

ISSN 2658-6568

ВЕСТНИК

Калужского университета



Серия 1.

Психологические науки.
Педагогические науки.

Том 8

**Выпуск 2
(2025)**

Научный журнал

Основан в ноябре 2018 г.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

г. Калуга

Редакционный совет

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);
Иванова И.В., 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;
Исаева Н.А., доктор педагогических 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;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции и издательства: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48.

Тел.: (4842) 50-30-21; **E-mail:** krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Адрес типографии: Отпечатано «Наша Полиграфия», 248600, г. Калуга, ул. Грабцевское шоссе, 126.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Распространяется бесплатно

Содержание

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.....	5
<i>Мазурова Н.В.</i>	
СЕМЬЯ И РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....	5
<i>Иванова И.В., Шевченко К.А., Коваленко А.И.</i>	
НРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА: РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	15
<i>Исаев Е.А., Безручко К.С.</i>	
ГУМАНИЗМ КАК ЦЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БЫТИЯ.....	25
<i>Шамсутова А.</i>	
ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕРЕСА У ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ К РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО.....	32
<i>Шевлякова А.С., Подольская И.А.</i>	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS У ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ, РАБОТАЮЩИХ ОНЛАЙН	38
<i>Филиппова С.А.</i>	
ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСПОЗИЦИЙ НАСИЛЬСТВЕННОГО ЭКСТРЕМИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ.....	46
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	53
<i>Волкова Е.С., Капцов А.В.</i>	
КОМПОНЕНТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ЦЕННОСТИ КАК ПРЕДИКТОРЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	53
<i>Галиев И.Ш.</i>	
О РОЛИ И ЗНАЧЕНИИ ЭМОЦИЙ В РАЗВИТИИ ПСИХИКИ.....	60
<i>Спиженкова М.А., Ястремская А.В.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ В ЦЕЛЯХ ПРОФИЛАКТИКИ ЧРЕЗМЕРНОГО ЭСКАПИЗМА	67
<i>Блохина А.А., Митяева С.Д., Аксютичева Н.А., Меньшиков П.В.</i>	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ РОЛЯХ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК.....	76
<i>Романчикова К.С., Авраменко Н.Н.</i>	
ОТНОШЕНИЕ К СМЕРТИ И УРОВЕНЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У АКТЁРОВ.....	84
<i>Юсупова Г.С., Длимбетова Г.К.</i>	
МЕДИТАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ СНИЖЕНИЯ СТРЕССА И ПОВЫШЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ.....	97

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	103
<i>Киселева Т.Г., Ковалева А.И.</i>	
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	103
<i>Биба А.Г., Капитанова М.С.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	113
<i>Жукова А.Ю., Штрекер Н.Ю.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	118
<i>Хотеева Р.И., Полеева М.В., Баранова А.Д.</i>	
ВОЗМОЖНОСТИ И РЕСУРСЫ СТУДЕНТОВ С ОВЗ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	123
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	134
<i>Александрова О.В.</i>	
ОЦЕНКА КОНСТАНТНОСТИ СВИДЕТЕЛЬСКИХ ПОКАЗАНИЙ В РАМКАХ STATEMENT VALIDITY ASSESSEMENT.....	134
<i>Хачикян Е.И., Уманцев Н.В.</i>	
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ПРЕДМЕТНОМ ПОЛЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	141
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	150
INFORMATION ABOUT AUTHORS.....	153

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 159.9.07

DOI 10.54072/26586568_2025_8_2_5

Н.В. Мазурова
СЕМЬЯ И РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. Изменения в исторической и социальной ситуации определяют качественные психические, физиологические и личностные изменения современных детей, изменения в отношении молодежи к семье и браку и в их подходе к воспитанию подрастающего поколения. Анализ феномена «современный ребенок» проводится на основе системного принципа. В статье рассматриваются физические и психологические особенности современных детей, специфика семейных функций и влияние семейного воспитания на развитие личности детей, освещаются особенности социальной ситуации воспитания и особенности макросоциальных факторов, влияющих на семью и ребенка. Рассмотрены вопросы семейного и государственного воспитания детей в современной России.

Автор констатирует, что проблемы современной семьи носят глобальный характер. Решение задач возрождения семьи и грамотного семейного воспитания для формирования всесторонне, гармонически развитой личности молодого поколения России необходим государственный заказ. Только объединением усилий семьи и государства можно решить проблему.

Ключевые слова: дети, семья, социально-психологическая ситуация развития, макросоциальные факторы развития.

Введение

Состояние физического и психического здоровья подрастающего поколения – одна из приоритетных ценностей государства. В Российской Федерации принимаются серьезные меры по улучшению демографической ситуации, поддержке материнства и детства, охране и укреплению здоровья детей. Высокая ценность семьи и детства закреплена в Конституции Российской Федерации. 2024 год в России был объявлен указом Президента РФ Годом семьи.

Как в настоящее время растут и развиваются дети, как функционирует российская семья, какие существуют проблемы? Получение ответа на эти вопросы даст специалистам основания сформулировать направления комплексной помощи ребенку и семье.

Наиболее продуктивно рассматривать объект исследования системно и последовательно. Мы выбрали в качестве основных принципов исследования системный принцип (Б.Ф. Ломов), принцип детерминизма (С.Л. Рубинштейн), а также общий принцип развития. Соответственно, мы будем рассматривать семью и ребенка в контексте физиологии, в контексте функционирования в микросистеме, а также на уровне влияния макросистемы. По линии развития мы рассматриваем проблему с этапа зарождения семьи, затем проблем беременности, рождения ребенка, и далее – его воспитания.

Формирование и функционирование семьи

С 1990-х гг. до настоящего времени происходили активные процессы трансформации института семьи и брака. Постепенно росло количество разводов, браки откладывались на более поздний возраст, увеличилась доля детей, рожденных вне брака. Кроме известных форм семьи – нуклеарной и расширенной, появилось множество вариантов альтернативной организации семейных отношений, в том числе так называемая «реструктурированная» семья, в которой супруги или сожители несколько раз меняли своих партнеров, а родившиеся дети вынуждены столько же раз менять родителей. В связи с идеей гендерного равенства появились проблемы «постоянно работающей мамы», «психологического сиротства при наличии родителей». Тенденция последних десятилетий – воспитание ребенка руками наемного персонала – гувернанток, нянь.

Формируется новый тип личности родителей, ориентированный на индивидуализм и самореализацию. В 2003 г. средний возраст вступления в брак составлял 20,5 лет, к 2023 г. средний возраст составил 31 год у мужчин и 27 лет у женщин [12]. Увеличивается количество молодых людей, считающих, что рождение детей не обязательно, либо его следует перенести на более позднее время, поскольку дети несут с собой большое количество проблем и ограничивают свободу. Наблюдается увеличение количества

мужчин и женщин, вообще не желающих вступать в брак: с 4% в 1989 г. до 12% в 2014 г. [6]. Изменилось отношение к разводам. Более 15% россиян предполагают, что развод – это лучший выход из ситуации внутрисемейных конфликтов.

Почему это происходит? Вероятно, одно из объяснений лежит в плоскости личностного развития современных молодых людей. В настоящее время временные границы детства сместились к возрасту 25-30 лет, то есть можно наблюдать более продолжительное взросление. В поведении молодежи отмечаются детские признаки: импульсивность, пристрастие к игровым формам презентации, неспособность к критическому осмыслению сложной информации, приверженность к визуальному формату. Впервые в истории человечества мы переживаем ситуацию, при которой биологическое созревание опережает социальную зрелость, меняется соотношение готовности к деторождению и готовности к заботе о других, соотношение интенсивности развития когнитивных и эмоциональных процессов [14].

Одной из новых социальных норм стала внебрачная рождаемость. До середины 1980-х гг. доля родившихся вне зарегистрированного брака едва превышала 8%, а в 2015 г. вне брака в России родилось 21,6% детей [5]. Неполные семьи в современной России стали социальной нормой. По данным Всероссийской переписи населения 2010 г. неполные семьи составили 32,6% от общего числа семей с детьми до 18 лет. При этом 28,9% – это матери с детьми, тогда как отцов с детьми – 3,7%. Одиноким матерям вынуждены сочетать роли единственного кормильца и воспитателя. Такая «феминизация бедности» создает базу для физических и эмоциональных перегрузок женщины, вынуждает концентрироваться на проблемах выживания и связанных с ними материальных ценностях в ущерб духовным.

Малодетность, как результат трансформации семейных ценностей в индивидуальном и общественном сознании, стала широко распространенным явлением. С каждым десятилетием снижаются показатели детности российской семьи. Так, семьи с одним ребенком составляют 67,4%, с двумя детьми – 26,8%, с тремя и более – 5,8% [9]. Количество детей зависит от целого комплекса причин: возросших требований к уровню жизни, высокой занятостью женщин в сфере общественного производства, распространения ценности личной карьеры, преобладания «потребительских» ориентаций. Но рождение детей зависит не только от материального

положения семьи, а в большей степени от самой потребности в них. Малодетность указывает на снижение этой потребности, ее конкуренцию с другими потребностями.

Многие семьи стремятся к обособлению от социальных институтов, других семейных групп и просто от других людей. Сбережение собственных ресурсов лишь для своей семьи делают семью неустойчивой, уязвимой и стимулируют одиночество.

Разрушается линейность внутрисемейных отношений. Молодые люди хотят быть независимыми от старшего поколения. Около 65% семей в настоящее время – нуклеарные [10]. Для молодых родителей авторитетным стало мнение неких экспертов из Интернет-сообществ и СМИ. В связи с разрывом отношений внутри большой семьи, разногласиями в идеологии бабушек / дедушек и молодых родителей семье неоткуда взять готовую, проверенную годами систему воспитания детей. Впервые за всю историю существования семья оказалась в одиночестве при решении проблем приобщения детей к культуре и традициям своего народа и государства. Материальные трудности, высокая профессиональная занятость и связанные с этим физические и эмоциональные перегрузки родителей, особенно матерей, ведут к сложностям выполнения семейной воспитательной функции, а отдельное проживание бабушек и дедушек делает невозможным их постоянное участие в воспитании подрастающего поколения.

Т.К. Ростовская с соавторами получили данные о мотивах вступления в брак более 5,5 тысяч россиян от 18 до 50 лет [13]. На первое место вышли мотивы «желание иметь постоянного сексуального партнера» – 42,2%, «желание иметь рядом близкого человека» – 30,8%. То есть у современных молодых людей, будущих родителей, наибольшее значение при создании семьи имеет желание видеть рядом родного человека, не чувствовать себя одиноким.

Нами в 2022-24 гг. было предпринято исследование взаимосвязи жизненных ценностей и мотивов вступления в брак россиян в возрасте от 20 до 60 лет. В нем приняли участие 132 человека, 72 женщины и 60 мужчин. Наши данные несколько расходятся с данными Т.К. Ростовской. По результатам нашего исследования с большим отрывом при вступлении в брак доминировали мотивы «любовь», «общность взглядов и интересов», «ожидание ребенка». Мотив «чувство одиночества» занимал только четвертое ранговое место. На первые места по значимости в молодом возрасте вышли сферы социальной активности, эмоциональной поддержки,

внешней привлекательности партнера. По параметру «смысложизненных ориентаций» молодые люди, как правило, ориентированы на достижение профессиональных и жизненных целей. [17].

Около трети семей в России возникают как материнские, на «безбрачной основе». В каждой пятой семье с детьми до 18 лет отсутствует один из родителей. В подавляющем большинстве - это материнские семьи без отца. [13]. В этих семьях лидерскую позицию в принятии важных решений, а также в общении с детьми занимает женщина. Увеличивается количество «однородных» семей, где подрастающее поколение не имеет опыта общения, договоренности с братьями и сестрами, а значит, имеет меньший социальный опыт.

Исходя из такой ситуации, размываются брачно-семейные границы, а также само понятие семьи, мы сейчас сталкиваемся с совершенно новой структурой и динамикой семейной системы. Возникают специфические проблемы воспитания и развития детей.

В исследовании Т.В. Андреевой выделены несколько базовых укладов современных российских семей:

1. *Однокарьерные семьи* (с доминированием профессиональных интересов мужа). Жена не работает, занимается детьми и бытовыми вопросами, контроль бюджета осуществляет муж. Таких семей около 25 %.

2. *Двукарьерные семьи* с преобладанием карьеры мужа. В этом случае оба супруга постоянно работают, но предпочтение отдается работе и успехам мужа. Жена часто выполняет традиционную роль хозяйки дома и воспитателя детей, полностью беря на себя всю домашнюю работу. Таких семей около 30 %.

3. *Эгалитарные семьи*. Равноправие супругов: их доходы, финансовый вклад в семейный бюджет, профессиональные успехи примерно равны. В этих семьях существует равенство власти, обязанностей по отношению к детям. Взаимоотношения супругов во многом товарищеские. Большое внимание уделяется развитию и образованию ребенка. Таких семей оказалось свыше 40 %.

4. *Семьи с преобладанием карьеры жены*. Работают оба, но профессиональные успехи жены и ее доходы больше. Муж оказывает значительную помощь в уходе за детьми, их воспитании. Таких семей около 5 %. [2]

Беременность и роды

На состояние здоровья женщины и заболеваемость детей оказывает влияние система факторов социально-демографического,

физиологического и психологического характера. В частности: возраст матери, образ жизни обоих будущих родителей, наличие профессиональных вредностей и вредных привычек, исходы предыдущих беременностей, хронические заболевания у матери, особенности протекания процесса беременности, качество оказываемой медицинской помощи в течение беременности и родов, отношение матери к беременности, в том числе стресс беременных и т.д. Рассмотрим эти факторы.

Возраст беременной женщины

Как мы уже указывали, границы детства сместились к возрасту 25-30 лет. Из-за растянутого периода взросления отодвинулись возрастные границы рождения первых детей. С увеличением возраста, увеличивается процент перинатальной патологии. Увеличивается частота Кесарева сечения в интересах плода. Возраст старше 35 лет положительно коррелирует с такими факторами как проблемы формирования плаценты, фетоплацентарная недостаточность, внутриутробная гипоксия плода, дефицит веса плода, преждевременные роды, затяжные роды или остановка родовой деятельности, гипоксия плода в родах. Перинатальные осложнения в группе женщин старше 35 лет в 4 раза выше, чем у женщин в возрасте 20-26 лет [3]. Гипоксические нарушения занимают ведущее место в структуре перинатальных поражений нервной системы у новорожденных. Результатом гипоксии становится замедление темпа развития ребенка, задержка в развитии моторики, речи, мышления [7].

Заболевания матери

По частоте распространенности среди заболеваний, осложнивших беременность, первое место занимают протеинурия. Заболевания мочеполовой системы беременной женщины имеют высокую значимость для возникновения у ребенка сепсиса новорожденных, врожденных аномалий внутренних органов, внутрижелудочковых кровоизлияний, ателектаза легких. Диабет является одним из наиболее распространенных хронических заболеваний среди женщин фертильного возраста. Дети, рожденные от матерей с диабетом, значимо чаще имеют диагнозы тревожно-фобических расстройств, депрессии, умственной отсталости и нарушений поведения. Частая патология беременных - железодефицитная анемия. Она имеет неблагоприятные последствия для физического и эмоционального здоровья ребенка, повышает риск преждевременных родов, рождения детей с низкой массой тела. Наличие у беременных артериальной

гипертензии связано с наличием у ребенка психоневрологических нарушений [15, 20, 23].

Стресс беременных

Во время беременности женщины подвержены стрессу из-за гормональных и физиологических изменений. Наиболее распространены причинами стресса у современной городской жительницы являются исходные личностные особенности, тревожность, связанная с беременностью, предстоящими родами и текущей ситуацией на работе и в семье. Стресс во время беременности может быть причиной развития эндокринных и аутоиммунных реакций у ребенка, рецидивирующих респираторных инфекций, повышения индекса массы тела, снижения репродуктивной функции мальчиков. Депрессия и тревога беременной могут провоцировать нарушения эмоциональной сферы ребенка, трудности просоциального поведения, когнитивного и речевого развития, повышать риск развития оппозиционного и протестного поведения, синдрома дефицита внимания, а также повышение зависимости от психоактивных веществ.

В первый триместр активно происходит нейрогенез, формируются синаптические связи. Стрессы сопровождаются высоким уровнем кортизола и приводят к нарушениям нейрональной пролиферации и миграции у плода. Кортизол легко проходит плацентарный барьер и достигает плода. Даже небольшое количество кортизола способно повлиять на нормальное созревание органов и систем ребенка. Кортизол снижает маточно-плацентарный кровоток и вызывает гипоксию. Российские исследователи показали, что при коротких периодах нарушения плацентарного кровотока будет формироваться реакция «заедания стресса». При длительном нарушении плацентарного кровообращения и гипоксии плода темп роста ребенка замедляется, а в послеродовой период наблюдается ЗППР или умственная отсталость у ребенка. Стрессовые ситуации у матери во время беременности могут навсегда изменить физиологию и программу функционирования генома потомства за счет процесса метилирования. Вследствие этих изменений люди будут предрасположены к метаболическим, сердечно-сосудистым, аллергическим расстройствам, а также к психическим расстройствам в зрелом возрасте. Известно, что генетический фактор является определяющим при формировании клинической картины раннего детского аутизма, тем не менее, сейчас накапливаются данные о том, что пренатальный стресс и нарушение иммунитета матери играют большую роль в тяжести проявлений данного вида расстройства [1, 26].

Питание матери во время беременности

Специальные эпидемиологические исследования свидетельствуют о том, что нарушения питания в период беременности могут привести к тяжелым последствиям: преждевременным родам, рождению ребенка с различными внутриутробными дефектами, отставанию в физическом и нервно-психическом развитии. Опасен не только дефицит, но и избыточное потребление некоторых микронутриентов. Рацион матери с высоким содержанием жиров и ожирение во время беременности оказывают влияние, схожее с влиянием стресса. Нарушения питания беременной вызывают нейроэндокринные изменения у плода.

Дефицит отдельных макро- и микронутриентов во внутриутробном периоде влияет не только на формирование плода, но и отрицательно сказывается на дальнейшем состоянии здоровья ребенка и является фактором риска развития целого ряда заболеваний в зрелом возрасте. В частности, дефицит белка вызывает гипотрофию плода, задержку развития головного мозга. Дефицит полиненасыщенных жирных кислот вызывает нарушение развития сетчатки глаза, провоцирует проблемы со зрением у ребенка, дефицит фолиевой кислоты вызывает нарушения формирования нервной трубки, нервно-психическую патологию, дефицит селена ведет к слабости родовой деятельности, дефицит цинка – к нарушению роста ребенка, снижению иммунитета, дефицит йода – к задержке полового созревания. В когорте беременных женщин у 80% имеет место дефицит магния. Магний регулирует работу более 800 ферментов, способствует накоплению АТФ в нервных клетках, активизирует энергетический обмен, формирует гематоэнцефалический барьер, играет важную роль в механизме действия инсулина, оказывает действие на устойчивость к сердечно-сосудистым заболеваниям. Выявлена связь дефицита магния с появлением у ребенка тревожности, страхов, эмоциональной неустойчивости. [19].

Здоровье и развитие ребенка

Несмотря на все усилия, состояние здоровья подрастающего поколения вызывает серьезные опасения. Существуют данные о том, что с 1980 по 2014 г. доля детей, родившихся с проблемами здоровья, выросла в 4,2 раза. Около 80% детей в 2020 г. имели те или иные недостатки развития. Коррекционно-педагогическая помощь требуется 30-45% детей. Увеличивается количество детей с пограничными и сочетанными нарушениями развития, которых нельзя однозначно отнести ни к одному из традиционно

выделяемых видов психического дизонтогенеза. Ощутимо растет количество «пограничных» между нормой и патологией нарушений, т.е. субнормативных вариантов развития. Нервно-психические расстройства (неврозы, проблемы в работе вегетативной нервной системы, астено-невротический синдром, синдром дефицита внимания и гиперактивности, проблемы с работоспособностью, стрессоустойчивостью) отмечаются у детей всё чаще и чаще. Кроме того, с 1 января 2012 г. Российская Федерация перешла на новые, рекомендованные ВОЗ, стандарты выхаживания, по которым ребенком считается плод с 22 недели гестации, весом от 500 граммов. Выходом из экстремальной недоношенности, как правило, становятся бронхолегочная дисплазия, ретинопатия, детский церебральный паралич и т.д. [25].

Особую обеспокоенность вызывает состояние нервно психического здоровья подростков. За последние десять лет заболеваемость детей психическими расстройствами и расстройствами поведения увеличилась на 11,3 %. Часто отмечаются такие отклонения, как анорексия, булимия, расстройства сна, приступы страха, тревоги, депрессии. У 60 % подростков обнаруживаются так называемые «предболезненные психические расстройства», например, игромания, церебрастения, девиантное и самоповреждающее поведение. Одним из самых тревожных вопросов современной социальной жизни, связанных с состоянием психического здоровья школьников и студентов, является употребление психоактивных веществ. В структуре всех психических и поведенческих расстройств эта причина составляет более 30 % случаев. В ряде школ Московской области, где учатся дети из благополучных семей, более 66 % мальчиков и 80 % девочек подтвердили опыт знакомства с алкоголем. Пробовали курить более 50 % опрошенных [25].

Высокий процент детей со стертыми, неявными или пограничными нарушениями в развитии постепенно привел к тому, что многими родителями, да и специалистами эти дети воспринимаются, как нормативные, а значит, не требующие специальной психолого-педагогической помощи, специальных приемов воспитания. При этом у современных детей дошкольного и школьного возраста существуют особые образовательные потребности. Насколько эти потребности адекватно осознаются самими детьми? Нами проведено исследование образовательных запросов детей школьного возраста и студентов [18]. Школьное образование, по мнению большинства старшеклассников, не

слишком важно: оно необходимо просто как некоторая база или ступень для поступления в средние профессиональные и высшие учебные заведения (79 %). Часть школьников считают, что оно нужно для освоения финансово устойчивой профессии в дальнейшем (60 %), для общения со сверстниками (45 %), для получения соответствующего документа (25 %). То есть объектом потребностей большинства учеников являются карьера или коммуникация. И то, и другое находится вне зоны самого процесса школьного образования. Сейчас можно говорить о наличии у школьников статусных, материальных и коммуникативно-игровых потребностей в рамках процесса обучения. Интерес к самому процессу получения знаний единичен. То есть потребности современных школьников практически не согласуются с образовательными ориентациями общества. Если в системе мотивации учащегося преобладают материальные интересы и ценности, то образовательная потребность направлена на получение высокого дохода в будущем. Но ориентация на доход без внимания к образованию — не самый гармоничный вариант в контексте личностного и социального развития. Утрачивается сам «путь», сам процесс ежедневного получения образования. В итоге этот путь заполняется тем, что дети сами себе придумывают (общение, игры, «ожидание окончания уроков» и т. д.). Это очень затрудняет самоопределение, формирование личностной зрелости. Возможно, именно по этой причине многие школьники и студенты не понимают, чем они заняты.

Среди факторов, способных повлиять на выбор той или иной профессии у современных школьников, лидируют возможность получать высокую заработную плату (45%), а также престижности профессии (35%), кроме того, значимым фактором выбора является заинтересованность в самой профессии и получение от нее удовольствия (25 %) [8].

