернизација (Европске перспективе културе на Балкану). Социологија, ЛП, 113-126.
2. Божиловић, Н. (1998). Социологија културе. Београд: Народне новине.
3. Божовић, Р. (2000). Култура између традиције и прогреса. Социологија, часопис за социологију, социјалну психологију и социјалну антропологију, 1, 43-53.
4. Гајић, М., Вујадиновић, С., и Поповић, С. (2016). Глобализација и културни идентитет. *Herald*, 20, 41-55.
5. Голубовић, З. (2003). Изазови демократије у савременом свету. Пожаревац: Центар за културу.
6. Жегарац, Н., Кишјухас, А., Копривица, И. (2016). Појмовник културно компетентне праксе. УНИЦЕФ.
7. Закон о основама система образовања и васпитања (2009). Београд: Службени гласник.
8. Илић, В. (1995). Религија и култура. Ниш: Просвета.
9. Инђић, Т. (1994). Култура и образовање. Настава и васпитање, 3, С. 165-172.
10. Мохр-Немчић, Р. и Брадарић-Јончић, С. (2016). Релације културног идентитета и неких демографских обиљежја глухих и наглухих особа, Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања, 52 (1), 63-77.
11. Огбу, Ј. Г. (1989). Педагошка антропологија. Загреб: Школске новине. Правилник о општим основама предшколског програма (2006). Београд: “Службени гласник – Просветни преглед”.
12. Предшколска установа „Дечја радост“ - Ћуприја. URL: <https://cuprija.rs/sr/adresar/> (Приступљено: 3.3.2021).

13. Предшколска установа „Пионир“ - Јагодина. URL: <http://pionir.edu.rs/> (Приступљено: 6.3.2021).
14. Просветни гласник бр. 1/05. (2005). Београд: Службени гласник.
15. Stankov, Lj. (2012). Jugoslovenska unija za zaštitu dece (1933-1941). U Peter Štih (ur.), Zgodovina otroštva (str.271-282). Ljubljana: Zborovanje Zveze zgodovinskih društev Slovenije.
16. Стојковић, Б. (1993). Европски културни идентитет. Ниш: Просвета.
17. Трифуновић, В. (2015). Образовање и културни идентитет. Јагодина: Факултет педагошких наука.
18. Универзална декларација УНЕСКО-а о културној разноликости (2001). URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_sr.pdf (Приступљено: 30.03.2020).
19. Hall, S. (2010). Kome treba 'identitet'? Reč, časopis za književnost, kulturu i društvena pitanja no.64/10, 215-233.
20. Hall, S. (1996). Who Needs 'Identity'. Questions of Cultural Identity, 1– 17.
21. Haralambos, M. i Holborn, M.(2002). Sociologija: teme i perspektive (M. Paić Jurinić, R. Rusan, V.Tomić, prev.). Zagreb: Golden marketing.
22. Шкорић, М., Соколовска, В., Жолт, Л. (2009). Традиција, језик, идентитет. Миграцијске и етничке теме 25, 1-2: 153–172.

Статја поступила в редакцию 26.08.2021

В.Ю. Белаш, А.А. Салдаева

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БАКАЛАВРОВ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА, МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ

Аннотация: Область IT-технологий за последнее десятилетие сделала значительный прорыв. Стремительно появляется новая техника, программное обеспечение, которое определенно делает нашу жизнь легче. Глобальная эксплуатация информационно-вычислительной техники ведет за собой появление новых потребностей у пользователей, а именно потребность в информационной компетентности, которая включает в себя овладение когнитивными и техническими навыками для продуктивного использования IT-технологий

Статья посвящена проблеме формирования информационной компетентности у бакалавров непрофильных направлений подготовки в области информационных технологий. Актуальность изучения использования информационных технологий в профессиональной деятельности обоснована развитием информационного общества, распространением мультимедиа-технологий, цифровых ресурсов, сетевых технологий. Информационные технологии выступают в качестве средств обучения, общения, интеграции в мировое пространство. В статье проведен анализ сформированности информационной компетентности бакалавров 1 курса, рассмотрены её особенности и структура. Для каждого выделенного авторами компонента информационной компетентности приведены данные констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Ключевые слова: информационная компетентность, информационные технологии, информационные процессы, компоненты информационной компетентности, IT-технологии.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения, все высшие учебные заведения обязаны применять компетентный подход к образованию и внедрять инновационные образовательные технологии, которые в итоге должны привести к повышению практической и теоретической подготовки студента при выпуске.

По мнению А.В. Хуторского введение полностью компетентностного подхода в современную систему образования позволит справиться с одной из самых больших проблем образования, когда студенты, обладая высоким уровнем теоретических знаний, все-таки сталкиваются с трудностями в применении своих знаний на практике при решении определенных жизненных вопросов [14]. Становится приоритетным не столько объем имеющихся знаний, умений и навыков, сколько способность применять все эти знания, умения и навыки в

конкретных условиях, обладать мотивацией к деятельности, креативными способностями.

Несмотря на то, какое количество дискуссий ведется в области информационной компетентности, определение данного понятия дается с разных точек зрения. В научной литературе существует несколько подходов к определению термина «информационная компетентность».

Сторонники первого подхода рассматривают определение информационной компетентности в узком смысле. Они рассматривают ее как совокупность навыков эксплуатации различных технических средств. К числу ученых, придерживающихся данной точки зрения относятся: В.Ф. Бурмакина, О.Н. ИONOва, И.Н. Фалина, Е.К. Хеннер.

О.Н. ИONOва определяет информационную компетентность как топологический запас информации в области информационных технологий и умение их применять на практике, а также

развивать свою совокупность сведений, что будет способствовать появлению совершенно новых способов решения непредвиденной ситуации с применением новейшей техники [6].

Российский ученый, специалист в области информационных технологий в образовании – Е.К. Хеннер говорит об информационной компетентности как о комплексе сведений, опыта и навыков, формируемых в процессе обучения информатике и информационных технологий [13].

Наиболее близким к понятию «компетентность» является понятие «компетенция». Довольно похожее написание понятий, ведет за собой появление разных точек зрения на определение.

Относительно рассматриваемых понятий Г.Х. Нигматзянова говорит следующее: «под компетенцией целесообразно понимать единство знаний и опыта, а под компетентностью – выраженную способность личности применять их для решения профессиональных, социальных и личностных проблем» [10].

Так Бурмакина В.Ф. и Фалина И.Н., рассматривая информационную компетентность, говорят об устойчивом владении всеми составляющими навыками в области ИТ. Так же делается акцент на сформированность познавательных и технических навыков [4]. В данном определении происходит смена понятий «компетенция» и «компетентность».

Сторонники второго подхода рассматривают понятие «информационная компетентность» в широком смысле, а именно уделяют особое внимание информации и рациональным навыкам работы с ней. Почитателями данной точки зрения являются: Д.С. Ермаков, Е.В. Петрова, С.В. Тришина и А.В. Хуторской.

Д.С. Ермаков говорит об информационной компетентности так: «осмысленное овладение теоретическими знаниями, умениями, способами мышления, ценностями, которые

позволяют реализовать себя в конкретных видах информационной деятельности; способность, готовность и опыт самостоятельной информационной деятельности» [5].

Похожие мысли выражает и Е.В. Петрова относительно рассматриваемого понятия. По ее мнению, информационная компетентность – это возможность человека полноценно воспринимать современное информационное общество, адаптироваться под него и использовать для самореализации в ИТ-области. Так же она отмечает, что чем более информационно компетентен человек в современном обществе, тем он будет более востребован в дальнейшем [11].

Исследователи данной проблематики С.В. Тришина и А.В. Хуторской рассматривают информационную компетентность как одну из самых важных компетентностей современности. Суть их высказываний состоит в том, что человек, являющийся информационно компетентным, должен в полной мере удовлетворять потребности общества в определенной области, то есть уметь искать, анализировать, отбирать материал, а затем и находить оптимальное решение проблемы с помощью полученных знаний.

В нашем исследовании мы будем придерживаться второго подхода и понимать информационную компетентность как овладение теоретическими знаниями, умениями, способами мышления, которые позволяют эффективно реализовать информационные процессы: создание, поиск, обработку и хранение информации.

Исследователи в своих работах проводили анализ сформированности информационной компетентности у обучающихся. Опираясь на работы Т.В. Головиной, А.А. Луниной, З.Н. Сейдаметовой, Н.Н. Сидоровой и др., был проведен анализ сформированности информационной компетентности у бакалавров 1 курса КГУ им. К.Э. Циолковского.

В исследовании приняли участие свыше 60 студентов. Результаты показали, что низкий уровень информационной компетентности отмечен у 48% респондентов, средний – у 44%, высокий – у 5% (Рис. 1).

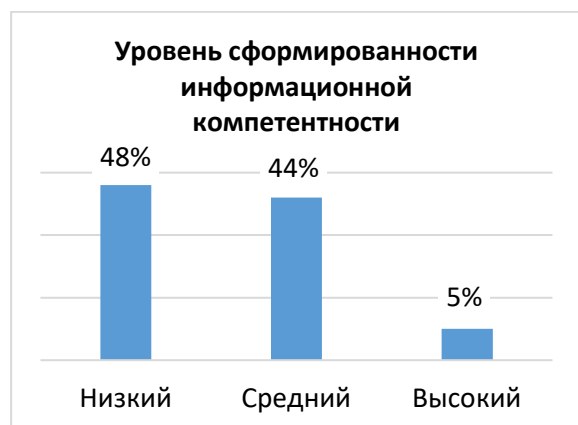


Рисунок 1 - Результаты оценки информационной компетентности у бакалавров 1 курса

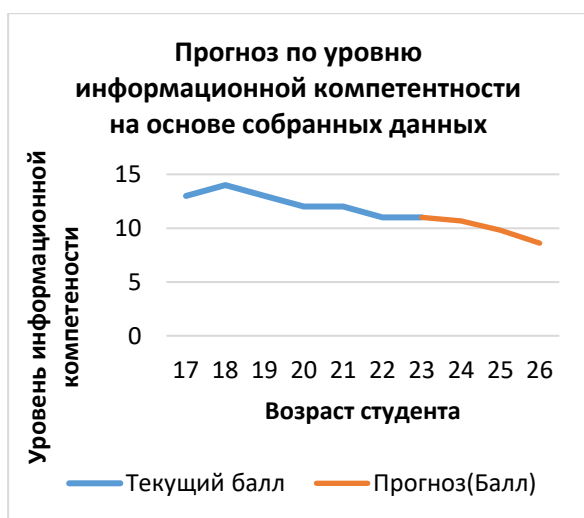


Рисунок 2 - Уровень информационной компетентности в зависимости от возраста респондентов

На основе полученных данных с помощью средств MS Excel был выполнен прогноз, который демонстрирует снижение уровня информационной компетентности с увеличением возраста респондентов (Рис. 2). Так как уровень информационной компетенции с возрастом снижается, то требуется его активное формирование на младших курсах. Это возможно за счет использования средств дисциплины

«Информационно-коммуникационные технологии».

Данные нашего исследования свидетельствуют о необходимости усиления работы по формированию информационной компетентности студентов 1 курса. Прежде чем переходить к вопросам методического характера, необходимо рассмотреть структуру информационной компетентности и ее особенности.

Говоря о структуре информационной компетентности, стоит отметить, что традиционно исследователи (Ионова О.Н., Воронов С.А., Лукьянова А.В., Панкова Т.В. и др.) придерживаются компонентов, обеспечивающих мотивацию к деятельности (мотивационный), наличие определенных знаний, практических навыков их применения (гностический), оценки и самоанализа действий обучающихся (рефлексивный).

Однако, при общем единстве существует ряд различий. Так Каменев К.В. выделяет дополнительно в структуре информационной компетентности этически-правовой компонент, понимаемый как «знание и соблюдение норм, правил и законов, регламентирующих поведение индивида в информационной среде» [7].

К.А. Скрынникова, Ш.О. Мендалиева, Ж.Т. Ишанбекова дополняют структуру информационной компетентности технико-технологическим компонентом, который, по мнению автора, призван демонстрировать понимание принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств, которые используются для реализации информационных процессов.

О.Н. Грибан в структуре информационной компетентности выделяет коммуникативный компонент, показывающий знание, понимание, применение языков, технических средств коммуникаций для передачи информации [12].

Принимая во внимание различные точки зрения авторов по рассматриваемому вопросу, мы будем

ориентироваться на мотивационный и гностический компоненты, однако, считаем необходимым дополнить этот перечень технологическим и креативным компонентами.

Мотивационный компонент раскрывает профессиональные характеристики: интересы, склонности, стремления, побуждения к деятельности, осознание ценности информации и возможностей информационной среды.

Гностический компонент раскрывает профессиональные знания и умения в области реализации информационных процессов: поиска, хранения, обработки и защиты информации.

Технологический компонент заключается в понимании принципов работы и возможностей средств информационных технологий, которые применяются для обеспечения информационных процессов.

В связи с динамичным развитием информационных технологий, их проникновением во все сферы жизни человека, важно оперативно принимать решения, как именно использовать новые технологии в решении профессиональных и бытовых задач. Креативный компонент информационной компетентности, выделяемый нами, отражает взаимодействие пользователя с информационными технологиями, его умения грамотно их использовать и ориентироваться в информационном пространстве.

Для оценки уровня сформированности компонентов информационной компетентности использовались тестовые и практические задания содержания. Приведем примеры заданий. Для изучения мотивационного компонента студентам были предложены тестовые задания, например, такие как:

1. Для каких целей Вы используете компьютер?
 - a. играю
 - b. работаю в интернете
 - c. учусь
 - d. рисую
 - e. не работаю на компьютере

f. свой вариант (указать)

2. Охарактеризуйте необходимый для человека в настоящее время уровень владения информационными технологиями. Какие действия, связанные с использованием компьютера, требуется уметь выполнять?

Результаты оценки сформированности мотивационного компонента информационной компетентности отражены на рис. 3.

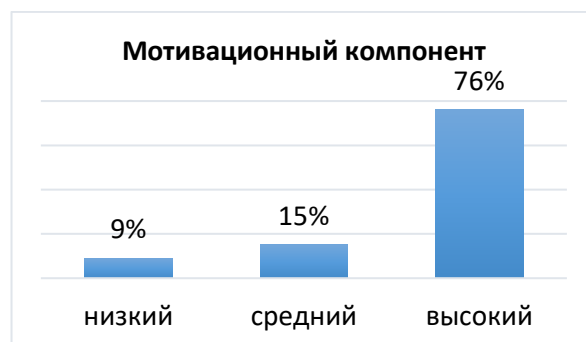


Рисунок 3 - Показатели сформированности мотивационного компонента

Для гностического компонента студентам были предложены тестовые задания и задания практического содержания. Например:

1. Вставьте пропущенное слово. Бит (bit) – термин, обозначающий наименьшую _____ информации, с которой может оперировать вычислительная машина, “родился” в 1946 году.
2. Сопоставьте виды информации и основания для классификации:
 - a) визуальная, аудиальная, тактильная, обонятельная, вкусовая.
 - b) эстетическая, специальная, личная.
 - в) текстовая, числовая, графическая, музыкальная, комбинированная.

- 1) по общественному значению
- 2) по способу восприятия
- 3) по форме представления

3. Разработайте памятку для пользователя по созданию следующей таблицы в MS Word (Таблица 1). Предусмотрите наличие инструкций и иллюстраций выполнения работы.

Таблица 1 - Смета расходов гостевого дома «Park Hotel»

Дата	Раздел расходов	№ п/п	Наименование товара	Кол-во (шт/кг/уп/л)	Цена (руб)	Общая сумма расхода (руб)
08.04.2021	Банные принадлежности	1	Полотенце	100	150	
		2	Мыло	210	15	
		3	Гель для душа	90	40	
	Продукты питания	1	Сахар	10	45	
		2	Виноград	9	120	
17.06.2021	Продукты питания	1	Молоко	7	60	
		2	Хлеб (багет французский)	20	40	
	Строительные материалы	1	Плинтус пластиковый	5	115	
		2	Наличник деревянный	9	70	
		3	Лампочка (40 Вт)	50	25	
Итого на сумму:						

Результаты оценки сформированности гностического компонента информационной компетентности отражены на рис. 4.

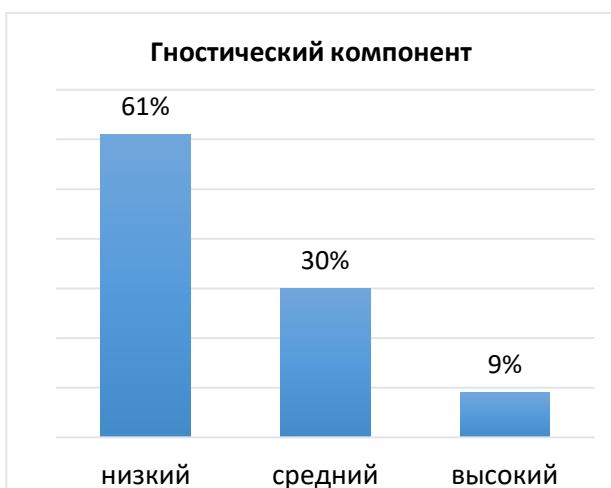


Рисунок 4 - Показатели сформированности гностического компонента

Оценка сформированности технологического компонента производилась на основе выполнения студентами заданий практического характера. Например:

1. Используя сайт Федеральной службы государственной статистики <https://rosstat.gov.ru/>, найдите информацию о численности постоянного населения России на 1 января в период с января 2010г. по январь 2021 года. Исходя из этих данных, заполните таблицу. Подсчитайте среднюю численность населения.

Численность постоянного населения России на 1 января

№ п/п	Дата	Численность населения
1	01.2012	
...	...	...
10	01.2021	
Средняя численность населения		

2. 19 марта 1922 года начала передавать сигналы Шуховская радиобашня – один из символов Москвы. Башня имеет форму гиперболоида. Чтобы представить форму башни, на листе 3 постройте поверхность, заданную формулой $z = -\sqrt{x^2 + y^2 - 1}$. Значения x возьмите из отрезка $[-5;5]$ с шагом 1, значения y возьмите из отрезка $[-4;4]$ с шагом 1.

а) Задайте значения x в первой строке, начиная с ячейки В1.

б) Задайте значения y в первом столбце, начиная с ячейки А2.

с) Рассчитайте по формуле из задания значения z на пересечении строк и столбцов.

д) Выделите все данные на листе, выберите тип диаграммы «Проволочная поверхность». Добавьте название диаграммы, установите Поворот объемной

фигуры вокруг оси X 30°, вокруг оси Y 0°, Перспективу 20°.

е) Удалите оси координат и легенду.

Результаты оценки сформированности технологического компонента информационной компетентности отражены на рис. 5.

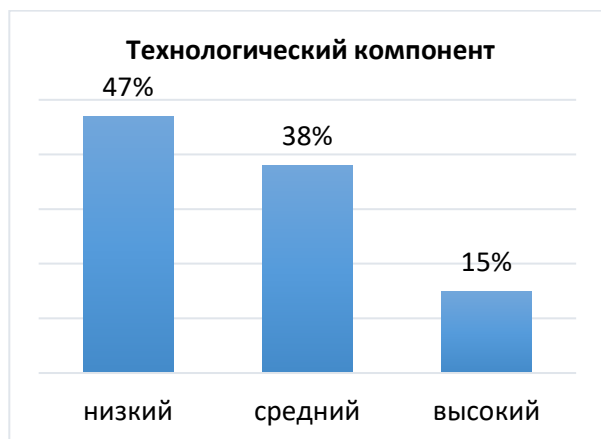


Рисунок 5 - Показатели сформированности технологического компонента

Для оценки креативного компонента нами использовались следующие практические задания.

1. Откройте сайт Калужской сбытовой компании. Выполните задания, результаты представьте в виде отчета в табличной форме (продумайте самостоятельно структуру и подберите необходимые программные средства для выполнения задания):

- 1) Укажите основное направление работы компании.
- 2) Найдите номер телефона контактного центра для Калужской области
- 3) С сайта Калужской сбытовой компании перейдите по ссылке (которая располагается на главной странице) на портал «Россети». Выясните, какие плановые отключения ожидаются в Калужской области 25.05.2021.
- 4) Используя портал «Россети», узнайте, были ли аварийные отключения в д. Утёшково Калужской области 21.05.2021.

2. Разработайте отчет о мероприятии по Вашей специальности с помощью средств

MS Sway (объем отчета – не менее пяти содержательных страниц, структуру и содержание продумайте самостоятельно).

Результаты оценки сформированности креативного компонента информационной компетентности отражены на рис. 6.

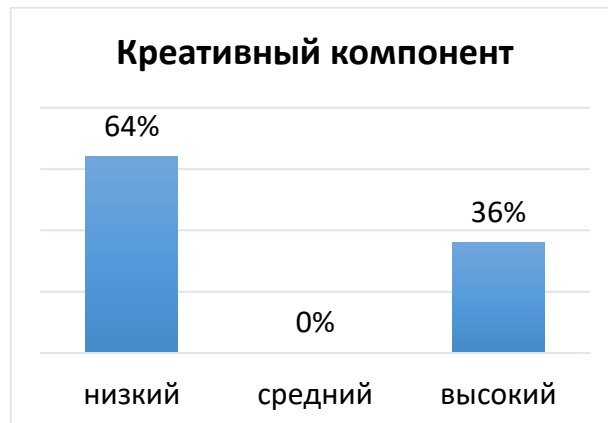


Рисунок 6 - Показатели сформированности креативного компонента

Компетентность – интегральное понятие, охватывающее не только знания, умения, личностные качества специалиста, но и его способность использовать весь этот багаж в конкретных профессиональных ситуациях.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента показали, что особое внимание при формировании информационной компетентности бакалавров 1 курса следует уделить гностическому, технологическому и креативному компонентам.