Что мы знаем об особенностях личностного развития современных детей? В поведении большинства старших подростков отмечаются детские признаки: импульсивность, пристрастие к игровым формам презентации, неспособность к критическому осмыслению сложной информации, приверженность к визуальному формату и небольшим текстам [4]. Современным детям все труднее даются такие эмоции, как сопереживание, желание помочь, понять, принять и т.д. Следствием такого развития становится рост явлений одиночества, ощущение ненужности, растерянности, беспомощности, низкий уровень коммуникативной компетентности, повышенная

ранимость, фиксация на негативных событиях, накопление отрицательного опыта. При этом подростки открыто проявляют высокую критичность к взрослым, стремление к индивидуализации, к утверждению своего уникального «Я». Они имеют большое личное пространство и активно защищают его от вторжения взрослых, в большей степени ориентированы на самореализацию, статус и проявление неординарных (иногда выходящих за грань нормативных) индивидуальных особенностей.

Интернет и смартфоны стали постоянными составляющими сопровождения развития ребенка. Свободное время школьники проводят перед телевизором и компьютером. Ситуация, при которой гаджет становится важнее родителей, меняет шаблоны воспитания детей и их психологический статус, разрывая складывавшиеся веками связи детско-родительских отношений. В результате поколение растет в отсутствие поведенческих регламентов, в состоянии эмоциональной самоизоляции и нарушенной привязанности. Вполне очевидна тенденция приобщения к информационным технологиям детей в очень раннем возрасте, формирование Интернет-зависимости, десоциализация детей и подростков (замена живого общения на виртуальное), облегчение решения социальных вопросов за счет «бегства» в виртуальную реальность. Интернет стал средой обитания, которая выступает источником развития, фактором социализации, способствующим порождению новых форм деятельности, культурных практик, феноменов, значений и смыслов. Пространство социума ребенка увеличивается до огромных, четко не очерченных размеров.

Вследствие неумения многих семей приспособиться к новым условиям разрушаются сложившиеся нравственно-этические нормы и традиции семейного уклада, усиливается конфликтность отношений между супругами, родителями и детьми. Усилилась социальная тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка.

В настоящее время в семье противоречиво сочетаются самые разные приемы и методы воспитания без выстраивания их в единую логичную систему. В результате родители не занимают активной, взрослой позиции, а пассивно принимают те убеждения и ценности, которые стихийно возникают в сознании детей. Современные родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка и методами семейного воспитания, порой осуществляют его вслепую,

интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов. Как следствие, «авторитетом» становится внешнее, зачастую негативное окружение.

Во многих семьях отсутствует эмоциональная близость между родителями и детьми, доверительность, доброжелательность, взаимопонимание. Многие родители не проявляют необходимого заинтересованного отношения к жизнедеятельности своих детей, не оказывают им конкретной помощи в жизненном и профессиональном самоопределении. Дети растут с искаженными представлениями о смысле человеческой жизни, истинных добродетелях и ценностях, с отсутствием уважения и привычки к труду.

Период 1990-2000 гг. разрушил прежнюю систему организации семейного воспитания. Она характеризовалась тем, что в нормах и правилах, к которым приобщались дети, воспроизводилось проверенными веками представление о добре и зле, прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном. Внутри семьи организация воспитания строилась на подчинении детей взрослым. Рыночная экономика провозгласила отказ от прежней идеологии. Стремясь освободиться от груза прежних идей, государство отказалось от каких-либо конструкций, в которых могли быть обозначены ведущие нормы, правила общественного воспитания, деятельности учреждений образования, культуры по формированию у детей ориентиров, необходимых для успешной адаптации к требованиям жизни.

Макроуровень

Что происходит в государственной системе воспитания? Впервые за всю историю существования семьи как социального института она лишилась внешней направляющей силы. Государство перестало играть эту роль, церковь пока не может вернуть свои прежние позиции в этой сфере. Возник вакуум в понимании содержания и направленности семейного воспитания. Практически исчезла установка на формирование всесторонне развитой личности. Очень редко подчеркивается стремление сформировать такие качества, как честность, ответственное отношение к делу, добросовестность, принципиальность, патриотизм, милосердие, трудолюбие, любовь к прекрасному и т.п. Из практики работы педагогов дошкольного и школьного образования исчезла помощь семье в организации воспитания [11].

Формально были разграничены полномочия: школы обучает, а семья воспитывает так, как считает нужным. В последние десятилетия сложилась такая система, при которой ни

учреждения культуры, ни СМИ, ни школа не имеют представлений о целях и содержании воспитания подрастающего поколения. Из практики школы исчезли планы воспитательной работы, в урок не включается реализация воспитательных целей [24].

В настоящее время ведущим направлением в обучении и воспитании детей является инклюзивное образование. Модель инклюзивного образования предполагает создание для детей с особыми потребностями безбарьерной среды обучения, приспособление образовательной среды к их нуждам и оказание необходимой поддержки в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками. Педагоги и психологи дошкольных и школьных общеобразовательных учреждений, в которых обучаются дети с ОВЗ, в настоящее время уже осознали, что не все так радужно складывается, как хотелось бы. На сегодняшний день обозначился целый ряд проблем, которые нужно решать в самые короткие сроки.

С начала и до середины 20 века отечественные дефектологи проделали колоссальную работу. Была создана уникальная по своему содержанию, механизмам, и, главное – результатам, система коррекционного обучения детей с учетом их образовательных потребностей. Были разработаны программы, приемы и методы коррекции, создана оптимальная организация образовательной среды для каждого типа нарушения и каждого возраста детей. За многие годы была на практике доказана эффективность дифференцированного индивидуализированного обучения детей. Во всех коррекционных школах была создана система трудовой и профессиональной подготовки. Выпускники могли работать по специальности, становясь полноценными членами общества, обеспечивая себя и свои семьи.

После 1990-х гг. произошли кардинальные изменения в системе общего и специального образования, противоположные всей истории отечественной дефектологии и вообще принципам классической педагогики и психологии. Была в одночасье разрушена уникальная система специальных школ. Дети с особыми образовательными потребностями остались без специальной поддержки, фактически они были лишены записанной с Конституции возможности реализовать свои права на эффективное обучение и воспитание, на самостоятельную профессиональную деятельность. Семьи, в которых воспитываются эти дети, также не получают полноценной, грамотной психолого-педагогической поддержки.

За последние годы государство пыталось предпринять ряд мер в целях повышения благополучия и стабильности институтов брака и

семьи. Был разработан план мероприятий, включающий такие категории, как «Семья и общество», «Семья и устойчивое развитие», «Семья и культура», «Семья и здоровье», «Семейный спорт и отдых» [21]. Проводились фестивали, конференции, социологические опросы, благотворительные акции, форумы, соревнования и пр. В 2014 г. была принята Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г. Согласно этой концепции брак понимается как «союз мужчины и женщины, основанный на государственной регистрации в органах записи актов гражданского состояния, заключаемый в целях создания семьи, рождения и совместного воспитания детей, основанный на заботе и уважении друг к другу, к детям и родителям, характеризующийся добровольностью, устойчивостью и совместным бытом, связанный с взаимным стремлением супругов и всех членов семьи к его сохранению» [22]. Несмотря на принятые меры, основные статистические показатели, касающиеся устойчивости и благополучия семейно-брачных отношений упорно ухудшаются или не улучшаются. Можно сделать двоякий вывод: либо поддержка института семьи государством не работает в сегодняшнем состоянии, либо на его стабильность влияет что-то большее, нежели обеспечение субсидий и проведение культурно-спортивных мероприятий.

Выводы

Как показывает системный анализ состояния современной семьи, ее проблемы носят глобальный характер. По законам групповой динамики изменить ситуацию может только тот, в чьих руках находится власть, в данном случае – это государство. Для решения задач возрождения семьи и грамотного семейного воспитания, для формирования всесторонне, гармонически развитой личности молодого поколения России необходим четкий государственный заказ. Этот заказ необходимо распространить на всех участников процесса: министерства, учреждения дошкольного, школьного и профессионального образования, средства массовой информации, учреждения культуры и социальной защиты. Только объединением усилий семьи и государства можно решить проблему. Современное развитие общества требует изменений в семейном воспитании, умения родителей сохранять связь времен и поколений. Решить проблемы семейного воспитания невозможно за счёт разрозненных и эпизодических мер. Нужны согласованные усилия самой семьи, детского сада, школы, общественности.

Каковы механизмы и способы решения? Они были разработаны классиками отечественной психологии и педагогики. Система семейного воспитания должна строиться на закономерностях развития ребенка, известных нам по работам Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, с учетом специфических особенностей психофизического состояния современной детской популяции, требований социального пространства, будущей трудовой реализации. Нужно вернуться к лучшим образцам воспитательных традиций, предполагавшим формирование у ребенка таких морально-этических конструктов, как совесть, стыд, чувство долга, ответственность, чуткость, терпение, воля, любовь к миру и людям вокруг, желание жить и работать

на благо Родины. И начинать такое воспитание необходимо с самого раннего возраста, а затем продолжать эту работу на всех ступенях образовательной системы. Как показывают многочисленные социологические исследования, без специальной помощи семье такой поворот в воспитании невозможен. Нужна общая для всех субъектов четкая и понятная установка на возрождение страны, желание сделать ее одной из сильнейших в мире по экономическому и духовному потенциалу. Когда от государства будет однозначно задано направление воспитания в семье, тогда изменится и организация этого процесса. Тогда воспитание перестанет быть стихийным, ситуативным, а станет способствовать высокому развитию нашей Родины.

Список литературы:

1. Акарачкова Е.С., Артеменко А.Р., Беляев А.А., Блинов Д.В. и др. Материнский стресс и здоровье ребенка в краткосрочной и долгосрочной перспективе // Русский медицинский журнал. – 2019. – Т. 3. – № 3. – С. 26-32.
2. Андреева Т.В. Социально-психологические особенности семей интеллигенции. Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Вып 3. 2008. с. 62-76.
3. Аюбова Т.К. Возраст женщины как медико-социальный фактор риска по материнской и перинатальной патологии и разработка организационных подходов по его устранению // Электронный научный журнал «Социальные аспекты здоровья населения». 20.10.2015.
4. Белозерова Л.А., Поляков С.Д. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 1 (37). С. 23–32.
5. Галанина Ю.В. О трансформации института семьи // Вестник Ессентукского института управления, бизнеса и права. 2015. № 11. С. 26-29.
6. Галкина Е. П., Кадничанская М. И. Трансформация института семьи в условиях современных модернизационных процессов // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2015. № 3. С. 193-200.
7. Гармашева Н.Л. Введение в перинатальную медицину. – М., «Медицина», 1978.
8. Герлах И.В., Копченко И.Е., Твелова И.А. Психолого-педагогические механизмы формирования образовательных потребностей обучающихся в условиях цифровой трансформации // Технологическое-экономическое образование. 2021. № 16. С. 22-31.
9. Горбань А.В. Антропологический кризис как состояние общества переходного периода // Культура народов Причерноморья. 2011. № 214. С. 124-127.
10. Гурджиян М.В. Кризис семьи в современной России и пути его преодоления // Общество: философия, история, культура. 2017. № 1. С. 59-62.
11. Даргевичене Л.И. Актуальные проблемы современного образования: взгляд изнутри // Педагогическое мастерство: материалы VII Международной научной конференции (Москва, 2015 г). Москва: Буки-Веди, 2015. С. 41-44.
12. Демографический ежегодник России. 2023. Росстат. М., 2023. 258 с.
13. Демография: национальный проект. 2019—2024. 2019 г. URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/demography>.
14. Князева Н.Н. Феномен современного детства и понимание его границ // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Т. 14. № 2. С. 63–66.
15. Котляр Н.Н. Заболевания беременных как факторы риска неблагоприятных родов и нарушений здоровья новорожденных // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 6. – С. 80-84.
16. Мазурова Н.В. Инклюзия: прогресс или тупик? // Инклюзивное образование: опыт и перспективы. - Ярославль, ЯрГПУ. – 2022. – С. 3-9.
17. Мазурова Н.В., Васильева Т.А. Жизненные ценности и мотивы вступления в брак в современном обществе // Мир психологии, 2025, №1. - С. 56-63.

18. Мазурова Н.В., Семиздралова О.А. Особенности образовательных потребностей современных детей // Педагогика сельской школы. – 2022. № 2 (12). С. 32-44.
19. Мачулина Л.Н. Влияние питания беременной и кормящей женщины на здоровье ребенка // Медицинские новости. 2011. № 2. - С. 65-67.
20. Подсвинова Е.В., Романова Т.А., Гурова М.М., Бончук Н.С., Ткачева А.О. Влияние течения беременности и родов на состояние здоровья новорожденного ребенка. Научные ведомости. Серия «Медицина. Фармация». 2014. № 24 (195). Выпуск 28/1. - С. 81-84.
21. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 12 октября 2007 года № 1405-р «Об утверждении плана основных мероприятий по проведению в 2008 году в Российской Федерации Года семьи». URL: <http://government.ru/docs/all/61520/> (дата обращения: 20.06.2024).
22. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 года № 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <http://government.ru/docs/all/92699/> (дата обращения: 20.06.2024)
23. Савельева Г.М., Панина О.Б., Сичинава Л.Г. и соавт. Перинатальный период и его значение в развитии плода и новорожденного // Акушерство и гинекология. - 2004. - №2. - С. 60-62.
24. Семья и школа - социальные партнеры. Сборник научных трудов под редакцией И.Г. Хадиулина, Казань, 2008. - 128 с.
25. Улумбекова Г.Э., Калашникова А.В., Мокляченко А.В. Показатели здоровья детей и подростков в России и мощности педиатрической службы // Оргздрав: новости, мнения, обучение. Вестник ВШОУЗ. 2016. № 3-4 (5-6). - С. 18-33.
26. Шматова Ю.Е., Разварина И.Н., Гордиевская А.Н. Факторы риска здоровью ребенка со стороны родителей (по результатам когортного мониторинга за 25 лет) // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2023. Т. 16. № 2. С. 166–189.

N.V. Mazurova

FAMILY AND CHILD IN MODERN RUSSIA

Abstract. Changes in the historical and social situation determine qualitative mental, physiological and personal changes of modern children, changes in the attitude of young people to family and marriage and in their approach to the upbringing of the younger generation. The analysis of "modern child" phenomenon is carried out on the basis of the systemic principle. The article considers the physical and psychological characteristics of modern children, the specifics of family functions and the influence of family education on the development of children's personality, highlights the features of the social situation of education and the features of macrosocial factors influencing the family and the child. The issues of family and state education of children in modern Russia are considered.

The author states that the problems of the modern family are global in nature. The solution of the problems of the family revival and competent family education for the formation of a comprehensively, harmoniously developed personality of Russian young generation requires a state order. Only by combining the efforts of the family and the state the problem can be solved.

Keywords: children, family, socio-psychological situation of development, macrosocial factors of development.

References:

1. Akarachkova E.S., Artemenko A.R., Belyaev A.A., Blinov D.V. and others. Maternal stress and child's health in short and long term // Russian Medical Journal. - 2019. - Vol. 3 - № 3. - P. 26-32.
2. Andreeva T.V. Socio-psychological features of intelligentsia families. Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Issue 3. 2008. P. 62-76.
3. Ayubova T.K. Woman's age as medical and social risk factor for maternal and perinatal pathology and development of organizational approaches to eliminate it // Electronic scientific journal "Social aspects of public health". 20.10.2015.
4. Belozeroва L.A., Polyakov S.D. Transformation of cognitive sphere of "digital generation" children: analysis experience // Proceedings of Saratov University. Series: Acmeology of education. Developmental Psychology. 2021. Vol. 10. Issue 1 (37). P. 23-32.

5. Galanina Yu.V. On transformation of family institution // Bulletin of Essentuki Institute of Management, Business and Law. 2015. № 11. P. 26-29.
6. Galkina E.P., Kadnichanskaya M.I. Transformation of family institution in conditions of current modernization processes // Bulletin of OmSU. Series: Economics. 2015. № 3. P. 193-200.
7. Garmasheva N.L. Introduction to perinatal medicine, Moscow, "Medicine", 1978.
8. Gerlakh I.V., Kopchenko I.E., Tvelova I.A. Psychological and pedagogical mechanisms of formation of students' educational needs in context of digital transformation // Techno-economic education. 2021. № 16. P. 22-31.
9. Gorban A.V. Anthropological crisis as state of society in transition // Culture of peoples of Black Sea region. 2011. № 214. P. 124-127.
10. Gurdzhiyan M.V. Family crisis in modern Russia and ways to overcome it // Society: philosophy, history, culture. 2017. № 1. P. 59-62.
11. Dargevichene L.I. Actual problems of modern education: view from inside // Pedagogical mastery: materials of VII International Scientific Conference (Moscow, 2015). Moscow: Buki-Vedi, 2015. P. 41-44
12. Demographic Yearbook of Russia. 2023. Rosstat. Moscow, 2023. 258 p.
13. Demography: national projects. 2019-2024. 2019 URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programs/demography>.
14. Knyazeva N.N. Phenomenon of modern childhood and understanding of its boundaries // Science of man: humanitarian studies. Vol. 14. № 2. P. 63-66.
15. Kotlyar N.N. Diseases of pregnant women as risk factors for adverse childbirth and health disorders of newborns // Fundamental research. - 2011. - № 6. - P. 80-84.
16. Mazurova N.V. Inclusion: progress or dead end? // Inclusive education: experience and prospects. Yaroslavl, YARSPU, 2022, P. 3-9.
17. Mazurova N.V., Vasilyeva T.A. Life values and motives for marriage in modern society // World of Psychology, 2025, № 1. P. 56-63.
18. Mazurova N.V., Semizdralova O.A. Features of educational needs of modern children // Rural school pedagogy. - 2022. №. 2 (12). P. 32-44.
19. Machulina L.N. Effect of pregnant and lactating women's nutrition on child's health // Medical news. 2011. № 2. P. 65-67.
20. Podsvirova E.V., Romanova T.A., Gurova M.M., Bonchuk N.S., Tkacheva A.O. Influence of pregnancy and childbirth on newborn child's health. // Scientific bulletin. Series "Medicine. Pharmacy". 2014. № 24 (195). Issue 28/1. P. 81-84.
21. Decree of Russian Federation Government dated October 12, 2007 № 1405-r On approval of plan of main events for Year of Family in 2008 in Russian Federation. URL: <http://government.ru/docs/all/61520/> (date of application: 20.06.2024).
22. Decree of Russian Federation Government dated August 25, 2014 № 1618-r On Approval of Concept of State Family Policy in Russian Federation for period up to 2025. URL: <http://government.ru/docs/all/92699/> (date of application: 20.06.2024)
23. Savelyeva G.M., Panina O.B., Sichinava L.G. et al. Perinatal period and its significance in development of fetus and newborn // Obstetrics and Gynecology. - 2004. - № 2. - P. 60-62.
24. Family and school as social partners. Collection of scientific papers edited by I.G. Khadiulin, Kazan, 2008. 128 p.
25. Ulumbekova G.E., Kalashnikova A.V., Moklyachenko A.V. Indicators of children and teenagers' health in Russia and capacity of pediatric service // Orgzdrav: news, opinions, training. Bulletin of School of Economics. 2016. № 3-4 (5-6). P. 18-33.
26. Shmatova Yu.E., Razvarina I.N., Gordievskaya A.N. Parental health risk factors (based on results of cohort monitoring over 25 years) // Economic and social changes: facts, trends, forecast. 2023. Vol. 16. № 2. P. 166-189.

Статья поступила в редакцию 04.03.2025 г.

И.В. Иванова, К.А. Шевченко, А.И. Коваленко
**НРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА:
РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения нравственных ориентиров у подрастающего поколения и содержит обращение к анализу влияния социальных факторов на формирование нравственного идеала на современном этапе. Авторы подчеркивают, что воспитание гражданской идентичности, формирование и развитие патриотических качеств личности неразрывно связано с нравственным развитием, поскольку принятие моральных и нравственных ценностей содействует осознанию принадлежности к своему народу и государству. В статье представлены результаты пилотажного исследования нравственного идеала подростков, обучающихся в сельской школе Калужской области, которое показало, что современные подростки ценят ум, целеустремленность, доброту и талант, однако значительная часть из них при конструировании образа «Я»-идеальный ориентируется на медийных персонажей (стримеров, блогеров, тиктокеров и пр.), а не на традиционные авторитеты (родители, учителя). Авторы делают вывод о необходимости разработки и реализации педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, основываясь на экзистенциальном подходе к воспитанию, что поможет подросткам осознанно выбирать жизненные ценности, укреплять гражданскую идентичность. Статья содержательно построена на материалах выступления авторов на пленарном заседании ежегодной университетской студенческой научно-практической конференции, прошедшей в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского 23 апреля 2025 г.

Ключевые слова: нравственный идеал, экзистенциальный выбор, экзистенциальный подход к воспитанию, педагогическое сопровождение.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-20461, <https://rscf.ru/project/25-28-20461/>.

Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, целью воспитания в России провозглашается «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности» [13]. В Указе Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» отмечается то, что традиционные ценности (жизнь, достоинство, патриотизм, гражданственность, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, крепкая семья, созидательный труд, высокие нравственные идеалы, духовные ценности, гуманизм, милосердие, справедливость, историческая память и пр.) [18, п.4], выступая в качестве нравственных ориентиров, формируют мировоззрение человека, передаются из поколения в поколение и являются основой общероссийской гражданской идентичности, укрепляют его гражданское единство [18, п.5].

Существенно то, что воспитание гражданской идентичности, формирование и развитие патриотических качеств личности неразрывно связано с нравственным развитием, поскольку именно принятие моральных и нравственных

ценностей содействует осознанию принадлежности к своему народу и государству. Е. А. Арефьева, ссылаясь на исследования И.И. Мельниченко, отмечает, что патриотизм напрямую обусловлен системой морально-нравственных ценностей, которых придерживается человек, и проявляется в его поведении и отношении к окружающим. Автор подчеркивает, что патриотизм – это не только индивидуальное чувство, но и состояние коллективного сознания, характеризующееся общностью нравственных ориентиров, эмоциональным подъемом и единообразием оценок происходящих событий [3, с. 13]. В данном ключе М.В. Шустикова отмечает, что духовность и нравственность выступают основополагающими факторами формирования патриотизма в российском обществе; именно на фундаменте традиционных ценностей строится мировоззрение и гражданская идентичность, определяющие отношение к Родине, ее истории и культуре [22].

Самоидентификацию и жизненное самоопределение личности предопределяют принятые ценности, именно они определяют вектор и содержание экзистенциального выбора («Каким быть человеком?»), профессионального выбора («Кем стать?»), социального выбора («С кем

идти по жизни?») [4]. Магистральным является экзистенциальный выбор, поскольку он предполагает ориентацию на нравственный идеал, который соответствует интериоризированным нравственным ценностям.

Как отмечает В.И. Плэмэдялэ, именно «...в подростковом возрасте ценности становятся основой для формирования важнейших свойств личности, помогают в поиске своего места в окружающем мире, в оценке поступков своих и других людей, в усвоении и трансляции этических и нравственных норм, которые ребенок выбирает для себя как жизнеобразующие» [12, с.126]. Е.М. Курапова в своих исследованиях также указывает, что «...подростковый возраст является наиболее оптимальным для системы духовно-нравственного воспитания, т.к. это период самоутверждения, активного развития социальных интересов и жизненных идеалов» [6, с.649]. Согласно Д.И. Фельдштейну, именно в подростковом возрасте «...закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок» [20, с. 259].