Анализируя практический опыт работы с первокурсниками, стоит отметить, что чаще всего студенты сталкиваются с недостатком знаний и опыта их применения для реализации информационных процессов. При этом отмечается стремление в использовании информационных технологий для решения учебных и личных задач, а также желание расширять свою компетентность в вопросах владения средствами информационных технологий.

Список литературы:

1. Белаш В.Ю., Мишкина Е.М., Салдаева А.А. К вопросу об организации самостоятельной работы студентов по дисциплине "Информационно-коммуникационные технологии" // Тенденции развития науки и образования. 2020. №68, Ч. 1. С. 63-66.
2. Белаш В.Ю., Никитин А.А. Применение информационных технологий в сфере образования // Наука и научный потенциал – основа устойчивого Развития общества: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Уфа, 26 февраля 2018 г.). Стерлитамак: АМИ, 2018. 294 с. С. 63-65.
3. Белаш В.Ю., Салдаева А.А. Информационно-коммуникационные технологии : учебно-методическое пособие / В. Ю. Белаш, А. А. Салдаева. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2021. 72 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. URL: <https://www.iprbookshop.ru/111181.html>
4. Бурмакина В.Ф., Зелман М., Фалина И.Н. Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность: методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. М.: НФПК, 2007. 56 с.
5. Ермаков Д.С. Информационная компетентность: получение знаний из информации // Открытое образование. М., 2011. №1. С. 4-8.
6. Ионова О.Н. Формирование информационной компетентности взрослых в процессе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. В. Новгород, 2007. 20 с.
7. Каменев К.В., Мовчан И.Н. Структура информационной компетентности // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 7. Ч. 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2015/07/11937> (дата обращения: 27.07.2021).
8. Королева М.А., Ткаченко А.Л. Применение Excel при работе с информацией // Информационные технологии в современном мире – 2021. Материалы XVII Всероссийской студенческой конференции. Екатеринбург, 2021. С. 42-44.
9. Минина В.Ю. О взаимосвязи и соотношении понятий «готовность» и «компетентность» / В.Ю. Минина // Модернизация российского образования: проблемы и перспективы: сборник материалов VII Международной заочной научно-практической конференции. Краснодар, 2012. С. 24-28.
10. Нигматзянова Г.Х. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность» // Современные научные исследования и инновации. 2013. №11. С. 36.
11. Петрова Е.В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе // Информационное общество. М., 2012. №2. С. 37-43.
12. Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза: монография / О.Н. Грибан; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2015. 162 с.
13. Хенер К.К., Шестаков А.П. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения // Информатика и образование. М., 2004. № 12. С. 5-9.
14. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. №4. С. 1.
15. Gonen A., Sharon D., Lev-Ari L. Integrating Information Technology's competencies into academic nursing education—An action study // informa. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1193109>
16. Pinto M. Exploring attitudes towards information competencies of students and faculty: A disciplinary perspective // Sage journals. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0961000617742444>

17. Reynolds R., Marilyn Arnone M., Marshall T. Perceived competence and reading enjoyment as contributors to information skills and digital technology knowledge // asis&t. URL: <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/meet.2009.1450460235>

V.Y. Belash, A.A. Saldaeva
INFORMATION COMPETENCE OF BACHELORS:
CONCEPT, STRUCTURE, METHODOLOGY AND DIAGNOSTIC RESULTS

Abstract: The field of IT technologies has made a significant breakthrough over the past decade. The new technology and software are rapidly appearing, that definitely makes our life easier. The global exploitation of information and computing technology leads to the emergence of new needs among users, namely the need for information competence, which includes mastering cognitive and technical skills for the productive use of IT technologies.

The article is devoted to the problem of the formation of information competence among bachelors of non-core training courses in the field of information technology. The relevance of studying the use of information technologies in the professional activity is justified by the development of the information society, the spread of multimedia technologies, digital resources, network technologies. Information technologies act as a means of learning, communication, integration into the world space. The article analyzes the formation of information competence of 1st-year bachelors, its features and structure are considered. For each component of information competence identified by the authors, the data of the ascertaining stage of the pedagogical experiment are presented.

Key words: information competence, information technologies, information processes, components of information competence, IT technologies.

References:

1. Belash V.Yu., Mishkina E.M., Saldaeva A.A. K voprosu ob organizatsii samostoyatelnoi raboty studentov po distsipline "Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii" // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2020. № 68, Ch. 1. P. 63-66.
2. Belash V.Yu., Nikitin A.A. Primeneniye informatsionnykh tekhnology v sfere obrazovaniya // Nauka i nauchny potentsial – osnova ustoichivogo razvitiya obshchestva: Sbornik statei po itogam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Ufa, February 26, 2018). Sterlitamak: AMI, 2018. 294 p. S. 63-65.
3. Belash V.Yu., Saldaeva A.A. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii: uchebno-metodicheskoye posobiye / V. Yu. Belash, A. A. Saldaeva. M.: Pi Ar Media, 2021. 72 p. IPR BOOKS: URL: <https://www.iprbookshop.ru/111181.html>
4. Burmakina V.F., Zelman M., Falina I.N. Informatsionno-kommunikatsionno-tekhnologicheskaya kompetentnost: metodicheskoye rukovodstvo dlya podgotovki k testirovaniyu uchitelei. M.: NFPK, 2007. 56 p.
5. Ermakov D.S. Informatsionnaya kompetentnost: polucheniye znany iz informatsii. M., 2011. № 1. p. 4-8.
6. Ionova O.N. Formirovaniye informatsionnoi kompetentnosti vzroslykh v protsesse dopolnitelnogo obrazovaniya: abstract dis. ... Cand. Ped. Sc. V. Novgorod, 2007. 20 p.
7. Kamenev K.V., Movchan I.N. Struktura informatsionnoi kompetentnosti // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2015. № 7. Ch. 1 [Electronic resource]. URL: <https://human.snauka.ru/2015/07/11937> (Application date: 27.07.2021).
8. Koroleva M.A., Tkachnko A.L. Primeneniye Excel pri rabote s informatsiei // Informatsionnye tekhnologii v sovremennom mire. Materialy XVII Vserossiiskoi studencheskoi konferentsii. Ekaterinburg, 2021. P. 42-44.

9. Minina V.Yu. O vzaimosvyazi i sootnoshenii ponyaty «gotovnost» i «kompetentnost» / V.Yu. Minina // Modernizatsiya rossiiskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Krasnodar, 2012. p. 24-28.
10. Nigmatzyanova G.H. Sushchnost ponyaty «kompetentsiya» i «kompetentnost» // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii. 2013. № 11. p. 36.
11. Petrova E.V. Informatsionnaya kompetentnost v obrazovanii kak zalog uspekhov adaptatsii cheloveka v informatsionnom obshchestve // Informatsionnoye obshchestvo. M., 2012. № 2. p. 37-43.
12. Formirovaniye informatsionnoi kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza: monografiya / O.N. Griban; FSBEI HPE «Ural. state ped. un-ty». Ekaterinburg, 2015. 162 p.
13. Hener K.K., Shestakov A.P. Informatsionno-kommunikatsionnaya kompetentnost uchitelya: struktura, trebovaniya i sistema izmereniya // Informatika i obrazovanie. M., 2004. № 12. P. 5-9.
14. Hutorskoy A.V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsy // Internet-zhurnal «Eidos». 2005. № 4. P. 1.
15. [Gonen](#) A., Sharon D., Lev-Ari L. Integrating Information Technology's competencies into academic nursing education—An action study // informa. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1193109>
16. [Pinto](#) M. Exploring attitudes towards information competencies of students and faculty: A disciplinary perspective // Sage journals. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0961000617742444>
17. Reynolds R., Marilyn Arnone M., [Marshall](#) T. Perceived competence and reading enjoyment as contributors to information skills and digital technology knowledge // asis&t. URL: <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/meet.2009.1450460235>

Статья поступила в редакцию 22.09.2021

А.Г. Биба, Е.И. Иванович

СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация: Статья нацелена на выявление особенностей нарушения структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с речевой проблемой дизартрии. Для определения видов искажения слоговой структуры слова и их специфики предпринимается анализ теоретической и методической литературы по проблеме дизартрии у детей дошкольного возраста и проведено обследование речи старших дошкольников с названным речевым нарушением. На основании результатов теоретического анализа и обработки эмпирических данных установлено, что у детей старшего дошкольного возраста, страдающих дизартрией, преобладают следующие нарушения слоговой структуры слова: пропуск согласных звуков в их сочетаниях, вставка согласных звуков в слог, пропуск целого слога, повторение слога, перестановка слогов в слове, перестановка звуков рядом стоящих слогов, антиципации, персеверации. Преобладание определенного вида слогового нарушения связано прежде всего с физиологической трудностью артикуляции при дизартрии, но вместе с тем, обусловлено звуковым составом слогов, положением звуков в слове, положением слога по отношению к ударению. Все искажения слоговой структуры слова являются следствием нарушения моторики артикуляционного аппарата и неправильного развития восприятия речевых звуков, что необходимо учитывать при организации логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, дизартрия, слоговая структура слова, тип нарушения структуры слова.

В теории и практике логопедии проблема нарушения слоговой структуры слова является актуальной. Интерес к этиологии и специфике данного нарушения объясняется необходимостью сохранения звуковой формы слова в речи человека для дальнейшего освоения родного языка и коммуникации с другими людьми. Важность усвоения слоговой структуры отмечали как отечественные лингвисты, так и зарубежные. В своей работе «Механизмы речи» Жинкин Н.И. указывает: «Если есть способность производить слоги, то возможна речь. И наоборот, речь невозможна, если нет способности слогообразования и слогоделения» [10, с. 267]. А.Н. Гвоздев утверждает, что «в передаче ребенком звукового состава слов на первом месте следует рассмотреть усвоение им слоговой структуры слова, так как с этим тесно связана судьба различных звуков и сочетаний звуков» [7, с.15]. Д. Пайлард отмечает, что искажение слоговой структуры слова свидетельствует о

серьезных нейropsychологических нарушениях механизма речи и должно тщательно изучаться [23]. Как показывают современные логопедические исследования (Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю., Агранович З.Е., Четверушкина Н.С. и др.), искажения слоговой структуры слова остаются в речи детей с дизартрией дольше, чем недостатки звукопроизношения. Даже если слоговая структура слова не искажается в изолированном его произношении, при включении лексемы во фразу проявляются слоговые нарушения. В связи с этим, недостатки восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова отрицательно влияют на дальнейшее становление у детей грамматического строя речи. Коррекция нарушений слоговой структуры слова важна и в плане освоения ребенком важнейших форм письменной речи (чтения и письма), которое затруднено при искажении структуры слова в устной речи и сопровождается большим количеством ошибок [4; 5]. В связи с этим, необходимо

исследовать средства логопедической работы над слоговой структурой слова и требуется предварительно определить специфику рассматриваемого нарушения.

Вопроса нарушений слоговой структуры слова у старших дошкольников касаются в аспекте изучения дизартрии (Т.Б. Филичева, Е.Ф. Архипова, О.П. Правдина и др.) [3]. В науке исчерпывающе представлены симптоматика и механизмы выраженных дизартрических нарушений у детей (Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, Е.Ф. Архипова, Е.Н. Винарская, Л.С. Волкова, О.В. Правдина, Л.В. Лопатина, Р.И. Мартынова, И.И. Панченко и др.). Под дизартрией понимается нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [12]. Основным отличительный признак дизартрии в том, что речь детей невнятная из-за нарушения речевого мышечного тонуса, произвольности артикуляционных движений. Исследователями названной речевой проблемы отмечается негативное влияние явлений дизартрии на произношение звуков и их восприятие, что в детском возрасте отрицательно сказывается на освоении слоговой структуры слова [1]. Выявлены основные типы нарушений структуры слова [1; 6; 12; 16; 17; 18], однако, на наш взгляд, недостаточно системно описана специфика искажения слоговой структуры при разных формах дизартрии, не выявлены типичные нарушения данной стороны речи у современных дошкольников.

Решение заявленной в данной статье проблемы затрудняется тем, что в фонетике и фонологии вопрос определения слога остается не до конца определенным. Слоговая структура слова определяется как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности [16]. Данное явление характеризуется четырьмя параметрами: ударностью, количеством слогов, линейной последовательностью слогов, моделью самого слога

(А.К. Маркова [13]). В других исследованиях термин «структура слова» определяется как соотношение частей звуковой цепи; взаимозаменяется термином «слоговой состав слова» и включает в себя еще один признак – характеристику отдельных слогов (Т.Г. Егоров [8]; [9]). Под термином «слоговая структура слова» понимается число слогов, входящих в слово, а также их сила в зависимости от ударения (А.Н. Гвоздев [4], Н.И. Жинкин [11], Н.Х. Швачкин [19], Д.Б. Эльконин [21]). Соответственно, слоговая структура слова характеризуется количеством, последовательностью, видами входящих в него слогов.

Для определения видов искажения слоговой структуры слова и их специфики авторами статьи предпринимается анализ теоретической и методической литературы по проблеме дизартрии у детей дошкольного возраста и проведено обследование речи старших дошкольников с названным речевым нарушением. В результате аналитической работы выявлены следующие нарушения в становлении слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста, страдающими дизартрией.

Прежде всего, в речи проявляются нарушения количества слогов. Типичным нарушением является пропуск частей слова (элизии). При сокращении числа слогов могут опускаться слоги в начале слова («на» - луна), в его середине («гуница» - гусеница). Слово может недоговариваться до конца («капу» - капуста). Дети с тяжелой степенью дизартрии сокращают короткие двусложные слова до односложных («ла» - лапа, «чи» - читал). Дошкольники со стертой формой дизартрии как правило затрудняются с сохранением структуры четырехсложных слов («пувица» - пуговица). Специфичным проявлением данного нарушения является сокращение слога вследствие пропуска (выпадения) слогаобразующих гласных, при этом второй элемент слога, согласный звук, сохраняется («просоник» - поросенок;

«сахрница» - сахарница). Смежным с описанным ранее явлением является сокращение стечения согласных звуков, вследствие чего происходит переход закрытого слога в открытый (например, «капута» - капуста), и переход слога с сочетанием согласных звуков в слог без стечения (например, «тул» - стул) [18]. Данный дефект определяется многими логопедами как наиболее распространенный при произнесении слов различной слоговой структуры (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [18]).

Характерно для речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией увеличение числа слогов в слове (итерация). Данное явление возникает вследствие добавления слогаобразующего гласного звука в стечениях согласных звуков («корабль» - корабль).

Нередко обнаруживается нарушение последовательности слогов в слове: перестановка слогов (деворе - дерево) и перестановка звуков (метатеза) («рагуда» - радуга, «скоровода» - сковорода). Метатезы чаще всего возникают на стыке соседних слогов («талерка» - тарелка).

Типичными для речи детей с дизартрией являются явления антиципации: замена звуков предыдущего слога звуками последующего (астобус — автобус, лилисидист — велосипедист). Встречаются в речи вставки согласных звуков в слог (компот - компонт); персеверации слогов: замена звуков последующих слогов звуками предыдущих слогов (макаромы - макароны). Необходимо отметить, что в логопедии отмечают опасность персеверации первого слога, т.к. этот вид нарушения слоговой структуры может перерасти в заикание [6; 18].

В логопедической науке отмечается, что из всех типичных видов нарушений слоговой структуры слова при дизартрии наиболее часто встречающимся нарушением у детей старшего дошкольного возраста является сокращение стечения согласных (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.Б. Есечко, О.Н. Усанова и др.). Чаще всего выпадает

один согласный звук, вследствие трудностей, возникающих при переключении с одного артикуляционного уклада к другому (кинестическая диспраксия) [2]. Также важно отметить, что ошибки вследствие сокращения числа слогов, уподобления слогов друг другу, сокращения при стечении согласных звуков проявляются преимущественно при нарушении артикуляционной сферы и носят более стабильный характер [17]. Причина данного нарушения слоговой структуры слова заключается в том, что линейное построение артикуляционных движений, необходимых для проговаривания слога в речи, осуществляется премоторными зонами, входящими в заднелобные отделы коры головного мозга. Именно эта область мозга осуществляет плавный переход от слога к слогу, с одного звука на другой. При сбоях данного процесса возникают нарушения коартикуляции. Поэтому в наибольшей степени слоговая структура слова страдает при эфферентной корковой (апраксической премоторной) дизартрии, так как она возникает при поражении нижних отделов премоторной области коры левого (доминантного по речи) полушария [22]. Артикуляторные движения при данном виде дизартрии замедленны, инертны. Происходит искажение слоговой структуры слов (пропуски, персеверации, перестановки слогов), но наблюдаются также повторы, пропуски и замены звуков [14]. Важно отметить, что слоговое нарушение речи проявляется и в месте сильно нарушенного звукопроизношения, и в месте звуков, произношение которых менее отстает от нормы.

Анализ исследований нарушений речи при дизартрии позволил выявить, что искажения слоговой структуры слова зависят от количества слогов и сложности их сочетания. В логопедии выделяются 14 типов слоговой структуры слова в зависимости от степени их сложности (А.К. Маркова [10]): соответственно, односложные, двусложные, трехсложные и четырехсложные слова; открытый\закрытый слог, прямой\обратный слог,

слог с периодичным чередованием гласных и согласных звуков, слог со стечением согласных звуков. Кроме слов, дифференцируемых по 14 классам, учитываются слова с комплексом трудных сочетаний (например, таких как «путешественник», «милиционер», «кинотеатр», «учительница», «термометр» и т.п.) [13]. Применительно к детям старшего дошкольного возраста с дизартрией исследования показывают, что дошкольникам данной категории для произнесения относительно легко даются 1-4 классов слоговой структуры (Е.Ф. Архипова [1]). В слоговой структуре слов у детей старшего дошкольного возраста, речь которых развивается без нарушений, этот тип слов слоговой структуры формируется к трем годам, у детей с дизартрией к 5-6 годам. Включение слов 5-8 классов слоговой структуры во фразу ухудшает показатели звуко-слоговой структуры дошкольников с речевым нарушением. Слова с 9-14 классов ими ошибочно воспроизводятся как изолированно по картинкам, так и при отраженном повторении за логопедом. При включении слов данного слогового состава во фразу появляются множественные искажения: пропуски, перестановки и др. Большинство детей старшего дошкольного возраста с дизартрией искажают звуко-слоговую структуру слов повышенной сложности (за пределами 14 классов); малочастотные слова часто редуцируются. Данные дети могут нарушать слоговую структуру даже знакомых, но редко употребляемых в собственной речи слов, хотя они и состоят из правильно произносимых звуков.

В научных источниках, на наш взгляд, недостаточно исследований классификации искажений слоговой структуры слова у старших дошкольников с учетом формы и степени тяжести дизартрии. Встречаются отдельные факты о нарушении слогового состава слова при псевдобульбарной форме дизартрии, проявляющегося в сокращении сочетаний согласных звуков; при этом замена целого слога одним нечетким звуком проявляется

только при тяжелых формах дизартрии (Е.Н. Винарская [6]).

При экстрапирамидной дизартрии существует тенденция в распаде ударных слогов, там, где «количество реализованных слоговых контрастов было максимальным, в результате чего согласный и гласный сохраняли относительную самостоятельность» [6, с. 73]. Нарушается также ритмическая структура слова: безударные слоги произносятся как ударные. Часто наблюдаются персеверации отдельных звуков, слогов, слов.

У детей с мозжечковой дизартрией присутствуют нарушения организации звукослоговой структуры во времени: увеличивается период произнесения слога и переходов между слогами. При этом проявляются нарушения ритмической организации произнесения слова: безударные слоги произносятся как ударные, согласные и гласные звуки в ударных слогах теряют внятность, чёткость и редуцируются.

При премоторной апраксической дизартрии можно наблюдать искажение слогов по подобию, появление призвуков после гласных и согласных звуков, даже вставок звуков. «Различные оттенки звуков, которые существуют в нормальной речи в виде переходных фаз артикуляции и которые ухом слушателя не воспринимаются в силу их кратковременности, приобретали из-за трудностей переключения и денервации самостоятельное звучание» [6, с. 117]. Одновременно ухудшается ритмическая структура слова, так как все слоги произносятся равноударно.

Выявлено, когда ребенок страдает афферентной корковой дизартрией, в его речи наблюдаются многочисленные замены отдельных звуков, но слоговая структура слова сохранена [9].

У всех детей с псевдобульбарной дизартрией проявляется искаженное произнесение звуков, составляющих слоги в разных положениях в слове, тем не менее количество слогов и ритмический контур слова сохраняется. Данная категория детей

достаточно хорошо произносит двусложные и трехсложные слова, но произнесение четырехсложных слов дается только с помощью отраженной речи. В целом же, слоговая структура слов практически не нарушена при легкой степени псевдобульбарной дизартрии [18].