Соглашаясь с И.А. Лариным, полагаем, что о степени нравственного становления подростка позволяет судить сделанный им экзистенциальный выбор и «...если он сделан не под влиянием внешних обстоятельств, а по внутреннему убеждению, тогда можно говорить о том, что подростку присущи черты нравственной личности» [9, с.316]. Совершаемый подростком экзистенциальный выбор предопределяется и регулируется смысловыми ориентациями, которые, в свою очередь, обеспечивают формирование нравственного идеала, под которым мы понимаем «образ нравственно возвышенной личности – носителя высокой духовности и моральных качеств, которой хочется подражать в реальной жизни» [4, с.86].

Как отмечает И. Мамбетасан, в последние годы часто декларируются сведения о том, что фиксируется процесс ухудшения физического и психического состояния подрастающего поколения, происходит трансформация ценностей, в частности «...отмечается кризис ценностей системы, проявляющийся в снижении морально-нравственных норм, отсутствии четких правил, императивов и принципов, характеризующих направленность в действиях и поступках личности» [10, с.100]. Э.Г. Патрикеева и Т.В. Калинина акцентируют внимание на том, что «...наблюдения последних лет указывают на активное падение уровня духовно-нравственной культуры современного общества, и прежде

всего его подрастающего поколения... В моду вошел примитивный юмор, активное употребление ненормативной лексики и открытое хамство, культивируются средства быстрого обогащения и грубая сила, не требующие от человека серьезного умственного и душевного труда...» [11, с.11].

Р.Р. Шафикова, рассматривая источники проблем самоидентификации и социализации подростков на современном этапе развития общества, указывает на «...неправильное воспитание или ошибочный стиль семейного воспитания, наличие семейной разобщенности» [21, с.48]. Л.В. Колбасина в данном ключе отмечает, что «...минимизация внутрисемейного общения – проблема, требующая активных действий по ее разрешению. К сожалению, во многих современных семьях культура досуга и отдыха отсутствует или находится на низком уровне... Это совершенно не тот досуг, который мог бы оказать положительное воздействие на ценностные ориентиры ребенка» [5, с.136]. Э.Г. Патрикеева и Т.В. Калинина, говоря о девальвации семейных ценностей и ценностных ориентиров, акцентируют внимание на том, что сегодня «...семья как основной социальный институт с трудом справляется с одной из главных задач – воспитанием морально-нравственных ценностей у ребенка» [11, с.10]; «...совершенство информационных технологий, гаджет-устройств, популяризация социальных сетей, интернет-игр, интернет-сообществ различного уровня приводят к отрыву ребенка от семьи и погружению в новое захватывающее виртуальное пространство, где поддерживается превосходство силы, денег, наблюдается активный процесс деидеологизации человеческого общества... Результат психологической экспертизы содержания ТВ-программ на предмет сюжетов, формирующих толерантность к деструктивному поведению подрастающего поколения, очевиден» [11, с.18].

В связи с переоценкой прежних норм моральных ценностей и идеалов особый интерес с точки зрения педагогической науки и образовательной практики вызывает, прежде всего, определение того, какие ценности входят в структуру нравственного идеала современного подростка, какие нравственные принципы входят в систему ценностей взрослеющей личности. В данном ключе Е.Д. Федосова и В.Е. Федорченко отмечают, что «...несмотря на то, что в последнее время отмечается активизация исследований по проблеме формирования идеалов в подростковом возрасте, нельзя дать определенную психологическую характеристику реальному

состоянию данной проблемы в настоящее время на нынешнем этапе развития общества. Из этого следует, что актуальна проблема определения идеалов подростков» [19, с.143].

Изучая проблему определения нравственного идеалов современных подростков, в апреле 2025 года нами было пилотажное исследование, в котором приняли участие 57 подростков в возрасте 11-14 лет, обучающихся в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 41» г. Калуги, из них 22 девочек и 35 мальчиков. Школа является сельской.

Инструментарием выступил опросник «Мой идеал» (авторы: М.И. Рожков, И.В. Иванова), состоящий из пяти вопросов, отвечая на которые, подросток осуществляет рефлекссию своих ценностей [16, с.44-45].

Первый вопрос, на который нужно было ответить подросткам, «Кто из известных людей, перечисленных ниже, Вам наиболее нравится? (отметьте одного человека)», являлся закрытым и включал в себя варианты выбора (политики, поэты, эстрадные исполнители, ученые, космонавты, бизнесмены) с кратким описанием каждой из предложенных личностей:

- А. С. Пушкин, русский поэт, один из самых авторитетных литературных деятелей первой трети XIX века;
- Иван Грозный, великий князь московский и всея Руси, правивший в XVI веке;
- Петр-I, представитель династии Романовых, последний царь всея Руси и первый император, правивший в XVII веке;
- В. А. Моцарт, австрийский композитор и музыкант-виртуоз XVIII века, один из самых популярных классических композиторов;
- И. Ньютон, английский физик, математик, механик и астроном XVII-XVIII века, один из создателей классической физики;
- М. И. Кутузов, русский полководец, государственный деятель и дипломат, генерал-фельдмаршал, участник русско-турецких войн, главнокомандующий русской армией во время Отечественной войны 1812 года;
- Н. В. Гоголь, русский прозаик, драматург, поэт, критик, публицист, один из классиков русской литературы XIX века;

- С. А. Есенин, известный русский поэт конца XIX – начала XX века;

- П. И. Чайковский, русский композитор, дирижёр, педагог и музыкальный критик XIX века;

- Ю. А. Гагарин, летчик-космонавт, Герой Советского Союза, первый в мире человек, совершивший полёт в космическое пространство (12 апреля 1961 г.);

- С. П. Королёв, советский ученый, один из основных создателей советской ракетно-космической техники, конструктор ракетно-космических систем, под руководством которого был организован и осуществлён запуск первого искусственного спутника Земли и первого космонавта планеты Юрия Гагарина;

- В. В. Путин, настоящий президент Российской Федерации;

- В. В. Познер, современный советский, российский и американский журналист и телеведущий, радиоведущий, писатель;

- Р. А. Абрамович, российский и израильский предприниматель и государственный деятель современности;

- Г. В. Хазанов, советский и российский артист эстрады, актёр театра и кино, телеведущий, руководитель Московского театра эстрады, народный артист РСФСР, общественный деятель современности;

- Д. К. Юсупов, опытный российский пилот гражданской авиации РФ, за плечами которого более трех тысяч часов налёта, Почетный гражданин города Полевского, герой нашего времени, командир пассажирского самолета Airbus 321, совершившего 15 августа 2019 года успешную аварийную посадку под Жуковским, в результате которой не погиб ни один из 226 пассажиров самолёта и 7 членов экипажа [16, с.44-45].

Отвечая на данный вопрос, в основном подростки выбрали В.В. Путина (49,12%) и А.С. Пушкина (19,30%); никто из подростков не выбрал П. И. Чайковского, С. П. Королёва, В. В. Познера, Р. А. Абрамовича и Д. К. Юсупова (таблица 1). Можно предположить, что выбор был предопределен тем, что респонденты из предложенных личностей не всех знают.

Таблица 1 – Распределение ответов респондентов на вопрос №1 «Кто из известных людей, перечисленных ниже, Вам наиболее нравится?» (в %). Закрытый вопрос

Варианты ответов	Распределение ответов	
	кол-во	%
В.В. Путин	28	49,12%
А.С. Пушкин	11	19,30%
Н.В. Гоголь	5	8,77%
Петр-I	4	7,02%
Иван Грозный	2	3,51%
Ю.А. Гагарин	2	3,51%
М.И. Кутузов	1	1,75%
С.А. Есенин	1	1,75%
В.А. Моцарт	1	1,75%
И. Ньютон	1	1,75%
Г.В. Хазанов	1	1,75%
П.И. Чайковский	0	0%
С.П. Королёв	0	0%
В.В. Познер	0	0%
Р.А. Абрамович	0	0%
Д.К. Юсупов	0	0%

Наряду с этим, нам важно было выявить то, ориентируясь на какие ценностные ориентации, подростки совершали выбор идеала для подражания, что они ценят в людях. Ответ на данный вопрос нам удалось получить, обрабатывая результаты ответов респондентов на вопрос №2 данного опросника.

Отвечая на вопрос №2 «*Какие качества и характеристики привлекают Вас в человеке, выбранном в ответе на вопрос №1?*»,

участникам опроса было предложено выбрать одно или несколько качеств (качественных характеристик), среди которых: целеустремленность, ум, многого добился в жизни, сила характера, доброта, спокойствие, талант, юмор, самопожертвование ради других людей, богатство, физическая сила либо предложить свой вариант ответа. В таблице 2 представлены сводные результаты ответов подростков на данный вопрос.

Таблица 2 – Сводная таблица распределения ответов респондентов на вопрос №2 «Какие качества и характеристики привлекают Вас в человеке, выбранном в ответе на вопрос №1?» (в %)

Варианты ответов	Распределение выборов	
	кол-во	%
Ум	28	49,12%
Многого добился в жизни	28	49,12%
Целеустремленность	26	45,61%
Доброта	26	45,61%
Талант	21	36,84%
Спокойствие	20	35,09%
Сила характера	20	35,09%
Юмор	17	29,82%
Самопожертвование ради других людей	14	24,56%
Богатство	6	10,53%
Физическая сила	5	8,77%

Как видно из сводной таблицы 2, современные подростки высоко ценят ум (49,12% выборов), успехи в жизни (49,12% выборов), целеустремленность (45,61% выборов), доброту (45,61% выборов), а следовательно, хотят в себе это развивать, самосовершенствуясь и приближаясь к образу «Я»-идеальный.

Кроме рефлексии сводных данных нами был осуществлен анализ ответов подростков, которые выбрали в ответ на вопрос №1 В.В. Путина, А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Петра-I (доминирующий выбор). Полученные данные нами представлены в таблице №3.

Таблица 3 – Распределение ответов респондентов на вопрос №2 «Какие качества и характеристики привлекают Вас в человеке, выбранном в ответе на вопрос №1?» (в %)

Выбранные персоны в ответ на вопрос №1	В.В. Путин		А.С. Пушкин		Н.В. Гоголь		Петр-1	
	Распределение выборов		Распределение выборов		Распределение выборов		Распределение выборов	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Целеустремленность	15	26,32%	3	5,26%	0	0,00%	3	5,26%
Ум	14	24,56%	5	8,77%	3	5,26%	2	3,51%
Многого добился в жизни	14	24,56%	4	7,02%	2	3,51%	3	5,26%
Сила характера	13	22,81%	2	1,75%	1	1,75%	1	1,75%
Доброта	12	21,05%	9	15,79%	2	3,51%	3	5,26%
Спокойствие	11	19,30%	4	7,02%	2	3,51%	2	3,51%
Талант	7	12,28%	6	10,53%	4	7,02%	0	0,00%
Юмор	7	12,28%	4	7,02%	2	3,51%	3	5,26%
Самопожертвование ради других людей	6	10,53%	3	5,26%	1	1,75%	2	3,51%
Богатство	6	10,53%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Физическая сила	5	8,77%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Более подробную информацию, раскрывающую идеалы и предпочтения современных подростков, позволила получить обработка ответов респондентов на открытый вопрос №3 «**На кого Вы хотите быть похожим? (укажите**

конкретного человека и отметьте, кто он)». Отвечая на данный вопрос, подростки представили широкий спектр личностей как ориентиров для подражания, что отражено в таблице 4.

Таблица 4 - Распределение ответов респондентов на вопрос №3 «На кого Вы хотите быть похожим?» (в %). Открытый вопрос

Ответы респондентов	Распределение ответов	
	кол-во	%
политик (Путин В.В., Сталин И.В.)	5	8,77%
спортсмен (Саенчай П.К., Криштиану Роналду, Роберто Карлос, Емельяненко Ф.В.)	5	8,77%
не знаю	5	8,77%
тиктокер (As.stasik, Иван Золо, NWEALESS, Лакеев К.)	4	7,02%
иностранный актер (Дуэйн Дуглас Джонсон, Арнольд Алоис Шварценеггер, Джеки Чан)	4	7,02%
писатель (Гоголь Н.В., Пушкин А.С.)	4	7,02%
мама	4	7,02%
папа	3	5,26%
герой из мультфильма (Спанч Боб, Гамзи Макара, Михаэль Кайзер)	3	5,26%
стример (Mellstroy -Бурим А.А.)	3	5,26%
иностранный музыкант (Эминем, Феликс Ли, Билли Айлиш)	3	5,26%
брат	2	3,51%
силовик	2	3,51%
одноклассник	2	3,51%
учитель, педагог дополнительного образования	2	3,51%
российский музыкант (Горшенев М.Ю., Ранис Гайсин)	2	3,51%
на себя	2	3,51%
иностранный актриса (Эмма Шарлотта)	1	1,75%
российский актер (Ю.Балицкий)	1	1,75%

Как видим из таблицы №4, подростки хотят быть похожими на политиков, спортсменов, тиктокеров, иностранных актеров, писателей. Стоит обратить внимание на то, что 8,77% респондентов из числа опрошенных не

определились со своим выбором, а также то, что на маму и папу ориентируются в жизненном самоопределении лишь 12,28% подростков, принявших участие в опросе.

Ответы на вопрос №4 «**Делаете ли Вы**

какие-либо шаги, чтобы стать похожим на свой идеал? (выберите один вариант ответа)», свидетельствует о том, что 73,68%

респондентов предпринимают попытки для того, чтобы стать быть похожим на свой идеал (таблица 5).

Таблица 5 - Распределение ответов респондентов на вопрос №4 «Делаете ли Вы какие-либо шаги, чтобы стать похожим на свой идеал?» (в %)

Варианты ответов	Всего ответов	
	Количество	%
да, делаю	42	73,68%
нет, не делаю, потому что не знаю, как делать	15	26,32%
нет, не делаю, потому что не знаю, что делать	0	0

Какие же качества и личностные характеристики ценят современные подростки в своем идеале, в человеке, которому стремятся подражать? Ответ на этот вопрос мы получили, обработав результаты ответов респондентов на вопрос №5 «Какие качества Вас привлекают в Вашем идеале? (укажите одно или несколько

качеств)». Вопрос является открытым. Подросткам необходимо было самостоятельно отметить качества и качественные характеристики, которые привлекают их в выбранном идеале. Распределение полученных ответов отражено в таблице 6.

Таблица 6 - Сводная таблица распределения ответов респондентов на вопрос №5 «Какие качества и характеристики привлекают Вас в Вашем идеале?» (в %)

Ответы респондентов	Распределение ответов	
	кол-во	%
Доброта	8	14,04%
Талант	8	14,04%
Ум	6	10,53%
Спортивные качества	5	8,77%
Целеустремленность	4	7,02%
Юмор	4	7,02%
Красота	3	5,26%
Сила	2	3,51%
Трудолюбие	2	3,51%
Богатство	2	3,51%
Крутой	2	3,51%
Отзывчивость	2	3,51%
Заботливость	2	3,51%
Никакие	2	3,51%
Рассуждения	1	1,75%
Мужество	1	1,75%
Справедливость	1	1,75%
Дружелюбие	1	1,75%
Мечтательная жизнерадостность	1	1,75%
Достижения	1	1,75%
Не знаю	1	1,75%
Власть	1	1,75%
Профессиональные качества	1	1,75%

Как видно из таблицы 6, подростки ценят в личностях, на которых хотят быть похожими, доброту, талант (по 14,04% выборов), ум (10,53%), спортивные качества (8,77%), целеустремленность и юмор (по 7,02% выборов).

Опираясь на анализ результатов эмпирического изучения нравственного идеала

современного подростка, приходим к **следующим выводам:**

1. Нравственный идеал современного подростка воплощает в себе как смысло-жизненные ориентации, связанные с отражением нравственных ориентиров личности, так и с эгоцентрическими установками. Содержание смысло-жизненных ориентаций подростков носит

разрозненный и разобщенный характер, отражает стихийность, и, возможно, неосознанность их формирования, что во многом связано с влиянием онлайн-среды. Отдельные полученные данные указывают на наличие дихотомии, противоречивости содержания экзистенциального выбора и жизненного самоопределения личности в будущем.

2. Результаты проведенного пилотажного исследования подтверждают мысль о том, что экзистенциальный выбор, определяющий конструирование образа нравственного идеала личности, напрямую связан с воплощением *целевого ориентира на успех* как субъектно значимый результат жизни, связанный с жизненным самоопределением, а именно, подростки высоко ценят в выбранном идеале для подражания качества, сопутствующие успеху – талант, ум, спортивные качества, целеустремленность. Ключевым является вопрос «Что для современного ребенка значит быть успешным в жизни?», ответ на который не однозначен и зачастую транслируется стихийно виртуальными сообществами, что требует пристального внимания со стороны педагогического сообщества в части организации целенаправленной воспитательной деятельности по формированию нравственной устойчивости взрослеющей личности.

3. Проведя анализ результатов, полученных эмпирическим путем, приходим к выводу, что формирование готовности подростков к экзистенциальному выбору (ответ на вопрос «Каким быть человеком?») требует целенаправленного педагогического сопровождения, во-первых, в части *организации переключения внимания подростков с образов, транслируемых в социальных сетях, на реальных людей, живущих рядом с ними и являющихся носителями нравственных ориентиров и ценностей*. Во-вторых, у подростков следует целенаправленно развивать рефлексивные и прогностические способности, а также критичность мышления, которые позволят им проводить *нравственную экспертизу поведения и происходящих событий*, что будет ориентировать взрослеющую личность на самостоятельный ответственный экзистенциальный выбор, и, как следствие, на осознанное построение своей судьбы.

Обсуждение полученных результатов. Осуществляя анализ полученных результатов пилотажного исследования, необходимо провести их сравнение с итогами исследований, проведенных другими авторами.

Так, исследование мироощущения подростков (n=143; 5 групп подростков 11-16-летнего возраста), организованное Я. Н. Апатенко в

условиях военно-патриотической смены «Юный патриот» на базе МБОУ ДОД «ДООЦ имени У. Громовой», показало, что у большинства респондентов представление о нравственном идеале раскрывается через набор качеств, отражающих общечеловеческие ценности [2].

Результаты изучения уровня нравственной воспитанности подростков и старшеклассников школ г. Кызыла Республики Тыва, проведенного С.-С.В. Куулар, зафиксировали зависимость нравственного воспитания от возраста респондентов: «...чем они старше, тем выше уровень нравственной воспитанности. Однако в 10 классе наблюдается некоторое снижение уровня нравственной воспитанности» [7, с.41].

Э.Г. Патрикеева и Т.В. Калинина, описывая результаты исследования по изучению уровня осознания подростками духовно-нравственных идеалов и общечеловеческих ценностей, организованное среди старшеклассников Нижегородского региона (n=127, из них 62 человека – учащиеся православных гимназий (школ) и 65 человека – обучающиеся светских общеобразовательных школ), акцентируют внимание на том, что ценность нравственного долга, чести, совести, личного достоинства и справедливости у всех респондентов имеет сходные показатели, при этом обучающиеся православных школ демонстрируют более глубокое осознание ценностей человеколюбия и веры в добро, нежели обучающиеся светских общеобразовательных школ [11].

Результаты, полученные в исследовании, проведенном Э.Г. Патрикеевой и Т.В. Калининой, коррелируют с итогами исследования Д.Д. Апаликовой, проведенного среди студентов факультетов СПО различных образовательных учреждений г. Рязани (n=150). В частности, было зафиксировано, что обучающиеся СПО, позиционирующие себя верующими людьми, более осознанно воспринимают ценности человеколюбия, воли, веры в добро, нежели неверующие [1].

Соглашаясь с Н.А. Ланге, полагаем, что материалы изучения проблемы нравственных идеалов подростков подтверждают следующий **вывод**: несмотря на сложность современной социокультурной ситуации, в сознании личности сохраняются гуманистические ценности, именно они должны стать фундаментом для нравственного воспитания подрастающего поколения [8].

Перспективы исследования. Пилотажное исследование, проведенное нами на относительно небольшой выборке подростков (n = 57), позволило нам наметить отдельные ориентиры в

дальнейшей реализации исследования, посвященного изучению нравственных идеалов современного ребенка и дальнейшей разработке модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, результатом реализации которой выступит осознанное формирование у взрослеющей личности нравственного идеала, основанного на интериоризированных нравственных ценностях. Модель рассматриваемого педагогического сопровождения будет основываться на методологии экзистенциального подхода к воспитанию, обращение к которому является сегодня особенно оправданным в силу специфики становления и самоидентификации взрослеющей личности в условиях активного и бесконтрольно интернет-потребления, зачастую приводящего к стихийному формированию образа «Я»-идеальный на подражательной основе. Экзистенциальный подход к воспитанию, предложенный М.И. Рожковым [15], и получивший свое дальнейшее развитие в трудах Л.И.

Байбородовой, Т.Н. Гущиной, Т.В. Машаровой, А.В. Репринцева, С.В. Яковлева и других ученых [14; 17; 23], ориентирует педагога на организацию формирования у подростков способности к осознанному определению своих жизненных ориентиров и готовности нести ответственность за экзистенциальный выбор.

Масштабное исследование по изучению нравственного идеала подростков, проживающих в г. Калуге и Калужской области, n=1000, запланированное нами на май-июнь 2025г., будет учитывать тенденции, наметившиеся по итогам анализа данных пилотажного исследования, а также расширять пути рефлексии полученных результатов по отдельным показателям, вызывающим интерес для изучения. Полученные результаты будут в дальнейшем учтены при разработке научно-обоснованной модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка.

Список литературы:

1. Апаликова Д.Д. Изучение процесса воспитания морально-нравственных ценностей у современных подростков с учетом роли образовательных учреждений // Вестник науки. – 2023. – Т. 4. – № 10 (67). – С. 130-141.
2. Апатенко Я.Н. Психолого-педагогические условия духовно-нравственного опосредования мироощущения современных подростков // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – № 1(41). – С. 237–244.
3. Арефьева Е. А. Теоретические подходы к раскрытию содержания термина «патриотизм» // Форум молодых ученых. – 2025. – № 2 (102). – С.12-14.
4. Байбородова Л.В., Иванова И.В., Рожков М.И. Нравственный идеал современного ребенка: сопровождение выбора // Образование и саморазвитие. – 2024. –Т.19. – №3. – С.84-97. DOI: 10.26907/esd.19.3.07.
5. Колбасина Л.В. Роль семьи в воспитании ценностей у детей в условиях поликультурной среды // Педагогическая наука и практика. – 2020. – № 3 (29). – С. 134-137.
6. Курапова Е.М. Особенности духовно-нравственного воспитания кадет (на примере ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище») // Вестник науки. – 2024. – Т. 1. – № 11 (80). – С. 648-655.
7. Куулар С.-С.В. Нравственное воспитание подростков как педагогическая проблема // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. – 2022. – №1 (91). – С. 36-44. DOI:10.24412/2221-0458-10.24411/2221-0458-2021-91-36-44.
8. Ланге Н. А. Роль художественной литературы в духовно-нравственном воспитании современной молодежи // Наука, образование и культура. – 2019. – № 9(43). – С. 30– 33.
9. Ларин И.А. Особенности нравственного становления личности подростка – воспитанника кадетского корпуса // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11. – № 4. – С. 313-317.
10. Мамбетасан И. Проблема формирования нравственных и культурных ценностей в системе ценностей современных подростков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 6-3 (93). – С. 100-102. DOI:10.24412/2500-1000-2024-6-3-100-102.
11. Патрикеева Э.Г., Калинина Т.В. Воспитание морально-нравственных ценностей у современных подростков в условиях образовательного учреждения // Концепт. – 2019. – №7. – С.10-23. DOI:10.24411/2304-120X-2019-11049.
12. Плэмэдялэ В.И. Формирование системы ценностей как основа духовно-нравственного воспитания подростков // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – №11. – С. 124-128.
13. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», п. II. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 23.04.2025).

14. Репринцев А.В., Матушкина О.В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса приобщения подростков к традициям национальной культуры в системе дополнительного образования // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2024. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 131-139.
15. Рожков М.И. Свобода и воспитание // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №4. – С.8-12.
16. Рожков М. И., Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – №1(118). – С.37-47.
17. Теоретико-методологические основания экзистенциальной педагогики: коллективная монография / под науч.ред. М.И. Рожкова. – В 2-х томах. 2023. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – 295 с. (Т.1), 244с. (Т.2). ISBN: 978-5-00089-656-3.
18. Указ Президента Российской Федерации от 09.11. 2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 23.04.2025).
19. Федосова Е.Д., Федорченко В.Е. Роль идеала в становлении "образа "Я" – подростка // Шаг в науку. – 2018. – № 1. – С. 143-146.
20. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. – 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 672 с.
21. Шафикова Р.Р. Современная школа как основной институт формирования духовно-нравственного воспитания личности // Проблемы науки. – 2021. – №8 (67). – С. 47-49.
22. Шустикова М. В. Патриотическое воспитание молодежи в России // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Иркутск, 16–18 окт. 2018 г. – Иркутск: Иркутский гос. ун-т, 2018. – С. 1067–1073.
23. Яковлев С.В. Воспитанность как социокультурная идентичность систем ценностей базовой культуры личности и традиционной культуры общества // Журнал педагогических исследований. – 2024. – Т.9. – №1. – С.54-68.

I.V. Ivanova, K.A. Shevchenko, A.I. Kovalenko
MODERN TEENAGER'S MORAL IDEAL: RESULTS OF PILOT STUDY

Abstract. The article is devoted to the problem of studying moral guidelines in the younger generation and contains an appeal to the analysis of the influence of social factors on the formation of a moral ideal at the present stage. The authors emphasize that the education of civic identity, the formation and development of the individual's patriotic qualities are inextricably linked with moral development, since the adoption of moral and ethical values promotes awareness of belonging to one's people and state. The article presents the results of a pilot study of the moral ideal of adolescents studying at a rural school in Kaluga Region, which showed that modern teenagers value intelligence, determination, kindness and talent, but a significant part of them, when constructing the image of the ideal "I", are guided by media characters (streamers, bloggers, tiktokers, etc.), and not by traditional authorities (parents, teachers). The authors conclude that it is necessary to develop and implement pedagogical support for the existential choice of a teenager, based on the existential approach to education, which will help teenagers consciously choose life values, strengthen their civic identity. The article is substantively based on the materials of the authors' speech at the plenary session of the annual university student scientific and practical conference held at Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky on April 23, 2025.

Keywords: moral ideal, existential choice, existential approach to education, pedagogical support.

The study was carried out with the support of the Russian Science Foundation grant No.25-28-20461, <https://rscf.ru/project/25-28-20461/>.

References:

1. Apalikova D.D. Studying process of moral and ethical values education among modern teenagers taking into account role of educational institutions // Bulletin of science. - 2023. - Vol. 4. - № 10 (67). - P. 130-141.
2. Apatenko Ya.N. Psychological and pedagogical conditions of spiritual and moral mediation of modern teenagers' worldview // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. - 2017. - № 1 (41). - P. 237-244.

3. Arefieva E.A. Theoretical approaches to revealing content of term "patriotism" // Forum of young scientists. - 2025. - № 2 (102). - P. 12-14.
4. Bayborodova L.V., Ivanova I.V., Rozhkov M.I. Moral ideal of modern child: choice support // Education and self-development. - 2024. -Vol. 19. - № 3. - P. 84-97. DOI: 10.26907/esd.19.3.07.
5. Kolbasina L.V. Family role in fostering values among children in multicultural environment // Pedagogical science and practice. - 2020. - № 3 (29). - P. 134-137.
6. Kurapova E.M. Features of spiritual and moral education of cadets (on example of Federal State Educational Institution "Orenburg Presidential Cadet School") // Bulletin of Science. - 2024. - Vol. 1. - № 11 (80). – P. 648-655.
7. Kuular S.-S.V. Moral education of adolescents as pedagogical problem // Bulletin of Tuva State University. Pedagogical sciences. – 2022. – № 1 (91). – P. 36-44. DOI: 10.24412/2221-0458-10.24411/2221-0458-2021-91-36-44.
8. Lange N.A. Role of fiction in spiritual and moral education of modern youth // Science, education and culture. – 2019. – № 9 (43). – P. 30–33.
9. Larin I.A. Features of moral development of personality of teenager - pupil of cadet corps // Samara Scientific Bulletin. – 2022. – V. 11. – № 4. – P. 313-317.
10. Mambetasan I. Problem of moral and cultural values formation in system of modern teenagers' values // International journal of humanitarian and natural sciences. – 2024. – № 6-3 (93). – P. 100-102. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-6-3-100-102.
11. Patrikeyeva E.G., Kalinina T.V. Education of moral and ethical values among modern teenagers in conditions of educational institution // Concept. – 2019. – № 7. – P.10-23. DOI: 10.24411/2304-120X-2019-11049.
12. Plamadeale V.I. Formation of value system as basis for spiritual and moral education of adolescents // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. - 2020. - № 11. - P. 124-128.
13. Order of Russian Federation Government on 29.05.2015 № 996-r "On approval of Strategy for development of education in Russian Federation for period up to 2025", paragraph II. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (date of application: 23.04.2025).
14. Reprintsev A.V., Matushkina O.V. Psychological and pedagogical support for process of introducing adolescents to traditions of national culture in system of additional education // Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences. - 2024. -Vol. 7. - № 2 (23). - P.131-139.
15. Rozhkov M.I. Freedom and education // Yaroslavl pedagogical bulletin. - 2016. - № 4. - P. 8-12.
16. Rozhkov M.I., Ivanova I.V. Pedagogical support for self-development of adolescents in additional education // Yaroslavl pedagogical bulletin. - 2021. - № 1 (118). - P. 37-47.
17. Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy: collective monograph / edited by M.I. Rozhkov. - In 2 volumes. 2023. - Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. - 295 p. (Vol. 1), 244 p. (Vol. 2). ISBN: 978-5-00089-656-3.
18. Decree of President of Russian Federation on 09.11.2022 № 809 "On approval of principles of state policy for preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values" Access mode: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (date of application: 23.04.2025).
19. Fedosova E.D., Fedorchenko V.E. Role of ideal in formation of "I"- teenager // Step into science. - 2018. - № 1. - P. 143-146.
20. Feldshtein D.I. Psychology of growing up: structural and substantive characteristics of personality development process: selected works. - 2nd ed. M.: Moscow Psychological and Social Institute: Flinta, 2004. - 672 p.
21. Shafikova R.R. Modern school as main institution for formation of individual's spiritual and moral education // Problems of science. - 2021. - № 8 (67). - P. 47-49.
22. Shustikova M.V. Patriotic education of youth in Russia // Modern problems of vocational education: experience and solutions: materials of 3rd All-Russian. scientific-practical. conf. with international. participation, Irkutsk, October 16-18, 2018. – Irkutsk: Irkutsk State University, 2018. – P. 1067–1073.
23. Yakovlev S.V. Good breeding as socio-cultural identity of value systems of individual's basic culture and society traditional culture // Journal of pedagogical research. – 2024. – Vol. 9. – № 1. – P. 54-68..

Статья поступила в редакцию 16.05.2025 г.

Е.А. Исаев, К.С. Безручко

ГУМАНИЗМ КАК ЦЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БЫТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается гуманизм как одно из связующих звеньев в отношениях между двумя поколениями, направленное на воспитание у молодежи уважения как ценности, которое играет непосредственную роль в социализации человека, ибо только проявляя уважительное отношение к другому, человек принимает себя, общество в целом. Авторами отмечается проблема нарастающего пренебрежительного отношения современного поколения детей и молодежи к социальным нормам, в том числе утраты в их сознании уважения к старшему поколению. В качестве одной из причин называется антропологический кризис в образовательной действительности. Делается акцент на диалектическом единстве осуществления межпоколенного диалога и выработки уважения к себе, к старшему поколению, к миру в целом. В качестве дидактического инструмента реализации гуманистического подхода в образовательной действительности авторы предлагают широко применять игру; описывают комплекс игр, направленных на гуманизацию образования: выработку умения выстраивать межпоколенный диалог, воспитание уважения к себе, другому, окружающему миру в целом.

Ключевые слова: личность, педагогическое бытие, гуманизм, уважение, межпоколенный диалог, игра, игровые приемы.

Введение. Гуманистические идеалы – добра, красоты, истины, равноправных отношений между субъектами образовательных отношений – давно вошли в золотой фонд проблем педагогического бытия. Они определяли и высокий смысл деятельности учителей прошлого, определяют и смысл педагогического бытия современного учителя. Проблема заключается в реализации гуманистических идеалов в современной массовой школе, функционирующей в динамично изменяющемся мире – с его противоречиями транзитивного характера, с угрозой дегуманизации и отчуждения личности от *Человеческого* в себе, от других людей, от труда, от родной культуры [10; 11; 12; 13].

В рамках гуманизма в педагогическом бытии особо хотелось бы отметить проблему пренебрежительного отношения современного поколения детей и молодежи к социальным нормам, а именно утраты в их сознании уважения к старшему поколению как ценности. На наш взгляд, причиной данной проблемы служит *антропологический кризис* в школе. Кибермания и Интернет-зависимость, выражающиеся в частичном или полном игнорировании взрослого поколения, в частности, родителей и педагогов; неуважительное отношение к взрослым – вот малое перечисление того, как современные поколения детей и молодежи относятся к людям и образованию в целом. При этом, важную роль в личностном становлении школьника играет гуманизация образования – от признания и уважения обществом общечеловеческих ценностей (любви, уважения, доброты и др.) каждой личности зависит его будущее.

По мнению Я.А. Коменского, процесс образования должен быть направлен на упрощение его для обучающихся, и где его большая часть должна быть смягчена и приближена к игре, чтобы ребенку было проще воспринимать и анализировать полученные на уроках знания. [14, с. 305]. С.И. Маслов и Т.А. Маслова, изучая аксиологизацию образования, считают личность обучающегося главной ценностью [8, с. 202]. Анализ научных работ свидетельствует о том, что реализация гуманистического подхода в образовательном процессе положительно сказывается на становлении личности человека т.к. данный подход направлен, прежде всего, на ее целостное развитие, возвращение человеческого в человеке. При этом, наши наблюдения показывают, реализация гуманистической парадигмы в школьном образовании не находит широкого применения. К примеру, в нынешних реалиях дети предоставлены сами себе и большую часть времени они проводят за просмотром социальных сетей. В этой среде они не могут получить необходимых знаний для социализации в обществе, следовательно, они начинают вести себя аморальным образом в обществе, не уважать старшие поколения людей. Однако, только уважая других, дети и подростки смогут принять личностный опыт старшего поколения, и, чтобы молодому поколению принять этот опыт, им необходимо научиться правильно взаимодействовать друг с другом, отсюда вытекает важность ценности уважения, оказывающая влияние на исход подобных взаимодействий двух поколений [10; 11; 12; 13]. Нужно также дополнить, что если дети и подростки начнут игнорировать,

не слушать советы и наставления, и не уважать старшее поколение, то они не смогут впитать в себя опыт, который многие годы накапливали старшие поколения людей, в результате молодое поколение не сможет социализироваться в обществе.

Проведенный нами опрос свидетельствует о том, что современное поколение детей всё чаще отвергает уважение как ценность. Данный опрос мы провели среди 122 обучающихся МКОУ Новокалитвенской СОШ, где почти у половины респондентов вызвали затруднения следующие вопросы:

- Как вы считаете, уважение играет какую-то роль в жизни человека?

- В чём для вас проявляется уважение (напишите пару ассоциаций со словом - уважение)?

- Вы уважаете своего учителя/сверстника?

- Вы уважаете себя?

Эти вопросы респонденты чаще пропускали или давали на них отрицательные ответы. Полученные результаты показывают, что подрастающее поколение до конца не осознаёт значимость уважения как ценности и, в той или иной степени, не признаёт роли уважения в жизни общества.

Методы исследования. В латинско-русском словаре О. Петрученко слово «уважение» (*respectus*) означает «обращение взора назад; внимание» [16, с. 555]. Аристотель в своём этическом сочинении «Никомахова этика» рассуждает на тему добродетели (как одной из форм уважения) говоря о том, что добродетель есть «преднамеренное [сознательное] приобретенное качество души, состоящее в субъективной середине и определенное разумом, и притом определенное так, как бы ее определил благоразумный человек...» [9, с. 33]. Анализируя отрывок из этого высказывания, можно прийти к мнению, что уважение Аристотель ставил на равне с добродетелью и выделил, что составляющим добродетели, также как и уважения, является отношение человека к человеку. К подобному мнению приходят и составители Малого Толкового словаря русского языка В.В. Лопатин и Л.Е. Лопатина, которые интерпретируют уважение как «отношение, основанное на признании личностных достоинств и заслуг» [7, с. 618].

Начиная размышлять над толкованием феномена «уважение», которое приводит семья Лопатиных, можно прийти к вопросу: «Если один не признаёт в другом человеке его индивидуальные достижения, то последний не имеет право на уважение к себе? Это не совсем так, если

отвечать на этот вопрос, используя теории философов Иммануила Канта и Стивена Дарволла. В статье Стэнфордской энциклопедии философии «Respect» приводится мнение И. Канта, который в центральном принципе своей теории писал, что «независимо от личных качеств и достижений, несмотря на социальный статус, человек имеет право на уважение к себе только потому, что он, как и все другие люди, - личность» [17]. С. Дарволл утверждает, что теорию об уважении стоит понимать как два понятия: признание и оценка [3, с. 189]. В первом случае он видел способность человека «оценить внутренне, в нём самом и ради него самого», во втором «оценку как нечто положительное в человеке, его характерные особенности, заслуги и достижения» [3, с. 189]. Опираясь на высказывания Дарволла и Канта, ответ на поставленный нами выше вопрос можно сформулировать с двух отличных друг от друга сторон. Если опираться на мнение И. Канта, то человек достоин уважения к себе с самого рождения так как он – личность. Но если анализировать высказывание С. Дарволла, то человек не заслуживает уважения к себе, если, в первую очередь, он сам не может оценить и понять значимость внутренних качества самого себя, а во вторую, если общество не может найти и оценить в человеке положительные черты. Каждая проанализированная точка зрения, по своему будет верна, и какой придерживаться каждый человек должен решить для себя сам, но при этом, не одну из точек зрения нельзя отрицать, так как обе иллюстрируют ценность уважения для молодых поколений.

Психологами и философами уважение как проявление гуманизма трактуется признанием качеств и достоинств личности. Говоря о ценности уважения, стоит выделить два вида: *ценность самоуважения и ценность уважения к окружающим людям*. Оба вида уважения не могут существовать отдельно друг от друга, они тесно взаимодействуют и в равной степени дополняют друг друга. «Если человек не уважает самого себя, он не может ни любить, ни уважать других», - в своей цитате из книги «Источник» писательница и философ Айн Рэнд отражает ценность самоуважения, без которой человек не сможет правильно контактировать с другими людьми, не принося себе вреда [2]. Ещё одно мнение, отражающее ценность самоуважения находим в мыслях Д. Калффа, который говорит о том, что формирование «Я» ребёнка начинается от самого момента его рождения и ведущую роль в этом играет непосредственная связь ребёнка с матерью, от этой связи зависит будущий эмоциональный фундамент и непосредственное

принятие ребёнком самого себя [1, с. 68]. Придерживаясь мнения Д. Калффа можно составить вывод, что, когда молодой человек действительно осознает, что он уважает самого себя, он сможет приступить к освоению следующей ценности уважения, которая не менее важна для социализации подрастающего поколения.

С.В. Ковалёв писал, что «...именно через семью наши дети входят в общество» [5, с. 8]. Именно в семье, продолжает ученый, человек получает ценнейший опыт, который больше не один институт воспитания дать не может, так как в семье человек общается с родителями, которые, через специфическую семейную атмосферу закладывают ему основы правильного поведения в обществе. Анализируя вышеописанные отрывки, можно сказать, что навыки общения, полученные в результате контакта с родителями, формируют у ребёнка основу правильного общения с людьми, с которыми он будет контактировать, будучи в новом социальном кругу. Постепенно в процессе развития этих навыков, у ребёнка появится стремление к обогащению своего круга общения и взаимодействия с людьми, он увидит в других людях примеры для подражания и будет стремиться к их уровню, в чём и проявит своё уважение к ним. Но, далеко не каждая семья способна ребёнку заложить основы правильного поведения в обществе, и не каждый современный родитель способен уделять достаточно внимания и времени ребёнку, что приводит к утрате ценности уважения для нынешних детей и молодёжи.

Причиной утраты ценности уважения в жизни молодых поколений мы видим в современной политике воспитания детей родителями, а именно в отсутствии влияния родителей на жизнь детей. Как это было прежде? В советское время родители возвращали у детей основы правильного поведения в обществе: учили уважать старшее поколение, бережно относиться к природе и живым существам, её населяющим, тогда, не дети и не тем более родители не были подвержены влиянию цифровых технологий, которому сейчас подвержены современные поколения людей, поэтому граждане Советского союза чаще отдыхали семьями на природе и другими способами проводили воспитательный процесс.

В современных условиях цифровые технологии постоянно оказывают крайне негативное влияние на психику человека [6] и в большей степени на неокрепшую психику ребёнка практически с самого момента его рождения. Новые блага цивилизации проникли практически во все сферы жизни общества, в том числе и в сферу воспитания. Если смотреть на получившие

распространение подходы родителей к воспитанию, то они предоставили своим чадам все условия для их безопасного существования: компьютеры, смартфоны, мобильную связь и Интернет, а сами субъекты воспитания предпочитают не тратить своё время на воспитание ребёнка, оставив его познавать мир через новые блага цивилизации. Ребёнок, если родители не изменят свою политику во взаимодействии с ним, будет чувствовать себя ненужным в семье и всё дальше уходить в мир цифрового пространства. Такое отношение родителей к воспитанию своего ребёнка приведёт его к полной или частичной отстранённости от общества, соответственно, он будет не готов к социализации в новой среде.

В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов считают, что «существенное воспитывающее влияние оказывает личность педагога...» [15, с. 166]. Анализируя данную позицию, можно сделать вывод: либо обучающиеся чувствуют уважение к педагогу, хотя всеми силами впитать те знания, которые он им даёт и стремиться к его уровню, либо они испытывают противоречивые чувства и желания и вовсе не хотят изучать тот предмет, который он им преподаёт, а хотят заниматься тем, что им самим интересно. Такое разное отношение к учёбе в целом и к отдельным её дисциплинам, а также к педагогам связывается, как это уже подчёркивалось, с воспитанием ребёнка, которое закладывалось в семье. Школа занимается развитием уже сформировавшихся ценностей уважения, что в будущем складывает из школьника личность, и будет ли эта личность полезна в обществе, будет ли она уважать других людей и себя зависит от педагога и его подходов к воспитанию.

Ученые говорят, что «требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность в отношениях между обучающимися и учителем. Доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, неорганизованности, непослушанию обучаемых» [15, с. 166-167]. Действительно, если педагог не будет придерживаться какой-то нейтральной позиции (между добротой и строгостью), школьники либо «сядут на шею» педагогу, либо будут испытывать негативные чувства даже тогда, когда он только будет находиться рядом с ними и, чтобы прийти к консенсусу, двум поколениям необходимо включить в их взаимодействие *межпоколенный диалог*.

В понятии межпоколенного диалога предполагается, что между двумя поколениями произойдёт разговор, беседа в различных (благоприятных) условиях, а также, совместные действия

его участников. Учитывая перечисленное, между двумя поколениями может произойти диалог только в том случае, если они придут к согласию, что включает в себя ряд условий. Со стороны педагога – его профессионализм. На начальном этапе преподавательской деятельности молодому учителю стоит консультироваться с более опытными педагогами, перенимая их опыт работы с детьми. Ведь только обладая опытом (даже в теоретическом аспекте, исходя из полученных знаний от других педагогов), педагог сможет найти должные подходы к каждой личности в классе. Со стороны обучающегося – его индивидуальные особенности. «Подростковый возраст оказывает негативное влияние на успеваемость детей, так как снижает скорость мышления, внимания, а также работоспособность детей» [4], говорит Н.В. Калинина. С её мнением трудно не согласиться, ведь дети, находясь в переходном возрасте, ведут себя неподобающим образом: срывают уроки, грубят и другими способами проявляют свою незаинтересованность в образовательном процессе, а также неуважительность по отношению к педагогу.

Нужно отметить, что дети подросткового возраста по-разному реагируют на похвалу или строгость со стороны педагогов. В похвале дети могут найти негатив в свою сторону, это же правило работает и со строгостью – обучающиеся могут либо расстроиться, либо воспринять грубый тон как шутку (если до этого момента у них было перевозбуждённое состояние). Исходя из вышеперечисленных особенностей детей в этот период, педагогу целесообразно применять воспитывающие средства, одним из которых является *игра*.

Как известно, игра – самый древний способ познания мира и общения с окружающими, и включение игровой педагогической технологии в образовательный процесс поможет в построении межпоколенного диалога.

Результаты и дискуссия. Ниже предлагаем примерное описание урока, включающего игровые приемы. Название урока – «Лесная тропинка». Цель – формирование у обучающихся общего представления об уважении к старшим поколениям, к миру природы.

Итак, педагогом предлагается провести урок математики на открытом воздухе, где школьники смогли бы познакомиться с животными и птицами, которые живут на школьной территории (белками, ежами, синицами, дятлами и др.), посчитать их примерную численность, познакомиться с рационом питания живых существ и сделать вывод по проделанной работе. Конечно, не всем обучающимся будет

интересно быть на открытом воздухе, поэтому так важно преподнести урок в форме игры. Для этого стоит перед началом основной части урока, поиграть с детьми, например, провести зарядку на открытом воздухе. Педагог может составить целый комплекс упражнений, но на его реализацию уйдёт время урока, поэтому разумно использовать максимум два-три упражнения, которые важно подобрать так, чтобы дети занимались ими в парах (планка «Дай пять»; приседания; отжимания стоя и др.). Это сплотит детей между собой.