Определенные результаты теоретического анализа подтверждаются данными опытного исследования видов нарушений слоговой структуры слова детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии, проведенного авторами в период с 2019г. по 2021г. Всего в обследовании речи приняли участие 47 детей старшего дошкольного возраста, посещающие логопедические пункты дошкольных образовательных учреждений г. Калуги и Калужской обл. В результате исследования выявлено, что для 97 % характерны стойкие нарушения слоговой структуры как отдельно произносимых слов, так и в словах в пределах фразы. Из 47 испытуемых 87% сокращают количество слогов в слове, при этом для их речи характерно выпадение последнего слога. Считаем важным отметить обнаруженное авторами явление в нарушении слоговой структуры слова, которому, на наш взгляд, уделяется недостаточно внимания в логопедической практике – явление контаминации, проявляющееся в слиянии слов за счет сокращения слогов (например, «пикатит» – птичка летит). Из всех обследованных детей 55% делают перестановки слогов в трехсложных словах. Для 38%

испытуемых характерны персеверации и антиципации в структуре слов. Считаем также важным отметить, что у старших дошкольников могут наблюдаться повторы однотипных слогов в пределах одного слова («чачашка» – чашка). У всех обследованных детей (100%) возникли трудности с воспроизведением слов, относящихся к 8-14 классам слоговой сложности.

Таким образом, дизартрия оказывает выраженное негативное влияние на становление слоговой структуры слова у дошкольников и приводит к значительному отставанию данной стороны речи от нормы. Сбой в моторике артикуляционного аппарата приводит к неправильному развитию восприятия речевых звуков, что в разной степени искажает слоговую структуру слова. К основным видам нарушения слоговой структуры слова относят: сокращения стечения согласных, элизии, итерации, перестановка слогов в слове, перестановка звуков соседних слогов, антиципации, вставки согласных в слог, персевераций слогов. Степень нарушения структуры слова зависит как от физиологических характеристик произношения, так и положения слога в слове, места ударения в слове, сочетания согласных и гласных звуков в слове. Связь между видом нарушения слоговой структуры слова и видом дизартрии нуждается в уточнении, что составляет перспективу нашего исследования.

Список литературы:

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. - М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254с.
3. Башмакова, С. Б., Станилеско, И. В. Современные исследования дизартрии в отечественной и зарубежной логопедии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 17. С. 818–822. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46339.htm>
4. Биба, А.Г., Лукьянова, Ю.В. Психолингвистические причины дислексии у младших школьников // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки.-Том 3.- Выпуск 3, 2020.- С. 45-48
5. Биба, А.Г. Исследование орфографических ошибок учащихся с системным нарушением речи // Вестник Калужского университета, 2021 Серия «Психологические науки. Педагогические науки». Том 4. Выпуск 2. С.121

6. Винарская, Е.Н., Пулатова, А.М. Дизартрия и ее топики-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. Ташкент: Медицина, 1973. С.9-130.
7. Гвоздев, А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. СПб.: Изд-во «Акцидент», 1995. 64 с.
8. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. М: Изд-во АПН РСФСР, 1953. 264 с.
9. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
10. Жинкин, Н. И. Механизмы речи. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1958.
11. Жинкин, Н.И. К вопросу о развитии речи у детей//Советская педагогика. – 1954. - №6 – 79-94 с.
12. Лизунова, Л.Р. Дизартрия у детей: электр. учеб.-метод, пособие к курсу «Логопедия» [Электронный ресурс]/ Л.Р. Лизунова; Перм. юс. пед. ун-т. - Пермь, 2011. Режим доступа: <http://Avwww.pspu.ru>
13. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М.: Просвещение, 1961. С. 59-70.
14. Повалеева, М.А. Справочник логопеда - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. 448 с.
15. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под редакцией В. И. Селиверстова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.
16. Титова, Т.А. Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией: учебно-методическое пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. 144 с.
17. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. 5-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.
18. Филичева, Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. 223 с.
19. Швачкин, Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника: Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста/ под ред.А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца - М.: Л.: изд. АПН РСФСР, 1948. – 48-79 с.
20. Шарипова, З.В. Дифференциальная диагностика и коррекция структуры слова у детей с дизартрией и алалией: дис... канд. пед. наук. Екб.: 1998.
21. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин. М.: ВЛАДОС, 1999. 59 с.
22. Njiokiktjien, C., Ramaekers, G. Developmental interhemispheric disconnection in learning and motor disabilities. Suyi Publ, Amsterdam, pp. 198-218.
23. Paillard, J. Development and acquisition of motor skills: A challenging prospect for neuroscience. In: H.T.A. Whiting and M.G. Wade (eds) Motor development in children: Aspects of coordination and control. M Nijhoff, La Haye, pp. 416-41.

A.G. Biba, E.I. Ivanovich

**SPECIFICS OF WORD SYLLABIC STRUCTURE DISORDERS IN SPEECH
AMONG SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA**

Abstract: The article is aimed at identifying the specifics of the disorder of the word structure among senior preschool children with the speech problem of dysarthria. To determine the types of distortion of the syllabic word structure and their specifics, an analysis of the theoretical and methodical literature on the problem of dysarthria among preschool children and a survey of the speech of senior preschoolers with this speech disorder were conducted. Based on the results of the theoretical analysis and processing of empirical data, it was found out that the following disorders of the syllabic word structure prevail among senior preschool children suffering from dysarthria: omission of consonant sounds in their combinations, insertion of consonant sounds into a syllable, omission of an entire syllable, repetition of a syllable, rearrangement of syllables in a word, rearrangement of sounds of adjacent syllables, anticipation, perseveration. The predominance of a certain type of syllabic disorder is primarily due to the physiological difficulty of articulation in dysarthria, but at the same time, it is due to the sound composition of syllables and the position of sounds in the word, the position of the syllable in relation to stress. All distortions of the syllabic word structure are the result of impaired motor skills of the articulatory apparatus and the incorrect development of speech sounds perception, which must be taken into account when organizing speech therapy work with senior preschool children.

Key words: senior preschool age, dysarthria, syllabic word structure, type of word structure disorder.

References:

1. Arkhipova, E.F. *Styortaya dizartriya u detei*. M.: AST: Astrel, 2007.
2. Arkhipova, E.F. *Korreksionno-logopedicheskaya rabota po preodoleniyu styortoi dizartrii u detei*/ E.F. Arkhipova. M.: AST: Astrel, 2008. 254 p.
3. Bashmakova, S. B., Stanilesko, I. V. *Sovremennye issledovaniya dizartrii v otechestvennoi i zarubezhnoi logopedii* //Nauchno-metodichesky elektronny zhurnal «Kontsept». 2016. V. 17. P. 818–822. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46339.htm>
4. Biba, A.G., Lukyanova, Yu.V. *Psikholingvisticheskiye prichiny disleksii u mladshikh shkolnikov* // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. Volume 3. № 3, 2020. P. 45-48
5. Biba, A.G. *Issledovaniye orfograficheskikh oshibok uchashchikhsya s sistemnym narusheniem rechi* //Vestnik Kaluzhskogo universiteta, Seriya «Psihologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki». 2021. Volum 4. № 2. P.121.
6. Vinarskaya, E.N., Pulatova, A.M. *Dizartriya i yeyo topiko-dagnosticheskoye znachenie v klinike ochagovykh porazheny mozga*. - Tashkent: Meditsina, 1973. P.9-130.
7. Gvozdev, A.N. *Usvoyeniye detmi zvukovoi storony russkogo yazyka*. SPb.: IPH «Aktsident», 1995. 64 p.
8. Egorov, T. G. *Ocherki psikhologii obucheniya detei chteniyu*. M: PH APN RSFSR, 1953. 264 p.
9. Egorov, T.G. *Psikhologiya ovladeniya navykom chteniya*. SPb.: KARO, 2006.- 304 p.
10. Zhinkin, N. I. *Mekhanizmy rechi*. M.: PH akademii pedagogicheskikh nauk, 1958.
11. Zhinkin, N.I. *K voprosu o razviti rechi u detei*. //Sovetskaya pedagogika. 1954. № 6. P. 79-94.
12. Lizunova, L.R. *Dizartriya u detei: elektr. ucheb.-metod, posobiye k kursu «Logopediya»* // [Electronic resource] L.R. Lizunova; Perm. yus. ped. un-t. Perm, 2011. Access mode: <http://vwww.pspu.ru>

13. Markova, A.K. Osobennosti usvoeniya slogovoi struktury slova u detei, stradayushchikh alaliei// Shkola dlya detei s tyazhelymi narusheniyami rechi. M.: Prosveshcheniye, 1961. -P. 59-70.
14. Povalyaeva, M.A. Spravochnik logopeda. Rostov-na-Donu: «Feniks», 2002. 448 p.
15. Ponyatiino-terminologichesky slovar logopeda / Ed. by V.I. Seliverstov. M.: Gumanitarny izdatelsky tsentr VLADOS, 1997. 400 p.
16. Titova, T.A. Korrektsiya narusheny zvukoslogovoi struktury slova u detei s rechevoi patologiei: uchebno-metodicheskoye posobiye. SPb.: LSU after A.S. Pushkin, 2010. – 144 p.
17. Filicheva, T. B. Ustraneniye obshchego nedorazvitiya rechi u detei doshkolnogo vozrasta: prakt. posobiye / T. B. Filicheva, G. V. Chirkina. 5th ed. M.: Airis-press, 2008. 224 p.
18. Filicheva, T. B. and oth. Osnovy logopedii: Ucheb. posobiye dlya studentov ped. in-tov po spets. «Pedagogika i psikhologiya (doshkolnaya)» / T. B. Filicheva, N. A. Cheveleva, G. V. Chirkina. M.: Prosveshcheniye, 1989. 223 p.
19. Shvachkin, N.H. Razvitiye rechevykh form u mladshego doshkolnika: Voprosy psikhologii rebyonka doshkolnogo vozrasta / Ed. by A.N. Leontyev, A.V. Zaporozhets. M.: L.: PH APN RSFSR, 1948. 48-79 p.
20. Sharipova, Z.V. Differentsialnaya diagnostika i korrektsiya struktury slova u detei s dizartriei i alaliei: dis.... Cand. Ped. Sc. Ekb.: 1998.
21. Elkonin, D. B. Razvitiye ustnoi i pismennoi rechi uchashchikhsya / D. B. Elkonin. M.: VLADOS, 1999. 59 p.
22. Njiokiktjien, C., Ramaekers, G. Developmental interhemi-spheric disconnection in learning and motor disabilities. - Suyi Publ, Amsterdam, pp. 198-218.
23. Paillard, J. Development and acquisition of motor skills: A challenging prospect for neuroscience. In: H.T.A. Whiting and M.G. Wade (eds) Motor development in children: Aspects of coordination and control. M Nijhoff, La Haye, pp. 416-41.

Статья поступила в редакцию 08.09.2021

А.Г. Биба, С.П. Яковлева

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ В ШКОЛЕ

Аннотация: Статья нацелена на выявление специфики содержания и средств подготовки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи к освоению чтения и письма. Для решения задачи исследования предпринимается анализ теоретической и методической литературы по проблеме познавательно-речевой деятельности детей с нарушениями в развитии и проведено обследование готовности старших дошкольников с речевым нарушением к обучению грамоте. На основании результатов теоретического анализа и обработки эмпирических данных выявлены компоненты содержания подготовки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, касающиеся развития фонематических процессов, формирования базовых представлений о фонетической и графической системе родного языка; развития мелкой моторики руки, координации движений, оптико-пространственной ориентации, графического анализа; развития коммуникативных умений, действий саморегуляции. В качестве основных приемов и средств реализации выделенного содержания наиболее эффективными выступают анализ слов путем интонирования с порой на их слоگو-звуковые модели; фонетические игры, активизирующие слуховое внимание; представление графических образов букв на основе зрительных ассоциаций; рисование фигур по контуру и их штриховка; графические диктанты; моделирование, требующее ориентации в пространстве.

Ключевые слова: механизмы чтения и письма детей с нарушениями речи, психолого-педагогическая характеристика детей с речевыми патологиями, содержание подготовки к обучению грамоте, фонемно-буквенные упражнения, каллиграфические упражнения.

В связи с тенденцией развития инклюзивного образования учителя начальных классов сталкиваются с проблемой обучения детей, имеющих стойкие нарушения речи. Вместе с трудностями психолого-педагогического характера, обусловленными низкой познавательной активностью, недостаточной регуляцией поведения, у педагогов возникают трудности с обучением детей чтению и письму. Освоение ребенком данных форм письменной речи зависит от состояния его фонематического слуха, фонетических умений, графо-моторных навыков, зрительного восприятия – процессов, которые в той или иной степени нарушены или не развиты у детей с ОВЗ [8]. Усугубляет названную профессиональную проблему ситуация с подготовкой детей дошкольного возраста к школе. Родители или лица, сопровождающие ребенка с ОВЗ, не представляя сущности механизмов чтения и письма, спешат научить его

читать и писать и часто допускают методические ошибки, которые приводят к трудностям первоклассников в освоении письменной речи. Дошкольники смешивают важнейшие понятия «звук» и «буква», возникают неточности в звуковом анализе слов; дети механически читают, не понимая допускаемых ошибок. Подобные недостатки в обучении встречаются и в центрах дошкольной подготовки. В итоге, учителям приходится переучивать первоклассников, что психологически тяжело для всех [1]. Игнорировать тенденцию к обучению чтению и письму не представляется возможным в условиях реализации образовательных стандартов [11]. В сложившейся ситуации требуется уточнить методику подготовки детей старшего дошкольного возраста к освоению грамоты, и прежде всего встает вопрос о ее содержании.

Для проблематики исследования важно определить сущность обучения грамоте в психолингвистическом аспекте.

Подготовка к обучению грамоте – подготовка к освоению операционного состава чтения и письма, следовательно, формирование у ребенка тех операций, которые составляют механизм письменной речи [4]. На основе анализа положений психолингвистики можно заключить, что чтение включает в себя следующие компоненты: опознание границы слова в тексте, выделение из него букв, соотнесение буквы со звуком с учетом правил графики, слияние звуков в слог, слогов в слово, осмысление значения слова, определение лексико-грамматических связей внутри фразы, понимание ее смысла. Письмо является процессом, обратным чтению, и включает в себя: опознание границ звучащего слова во фразе, установление звукового состава слова и определение характеристики звуков, соотнесение каждого звука с буквой с учетом правил графики, воспроизведение комплекса движений, создающих графический образ букв и их соединения в составе слова, выдерживая пространственные отношения. Необходимо также выделить операцию зрительного и речевого контроля письма, входящую в его операционный состав [5]. Из содержания чтения и письма в психологическом аспекте следует, что детей с нарушениями речи следует научить звуковому анализу и синтезу, опознанию букв, соотнесению буквы со звуком и обратному процессу; сформировать у них графические умения, развить оптико-пространственную ориентацию; формировать зрительный и речевой самоконтроль.

Не менее важным считаем рассмотреть сущность чтения и письма в психофизиологическом аспекте. Данные виды письменной речи требуют от ребенка достаточно сформированной мелкой моторики руки, правильного речевого дыхания (бесшумного, плавного, распределенного), развитого речевого аппарата [12]. В связи с этим, в подготовку к обучению грамоте должна включаться работа над артикуляцией и речевым

дыханием, тренировка мышц предплечья и кисти, координации их движений.

Помимо учета теоретических положений о механизмах письменной речи при определении специфики подготовки детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями к освоению грамоты считаем необходимым рассмотреть особенности их психического и физиологического развития. Анализ исследований по данному вопросу [3,8,14] позволил выделить характеристики, являющиеся значимыми при планировании работы по подготовке детей с ОВЗ к обучению чтению и письму. Рассмотрим их далее.

У детей данной категории возникают сбои в процессах восприятия, проявляющиеся в ослаблении фокуса на объекте, и они сбиваются с предмета восприятия на его фон. У дошкольников с патологиями речи может проявляться нарушение структурности восприятия, когда распадаются связи в объекте, т.е. они воспринимают информацию фрагментарно. В целом, восприятие ребенка с нарушением речи менее активно и устойчиво по сравнению с ребенком без патологии развития, соответственно, его скорость ниже. Важно принимать во внимание специфику освоения детьми дошкольного возраста представления о слове через призму понятия, которое оно называет, вследствие чего они не разграничивают эти категории. Такая особенность может приводить к ошибкам в процессе освоения операций звукового анализа, например, ребенок говорит, что в слове «пять» пять звуков, а слово «барабан» состоит из звуков «бум»-«бум» [13].

Внимание данной категории детей также отличается неустойчивостью и слабой переключаемостью с одного объекта на другой; произвольность их внимания требует больших усилий. Объем зрительной и вербальной памяти у старших дошкольников с нарушениями речи отстает от возрастной нормы. В связи с этим, для запоминания им требуется больше времени, большее количество повторов, материальное (образное)

подкрепление. У исследуемой категории детей нарушены или недостаточно развиты познавательные процессы, несовершенны логические операции, особенно участвующие в механизмах письменной речи (анализ, синтез, сравнение, обобщение). В связи с тем, что объективно у детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образное мышление, первоклассникам с недоразвитием речи трудно понимать абстрактные понятия, связи между ними, которые характерны для системы языка. Вследствие данной особенности дети медленнее усваивают материал, смешивают понятия, допускают ошибки. Необходимо отметить, что дошкольникам с нарушениями в развитии познавательных процессов свойственно ассоциативное освоение многих отвлеченных понятий и явлений, например, образ буквы они запоминают на основе установления ассоциации с предметом или явлением окружающей действительности [14]. Присутствуют отклонения и в эмоционально-волевой сфере у детей с нарушениями речи: для них характерна возбудимость, рассеянность, быстрая утомляемость, низкая способность саморегуляции, сниженный познавательный интерес или его отсутствие. Таким детям достаточно трудно программировать действия и регулировать их темп, что препятствует освоению алгоритмов способов действия. Самоконтроль у названной категории детей сформирован хуже, чем контроль [3].

Вместе с особенностями познавательных процессов для подготовки к освоению грамоты важно учитывать специфику устной речи дошкольников с патологиями развития. Если у детей данной категории системное недоразвитие речи, то в ней имеются фонетико-фонетические, лексико-грамматические недостатки. Фонематический слух у них не развит, в связи с чем в процессе фонемного анализа дошкольники пропускают звуки, сбиваются в установлении порядка следования фонем, смешивают оппозиционные звуки. По причине несовершенного словаря и

грамматического строя речи дети с системным недоразвитием речи допускают ошибки в языковом анализе и синтезе, в установлении семантических связей в пределах фразы. Связная речь данной категории дошкольников не совершенна: присутствуют нарушения в последовательности высказывания, не соблюдаются границы темы, речь характеризуется бедным словарем и недостаточной выразительностью, однообразными конструкциями. В связи с этим, коммуникация детей с речевыми нарушениями затруднена, они хуже по сравнению со сверстниками понимают обращенную к ним речь, испытывают проблемы в формулировке вопроса, ответа на вопрос собеседника, поэтому и не проявляют интереса к общению, к вступлению в совместную деятельность. Положительным моментом является то, что дети с речевой патологией достаточно мотивированы к исправлению ошибок в собственной речи [8].

В физиологическом аспекте также имеются отклонения или отставание в развитии. У детей с речевой патологией мелкая моторика руки, координация движений слабые или нарушены. Речевое дыхание у таких дошкольников часто прерывистое, неровное; им трудно распределять фонационный выдох. Как правило, имеются недостатки в иннервации речевого аппарата и как следствие этого нарушения артикуляции.

С учетом анализа механизмов письменной речи и психолого-педагогической характеристики детей с речевыми нарушениями можно определить структуру их подготовки к обучению грамоте. В ней выделяется *компонент физиологической подготовки*, включающий в себя развитие артикуляционного аппарата, тренировку речевого дыхания, тренировку мелкой моторики руки, координации движений. В *психологический компонент подготовки* входят коррекция и развитие высших психических функций (восприятия, памяти, внимания, мышления, устной речи); развитие оптико-пространственной

ориентации; развитие коммуникативной сферы (навыков общения и взаимодействия с детьми, взрослыми и коррекция речевых ошибок); формирование и развитие саморегуляции и произвольности (умение слушать и выполнять инструкцию; вести себя в соответствии с общепринятой нормой поведения); формирование положительной мотивации к учению.

В предметный компонент подготовки к обучению грамоте включается формирование представлений о слоге и звуке как единицах звучащей речи, обучение слого-звуковому анализу и синтезу; формирование представлений о букве как знаке для обозначения звука и запоминание графических образов печатных букв; обучение определению звукового значения буквы; обучение штриховке и письму элементов букв.