Стоит учесть также следующее: если упражнение состоит из нескольких действий, можно предложить детям меняться с рядом стоящими парами во время проведения зарядки, что тоже положительно скажется на сплочении классного коллектива.

Также важно, чтобы педагог не просто давал команды на исполнение упражнений, а принимал непосредственное участие в них. Если детей в классном коллективе мало, педагог может выполнять упражнения с каждым из участников этого коллектива, если же численность детей не позволяет выполнять упражнение с каждым из обучающихся, то тут педагогу стоит прибегнуть к игре «*Вы все*» (игра основана на воображении обучающихся). Педагог даёт понять детям, что сейчас перед ним стоят все участники классного коллектива, например, педагог может сказать: «Дорогие ребята! Так как вас много, и со всеми я просто не смогу поучаствовать в выполнении зарядки, предлагаю вам представить, что сейчас *вы все* стоите рядом со мной, и каждый будет моей парой в выполнении следующих упражнений...» В этой игре педагог просто эмитирует рядом стоящего партнёра жестами.

Если же в коллективе выстроились нездоровые отношения, и кто-то из обучающихся не хочет выполнять упражнения в паре с кем-то или выполнять указания педагога, то тут стоит прибегнуть к игре «*Брось негатив*», направленной на снижение напряжённости в коллективе, после проведения которой, стоит вернуться к выполнению физических упражнений. Обучающимся в игре «*Брось негатив*» предлагается написать все негативные ощущения на бумаге (педагог делает тоже самое), затем педагог просит сдать все листы с написанными словами/предложениями, а свой листок, когда на руках соберётся примерно половина ответов школьников, педагог подкладывает на середину так, чтобы его действие видели все (чтобы вызвать больше доверия к себе). После этого педагог дожидается момента, когда все обучающиеся сдадут свои листы с ответами и, когда последний сдал лист, демонстрационно

сминает все листы и вместе с этим, объясняя детям, зачем он это сделал: «Сейчас мы собрали все негативные эмоции в одной точке, посмотрите (показывает скомканные листы), так выглядит наш негатив, согласитесь, некрасиво, предлагаю сейчас каждому избавиться от этого негатива...». Далее, педагог замахивается скомканными листами в противоположную от детей сторону, но не бросает их, а после выполненного действия передаёт их рядом стоящему ребенку, который делает всё тоже самое, что и педагог, и передаёт следующему и так, пока все дети не выполнят поставленную перед ними задачу. Последний из обучающихся передаёт педагогу скомканные листы, который окончательно выбрасывает их в урну. После проведённой разминки и игры, направленных на сплочение в коллективе, стоит приступить к основной части урока.

Второй этап урока - «Найди и посчитай». Обучающимся предлагается найти всех живых существ, которых только удастся встретить на пришкольном участке, и посчитать их, всё происходит в непосредственном участии педагога. Параллельно педагог может спрашивать у детей всё то, что они знают про тех живых существ, которых они ищут, так, у тех школьников, которые, возможно, ещё незнакомы с животным миром, будут формироваться конкретные их образы (как они выглядят и т.п.). Игра развивает не просто математическое знание устного счёта, а его использование на наглядных примерах, которые лучше запоминаются детьми, воспитывая и закрепляя тем самым первичные знания математики и экологии, а также помогает детям коммуницировать с другими участниками педагогического процесса. После детей стоит похвалить и перейти к следующей игре «Закон природы». Педагог просит детей назвать то, чем питаются найденные в предыдущей игре животные и птицы. Игра начинается с фразы педагога: «Воробей очень любит полакомиться в кормушке...», а детям предлагается её закончить. Следует помнить, что обучающиеся могут расстроиться, если их вопросы не были услышаны, поэтому стоит перед началом опроса разделить всех найденных представителей фауны на условные группы их питания, например, белки и едят грибы и т.п. Игра предполагает непосредственную взаимосвязь между обучающимися и педагогом, формируя тем самым между ними уважительные отношения, а также закладывает новые, ранее неизвестные им, знания о мире природы.

В игре «Целостность природы в наших руках» педагог просит школьников назвать всё то,

что, по их мнению, важно соблюдать для сохранения мира природы, принимая участие в обсуждении и дополняя ответы. Игра направлена на возвращение и усвоение ценностей экологического отношения к природе, развивает коммуникативные взаимодействия двух поколений.

После выполненных игр стоит подвести итог. Это должны сделать все участники урока, например, педагог может спросить: «Что вы узнали на сегодняшнем занятии?». Стоит похвалить детей за выполнение всех заданий и завершить урок.

Вывод. Уважение как проявление гуманизма в повседневной деятельности человека, в том числе и в его образовании, играет непосредственную роль в социализации человека.

Выделяемые в уважении ценности, а именно *ценность самоуважения и ценность уважения к окружающим людям*, – позволяют говорить о сложно структурированной системе понятия уважения. Обе ценности уважения неразрывно связаны с институтом семьи. Именно семья играет важнейшую роль в социализации человека в обществе и именно от неё зависит то, будет ли ребёнок уважать сверстников и людей. Но в нынешних реалиях отмечается кризис семейного воспитания, в котором родители мало уделяют времени ребёнку, поэтому родителям необходимо более целостно подходить к вопросу о воспитании своего ребёнка, а иначе при переходе его в следующий социальный институт (школу) ребёнок не будет обладать должными навыками общения с людьми, что приведёт его к социальной дезадаптации.

Важную роль в развитии личности играет и образовательная школьная среда. В данной среде очень часто возникают межличностные конфликты между подрастающим поколением и педагогами. Прибегая к межпоколенному диалогу, конфликты возможно быстро разрешить ещё на стадии их начала, а используя игровую технологию, ещё и качественно закрепить полученный результат.

Включая в канву урока игровые приемы как элементы гуманистической парадигмы образования, мы способствуем: улучшению коммуникации между педагогом и обучающимися; качественному развитию личности обучающегося и др. Вариации её использования у младшего поколения содействуют формированию целостных представлений об уважении и ценностном отношении к старшему поколению, а также стремления ребенка к познавательной деятельности и сохранению мира природы.

Список литературы:

1. Анисимова О.М. Самоуважение и развитие личности / О.М. Анисимова, Е.Г. Трошихина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samouvazhenie-i-razvitielichnosti> (дата обращения 6.11.2024)
2. Айн Р. Источник. – СПб; Невская перспектива, 2006.–880 с.
3. Ахундова Ш. Уважение, его основа и типы / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uvazhenie-ego-osnova-i-tipy> (дата обращения 26.11.2024)
4. Калинина Н.В. Подростковая школьная успеваемость – почему родители в шоке. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dzen.ru/a/Y5LsADTEYi4aX2fA> (дата обращения 26.11.2024)
5. Ковалёв С.В. Психология семейных отношений. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
6. Краснощеченко И.П. Социализация подрастающего поколения в российском обществе: трансформация, риски, пути снижения угроз// Прикладная юридическая психология. 2022. № 2 (59). – С. 67-76.
7. Лопатин В.В. Малый толковый словарь русского языка: Ок. 35000 слов / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М., 1990. – 704 с.
8. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике / С.И. Маслов, Т.А. Маслова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiiypodhod-v-pedagogike> (дата обращения 27.11.2024)
9. Никомахова этика / Аристотель. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 222 с.
10. Репринцев А.В. Диалектика отношений учителя и культуры в условиях социальной неопределенности. Остается ли педагог субъектом культуры общества будущего? / Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – №3(63). – 2022.
11. Репринцев А.В. Экзистенциальный выбор личности в условиях социальной неопределенности: факторы и механизмы социально-нравственного самоопределения молодежи //Страховские Чтения. – 2023. – № 31. – С. 208-218.
12. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. –2002. –№ 4 (33). –С. 73-77.
13. Рожков М.И. Воспитание свободного человека: монография / М.И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 264 с.
14. Романюк Л.В. Гуманистическая педагогика / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskaya-pedagogika> (дата обращения 3.11.2024)
15. Слостёнин В.А. Педагогика / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.
16. Петрученко О. Латинско-Русский словарь. – Москва, 1914. - 810 с.
17. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Respect / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/respect/#KanAccResForPer> (дата обращения 26.11.2024).

E.A. Isaev, K.S. Bezruchko
HUMANISM AS VALUE OF PEDAGOGICAL BEING

Abstract. The article considers humanism as one of the links in relations between two generations, aimed at educating young people in respect as a value that plays a direct role in the person's socialization, because only by showing respect for another, a person accepts himself and society as a whole. The authors note the problem of the growing disdainful attitude of the modern generation of children and young people to social norms, including the loss of respect for the older generation in their consciousness. One of the reasons is the anthropological crisis in educational reality. Emphasis is placed on the dialectical unity of the implementation of intergenerational dialogue and the development of respect for oneself, for the older generation, for the world as a whole. The authors propose to use widely the game as a didactic tool for implementing the humanistic approach in educational reality; they describe a set of games aimed at humanizing education: developing the ability to build intergenerational dialogue, educating respect for oneself, for another, for the world as a whole.

Keywords: personality, pedagogical being, humanism, respect, intergenerational dialogue, game, game techniques.

References:

1. Anisimov O. M. Self-esteem and personality development / O. M. Anisimov, E. G. Troshikhina // [Electronic resource]. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/samouvazhenie-i-razvitie-lichnosti> [date of application: 6.11.2024].
2. Ain R. Source. - St. Petersburg; Nevskaya Perspektiva, 2006.-880 p.
3. Akhundova Sh. Respect, its basis and types / [Electronic resource]. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/uvazhenie-ego-osnova-i-tipy> [date of application 26.11.2024].
4. Kalinina N.V. Teenage school performance - why parents are shocked. / [Electronic resource]. - Access mode: <https://dzen.ru/a/Y5LsADTEYi4aX2fA> [date of application 26.11.2024].
5. Kovalev S.V. Psychology of family relations. - M.: Pedagogy, 1987. - 160 p.
6. Krasnoshchechenko I.P. Socialization of younger generation in Russian society: transformation, risks, ways to reduce threats // Applied legal psychology. 2022. № 2 (59). P. 67-76.
7. Lopatin V.V. Small explanatory dictionary of Russian language: Approx. 35,000 words / V.V. Lopatin, L.E. Lopatina. - M., 1990. - 704 p.
8. Maslov S.I., Maslova T.A. Axiological approach in Pedagogy / S.I. Maslov, T.A. Maslova // [Electronic resource]. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiiy-podhod-v-pedagogike> [date of application 27.11.2024].
9. Nicomachean ethics / Aristotle. - Moscow; Berlin: Direct-Media, 2020. - 222 p.
10. Reprintsev A.V. Dialectics of relations between teacher and culture in context of social uncertainty. Does teacher remain subject of future society culture? / Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. - № 3 (63). - 2022.
11. Reprintsev A.V. Existential choice of individual in conditions of social uncertainty: factors and mechanisms of social and moral self-determination of young people // Strakhovskie Readings. - 2023. - № 31. - P. 208-218.
12. Rozhkov M.I. Concept of Existential Pedagogy // Yaroslavl pedagogical bulletin. - 2002. - № 4 (33). - P. 73-77.
13. Rozhkov M.I. Education of free person: monograph / M.I. Rozhkov, L.V. Bayborodova. - Moscow; Berlin: Direct-Media, 2020. - 264 p.
14. Romanyuk L. V. Humanitarian Pedagogy / [Electronic resource]. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskaya-pedagogika> [date of application 3.11.2024].
15. Slastyonin V.A. Pedagogy / V.A. Slastyonin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; edited by V.A. Slastyonin. - M.: Publishing center "Academy", 2012. - 608 p.
16. Petruchenko O. Latin-Russian dictionary. - Moscow, 1914. - 810 p.
17. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Respect / [Electronic resource]. - Access mode: <https://plato.stanford.edu/archIves/sum2013/entries/respect/#KanAccResForPer> [date of application 26.11.2024].

Статья поступила в редакцию 27.02.2025 г.

А. Шамсутова

ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕРЕСА У ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ К РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию формированию интереса у турецких студентов к русской культуре и о ее духовно-нравственных ценностях в процессе преподавания русского языка. Понятие «культура» становится одним из основных аспектов социализации личности в условиях динамично меняющегося современного мира. На уроках РКИ представляется возможным рассматривания влияния традиционных российских ценностей, таких как коллективизм, патриотизм, духовность, милосердие и уважение к старшим, на формирование идентичности турецких студентов, на их гражданской позиции и межличностных отношений.

Взаимодействие русской культуры с современными вызовами, включая культурное многообразие, влияние цифровых технологий и необходимость адаптации к новым социальным реалиям – все это часть изучаемой нами российской культуры. В статье анализируется актуальность русской культуры как инструмента сохранения и трансляции этих ценностей новым поколениям в условиях глобализации, информатизации и размывания традиционных социальных институтов. Особое внимание уделяется потенциалу русской литературы, искусства, фольклора и исторического наследия в воспитании нравственности, развитии эмпатии, формировании чувства ответственности и принадлежности к культурному сообществу.

В свете презентации российской и русской культуры предлагаются педагогические подходы и методики использования культурного наследия России в образовательном процессе с целью развития социальной компетентности личности и ее способности к конструктивному взаимодействию в поликультурном мире. Подчеркивается важность интеграции ценностей русской культуры в образовательные программы для формирования гармонично развитой, социально ответственной и культурно обогащенной личности, способной успешно адаптироваться к вызовам меняющегося мира, сохраняя при этом свою национальную идентичность и духовные корни.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русская культура, глобализация и культура, как преподавать культуру.

Введение

В современном мире глобализации и культурного обмена изучение иностранных языков перестало быть просто освоением лингвистических навыков. Оно все чаще рассматривается как мост между культурами, способствующий взаимопониманию, уважению и обогащению мировоззрения. В контексте преподавания русского языка как иностранного турецким студентам особую значимость приобретает задача формирования устойчивого интереса к российской культуре. Этот интерес не только повышает мотивацию к изучению языка, но и способствует более глубокому погружению в языковую среду, пониманию менталитета носителей языка и развитию межкультурной компетенции.

«Язык и мир» - главные понятия концепции межкультурной коммуникации при обучении РКИ, становятся единой системой этно-ориентированного обучения. «Русский язык» отражает мир. «Мир» состоит «из фактов, а не из объектов», что находит отражение в национальной (этнической) картине мира и в национальных кодах» [13].

Российская культура представляет собой богатейшее наследие, охватывающее литературу, искусство, музыку, кино, театр, историю, традиции и обычаи. Для турецких студентов знакомство с этим многообразием может стать не только увлекательным путешествием, но и ключом к более эффективному освоению русского языка. Ведь язык не существует в вакууме, он тесно переплетен с культурой народа, который на нем говорит. Понимание культурных реалий помогает интерпретировать языковые конструкции, улавливать нюансы общения и избегать межкультурных недоразумений [12].

Однако формирование интереса к российской культуре у турецких студентов – задача многогранная, требующая от преподавателя не только лингвистической компетентности, но и глубокого знания культурных особенностей обеих стран, а также владения методическими приемами, способными вызвать эмоциональный отклик у обучающихся.

Одним из ключевых аспектов является «интеграция культурного контента в языковые уроки» [9]. Это не должно быть формальным пересказом фактов о России, а органичным

включением культурных элементов в изучение лексики, грамматики и развитие коммуникативных навыков. Например, при изучении темы «Семья» можно познакомить студентов с традициями русской семьи, обсудить роли членов семьи, сравнить их с турецкими аналогами. При изучении глаголов движения можно использовать фрагменты из русских мультфильмов или фильмов, демонстрирующих особенности поведения и взаимодействия людей [2].

«Когда мы говорим о «формировании межкультурной коммуникации на уроках РКИ через этноориентированное обучение» - мы ведем речь «о принципиально новой модели образования, которая требует от студентов рассматривать себя не только как представителя своего этноса, но и как гражданина мира, являющегося субъектом диалога культур». Внутри данной модели обучения современные подходы к обучению русскому языку как иностранному используются в контексте диалога культур» [13]. Мы придерживаемся концепции, что учащиеся должны знать, чего они пытаются достичь и как они могут этого добиться. Занятие должно доставлять удовольствие и вызывать интерес у учащихся. Занятия часто могут включать элементы соревнования (с самим собой или другими) и/или сотрудничества (совместной работы над достижением общей цели).

В нашем исследовании мы затрагиваем вопросы эффективности различных методов для формирования интереса у турецких студентов к российской культуре на уроках русского как иностранного, предлагая критерии для определения наиболее результативных подходов в зависимости от целей обучения, уровня владения языком и индивидуальных особенностей учащихся. Приведем примеры практического применения как традиционных, так и эффективных методик в преподавании РКИ.

Теоретической базой для комплексного подхода послужили такие книги как «Techniques & Principles in Language Teaching» [19], теория Г. Лозанова [8], «Типология приемов передачи культурно-специфичных слов» [4], «Методы коммуникативных исследований» [7], «Понимание культур через посредство ключевых слов» [3], «Intercultural Language Teaching and Learning» [18] и др.

Многолетняя практика преподавания РКИ показывает, что важную роль в формировании межкультурной коммуникации играет «использование аутентичных материалов» на русском языке [10]. Это могут быть отрывки из русской литературы (адаптированные для уровня

владения языком), русские народные песни, фрагменты кинофильмов, мультфильмов, выпуски новостей, блоги, социальные сети. Такие аутентичные материалы представлены нами в учебном пособии «Русский язык. Русско-турецкий перевод» [11]. Работа с такими материалами позволяет студентам не только улучшать языковые навыки, но и непосредственно соприкасаться с российской культурой в ее естественном проявлении. Анализ песенных текстов может познакомить с поэзией и народным творчеством, просмотр фильмов – с современными реалиями и социальными проблемами, чтение блогов – с повседневной жизнью молодежи [3].

Для активизации познавательного интереса необходимо использовать «интерактивные методы обучения», подчеркивает Е. Ковальчук [5]. Монотонное изложение материала не вызывает энтузиазма у студентов. Гораздо эффективнее использовать дискуссии, круглые столы, викторины, брейн-ринги, ролевые игры, проекты, презентации. Например, на уроках русского языка на 2-м курсе мы предлагаем студентам подготовить презентацию о любимом русском писателе, художнике или музыканте. В условиях отсутствия среды общения нами используется музей университета, где экскурсию ведут сами же студенты – только на русском языке. Организовав мини-театр на уроке, есть возможность влюбить турецких студентов в русскую литературу через перформансы, инсценировать фрагмент из русской пьесы или литературного произведения.

Особое внимание нами уделяется «сравнительно-сопоставительному анализу» двух культур. Выявление сходств и различий между турецкой и российской культурами помогает студентам лучше понять специфику каждой из них, избежать стереотипов и сформировать более объективное представление о другой стране. Например, для сравнения двух культур и для более углубленного изучения русской культуры нами был использован проектный метод обучения русскому языку, где студенты выбирали наиболее интересующие их культурные аспекты русского народа и российского пространства и писали тексты докладов для участия в Международной научно-практической конференции в Тюмени. Наиболее успешные работы были опубликованы в журнале «Вестник Тюменского государственного института культуры» [14; 15; 16; 17] (в списке использованной литературы перечислены эти совместные публикации, которые мы подготовили с целью формирования диалога культур у турецких студентов. Студенты сами выбирали темы, которые им наиболее

интересны, которые они хотели бы более углубленно изучить в рамках проекта). В этих докладах и статьях студенты сравнивают традиции, празднования Нового года и Курбан байрам, свадебные обряды, особенности гостеприимства, нормы поведения в обществе, создание кино, мифологию двух народов. Такой анализ способствует развитию критического мышления и межкультурной толерантности. В культурно- и этноориентированном подходе студенты самостоятельно могут формировать для себя важнейшие понятия, как этнос, культура, менталитет, национальный характер и этнический стереотип и проложить диалог культур в сознании.

Важным инструментом формирования интереса к русской культуре является также и «визуализация» [8]. Использование иллюстраций, фотографий, видеоматериалов, презентаций делает процесс обучения более наглядным и запоминающимся. Демонстрация красот российской природы, архитектурных памятников, произведений искусства, национальных костюмов, блюд русской кухни вызывает эмоциональный отклик и желание узнать больше. В этом направлении нами был сделан проект «Газета на русском языке», где студенты 1-3 курсов Сельджукского университета на русском языке издали газету «Зеркало» (Конья, декабрь 2023 г.).

В формировании интереса у турецких студентов к российской культуре на уроках русского как иностранного нельзя недооценивать роль преподавателя-носителя языка. Его любовь к родине, своей культуре, энтузиазм, глубокие знания о российской культуре, умение интересно и увлекательно преподнести материал являются ключевыми факторами успеха. Об этом еще писал болгарский ученый Г. Лозанов. Преподаватель является не просто источником информации, но и проводником в мир русской культуры, способным вдохновить студентов на самостоятельное изучение и исследование. Личный опыт преподавателя, его рассказы о России, встреча с носителями языка могут стать мощным стимулом для студентов.

Кроме того, можно и нужно использовать внеаудиторные формы работы. Организация тематических вечеров, посвященных русской культуре, просмотр русских фильмов с последующим обсуждением, посещение выставок русских художников (если таковые имеются), встречи с носителями русского языка, участие в онлайн-проектах и конкурсах, посвященных России, – все это способствует расширению кругозора студентов и углублению их интереса к изучаемой культуре. Так, на 1-м курсе нами использовался учебник «Читаем без проблем» [6],

где в доступном для турецких студентов русском языке дается информация о художниках, архитекторах, музыкантах, ученых с начала 17 в-по 20-й век. Такой учебно-методический комплекс помогает полностью погружаться в мир русской истории, культуры. При работе с учебным пособием «Обсуждаем глобальные проблемы» [1] на обсуждение выносятся такие темы как «мегаполис», «миграция», «экология», «пандемия», «защита прав национальных меньшинств», «этнические конфликты»: студенты формулируют причины их возникновения и обсуждают возможные пути их решения. На таких дискуссионных уроках происходит формирование способностей восприятия национальных особенностей мышления и готовность посмотреть на ситуацию через ментальность носителей изучаемого языка. Изучаемый язык воспринимается набором равноуровневых единиц и правил оперирования ими.

Важно учитывать индивидуальные интересы студентов. Предварительные беседы дают понять и выявить, какие аспекты российской культуры наиболее привлекательны для конкретной группы обучающихся. На основе этой информации мы в последующем адаптируем учебный материал и внеклассные мероприятия, что помогает сделать их более релевантными и увлекательными.

Наконец и самое главное – необходимость создания положительной эмоциональной атмосферы на уроках русского языка. Уверенность в своих силах, отсутствие страха совершить ошибку, поддержка со стороны преподавателя и одноклассников – все это способствует раскрепощению студентов и повышению их мотивации к изучению не только языка, но и культуры, согласно подходу Г. Лозанова.

Заключение

Таким образом, формирование интереса к российской культуре у турецких студентов на уроках русского как иностранного представляет собой комплексную задачу, требующую от преподавателя творческого подхода, глубоких знаний и методического мастерства. Интеграция культурного контента в языковые уроки, использование аутентичных материалов, применение интерактивных методов обучения, сравнительно-сопоставительный анализ культур, визуализация, личный пример преподавателя, внеаудиторная работа и учет индивидуальных интересов студентов – все эти элементы в совокупности способны пробудить у турецких студентов живой и устойчивый интерес к богатому и многогранному миру российской культуры, что, несомненно, окажет положительное влияние на

процесс изучения русского языка и будет способствовать развитию межкультурного диалога между Турцией и Россией.