Не требует обоснования учет выделенных особенностей психического и физиологического развития детей с нарушениями речи для отбора методического инструментария подготовки их к освоению грамоты в школе. Бесспорно, следуя существующей в педагогической науке и практике концепции игрового метода в обучении дошкольников любой категории и смене видов деятельности [7,10,12], выделим, на наш взгляд, специфические *ключевые приемы и средства работы подготовки к освоению грамоты*. Формирование представлений о звуке необходимо привести с формированием представлений о букве во избежание смешения данных понятий. Знакомство с единицей речи звуком рациональнее проводить с использованием фонемных упражнений на основе наблюдения за собственной артикуляцией и установления ассоциации со звуками окружающего мира; знакомство с группами звуков проходит для детей интереснее за счет использования дидактической сказки, а также за счет ассоциаций (например, твердые звуки – «ударяем молотком», мягкие – «гладим кисточкой»). Удачными приемами для проведения звукового анализа являются

интонирование звуков в составе слова и построение модели слов – «домиков для слов» [13], где каждая характеристика звука имеет свое специальное обозначение (цветом, символом, линией). Использование названных моделей помогает справиться с указанной выше трудностью в звуковом анализе, связанной со смешением понятий «слово» и «значение слова». Также отметим, поскольку правильность выделения звуков зависит от состояния фонематического слуха и слухового внимания, подготовительными упражнениями к анализу слова будут игровые задания на узнавание звуков природы и голосов животных, повторение ритма ударов, составление пар коробок (или других емкостей) с одинаковым звучанием.

Приемом для обучения звуковому синтезу является «немое» проговаривание с последующей подачей звука. Также трудности в синтезе появляются при слиянии согласного звука с последующим гласным звуком, поэтому рациональным приемом преодоления затруднения с учетом лингвистической природы такого сочетания будет подготовка артикуляции к произнесению согласного, но произнесение следующего гласного звука.

Для знакомства с буквой как знаком для обозначения звука применим прием ассоциации с дорожными знаками: знак говорит, что делать – буква говорит, какой звук произносить. Для запоминания образа буквы также используется прием ассоциации: даются предметные иллюстрации, на которых образы напоминают структуру буквы, которую на предмете можно выделить черным цветом. Поскольку импульсы от мышц кисти, поступающие в ЦНС связаны с центрами, отвечающими за восприятие и порождение речи, полезно выкладывать буквы из счетных палочек, ниток и другого материала; обводить буквы по шаблонам из бархатной или наждачной бумаги [9].

Способы и средства развития оптико-пространственной ориентации и координации движений исчерпывающе описаны в психолого-педагогической и

методической литературе [7,9,10,12], и, соотнеся их с требованиями выдерживания масштаба буквы и расположения ее на строке тетради, выделим в качестве наиболее эффективных следующие графические упражнения: моделирование фигур или узоров на плоскости, штриховка, письмо по контуру или точкам-ориентирам. На наш взгляд, в графическую подготовку к овладению письмом должно включаться обучение письму элементов букв на основе: наблюдения за движением руки взрослого (можно использовать специальные цифровые ресурсы по каллиграфии); письма в воздухе под счет, письма отдельного элемента по контуру; письма узоров по контуру и письма данного элемента без зрительной опоры.

Обязательно в звуко-буквенную и каллиграфическую работу включается выполнение зрительного и слухового контроля и самоконтроля. Контроль активизируется за счет поиска ошибок в работе какого-либо дидактического героя, самоконтроль активизируется за счет специальных заданий педагога. При фонемном анализе приемом для проверки правильности выделения звуков является их синтез и прослушивание слова, которое получилось; при письме в качестве процессуального контроля используется счет («раз-и-два-и», где «раз, два и т.д.» – большие движения рукой, а «и» – небольшие закругления), в качестве итогового самоконтроля – сличение написанного элемента или фигуры с образцом. Также важным приемом для овладения учебной деятельностью в школе является целеполагание перед каждым видом работы, когда педагог объясняет детям, для чего они будут выполнять задание, чему они научатся в результате его выполнения.

Для подготовки дошкольников с нарушениями речи к коммуникации в условиях учебной ситуации требуется научить их понимать и выполнять односложные и двусложные инструкции. Данная задача решается за счет демонстрации выслушивания педагогом

инструкции до конца и образца ее выполнения; выполнения вместе с педагогом, самостоятельного выполнения знакомой инструкции и измененной (с новыми предметами или в новой обстановке). В процессе данной работы ведущим методом остается игра, и инструкции с удовольствием выполняются, например, в игре в роботов, которые получают разные команды. В обучении пониманию повествовательных и вопросительных предложений, на наш взгляд, эффективным является прием проговаривания предложения и демонстрации на сюжетной иллюстрации основного предмета высказывания и деталей содержания предложения. С учетом положений психолингвистики, для понимания фразы ребенок прежде всего должен разграничить субъект действия и действие этого субъекта, затем действие и его обстоятельства действия [4]. В данной работе считаем важным тщательно подойти к отбору иллюстративного материала: сначала сюжетные иллюстрации для выбора детьми на основе прослушивания предложения должны быть контрастными по содержанию, затем отличаться только деталями. Обучение детей с нарушениями речи составлению общих и специальных вопросов и ответов на вопросы также строится за счет образца педагога и копирования его речи, а также за счет отраженной речи (например, педагог спрашивает: «Таня спроси Катю, кто бежит за бабочкой»; Тане нужно всего лишь повторить с нужной интонацией: «Кто бежит за бабочкой?»).

Представленный комплекс средств и приемов подготовки дошкольников с речевыми нарушениями к освоению грамоты был апробирован в ходе работы с детьми, посещающими логопедические пункты дошкольных образовательных учреждений г. Калуги и Калужской обл. в течение 3 лет. Всего в эмпирическом исследовании приняло участие 28 детей старшего дошкольного возраста (6,5-7 лет), с участниками эмпирической работы было проведено от 14 до 16 занятий. Предварительно была проведена

диагностика их психологической готовности к школе (методика Н.И. Гуткиной [6]), было выполнено обследование их речи, фонематического восприятия, познавательных процессов, коммуникативных умений, моторики (методика Г.А. Волковой [2]). Результаты констатирующей диагностики свидетельствовали о недостаточной психолого-педагогической и психофизиологической зрелости детей для освоения грамоты. Только 35,7 % детей продемонстрировали четкость артикуляционных движений, бесшумное контролируемое речевое дыхание. Только у 28,5% детей отмечалось хорошее состояние мелкой моторики руки и координации движений. Из всех испытуемых 21,4 % детей продемонстрировали цельность и устойчивость восприятия, достаточный объем вербальной и зрительной памяти, внимания; гибкость операций мышления, оптико-пространственную ориентацию, базовые умения связной речи и коммуникации; желание заниматься познавательной деятельностью и способность к саморегуляции. С применением составленных авторами диагностических материалов были обследованы операции чтения и письма, перечисленные выше. Результаты дали основание предположить, что у 82,1 % детей с нарушениями речи состояние данных умений неудовлетворительное. Только 7 дошкольников из всех испытуемых смогли безошибочно или с незначительными ошибками опознать

границы слова в тексте, выполнить звуковой анализ слова, слить звуки в слоги, слоги в слова; соотнести синтезируемое слово с понятием, установить лексико-грамматические связи в предложении; выделить знакомые им буквы из слова, найти нужные элементы в структуре знакомых букв. Результаты контрольной диагностики показали положительную динамику в формировании готовности детей к освоению чтения и письма. В конце специального обучения достаточно хорошую физиологическую и психологическую готовность продемонстрировали 53,5 % детей; владение умениями, входящими в состав чтения и письма, на достаточном уровне продемонстрировали 42,8 % дошкольников. Необходимо отметить, что в часть испытуемых, оставшихся на низком уровне готовности к освоению грамоты, вошли дети, систематически пропускавшие фронтальные и индивидуальные занятия по причине карантина, болезни, недостаточной дисциплинированности.

Таким образом, включение в коррекционную работу с детьми с нарушениями речи психологического, физиологического и предметного аспектов содержания и использование специальных средств, отобранных с учетом операционного состава чтения и письма и психолого-педагогических особенностей данной категории детей при регулярных специальных занятиях позволяют повысить их готовность к обучению грамоте.

Список литературы:

1. Биба, А.Г. Методика подготовки детей к изучению русского языка в школе/ Биба А.Г. – Москва: «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2021-120 с.
2. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие / Г. А. Волкова. - Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2008. – 133 с.
3. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии: [Сборник] / Л. С. Выготский. М.: Просвещение, 1995. 524 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. 5-е изд., испр. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. Москва: Лабиринт, 2001. 304 с.

6. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе/ Н.И. Гуткина. М.: Академический Проект, 2000. 3-е изд., перераб. и доп. 184 с.
7. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студентов фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений / О.А. Шаграева и др.; Под ред. Л. Г. Нисканен. - М.: Academia, 2002. 200 с.
8. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. М.: АРКТИ, 2005. - 221 с.
9. Потапова, Е.Н. Радость познания / Е.Н. Потапова. М.: Просвещение, 1999. 95 с.
10. Технология обучения русской грамоте: Пособие для учителей нач. кл., преподавателей и студентов пед. учеб. заведений / Л.С. Сильченкова; Образоват. система "Шк. 2100", Метод. б-ка учителя нач. кл. М.: Баласс, 2004. 80 с.
11. Тарасова, Н. Проблемы и результаты введения ФГОС ДО и примерной основной образовательной программы дошкольного образования / Н. Тарасова // Дошкольное воспитание. 2016. № 10. С. 10–11.
12. Федосова, Н.А. Дошкольное обучение: подготовка к школе: учеб.-метод. комплекс / Н.А. Федосова. М.: Просвещение, 2008.
13. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина: Кн. для учителя / Н.Г. Агаркова и др. Москва: Просвещение, 1993. 316 с.
14. Raban, B., Brown, M., Care E., Rickards F. & O'Connell. Young Learners — Learning and Literacy in the Early Years. // Materials of AARE International Education Research Conference. Queensland, 2011, 29 Nov. 3 Dec 2009.

A.G. Biba, S.P. Yakovleva
ON PROBLEM OF PREPARING CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS FOR
LITERACY TRAINING AT SCHOOL

Abstract: The article is aimed at identifying the specifics of the content and means of preparing senior preschool children with speech impairments to master reading and writing. To solve the research problem, an analysis of the theoretical and methodological literature on the problem of the cognitive-speech activity of children with developmental disabilities was undertaken, and a survey of the readiness of senior preschoolers with speech disorders to learn to read and write was carried out. Based on the results of the theoretical analysis and processing of empirical data, the components of the content of the training senior preschool children with speech impairments were identified, concerning the development of phonemic processes, the formation of basic ideas about the phonetic and graphic system of the native language, the development of fine motor skills of the hand, coordination of movements, optical-spatial orientation, graphic analysis, the development of communication skills, self-regulation actions. As the main methods and means of realizing the selected content, the most effective are the analysis of words by intonation, sometimes on their syllabic-sound models, phonetic games that activate auditory attention, presentation of graphic images of letters based on visual associations, drawing shapes along the contour and their hatching, graphic dictations, modeling that requires orientation in space.

Key words: mechanisms of reading and writing of children with speech disorders, psychological and pedagogical characteristics of children with speech pathologies, content of preparation for literacy training, phonemic-letter exercises, calligraphic exercises.

References:

1. Biba, A.G. Metodika podgotovki detei k izucheniyu russkogo yazyka v shkole / Biba A.G. – M.: Nauchno-izdatelsky tsentr INFRA-M.: 2021-120 p.
2. Volkova, G.A. Metodika psikhologo-logopedicheskogo obsledovaniya detei s narusheniyami rechi. Voprosy differentsialnoi diagnostiki: uchebno-metodicheskoye posobiye / G. A. Volkova. SPb: Detstvo-Press. 2008. 133 p.
3. Vygotsky, L.S. Problemy defektologii // Sbornik / L.S Vygotsky. M.: Prosveshcheniye, 1995. 524 p.
4. Vygotsky, L.S. Myshleniye i rech /L.S. Vygotsky. 5th ed., rev. M.: Labyrint, M. 1999. 352 p.
5. Gorelov, I.N. Osnovy psikholingvistiki / I.N. Gorelov, K.F. Sedov. M.: Labirint, 2001. 304 p.
6. Gutkina, N.I. Psikhologicheskaya gotovnost k shkole / N.I. Gutkina. M.: Akademichesky Proyekt, 2000. 3rd ed., revised. and add. 2000. 184 p.
7. Intellektualnoye razvitiye i vospitaniye doshkolnikov: Ucheb. posobiye dlya studentov fak. doshk. obrazovaniya vyssh. ped. ucheb. zavedeny / O. A. Shagraeva and oth; Ed. by L. G. Niskanen. - M.: Academia, 2002. 200 p.
8. Levina, R.E. Narusheniye rechi i pisma u detei: izbrannyye trudy / R. E. Levina; ed.-col. G. V. Chirkina, P. B. Shoshin. M.: ARKTI M.: 2005. 221 p.
9. Potapova, E.N. Radost poznaniya / E.N. Potapova. M.: Prosveshcheniye. M., 1999. 95 p.
10. Tekhnologiya obucheniya russkoi gramote: Posobiye dlya uchitelei nach. kl., prepodavatelei i studentov ped. ucheb. zavedeny / L.S. Silchenkov; Obrazovat. sistema "Shk. 2100" Metod. b-ka uchitelya nach. kl. M.: Balass, 2004. 80 p.
11. Tarasova, N. Problemy i rezultaty vvedeniya FGOS DO i primernoi osnovnoi obrazovatelnoi programmy doshkolnogo obrazovaniya / N. Tarasova // Doshkolnoye vospitaniye. 2016. № 10. P. 10–11.
12. Fedosova, N.A. Doshkolnoye obucheniye: podgotovka k shkole: ucheb.-metod. kompleks / N.A. Fedosov. M.: Prosveshcheniye. 2008.
13. Chtenie i pismo po sisteme D.B. Elkonin: Kn. dlya uchitelya / N.G. Agarkova and oth. M: Prosveshcheniye, 1993. 316 p.
14. Raban, B., Brown, M., Care E., Rickards F. & O'Connell. Young Learners. Learning and Literacy in the Early Years. // Materials of AARE International Education Research Conference. Queensland, 2011, 29 Nov. 3 Dec 2009.

Статья поступила в редакцию 15.09.2021

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Белаш Виктория Юрьевна, кандидат педагогических наук. Старший преподаватель кафедры информатики и информационных технологий ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: mininavy@tksu.ru

Большакова Людмила Владимировна, начальник психологической лаборатории ФКУ ИК-4 УФСИН России по Калужской области, майор внутренней службы, E-mail: Fsin1982@yandex.ru

Борка Вукайлович, доктор, профессор. Независимый университет, педагогический факультет, Бая Лука. Босния и Герцеговина. E-mail: info@nubl.org

Весна Трифунович, доктор, профессор. Университет в г. Крагуевац, Факультет педагогических наук. г. Крагуевац. Сербия. E-mail: it@pefja.kg.ac.rs

Гордана Будимирович-Нинкович, доктор, профессор, Альфа Университет, Белград. Сербия. E-mail: info@alfa.edu.rs

Длиббетова Гайни Карекеевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и самопознания Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. г. Нурсултан, Казахстан. E-mail: Gainid@mail.ru

Иванова Виктория Вячеславовна, студентка 5 курса специальности «Психология служебной деятельности» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: Victory1vanova@yandex.ru

Корыхалова Екатерина Викторовна, магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», ведущий эксперт Министерства экономического развития Калужской области. г. Калуга, Россия. E-mail: korykhalovayv@studklg.ru

Краснощеченко Ирина Петровна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: Krasnoshhechenko_ip@tksu.ru

Кудинова Ольга Александровна, аспирант кафедры психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: KudinovaOA@studklg.ru

Лидская Элеонора Викторовна, младший научный сотрудник Лаборатории экпсихологии развития и психодидактики ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования». Россия. г. Москва. E-mail: elidskaya@gmail.com

Лопатина Ирина Вячеславовна – магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: lopatinaiv@tksu.ru

Маймакова Мадина Саттаровна, магистр наук Лондонского университета UCL, Ассоциат Комитета международного финансового центра «Астана» по регулированию финансовых услуг. Нурсултан, Казахстан. E-mail: Madina.maimakova@alumni.nu.edu.kz

Обухов Михаил Александрович, руководитель психологической службы ГБУЗ «Калужская Областная клиническая больница». г. Калуга. Россия. E-mail: Oma2225@gmail.com

Пацакула Ирина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет», Калуга, Россия. E-mail: patsakulaii@tksu.ru

Пусырманов Нурбек Серикович, доктор PhD, вице-президент Национальной академии образования им. И.Алтынсарина. Нурсултан, Казахстан. E-mail: Nurbekp89@gmail.com

Рязанцева Елена Анатольевна, учитель МОУ СОШ № 17 г. Калуга, магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: ryazantsevaea@studklg.ru

Салдаева Анастасия Александровна, студентка инженерно-технологического института, направление подготовки «Информационные системы и технологии» ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: saldaevaaaa@studklg.ru

Сотникова Татьяна Романовна, выпускница 2021 года программы бакалавриата «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Медицинский психолог отделения патологии новорожденных и недоношенных детей ГБУЗ «Калужская Областная клиническая больница». Калуга, Россия. E-mail: Tanchik215@gmail.com.

Спиженкова Мария Антониновна, кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга, Россия, e-mail SpizhenkovaMA@tksu.ru.

Хотеева Раиса Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет». Калуга, Россия. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Belash Victoria Yurievna, candidate of pedagogical sciences. Senior Lecturer of the Department of Informatics and Information Technologies, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky ". Kaluga, Russia. E-mail: mininavy@tksu.ru

Bolshakova Lyudmila Vladimirovna, Head of the Psychological Laboratory of PKU IK-4 of the Federal Penitentiary Service of Russia in the Kaluga Region, Major of the Internal Service, E-mail: Fsin1982@yandex.ru

Borka Vukailovich, Doctor, Professor. Independent University, Faculty of Education, Banja Luka. Bosnia and Herzegovina. E-mail: info@nubl.org

Vesna Trifunovich, doctor, professor. University in Kragujevac, Faculty of Pedagogical Sciences. town of Kragujevac. Serbia. E-mail: it@pefja.kg.ac.rs

Gordana Budimirovic-Ninkovic, Doctor, Professor, Alpha University, Belgrade. Serbia. E-mail: info@alfa.edu.rs

Dlimbetova Gaini Karekeevna, Professor, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Social Pedagogy and Self-Knowledge of L.N. Eurasian National University Gumilyov. Nursultan, Kazakhstan. E-mail: Gainid@mail.ru

Ivanova Viktoria Vyacheslavovna, 5th year student of the specialty "Psychology of official activity" of the Institute of Psychology of the Kaluga State University named after V.I. K.E. Tsiolkovsky ", Kaluga, Russia. E-mail: Victory1ivanova@yandex.ru

Korykhalova Ekaterina Viktorovna, Master's student of the program "Psychology of Personnel Management", Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, leading expert of the Ministry of Economic Development of the Kaluga Region. Kaluga, Russia E-mail: korykhalovayv@studklg.ru

Krasnoshchechenko Irina Petrovna, Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General and Social Psychology of the Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky ", Kaluga, Russia. E-mail Krasnoshchechenko_ip@tksu.ru

Kudinova Olga Aleksandrovna, post-graduate student of the Department of Developmental and Educational Psychology, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky ", Kaluga, Russia. E-mail: KudinovaOA@studklg.ru

Lidskaya Eleonora Viktorovna, Junior Researcher, Laboratory of Developmental Ecopsychology and Psychodidactics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education. Russia. Moscow city. E-mail: elidskaya@gmail.com

Lopatina Irina Vyacheslavovna - Master's student of the program "Psychology of Personnel Management" of the Institute of Psychology of the Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky ". Kaluga, Russia. E-mail: lopatinaiv@tksu.ru

Maimakova Madina Sattarovna, Master of Science, University of London UCL, Associate of the Committee of the International Financial Center "Astana" on regulation of financial services. Nursultan, Kazakhstan. E-mail: Madina.maimakova@alumni.nu.edu.kz

Obukhov Mikhail Aleksandrovich, Head of the Psychological Service of the Kaluga Regional Clinical Hospital. Kaluga. Russia. E-mail: Oma2225@gmail.com

Patsakula Irina Ivanovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Kaluga State University, Kaluga, Russia. E-mail: patsakulaii@tksu.ru

Pusyрманов Nurbek Serikovich, PhD, Vice-President of the National Academy of Education named after I. Altynsarin. Nursultan, Kazakhstan. E-mail Nurbekp89@gmail.com

Ryazantseva Elena Anatolyevna, teacher of secondary school № 17, Kaluga, master's student of the program "Psychology of Personnel Management" of the Institute of Psychology of

the Kaluga State University. K.E. Tsiolkovsky ". Kaluga, Russia. E-mail: ryazantsevaea@studklg.ru

Saldaeva Anastasia Aleksandrovna, student of the Institute of Engineering and Technology, direction of training "Information systems and technologies" FSBEI HE "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky ". Kaluga, Russia. E-mail: saldaevaaa@studklg.ru

Sotnikova Tatiana Romanovna, graduate of the Bachelor's program "Psychology" of the Institute of Psychology, Kaluga State University named after KE Tsiolkovsky ". Medical psychologist at the Department of Pathology of Newborns and Premature Babies of the Kaluga Regional Clinical Hospital. Kaluga, Russia. E-mail: Tanchik215@gmail.com

Spizhenkova Maria Antoninovna, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department, General and Legal Psychology Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky ", Kaluga, Russia, e-mail SpizhenkovaMA@tksu.ru

Hoteeva Raisa Ivanovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Kaluga State University, Kaluga, Russia. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.