Список литературы:

1. Баско, Н.В. Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику. – Москва: Русский язык. Курсы, 2010. - 272 с.
2. Бердичевский А.Л. Альтернативные технологии в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Издательство «Ritorica», 2018. - 32 с.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов // Семантические универсалии и описание языков. Москва, 1999. с. 263–305.
4. Гудий К.А. Типология приемов передачи культурно-специфических слов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. с.180-184.
5. Ковальчук Е. В. Суггестопедическая система как способ интенсификации обучения русскому языку иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки. Автореферат диссертации ВАК РФ 13.00.02, кандидат педагогических наук. – Москва, 2006. 17 с.
6. Костюк Н.А. Читаем без проблем, С.-Петербург: издательство «Златоуст», 2006, 132 стр.
7. Леонтович О. А. Методы коммуникативных исследований. - Москва: «Гнозис», 2011. 224
8. Лозанов, Георгий // https://ru.wikipedia.org/wiki/Лозанов,_Георгий. (дата обращения 12.03.225).
9. Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного / И.Пугачёв. - Москва: РУДН, 2011. - 284 с.
10. Шамсутова А.А. Использование новостных медиатекстов в преподавании РКИ у турецких студентов // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. РУДН, 24–25 апреля 2025 г. в 2 т. / под редакцией Г. Н. Трофимовой. – Москва : РУДН, 2025. ISBN 978-5-209-12548-8 . Т.2. –с 292-297.
11. Шамсутова А.А. Русский язык: Русско-турецкий перевод: Учебное пособие для практических занятий (Примерная программа, методические указания, образцы текстов для перевода, задания и образцы контрольных работ) / А.А. Шамсутова. – Конья: издательство «Atlas Akademi», 2024. – 167 с.
12. Шамсутова А. Переводы произведений турецких писателей на русский язык: особенности передачи реалий и лингвоэтнических эквивалентов // Иучавање и настава словенских језика, књижевности и култура и изазови времена. Београд (Сербия), 2024. С. 91-93.
13. Шамсутова А. А. Формирование межкультурной коммуникации на уроках РКИ через этноориентированное обучение // Сборник материалов Международной конференции “S.Ü.Uluslar Arası Rus Dilin Öğretim Kongresi”. - Konya, 2023.
14. Шамсутова А., Киразоглу Д. Творчество А.С. Пушкина как связующее звено в межкультурной коммуникации (А.А. Shamsutova-D. Kirazoglu. Pushkin's works as a connecting link in intercultural communication) // Вестник Тюменского государственного института культуры. 02(28)/2023. Тюмень, 2023. –с.213-215.
15. Шамсутова А., Конук А. Российское кино в укреплении дружбы в международных отношениях (А.А. Shamsutova –А.Konuk. The russian cinema in strengthening friendship in international relations) // Вестник Тюменского государственного института культуры. 02(28)/2023. Тюмень, 2023. – с.265-267.
16. Шамсутова А., Д. Су Кум. Различия и сходство турецкой и русской кухонь (А.А. Shamsutova – D.Su Kum. Differences and similarities of turkish and russian cuisine) // Вестник Тюменского государственного института культуры. 02(28)/2023. Тюмень, 2023. – С.268-270.
17. Шамсутова А., Эрол М. Философия русской бани (А.А. Shamsutova – M.Erol. The philosophy of the russian bathhouse) // Вестник Тюменского государственного института культуры. 02(28)/2023. Тюмень, 2023. – С..271-273.
18. Liddicoat Anthony J., Scarino Angela. Intercultural Language Teaching and Learning, Wiley-Blackwell, Oxford, 2013, 200 pp.
19. Freeman, Diane Larsen, Anderson, Marti. Techniques & Principles in Language Teaching. - Oxford University Press. 2011.
20. Shamsutova A.Promoting a culture of peace and interreligious and intercultural dialogue in the lessons of Russian as a foreign language // 6th International Research Congress on Social Sciences (USOBAK).- Ankara, November 02-03, 2023.

A. Shamsutova

FORMATION OF INTEREST IN RUSSIAN CULTURE AMONG TURKISH STUDENTS AT RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. This article is devoted to the study of the formation of interest among Turkish students in Russian culture and its spiritual and moral values in the process of teaching the Russian language. The concept of "culture" is becoming one of the main aspects of personal socialization in a dynamically changing modern world. At RAF lessons, it is possible to consider the influence of traditional Russian values such as collectivism, patriotism, spirituality, charity and respect for elders on the formation of Turkish students' identity, on their civic position and interpersonal relationships.

The interaction of Russian culture with modern challenges, including cultural diversity, the impact of digital technologies, and the need to adapt to new social realities are all part of the Russian culture we study. The article analyzes the relevance of Russian culture as a tool for preserving and transmitting these values to new generations in the context of globalization, informatization and the erosion of traditional social institutions. Special attention is paid to the potential of Russian literature, art, folklore, and historical heritage in fostering morality, developing empathy, and fostering a sense of responsibility and belonging to a cultural community.

In the light of the presentation of Russian culture, pedagogical approaches and methods of using Russia's cultural heritage in the educational process are proposed with the aim of developing the social competence of an individual and his ability to interact constructively in a multicultural world. The importance of integrating the values of Russian culture into educational programs is emphasized in order to form a harmoniously developed, socially responsible and culturally enriched personality capable of successfully adapting to the challenges of a changing world, while preserving its national identity and spiritual roots.

Keywords: Russian as Foreign Language, Russian culture, globalisation and culture, multicultural dialogue.

References:

1. Basko, N.V. Discussing global issues, reviewing Russian grammar. – Moscow: "Russian Language. Courses", 2010. 272 p.
2. Berdichevsky, A.L. Alternative technologies in teaching Russian as Foreign Language. – Moscow: "Retorika A" Publishing House, 2018. – 32 p.
3. Vezhbitskaya, A. Understanding cultures through key words // Semantic universals and language description. - Moscow, 1999. -P. 263–305.
4. Gudiy, K.A. Typology of methods for translating culture-specific words // Bulletin of VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication. – 2012. - № 2. - P. 180-184.
5. Kovalchuk, E.V. Suggestopedic system as method of intensifying teaching Russian Language to foreign students in pre-university preparation. Abstract of Ph.D. dissertation in Pedagogical Sciences, VAK RF 13.00.02. – Moscow, 2006. – 17 p.
6. Kostyuk, N.A. Reading without problems. – St. Petersburg: "Zlatoust" Publishing House, 2006. – 132 p.
7. Leontovich, O.A. Methods of communicative research. – Moscow: "Gnosis" 2011. – 224 p.
8. Lozanov, Georgiy // https://ru.wikipedia.org/wiki/Лозанов,_Георгий. (date of application 12.03.2025).
9. Pugachev, I.A. Ethno-oriented methodology in multicultural teaching of Russian as Foreign Language. – Moscow: RUDN University, 2011. – 284 p.
10. Shamsutova, A.A. Using news media texts in teaching Russian as Foreign Language to Turkish students // Language and speech on Internet: personality, society, communication, culture: proceedings of VIII International scientific and practical conference, RUPF, April 24–25, 2025, Vol. 2. Edited by G.N. Trofimova. – Moscow: RUDN, 2025. ISBN 978-5-209-12548-8. - P. 292-297.
11. Shamsutova, A.A. Russian Language: Russian-Turkish translation: textbook for practical classes (sample program, methodological guidelines, translation texts, assignments, and sample control work) / A.A. Shamsutova. – Konya: "Atlas Akademi" Publishing House, 2024. – 167 p.
12. Shamsutova, A. Translations of works by Turkish writers into Russian: features of transmitting realities and Linguoethnic Equivalents // Studying and teaching Slavic languages, literature, and culture: challenges of our time. Belgrade (Serbia), 2024. P. 91-93.

13. Shamsutova, A.A. Formation of intercultural communication at Russian as Foreign Language lessons through ethno-oriented teaching // Proceedings of international conference “Selcuk University International Russian Language teaching congress” – Konya, 2023.
14. Shamsutova, A., Kirazoglu D. Pushkin’s works as connecting link in intercultural communication // Bulletin of Tyumen State Institute of Culture, 02(28)/2023, Tyumen, 2023. P. 213-215.
15. Shamsutova, A., Konuk A. Russian cinema in strengthening friendship in international relations // Bulletin of Tyumen State Institute of Culture, 02(28)/2023, Tyumen, 2023. P. 265-267.
16. Shamsutova, A., Kum D. Su. Differences and similarities between Turkish and Russian cuisines // Bulletin of Tyumen State Institute of Culture, 02(28)/2023, Tyumen, 2023. P. 268-270.
17. Shamsutova, A., Erol M. Philosophy of Russian bathhouse // Bulletin of Tyumen State Institute of Culture, 02(28)/2023, Tyumen, 2023. P. 271-273.
18. Liddicoat Anthony J., Scarino Angela. Intercultural Language Teaching and Learning, Wiley-Blackwell, Oxford, 2013, 200 pp.
19. Freeman, Diane Larsen, Anderson, Marti. Techniques & Principles in Language Teaching. - Oxford University Press. 2011.
20. Shamsutova A. Promoting a culture of peace and interreligious and intercultural dialogue in the lessons of Russian as a foreign language // 6th International Research Congress on Social Sciences (USOBAK).- Ankara, November 02-03, 2023.

Статья поступила в редакцию 27.02.2025 г.

А.С. Шевлякова, И.А. Подольская

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS У ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ, РАБОТАЮЩИХ ОНЛАЙН

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития гибких навыков у педагогов-психологов, работающих дистанционно. Анализируются различные подходы к определению и классификации таких навыков как в отечественной, так и зарубежной литературе. Особое внимание уделяется специфике работы педагогов-психологов дополнительного образования, которые взаимодействуют с обучающимися и коллегами через онлайн-платформы. В статье выделены основные гибкие навыки, такие как коммуникация, эмоциональный интеллект, умение адаптироваться к изменениям, критическое мышление и технологическая компетентность. Эти навыки рассматриваются как необходимые условия для эффективного выполнения профессиональных задач, повышения качества образовательного процесса и успешной социализации обучающихся в дистанционной среде. Для развития этих навыков авторы выделяют практико-ориентированные методы, которые доказали свою эффективность. Среди них — тренинги, мастер-классы, ролевые игры, кейс-методы и симуляции. Эти методы позволяют специалистам отрабатывать навыки в реальных или смоделированных ситуациях, получать обратную связь и корректировать поведение на практике. Таким образом, развитие гибких навыков у педагогов-психологов является важным направлением для повышения их профессионализма и эффективности работы в современных условиях.

Ключевые слова: soft skills, гибкие навыки, педагоги-психологи, онлайн-образование, развитие навыков, дополнительное образование, специфика онлайн-работы, эмоциональный интеллект, критическое мышление, подходы к развитию soft skills, проект развития soft skills.

Анализ проблем развития soft skills у педагогов и психологов, работающих онлайн начнем с определения понятия soft skills. В середине XX века появляются первые упоминания о разделении навыков на hard skills и soft skills. Первым эти понятия ввел Джон Уитмор, создатель модели GROW, которая выделяла важность эмоциональной интеллектуальности и межличностного взаимодействия в работе. Так, hard skills представляют собой узкопрофильные компетенции, необходимые в определенной области деятельности. В то время как soft skills в преобладающей части определений воспринимают как навыки межличностного общения, управления временем, решения проблем, эмоционального интеллекта и другие навыки, которые не связаны напрямую с техническими аспектами работы. Они ориентированы на умение эффективно взаимодействовать с другими людьми и управлять собой в различных ситуациях [24, с. 78–85]. Сегодня многие учебные заведения и компании активно инвестируют в обучение soft skills, как ключевым навыкам в успешной карьере и взаимодействии с окружающими.

Со временем интерес к soft skills только вырос, особенно в сферах менеджмента, образования и развития карьеры. Современные исследования продолжают подчеркивать важность soft skills для успешной карьеры и профессионального развития. Сегодня многие учебные

заведения и компании активно инвестируют в обучение soft skills, так как понимают, что эти навыки играют ключевую роль в успешной карьере и взаимодействии с окружающими.

Однако, несмотря на возрастающую популярность темы, единого определения гибких навыков на данный момент не существует. Так, ниже будут рассмотрены основные определения как за рубежом, так и отечественные. В Оксфордском словаре английского языка 1989 года гибкие навыки определяются как качества личности, обеспечивающие ее гармоничное и эффективное взаимодействие с другими [27, с. 624]. Зарубежные авторы, такие как Липпман Л. Ч., Руберг Р. и другие рассматривают гибкие навыки как ряд надпрофессиональных навыков, не связанных с конкретной профессиональной деятельностью, оказывающих сильное влияние на карьеру и связанных с высокой результативностью и включенностью в рабочие процессы [26].

Среди отечественных исследователей изучением hard skills и soft skills занимались Н. В. Жадько, А. М. Новиков, О. В. Сосницкая, О. Чуланова, Д. А. Татаурщикова, О. Абашкина, Е. Гайдученко, А. Марушев, О. В. Барина, Ю. Портланд, В. Давидова, Д. Иванов, И. Клюковская и другие. Так, Жадько Н. В. и Чуркина М. В. рассматривают гибкие навыки как профессиональные навыки, проявляющиеся в изменчивом

контексте и имеющие многовариативную природу. [10, с. 90–98]. Абашкина О. в свою очередь определяет soft skills как незаменимые для профессионала человеческие качества, позволяющие добиться значимых результатов в своей деятельности. Гибкие навыки в представлении Чулановой О. Л. — это социально-трудовая характеристика, включающая в себя знания, умения, навыки и мотивационные особенности работника в области взаимодействия с другими людьми, умение эффективно управлять временем, умение убеждать, вести переговоры, лидерство, эмоциональный интеллект, проявляющиеся в различных ситуациях и необходимые для успешного выполнения обязанностей по должности и достижения стратегических целей организации. Эти навыки являются потенциальным качеством, позволяющим описать практически все аспекты готовности персонала к эффективной работе в конкретных ситуациях на рабочем месте в рабочем коллективе [1]. Гайдученко Е., Марушев А. рассматривают их с точки зрения качественного взаимодействия с людьми, позволяющие грамотно решать конфликты, уметь доносить свои мысли, договариваться, поддерживать связь с людьми [8]. Давидова В. придает гибким навыкам характер дополнительного образования в процессе получения жизненного опыта, который будет применен для собственного дальнейшего профессионального развития [9]. Мамаева С. Определяет их как качества, присутствующие личности и обеспечивающие ее самостоятельность в самоорганизации, управлении и принятии решений [15]. И. Канардов акцентирует внимание на психологической составляющей гибких навыков, включая в них лидерские навыки, умение договариваться, решать конфликты, межличностное общение, командную работу, самоорганизацию, тайм-менеджмент, эрудированность и другое [13]. Давлетшина Ю. М., Ивонина А. И. и Чуланова О. Л. рассматривали эти навыки как продукт профессиональной деятельности, к которому с пристальным вниманием относятся руководители на собеседованиях, подбирая необходимый набор

компетенций на должности [12, с. 1–18]. Сосницкая О. и Татауршикова Д. в свою очередь определяют soft skills как способности индивида в области управления и коммуникации, которые повышают качество взаимодействия между людьми и включают в себя лидерские, управленческие, навыки самопрезентации, ораторские и решение конфликтов [21; 23].

Несмотря на отсутствие единого определения и классификации гибких навыков, одна из распространенных классификаций выделяет четыре группы: эмоциональный интеллект, эффективное мышление, коммуникативные и управленческие навыки. Коммуникативные навыки включают в себя те компетенции, которые обеспечивают взаимодействие с людьми, общение и поведение в конфликтах. К ним относятся самопрезентация, командная работа, умение слышать и слушать, решать конфликты, ораторские навыки и другие. Эмоциональный интеллект обеспечивает осознанное понимание и управление собственным состоянием, эмоциями и переживаниями. К ним относятся эмпатия, рефлексия, инициативность, энергия, настойчивость. Навыки эффективного мышления включают в себя критическое мышление, системное, проектное и логическое, позволяющие более эффективно и рационально принимать решения. Управленческие навыки заключаются в планировании, управлении процессами, проектами, менторинга, коучинга, целеполагания [7, с. 137–148]. В то же время Э.Ф. Зеер и Л. Н. Степанова разделяют гибкие навыки на три группы, включив эмоциональный интеллект в навыки self-менеджмента. Базовые коммуникативные навыки включают в себя аспекты публичных выступлений и способности реагировать в неопределенных обстоятельствах. К навыкам self-менеджмента были отнесены навыки, связанные с целеполаганием и самоорганизацией, управлением собственными ресурсами. Заключительную группу гибких навыков относят к навыкам эффективного мышления, среди которых есть как креативность, так и гибкость мышления и прочее [22, с. 65–89].

Таблица 1 – Классификация гибких навыков по Э. Ф. Зееру и Л. Н. Степановой

Базовые коммуникативные навыки	Навыки self-менеджмента	Навыки эффективного мышления
<ul style="list-style-type: none"> • умение слушать, убеждать; • способность аргументировать; • навыки публичного выступления; • самопрезентация; • способность к командной работе; • эффективное поведение в неопределенных, критических ситуациях; • толерантность к неопределенности. 	<ul style="list-style-type: none"> • управление собственными ресурсами (саморазвитие, самообразование); • управление эмоциями; • планирование; • навыки целеполагания; • тайм-менеджмент; • инициативность; • самоорганизация; • рефлексия; • информационная грамотность. 	<ul style="list-style-type: none"> • гибкость; • перспективность; • аналитичность; • доказательность; • осознанность; • прогностичность; • креативность; • инновативность.

Иную классификацию предлагает рассмотреть О. В. Абашкина. Руководствуясь результатами проведенных исследований в Мюнхене сотрудниками Института Макса Планка, были выделены четыре группы основных гибких навыков, имеющих ключевую роль в настоящее время: личностная динамика, область межличностных отношений, стремление к успеху и выносливость. В группу навыков личностной динамики относятся такие гибкие навыки, как уверенность, мотивация, ответственность и стремление к достижениям. В группу навыков области межличностных отношений были включены такие

коммуникативные навыки, как контактность, сочувствие, сопереживание и объективную самооценку. Отдельной группой навыков были выделены компетенции, обеспечивающие стремление к успеху, среди которых инициативность, мотивация к поддержанию статуса, самоотдача, склонность к систематизации. Завершает классификацию гибких навыков группа компетенций, связанных с выносливостью. К ним относятся устойчивость к критике и неудачам, твердость жизненной позиции, позитивная самооценка и удовлетворенность работой [1].

Таблица 2 – Классификация soft skills (по О. В. Абашкиной)

Личностная динамика	Область межличностных отношений	Стремление к успеху	Выносливость
<ul style="list-style-type: none"> • чувство ответственности; • стремление к достижениям; • уверенность в себе; • высокая мотивация. 	<ul style="list-style-type: none"> • контактность; • объективная самооценка; • сочувствие и сопереживание к другим людям. 	<ul style="list-style-type: none"> • самоотдача; • мотивация к поддержанию статуса; • склонность к систематизации; • инициативность. 	<ul style="list-style-type: none"> • устойчивость к критике и неудачам; • позитивная эмоциональная установка; • твердость жизненной позиции; • удовлетворенность работой.

Выделяя наиболее востребованные навыки, аналитики World Economic Forum, составили список из десяти ключевых компетенций, значимых в 2020 году, все из которых являются гибкими навыками [2]. Самыми необходимыми компетенциями являются навыки решения трудных задач, критическое мышление и креативность. Позиции списка ниже заняли навыки эмоционального интеллекта, взаимодействия и координации, менеджмента, суждения,

ориентированность на клиента, умение решать конфликты и гибкость мышления.

Обратимся к рассмотрению специфики профессиональной деятельности педагогов-психологов дополнительного образования, работающих онлайн. Дополнительное образование в последнее время становится все более востребованным. Чаще под ним понимают организованную и структурированную деятельность субъектов конкретного дополнительного учреждения методического, педагогического,

психологического, обслуживающего и прочего характера. Особенностью дополнительного образования является целенаправленное и добровольное участие обучающегося для своего разностороннего развития, позволяющего открыть свои потенциальные возможности. При этом в процессе обучения упор делается на всестороннее и целостное развитие личности, а не отдельных особенностей ребенка [19, с. 14]. В то же время Асмолов А. Г. под дополнительным образованием воспринимает зону ближайшего развития, основанную на идеях педагогики развития и имеющую многовариативное развитие [3, с. 6–8]. Рассматривая дополнительное образование как воспитательное пространство личности, Серякова С. Б. обращает внимание на возможность развивающего ресурса отечественного образования в дополнительном. Так дополнительное образование позволяет максимально соответствовать современным требованиям развития личности [18, с. 192]. Оно формирует особые условия для развития разносторонней и творческой личности благодаря свободе выбора педагога, деятельности и учебной организации. В связи с этим у обучающегося не только формируется собственная структура ценностей, но и возможности для самостоятельного развития.

Педагог-психолог — это специалист, который сочетает в себе знания и методы педагогики и психологии для оказания помощи детям и подросткам в их развитии, обучении и адаптации к учебной среде. Они работают в школах, детских садах, центрах психологической помощи и других образовательных учреждениях. Задачи педагога-психолога могут включать в себя консультирование учащихся по вопросам обучения, развития и социализации, а также проведение психологических тренингов и коррекционных мероприятий [11, с. 145]. Для качественной работы педагог-психолог должен обладать жизнестойкостью, критическим мышлением, самоорганизацией, самостоятельностью, ответственностью, уверенностью и адекватной самооценкой и другими гибкими навыками [5]. Педагог-психолог в дополнительном образовании к каждому обучающемуся ищет свой индивидуальный подход. Такое направленное на развитие личности взаимодействие способствует его творческому самовыражению, раскрытию личностного потенциала.

Обучение в традиционном подходе предполагает использование в большей степени жестких навыков (*hard skills*), когда педагог-психолог работает в уже известном и отточенном временем контексте по понятному алгоритму (в школах, колледжах, университетах). Когда все

методики, форматы взаимодействия понятны и привычны, а студенты физически находятся на занятиях. В таком образовании есть возможность для непосредственной обратной связи между педагогами и учащимися. Однако, последние годы со своими критическими событиями, карантином, повлияли на изменение контекста профессиональных навыков психолога-педагога. Появилась потребность в дистанционном обучении. В отличие от непосредственного взаимодействия с обучающимися, деятельность педагога-психолога при опосредованном контакте имеет ряд особенностей. И этот переход определил новую проблему: привычные методы обучения не подходят для дистанционного формата [16].

Дистанционное образование представляет собой вид взаимодействия между специалистом и обучающимся, имеющий опосредованный характер, при использовании различных технологий. К отличительным признакам дистанционного образования относится использование специфических приемов обучения, изменившаяся роль педагога, необходимая гибкость, лабильность и модульность [6, с. 4–6]. Важную роль также играют ораторские способности [10]. Дистанционное обучение, основанное на использовании веб-платформ, видеолекций и онлайн-курсов, предоставляет гибкий и доступный образовательный процесс, позволяя учиться в любом месте и в удобное время. В то же время это становится выгоднее экономически, так как избавляет от лишних трат на дорогу и время. Однако, несмотря на такие возможности, есть и определенные ограничения и особенности, которые необходимо учитывать.

Педагог-психолог и обучающиеся получают меньше эмоционального контакта друг с другом. Взаимодействие в группе также становится сложнее, необходимо находить новые возможности для командной работы. Важно в процессе дистанционного обучения уделять дополнительное внимание командообразованию, обогащая эмоциональные переживания учащихся [20]. В то же время дистанционное обучение предъявляет повышенные требования к специалистам, требуя высокой степени самодисциплины и самомотивации. Отсутствие четкого структурированного графика может привести к прокрастинации, снижению вовлеченности и ухудшению качества работы. Кроме того, эффективное участие в дистанционном образовании требует стабильного доступа к компьютерам, надёжному интернет-соединению и другим техническим ресурсам. Технические сбои, недостаточная скорость интернета или отсутствие

необходимого оборудования могут затруднить продуктивное взаимодействие между специалистом и обучающимися. Традиционные педагогические методы — такие как наглядные демонстрации, лекции, методы контроля и исследовательские задания — могут оказаться менее эффективными в дистанционном формате из-за повышенной когнитивной усталости педагогов и учащихся. В связи с этим педагогам-психологам необходимо активно внедрять инновационные технологии и стратегии, направленные на поддержание педагогической эффективности в виртуальной среде [16]. Так, формат занятий и взаимодействия определяет эффективность обучения и взаимодействия специалистов с учащимися [25, с. 53–56]. Важно создавать специальные условия для взаимодействия, использовать разнообразные форматы подачи информации и помогать учащимся привыкнуть к правилам занятия, когда говорить необходимо по очереди, включать и выключать микрофон, сохранять концентрацию в течение занятия.

Однако, несмотря на существующие трудности и ограничения, дистанционный формат взаимодействия способствует формированию глобального образовательного пространства, преодолевающего географические границы. Это позволяет специалистам из различных регионов мира обмениваться профессиональным опытом, а учащимся из отдалённых населённых пунктов — получать доступ к качественному образованию. Дистанционный формат расширяет возможности образовательной системы, что требует разработки инновационных моделей коммуникации и взаимодействия между всеми участниками процесса.

Таким образом, методы работы педагогов-психологов онлайн и оффлайн различаются, и качество дистанционного образования зависит от гибкости и профессионализма педагога.

Анализ специфики профессиональной деятельности педагогов-психологов приводит к важности обсуждения вопросов развития гибких

навыков soft skills у педагогов-психологов. Ряд авторов придерживается позиции, согласно которой развитие педагогов-психологов должно формироваться через проблемное обучение, рефлексивность, кейс-методы, практику и тренинги [14]. Богомолова А. О. также считает, что эффективная групповая работа не только отвечает требованиям современного рынка труда и ожиданиям педагогов-психологов, но и способствует развитию ключевых гибких навыков, необходимых для профессионального успеха. Она акцентирует внимание на развитии гибких навыков через мастер-классы, позволяющие в короткое время поделить творческим наработанным опытом и повысить профессиональную компетентность [5, с. 16–22].

Чтобы успешно осваивать профессию необходимо развить навыки сбора и систематизации информации. Это позволит формулировать гипотезы, планировать свою работу, прогнозировать результаты, задавать важные вопросы и эффективно передавать полезную информацию. Такая «работа» с информацией является неотъемлемой частью soft skills, необходимых для профессионального успеха в современном мире [17, с. 331–334].

В настоящее время наблюдается активная интеграция дистанционных форматов в образовательную практику, включая сферы педагогики и психологии. Данная тенденция формирует новые профессиональные вызовы для педагогов-психологов, такие как обеспечение эффективной коммуникации с учащимися, минимизация ошибок взаимодействия, формирование устойчивого эмоционального контакта в виртуальной среде, стимулирование коллективной работы и поддержание вовлеченности обучающихся. Эти задачи актуализируют необходимость целенаправленного развития гибких навыков у специалистов, работающих в онлайн-формате, включая адаптивность, эмоциональный интеллект и технологическую компетентность.

Список литературы:

1. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere>. (дата обращения: 12.02.2025).
2. Ананьева Т. Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tananyeva.com/single-post>. (дата обращения : 16.02.2025).
3. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. - 1997. - № 9, с. 6-8.
4. Богомолова А. О. Мастер - класс: "soft - skills в работе педагога-психолога" / А. О. Богомолова, Ю. Н. Гут // Образование и проблемы развития общества. – 2020. – № 2(11). – С. 16-22.
5. Бумагина Д. А., Доронина А. А. Профессионализм педагога -психолога // Форум молодых ученых. 2019. №3 (31).

6. Буриев К. С. Роль дистанционного обучения в современном образовании // Образование и воспитание. -2016. С. 4-6.
7. Василиженко М. В. Формирование soft skills у студентов при обучении иностранному языку посредством внедрения технологии проектной деятельности // Современная высшая школа: инновационный аспект. -2020. - Т. 12. - № 1. С. 137-148.
8. Гайдученко Е., Марушев А. Эмоциональный интеллект. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://1-a-b-a.com/lecture/show/99> (дата обращения 19.02.2025).
9. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills>. (дата обращения 1.02.2025)
10. Жадько Н. В., Чуркина М. В. Компетенции как содержание обучения в проектном семинаре. Принцип единства метода и предмета // Вестник московского Городского Педагогического университета. Серия: Экономика. - 2015. - № 3(5). С. 90-98.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. 5-е изд., перераб. и доп. - Екатеринбург: Деловая книга, 2015. - С. 145.
12. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Науковедение». - 2017. - Том 9. - № 1. - С. 1-18.
13. Канардов И. Soft skills и Hard skills - в чем разница? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93-vchem-raznica> (дата обращения 1.02.2025)
14. Макулова А. А., Усенова А. М., Исабаева А. С. Психологические особенности формирования метакомпетентности будущих педагогов-психологов // Хабаршы. Психология сериясы. – 2024. – Vol. 80, No. 3.
15. Мамаева С. Предпринимательство как особый вид деятельности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://helpiks.org/5-63733.html>. (дата обращения 15.02.2025)
16. Мулюкова А. Г., Яцук К. В., Цыганко А. В. Soft skills педагога в условиях дистанционного обучения // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. №2 (52).
17. Сальная Л. К. Soft skills в компетентностной модели выпускника вуза // Наука. Образование. Культура. Вклад молодых исследователей: сборник статей по материалам III Международной научной конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов вузов (Новочеркасск, 26 апреля 2016 г.) / под ред. Л. Н. Соколовой. Новочеркасск: Изд-во ЮРГПУ (НПИ) имени М. И. Платова, 2016. С. 331–334.
18. Серякова С. Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования: монография. - М.: МПГУ, 2005., с. 192.
19. Словарь-справочник терминологии в дополнительном образовании детей / сост. Л.Н. Буйлова, И. А. Дрогов, Л. П. Дугапова, Н. С. Дервояд [и др.]. - М.: ЦРСДОД, 2002., с. 110.
20. Сокуренок А. Психолог в дистанционном образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/psiholog-v-distantsionnom-obrazovanii/> (дата обращения 23.01.2025)
21. Сосницкая О. Soft skills: мягкие навыки твердого характера. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://be-st.ru/ru/blog/13>. (дата обращения 28.01.2025).
22. Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов. Образование и наука. 2019; Т. 21, № 8: 65 - 89.
23. Татаурщикова Д. Soft skills. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/soft-skills> (дата обращения 2.02.2025)
24. Уварина Н. В., Савченков А.В. Формирование гибких навыков молодежи в условиях социального партнерства // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2021. - Т. 13. - № 1. С. 78-85.
25. Шатуновский В. Л., Шатуновская Е. А. Еще раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) // Вестник науки и образования. - 2020. - № 9. С. 53-56.
26. Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. Workforce connections: key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. - Child Trends Publication, 2015. - 56 p.
27. Oxford English Dictionary. - 2nd edition. - Clarendon Press, 1989. - 624 с.

A.S. Shevlyakova, I.A. Podolskaya
**THEORETICAL ANALYSIS OF CHALLENGES FACED
BY EDUCATORS AND PSYCHOLOGISTS IN DEVELOPING SOFT SKILLS
WHEN WORKING ONLINE**

Abstract: The article discusses the problem of developing flexible skills among teachers and psychologists working remotely. Various approaches to the definition and classification of such skills in both domestic and foreign literature are analyzed. Special attention is paid to the specifics of the work of educational psychologists of additional education, who interact with students and colleagues through online platforms. The article highlights the main flexible skills such as communication, emotional intelligence, the ability to adapt to change, critical thinking and technological competence. These skills are considered as necessary conditions for the effective performance of professional tasks, improving the quality of the educational process and successful socialization of students in a remote environment. To develop these skills, the authors identify practice-oriented methods that have proven their effectiveness. These include trainings, workshops, role-playing games, case studies, and simulations. These methods allow specialists to practice their skills in real or simulated situations, receive feedback, and adjust behavior in practice. Thus, the development of flexible skills among educational psychologists is an important direction for improving their professionalism and efficiency in modern conditions.

Keywords: soft skills, flexible skills, educational psychologists, online education, skills development, additional education, specifics of online work, emotional intelligence, critical thinking, approaches to soft skills development, soft skills development project.

References:

1. Abashkina O. Soft skills: key to career [Electronic resource]. Access mode: <https://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere/> (date of application: 12.02.2025).
2. Ananyeva T. Ten competencies that will be in demand in 2020 [Electronic resource]. Access mode: <http://www.tananyeva.com/single-post/> (date of application: 16.02.2025).
3. Asmolov A.G. Additional education as zone of immediate development in Russia: from traditional Pedagogy to developmental Pedagogy // Vneshkolpik, 1997, № 9, P. 6-8.
4. Bogomolova A.O. Master class: "soft - skills in work of teacher-psychologist" / A.O. Bogomolova, D.N. Gut // Education and promising areas of society development. – 2020. – № 2(11). – P. 16-22.
6. Buriev K.S. Role of distance learning in modern education // Education and upbringing. - 2016. P. 4-6.
7. Vasilizhenko M.V. Soft skills programming for students to teach foreign language as means of implementing project technology // New school: innovative review. -2020. - Vol. 12. - № 1. P. 137-148.
8. Gaiduchenko E., Marushev A. Emotional intelligence. [Electronic resource]. Access mode: <https://l-a-b-a.com/lecture/show/99/> [date of application: 19.02.2025].
9. Davidova V. Listening, speaking and learning: what is soft skills and how to develop it. [Electronic resource]. Access mode: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> / (date of application: 1.02.2025).
10. Zhadko N.V., Churkina M.V. Competencies as content of training in project seminar. Principle of method and subject unity // Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Economics. - 2015. - № 3(5). P. 90-98.
11. Zeer E. F. Psychology of professions: student's handbook for universities. 5th ed., revised and add. - Yekaterinburg: Business Book, 2015. - P 145.
12. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.A. Modern directions of theoretical and methodological developments in field of management: role of soft-skills and hard skills in professional and career development of employees // Online magazine "Naukovedenie". - 2017. - Volume 9. - № 1. - P. 1-18.
13. Kanardov I. Soft habits and hard skills - what is difference? [Electronic resource]. Access mode: <http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93-vchem-raznica/> / (date of application: 4.02.2025).
14. Makulova A.A., Usenova A.M., Isabaeva A.S. Psychological features of formation of metacompetence of future teacher-psychologists // Khabartsy. Psychology of the sriyasy. – 2024. – Volume 80, № 3.
15. Mamaeva S. Entrepreneurship as special type of activity. [Electronic resource]. Access mode: <https://helpiks.org/5-63733.html> / (date of application: 15.03.2025).

16. Mulyukova. A.G., Yatsuk K.V., Tsyganko A.V. Development of teacher skills in distance learning // Modern higher school: innovative aspect. 2021. № 2 (52).
17. Salnaya L.K. Soft skills in computer education // Science. Education. Culture. Contribution of young researchers: collection of articles based on materials of III International scientific conference of teachers, young scientists, post-graduates and university students (Novocherkassk, April 26, 2016) / edited by L.N. Sokolova. Novocherkassk: Publishing house of YURSPU (NPI) named after M.I. Platov, 2016. P. 331-334.
18. Seryakova S.B. Psychological and pedagogical competence of additional education teacher: monograph. - M.: MPSU, 2005., P. 192.
19. Dictionary of terminology in additional education of children / comp. by L.N. Builova, I.A. Drogov, L.P. Dugapova, N.S. Dervoed [et al.]. - M.: CRSDOD, 2002., P. 110.
20. Sokurenko A. Psychologist in distance education. [Electronic resource]. Access mode: <https://www.b17.ru/article/psiholog-v-distantsionnom-obrazovanii> / [date of application: 23.01.2025].
21. Sosnitskaya O. Communication skills: soft skills of engineer. [Electronic resource]. Access mode: <http://be-st.ru/ru/blog/13> / (date of application: 28.01.2025).
22. Stepanova L. N., Zeer E.F. Soft skills as means of students' life self-development. Education and science. 2019; V. 21, № 8: 65 - 89.
23. Tataurshchikova D. Soft skills. [Electronic resource]. Access mode: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> / (date of application: 2.02.2025).
24. Uvarina N.V., Savchenkov A.V. Formation of flexible skills of youth in conditions of social partnership // Modern higher education: innovative aspect. - 2021. - Vol. 13. - № 1. P. 78-85.
25. Shatunovsky V.L., Shatunovskaya E.A. Once again about distance learning (organization and provision of distance learning) // Bulletin of Science and Education. 2020. № 9. P. 53-56.
26. Lippman L.H., Rayberg R., Carney R., Kristin A. Human resources relations: key "soft skills" contributing to youth success in labor collectives: towards consensus in various fields. - Trends Publishing House Child, 2015. - 56 p.
27. Oxford English Language. - 2nd edition. - Clarendon Press, 1989. - 624 p.

Статья поступила в редакцию 16.04.2025 г.

С.А. Филиппова

ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСПОЗИЦИЙ НАСИЛЬСТВЕННОГО ЭКСТРЕМИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проявлений диспозиций насильственного экстремизма в студенческой среде. Диспозиция рассматривается как предрасположенность к экстремистскому поведению, которая формируется под влиянием различных факторов, включая социальные, психологические и культурные. Целью является описание и анализ результатов эмпирического исследования, проведенного среди студентов, выявление ключевых диспозиций, связанных с экстремистскими установками. Методы исследования: методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма Д.Г. Давыдова, К.Д. Хломова.

Подчеркивается важность понимания механизмов формирования экстремистских настроений среди молодежи, особенно в условиях современных вызовов, таких как пандемия, санкции и другие социальные потрясения. Автор акцентирует внимание на необходимости разработки эффективных мер профилактики экстремизма в образовательных учреждениях, основанных на понимании психологических и социальных факторов, влияющих на формирование экстремистских установок.

Ключевые слова: диспозиция, насильственный экстремизм, диагностика, студенты.

Введение

Экстремизм в студенческой среде представляет собой серьезную социальную проблему, требующую комплексного подхода к ее изучению и профилактике. В условиях современных вызовов, таких как глобализация, активно развивающиеся информационные технологии, социально-экономические кризисы, молодежь становится особенно уязвимой к радикальным идеям и экстремистским настроениям. Студенческая среда, являясь пространством активного формирования личности и мировоззрения, играет ключевую роль в формировании жизненных ценностей и взглядов. Исследования показывают, что молодежь, особенно в период обучения в вузах, подвержена влиянию различных идеологических и социальных факторов, которые могут способствовать формированию экстремистских установок. Это делает необходимым глубокое изучение психологических, социальных и культурных механизмов, лежащих в основе экстремистского поведения.

Насильственный экстремизм – использование и пропаганда использования крайних средств (прежде всего, насилия) для достижения каких-либо целей. Диспозиция (по В.А. Ядову) отражает как определенные потребности индивида, так и типичные ситуации их удовлетворения, личный опыт. Диспозиция отражает специфическую склонность к экстремистскому поведению и, в зависимости от ситуации, ведет к формированию частных враждебных установок на конкретные объекты.

Схема диспозиции в рамках ситуационного подхода включает следующие блоки: Ситуация – Восприятие ситуации (оценка, аттитюд)

– Поиск виноватых (Я, Другие, Никто, Обстоятельства) или Поиск путей решения (конструктивные или насильственные).

Обзор литературы

Повышение адаптационного потенциала учащихся и молодежи – приоритетная задача системы образования, обеспечивающая решение проблем в разных сферах жизни общества: накопление кадрового потенциала страны, обеспечение демографического роста, повышения качества жизни населения и пр. Пиковые проявления нарушений адаптации в виде радикализации и экстремизма отмечаются в периоды, когда общество наиболее уязвимо (пандемия, санкции, специальная военная операция, экономические трудности и пр.). Исследователями проводится оценка рисков [1; 2; 8; 12; 20; 21], выделяются психологические причины [3; 9; 16; 28], внешние факторы радикализации молодежи [5; 15; 22; 23; 25; 26]. Так, в исследовании Дворянчикова Н.В., соавт. радикализация рассматривается как процесс, связанный с поиском социальной идентичности и чувством неопределенности, порождаемым глобализацией, быстрым изменением общества и новыми технологиями [7]. На значимость категорий идентичности неопределенности в развитии экстремистских установок также указывают Belavadi S. [24], Hogg M.A. [27]. Ищенко Д.П., Григорян Д.К. рассматривают развитие идей экстремистской направленности как один из механизмов получения статуса в обществе [11]. Исследования Гревцевой Г.Я. [6], Кодзокова Б.В., Гутаева А.М., Малаева А.Х. [12], Коняхина В.П., Прохоровой М.Л., Петровского А.В. [13], Пазухиной С.В. [14] посвящены формированию возрастного и социального портрета

экстремизма, выделены факторы распространения идеологии. Воронин М.Ю. ключевыми факторами молодежного экстремизма считает кризис общественных ценностей, кризис стабильности, развитие информационно-коммуникационных технологий, социальная изоляция и конфликт с окружающим миром [4]. В отдельную группу факторов выделяются психологические особенности личности, к ним автор относит: искаженную систему ценностей, жажду внимания и признания, эгоизм и склонность к контркультурным ценностям [4, стр. 26]. По данным Зализняк Н.Л., соавт., наиболее значимым полем экстремизма являются межэтнические отношения (до 40 % опрошенных молодых людей в той или иной степени испытывают антипатию к представителям других национальностей), политические (12 %), религиозные (4-5%) [10, стр. 5]. Радикализация формируется поэтапно: сначала происходит активация чувств обиды и несправедливости, затем изоляция от традиционных социальных связей и присоединение к радикальным группам, и наконец, готовность к совершению экстремистских действий. Социально-незащищенные подростки и молодежь (учащиеся с ОВЗ, из неблагополучных, многодетных, малообеспеченных семей, инофоны и пр.) находятся в группе риска снижения показателей психологического благополучия, что чревато фрустрацией потребности в безопасности [16; 27]. Это создает предпосылки к формированию дисфункциональных способов адаптации: приверженности идеям, ценностям или действиям, противоречащим политическим, религиозным, социальным или культурным устоям общества.

В литературе подчеркивается важность профилактики радикализации в образовательных организациях (Белашина Т.В., Дернов В.Е., Федосеев Д.А. [2], Зализняк Н.Л., Лундовских И.В., Синеглазова А.Г. [10], Коняхин В.П., Петровский А.В., Батютина Т.Ю. [13] Салихов А.В., Краснощеченко И.П. [17], Сердюк Н.В., Грищенко Л.Л., Столяренко А.М. [18], и др.). Профилактическая работа должна быть предметной и многоуровневой: от общих проблем, решаемых в рамках воспитательной работы к частным вопросам, требующим психологического сопровождения. Гревцева Г.Я. указывает, что волонтерство, культурно-просветительская деятельность, военно-патриотическое воспитание, а также активное привлечение студентов к социально значимым проектам, являются эффективными способами профилактики экстремизма в

молодежной среде; ею подчёркивается необходимость укрепления партнёрства между вузами и обществом, усиления роли молодёжной политики, расширения просветительской и исследовательской деятельности в направлении развития патриотизма и гражданской ответственности [6]. Для этого целесообразен своевременный мониторинг механизмов и проявлений радикализации, содержательной трансформации идей, на которые опирается экстремистская идеология; необходима опора на статистический анализ частотности, содержательный анализ специфики проявлений радикализации, учет исторического контекста (СВО, миграция, интеграция населения новых территорий), учет психологических особенностей групп риска. Современные подходы к профилактике рисков радикализации молодежи строятся одновременно на создании внешних условий поддержки и отказе от дефицитарного стигматизирующего подхода к профилактике и коррекции как несущего риски искажения картины мира объекта наблюдения за счет проекций наблюдателя. Снижение рисков радикализации достигается за счет актуализации ноэтических структур личности (идеалы, ценности, смыслы, цели), реализации гуманистического, личностно-ориентированного подхода в достижении базовых потребностей (в безопасности и принятии) при помощи легальных способов: через развитие жизнестойкости личности, преодоление социальной пассивности, нейротизма, психологической незрелости, самоограничений.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 186 студентов ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

Состав выборки: 149 девушек, 43 юноши.

Диагностический инструмент: Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма Давыдова Д.Г., Хломова К.Д.

Результаты и дискуссия

Полученные результаты отражены в табл. 1,2. Как мы видим, средние и медианные значения проявлений экстремизма в выборке находятся в пределах нормы (таблица 1).

Высокие результаты по шкале «конвенциональное принуждение» показывают наличие противоречивой тенденции: с одной стороны, респонденты положительно относятся к нормам закона и готовы регулировать свое поведение в соответствии с ними, с другой стороны, выражают одобрение защите закона незаконными методами.

Таблица 1 – Статистические показатели выраженности шкал в выборке

Шкала	Медиана	Среднее	Мода	Нормативные значения
Культ силы	13,0	13,9	13,0	<23
Допустимость агрессии	11,5	12,4	8,0	<23
Интолерантность	11,0	11,6	10,0	<23
Конвенциональное принуждение	18,0	17,4	19,0	<21
Социальный пессимизм	14,0	14,4	12,0	<23
Мистичность	16,0	15,3	17,0	<23
Деструктивность и цинизм	14,0	14,6	18,0	<23
Протестная активность	16,0	16,3	16,0	<23
Нормативный нигилизм	12,0	12,4	14,0	<23
Антиинтрацепция	18,0	18,0	18,0	<21
Конформизм	14,0	14,3	14,0	<23

Обращают на себя внимание высокие показатели по шкале «антиинтрацепция», в основе которой, по определению К.Д. Хломова, лежит боязнь проявления подлинных чувств, избегание личной свободы (ответственности быть субъектом) и связанных с ней неопределенности и угроз своему Я.

Также стоит обратить внимание на статистику ответов на дискретные утверждения. Например, ответы «полностью согласен» и «скорее согласен» на утверждение «Добро должно быть с кулаками, уметь защитить себя» дали 10,6% и 24,3% респондентов, соответственно.

Ответы «полностью согласен» и «скорее согласен» на утверждение «Многие социальные

проблем будут решения, если мы избавимся от аморальных и малодушных людей» дали 11% и 18,8% респондентов, соответственно.

Ответы «полностью согласен» и «скорее согласен» на утверждение «Некоторые преступления заслуживают более тяжкого наказания, чем тюрьма: иногда преступников следует публично казнить» дали 15,7% и 20% респондентов, соответственно. Т.е., на уровне отдельных идей больше трети выборки демонстрирует достаточно высокую враждебность.

Выраженность отдельных проявлений диспозиций насильственного показана в таблице 2.

Таблица 2 – Соотношение выраженности значений по шкалам методики диагностики диспозиций насильственного экстремизма Давыдова Д.Г., Хломова К.Д.

Шкала	Повышенные значения по шкале, кол-во чел.	Соотношение выраженности шкал, %
Культ силы	11	7,14
Допустимость агрессии	5	3,25
Интолерантность	0	0
Конвенциональное принуждение	40	25,97
Социальный пессимизм	9	5,84
Мистичность	7	4,55
Деструктивность и цинизм	6	3,9
Протестная активность	15	9,74
Нормативный нигилизм	0	0
Антиинтрацепция	55	35,71
Конформизм	6	3,9
Общее число шкал с повышенными значениями, кол-во (при №=255)	154	-
Общее число студентов с повышенными значениями по трем и более шкалам, кол-во чел. (при №=255)	6	-
Соотношение студентов с признаками и без признаков по шкалам, кол-во чел. (при №=255)	154/32	-
Соотношение студентов с признаками и без признаков по шкалам, %		82,8/17,2

Как мы видим, индивидуальные результаты отражают общие тенденции: определенная часть студентов демонстрирует наличие диспозиций насильственного экстремизма, выборка проявляет склонность к идеям конвенционального принуждения, характеризуется выраженности проявлений антиинтрацепции.

Заключение

Интерпретация и использование полученных данных должно устроиться на ряде позиций. Во-первых, наличие диспозиция не говорит ни о намерении осуществить какие-либо действия, ни о планировании каких-либо обсуждаемых действий.

Далее – экстремистская идеология не равна экстремистскому поведению. Экстремистское поведение (криминальная личность) не столько вызывается идеологией, сколько ею оправдывается. При этом, стоит помнить, что поддержка экстремистских идей, взглядов, ценностей, создает основу для легализации деструктивных форм поведения в определенных социальных слоях.

Таким образом, результаты диагностик могут и должны быть отправной точкой для разработки содержания профилактической и индивидуальной работы со студентами.

Список литературы:

1. Акимова Г.В. Некоторые аспекты тенденций молодежного экстремизма [Электронный ресурс] // Криминологический журнал. 2022. № 1. С. 9–11. doi:10.24412/2687-0185-2022-1-9-11 (дата обращения 20.01.2025)
2. Белашина Т.В., Дернов В.Е., Федосеев Д.А. Роль патриотического воспитания в профилактике экстремизма в молодежной среде [Электронный ресурс] // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 80-5. С. 32–35. doi:10.18411/trnio-12-2021-215 (дата обращения 16.01.2025)
3. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Лихачева Э.В., Николаева Л.П., Огнев А.С., Парма Р.В. Взаимосвязь конформного поведения и протестных установок современной молодежи [Электронный ресурс] // Человеческий капитал. 2021. № 10 (154). С. 95-101. doi:10.25629/НС.2021.10.13
4. Воронин М.Ю. Основные группы факторов, детерминирующих молодежный экстремизм // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. 2021. Том 6. № 1 (11). С. 24-27.
5. Гайворонская И.Б., Фомина Т.Ф., Аманжолова Б.А. Вербовка в экстремистские и террористические организации посредством сети Интернет [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 152–165. doi:10.17759/psylaw.202010041 (дата обращения: 14.01.2025)
6. Гревцева Г.Я. Проблема формирования гражданственности и патриотизма учащейся молодежи в системе высшего образования: от протестной к созидательной активности [Электронный ресурс] // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Том 12. № 1 (47). С. 20-29. doi:10.7442/2071-9620-2020-12-1-20-29 (Дата обращения 19.02.2025)
7. Дворянчиков Н.В., Бовин Б.Г., Бовина И.Б. Оценка риска радикализации в подростково-молодежной среде: потенциал социально-психологического знания [Электронный ресурс] // Психология и право. 2022. Том 12. № 2. С. 207–223. doi:10.17759/psylaw.2022120215 (Дата обращения 13.01.2025)
8. Дешина Е.И., Меркулова А.Н. Молодежь как наиболее подверженная влиянию экстремизма и терроризма в сети Интернет социально-демографическая группа // ОБЗОР.НЦПТИ. 2019. № 1 (16). С. 54-61.
9. Джембек Ю.И., Моторина П.А., Ефремова А.В. Психологические предикторы экстремизма и особенности их проявления у студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-4. С. 273-275.
10. Зализняк Н.Л., Лундовских И.В., Синеглазова А.Г. Профилактика экстремизма и формирование толерантности в молодежной среде. Казань: ИД «МеДДок», 2020. 80 с.
11. Ищенко Д.П., Григорян Д.К. Молодежный экстремизм как способ самореализации в обществе и достижения власти // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2021. № 2 (129). С. 139–143.
12. Кодзоков Б.В., Гутаев А.М., Малаев А.Х. Молодежный экстремизм как глобальная проблема на современном этапе развития общества // Евразийский юридический журнал. 2021. № 10 (161). С. 413-415.
13. Коняхин В.П., Петровский А.В., Батютина Т.Ю. Предупреждение экстремизма в молодежной среде: поиск оптимальной модели [Электронный ресурс] // Общество: политика, экономика, право. 2021. № 10 (99). С. 36–41. doi:10.24158/per.2021.10.5 (дата обращения 11.01.2025)

14. Пазухина С.В. Психологические основы психолого-педагогической профилактики экстремизма и протестного поведения в молодежной среде // Психология и право. 2023. Т. 13. № 2. С. 206–223.
15. Попова Т.В. Экстремизм как эффект дисфункциональности телевидения в трансформирующемся российском обществе: Дисс. ... докт. соц. наук. Краснодар, 2017. 302 с.
16. Рамазанова З.А., Гребенюк А.А. Психологические особенности личности как фактор противодействия экстремизму в студенческой среде // Обществознание и социальная психология. 2022. № 6 (36). С. 79–83.
17. Салихов А.М., Краснощеченко И.П. Манипуляция сознанием: как снизить риски экстремистских влияний на молодежь? // Прикладная юридическая психология. 2020. № 2 (51). С. 15–23.
18. Сердюк Н.В., Грищенко Л.Л., Столяренко А.М. Психолого-педагогические аспекты профилактики экстремизма в молодежной среде [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Том 8. № 3. С. 167–178. doi:10.17759/psylaw.2018080312 (дата обращения 14.01.2025)
19. Ситяева С.М., Яремчук С.В. Субъективные и объективные предикторы экстремистских установок молодежи: Монография. Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2019. 166 с.
20. Темирязова Л.Р. Молодежный экстремизм: социально-педагогический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Том 8. № 6.
21. Формы, методы и технологии профилактики и противодействия проникновению идеологии экстремизма и терроризма в образовательную среду: Монография / А.С. Миронов и др. М.: ЭКОН-ИНФОРМ, 2019. 255 с.
22. Хадиков С.К. Психологические особенности личности экстремиста // Вестник науки. 2019. Том 3. № 2 (11). С. 58–64.
23. Liu R. X., Lin W., Chen Z. Y. School performance, peer association, psychological and behavioral adjustments: A comparison between Chinese adolescents with and without siblings // Journal of Adolescence. 2010. Vol. 33, № 3. P. 411–417. URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.007> (дата обращения: 13.01.2023).
24. Belavadi S., Hogg M.A. Social categorisation and identity process in uncertainty management: the role of intragroup communication // Advances in Group Processes / S.R. Thye, E.J. Lawler (eds.). Bingley: Emerald Publishing Limited. 2019. P. 61–77. doi:10.1108/S0882-614520190000036006
25. Brugh C.S., Desmarais S.L., Simons-Rudolph J., Zottola S.A. Gender in the jihad: Characteristics and outcomes among women and men involved in jihadism-inspired terrorism // Journal of Threat Assessment and Management. 2019. Vol. 6. P. 76–92. doi:10.1037/tam0000123
26. Doosje B., Loseman A., Van den Bos K. Determinants of Radicalisation of Islamic Youth in the Netherlands: Personal Uncertainty, Perceived Injustice, and Perceived Group Threat // Journal of Social Issues. 2013. Vol. 69 (3). P. 586–604. doi:10.1111/josi.12030
27. Hogg M.A. Uncertainty-identity theory // Advances in experimental social psychology. Vol. 39 / M.P. Zanna (ed.). San Diego, CA: Academic Press, 2007. P. 69–126.
28. Koomen W., Van der Pligt J. Introduction // The Psychology of Radicalization and Terrorism / W. Koomen, J. van der Pligt (eds.). New York: Routledge, 2016. P. 1–10.

S.A. Filippova
MANIFESTATION OF VIOLENT EXTREMISM DISPOSITIONS
IN STUDENT ENVIRONMENT

Abstract: The article is devoted to the study of manifestations of violent extremism dispositions in the student environment. Disposition is considered as a predisposition to extremist behavior, which is formed under the influence of various factors, including social, psychological and cultural. The goal is to describe and analyze the results of an empirical study conducted among students, to identify key dispositions associated with extremist attitudes. Research methods: methodology for diagnosing dispositions of violent extremism of Davydova D.G., Khlomova K.D.

The importance of understanding the mechanisms of formation of extremist sentiments among young people is emphasized, especially in the context of modern challenges such as a pandemic, sanctions and other social upheavals. The author focuses on the need to develop effective measures to prevent extremism

in educational institutions based on an understanding psychological and social factors influencing the formation of extremist attitudes.

Key words: disposition, violent extremism, diagnostics, students

References:

1. Akimova G.V. Some aspects of youth extremism trends [Electronic resource] // Criminological journal. 2022. № 1. P. 9–11. doi:10.24412/2687-0185-2022-1-9-11 (access date: 20.01.2025)
2. Belashina T.V., Dernov V.E., Fedoseyev D.A. Role of patriotic education in prevention of extremism among young people [Electronic resource] // Trends in development of science and education. 2021. № 80-5. P. 32–35. doi:10.18411/trnio-12-2021-215 (access date: 16.01.2025)
3. Brodovskaya E.V., Dombrovskaya A.Yu., Likhacheva E.V., Nikolaeva L.P., Ognev A.S., Parma R.V. Relationship between conformist behavior and protest attitudes of modern youth [Electronic resource] // Human capital. 2021. № 10 (154). P. 95-101. doi:10.25629/HC.2021.10.13 (access date: 14.01.2025)
4. Voronin M.Yu. Main groups of factors determining youth extremism // Scientific notes of Kazan Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia. 2021. Vol 6. № 1 (11). P. 24-27.
5. Gaivoronskaya I.B., Fomina T.F., Amanzholova B.A. Recruitment into extremist and terrorist organizations via Internet [Electronic resource] // Psychology and Law. 2020. Vol. 10. № 4. P. 152–165. doi:10.17759/psylaw.202010041(access date: 14.01.2025)
6. Grevtseva G.Ya. Problem of forming civic consciousness and patriotism of students in system of higher education: from protest to creative activity [Electronic resource] // Modern higher education: innovative aspect. 2020. Vol. 12. № 1 (47). P. 20-29. doi:10.7442/2071-9620-2020-12-1-20-29 access date: 19.01.2025)
7. Dvoryanchikov N.V., Bovin B.G., Bovina I.B. Assessing risk of radicalization in adolescent and youth environment: potential of socio-psychological knowledge [Electronic resource] // Psychology and Law. 2022. Vol. 12. № 2. P. 207–223. doi:10.17759/psylaw.2022120215 (access date: 13/01/2023)
8. Deshina E.I., Merkulova A.N. Young people as socio-demographic group most susceptible to influence of extremism and terrorism on Internet // REVIEW.NCPTI. 2019. № 1 (16). P. 54-61.
9. Dzhebek Yu.I., Motorina P.A., Efremova A.V. Psychological predictors of extremism and peculiarities of their manifestation among students of pedagogical university // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 74-4. P. 273-275.
10. Zaliznyak N.L., Lundovskikh I.V., Sineglazova A.G. Prevention of extremism and formation of tolerance among young people. Kazan: ID "MeDDok", 2020. 80 p.
11. Ishchenko D.P., Grigoryan D.K. Youth extremism as way of self-realization in society and achievement of power // Science and education: economy and economics; entrepreneurship; law and management. 2021. № 2 (129). P. 139-143.
12. Kodzokov B.V., Gutaev A.M., Malaev A.Kh. Youth extremism as global problem at present stage of development of society // Eurasian Law Journal. 2021. № 10 (161). P. 413-415.
13. Konyakhin V.P., Petrovsky A.V., Batyutina T.Yu. Prevention of extremism among young people: search for optimal model [Electronic resource] // Society: politics, economics, law. 2021. № 10 (99). P. 36–41. doi: 10.24158/pep.2021.10.5 (access date: 16.01.2025)
14. Pazukhina S.V. Psychological foundations of psychological and pedagogical prevention of extremism and protest behavior among young people // Psychology and Law. 2023. Vol. 13. № 2. P. 206-223.
15. Popova T.V. Extremism as effect of television dysfunction in transforming Russian society: Diss. ... Doctor of Social Sciences. Krasnodar, 2017. 302 p.
16. Ramazanova Z.A., Grebenyuk A.A. Psychological characteristics of personality as factor of counteracting extremism among students // Social Science and Social Psychology. 2022. № 6 (36). P. 79-83.
17. Salikhov A.M., Krasnoshchechenko I.P. Manipulation of consciousness: how to reduce the risks of extremist influences on young people? // Applied legal psychology. 2020. No. 2 (51). P. 15-23.
18. Serdyuk N.V., Grishchenko L.L., Stolyarenko A.M. Psychological and pedagogical aspects of prevention of extremism among young people [Electronic resource] // Psychology and Law. 2018. Vol. 8. № 3. P. 167–178. doi:10.17759/psylaw.2018080312 (access date: 14/01/2025)
19. Sityaeva S.M., Yaremchuk S.V. Subjective and objective predictors of youth extremist attitudes: Monograph. Komsomolsk-on-Amur: Amur State University of Humanities and Pedagogical Sciences, 2019. 166 p.

20. Temirezova L.R. Youth extremism: social and pedagogical aspect // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2020. Vol. 8. № 6.
21. Forms, methods and technologies of prevention and counteraction to penetration of ideology of extremism and terrorism into educational environment: Monograph / A.S. Mironov et al. Moscow: ECON-INFORM, 2019. 255 p.
22. Khadikov S.K. Psychological characteristics of personality of extremist // Bulletin of Science. 2019. Vol. 3. № 2 (11). P. 58–64.
23. Liu R. X., Lin W., Chen Z. Y. School performance, peer association, psychological and behavioral adjustments: A comparison between Chinese adolescents with and without siblings // Journal of Adolescence. 2010. Vol. 33, No. 3. P. 411–417. URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.007> (access date: 10/01/2023).
24. Belavadi S., Hogg M.A. Social categorization and identity process in uncertainty management: the role of intragroup communication // Advances in Group Processes / S.R. Thye, E.J. Lawler (eds.). Bingley: Emerald Publishing Limited. 2019. P. 61–77. doi:10.1108/S0882-614520190000036006
25. Brugh C.S., Desmarais S.L., Simons-Rudolph J., Zottola S.A. Gender in the jihad: Characteristics and outcomes among women and men involved in jihadism-inspired terrorism // Journal of Threat Assessment and Management. 2019. Vol. 6. P. 76–92. doi:10.1037/tam0000123
26. Doosje B., Loseman A., Van den Bos K. Determinants of Radicalisation of Islamic Youth in the Netherlands: Personal Uncertainty, Perceived Injustice, and Perceived Group Threat // Journal of Social Issues. 2013. Vol. 69 (3). P. 586–604. doi:10.1111/josi.12030
27. Hogg M.A. Uncertainty-identity theory // Advances in experimental social psychology. Vol. 39 / M.P. Zanna (ed.). San Diego, CA: Academic Press, 2007. P. 69–126.
28. Koomen W., Van der Pligt J. Introduction // The Psychology of Radicalization and Terrorism / W. Koomen, J. van der Pligt (eds.). New York: Routledge, 2016. P. 1–10.

Статья поступила в редакцию 16.04.2025 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

DOI 10.54072/26586568_2025_8_2_53

Е.С. Волкова, А.В. Капцов

КОМПОНЕНТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ЦЕННОСТИ КАК ПРЕДИКТОРЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Рассматриваются компоненты саморегуляции и ценности девятиклассников в качестве предикторов развития субъектности. Проведено исследование на выборке 49 человек. Диагностика проводилась с использованием авторского проективного теста (Волкова Е.С., Капцов А.В.), теста аксиологической направленности личности (АНЛ, А.В. Капцов) и опросника ССП-М (В.И. Моросанова) в два среза, с временным интервалом в 4 месяца. Расчеты проводились в среде STATISTICA 10.0. В результате исследования были выявлены предикторы высокого уровня «продуктивных» стадий («мастер», «творец») и стадии «субъект мотивации», а также предикторы положительной динамики изменения в данных стадиях. Определено, что уровень стадии «субъект мотивации» взаимосвязан с уровнем компонента саморегуляции «Оценивание результатов» и уровнем ценности индивидуальности. Стадия «мастер» также взаимосвязана со шкалой опросника ССП-М «Оценивание результатов» и ценностью материального благосостояния. Уровень стадии «творец» в свою очередь взаимосвязан с некоторыми компонентами саморегуляции и ценностями девятиклассников. Выявлены предикторы положительной динамики в развитии стадий: «субъект мотивации», «мастер» и «творец».

Ключевые слова: субъектность, стадии, саморегуляция, ценности, предикторы.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00238.

В связи с меняющимися условиями в сфере образования и с планируемым отказом от Болонской системы к процессу и результату обучения школьников и студентов приковано особое внимание. Помимо формата образования изменениям подвергается и его содержание. Вместе с внедряющимся использованием в образовательной среде искусственного интеллекта на первый план выходят вопросы, связанные с субъектностью обучающихся, их способностью к саморегуляции, этическими принципами и их ценностной сферой. Как в нынешней ситуации перестройки образования и возможностью переложить часть своих обязательств на ИИ оставаться полноценным состоявшимся субъектом образовательного процесса, то есть обладающим субъектностью? Что может повлиять на развитие субъектности обучающегося?

В современной отечественной литературе наряду с понятием «субъектности» приводится термин «агентность». Мы исходим из того, что оба этих понятия тождественны.

В контексте изучения субъектности ученые часто обращаются к такому свойству личности, как саморегуляция. По А. В. Брушлинскому «психология субъекта характеризуется высшим уровнем саморегуляции и детерминации» [2, с. 16].

Также саморегуляцию В. А. Петровский считал важнейшим свойством, интегрированным в личностном качестве «субъектность» [13].

Произвольная саморегуляция по О.А. Конопкину является критерием субъектности [7].

По В.И. Моросановой, саморегуляция представляет собой функциональный инструмент для субъекта, позволяющий ему активировать свои личностные и когнитивные ресурсы для достижения собственной активности. В.И. Моросанова определяет основное понятие своих исследований следующим образом: «Психическая саморегуляция — это многоуровневая и динамическая метасистема психологических процессов, состояний и свойств, которая служит средством инициирования и поддержания активности, направленной на осознанное формулирование и достижение целей субъекта» [9, с. 58-59]. Осознанная саморегуляция рассматривается как высший уровень управления психической саморегуляцией, основанный на рефлексивных представлениях о ее целях, методах и средствах. Регуляторно-личностные качества, по мнению В.И. Моросановой, являются субъектными (инструментальными свойствами, определяющими операционально-когнитивный профиль и поведение человека) и должны отличаться от собственно личностных (содержания целей и смыслов). Саморегуляция произвольной активности рассматривается как основа субъектной

активности и психологический механизм субъектности. Автор подчеркивает, что основными критериями определения субъекта являются активность, социальность, целостность, а также способность к саморегуляции и самоорганизации жизни как этапы формирования субъектности [10].

Исследования показывают взаимосвязь развития субъектности и динамических процессов саморегуляции у старшеклассников [11].

Высокий уровень саморегуляции взаимосвязан с такими показателями субъектности у студентов, как самостоятельность, гибкость и адаптивность и способность к целеполаганию [16].

Выявлено влияние тренинговых воздействий на развитие субъектности. Так в исследовании А.В. Капцова, И.Л. Матасовой, М.А. Шаталиной показано влияние эмоциональной саморегуляции на развитие субъектности студентов [6]. Также на развитие субъектности старшеклассников повлиял тренинг профессионального самоопределения, в содержание которого были включены упражнения по саморегуляции [4].

В западной литературе исследователи также отмечают взаимосвязь саморегуляции и субъектности.

Саморегуляция по мнению J. Reeve развивает в учащихся независимость, способствующее контролю и регуляции собственного мышления, желаний и поведения [19]. Это согласуется с понятием «субъектность».

Thomas S. Bateman рассматривает субъектность как высшую форму личной компетентности. В его интерпретации субъектность представляет собой психологическую концепцию, охватывающую четыре вида деятельности: предусмотрительность, реализация, самоуправление, а также обучение и адаптация. С психологической точки зрения субъектность связана с системой убеждений и образом мышления. Иначе говоря, истинная свобода действий включает в себя стратегии и поступки, которые помогают нам достигать желаемого и удовлетворять наши потребности. Реализация свободы воли подразумевает значительный контроль над результатами в различных аспектах жизни, включая учебу, работу, спорт, физическое здоровье и психологическое благополучие [17].

J. Code в своем исследовании доказывает, что студенты реализуют субъектность через свою способность регулировать когнитивные, аффективные и поведенческие процессы, взаимодействуя с факторами в окружающей среде [18].

В системе детерминант субъектности также выделяют ценностные ориентации личности.

А. Н. Леонтьев рассматривает ценностные ориентации как часть мотивации, что напрямую связывает их с определением деятельности и поведения субъекта. В условиях выбора ценностное сознание объединяет конкурирующие мотивы под единым ценностным основанием. Это подразумевает, что ценности выступают в роли побудительной силы, способной подчинить себе другие мотивы [8].

Ценностные ориентации направляют деятельность человека и наделяют ее смыслом. Исследования показывают взаимосвязь ценностей и мотивации личности, которая в свою очередь является внутренним компонентом субъектности [1].

Данное исследование проводилось в рамках экпсихологического подхода В.И. Панова и предложенной им универсальной модели стадий становления субъектности [12].

В.И. Пановым определены стадии становления субъектности: субъект мотивации, «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер», «творец» [15].

Согласно данного подхода высшими являются продуктивные стадии, такие как: субъект произвольного самостоятельного выполнения действия-образца с осознанной регуляцией корректности его выполнения («мастер»), и субъект продуктивного развития, когда действие-образец превращается из объекта усвоения в инструмент преобразовательного действия с творческим самовыражением («творец») [14].

Данная модель послужила основой для разработки теоретического конструкта потенциала становления субъектности как совокупного становления «продуктивных» стадий становления субъектности («мастер» и «творец») наряду со стадией субъекта мотивации. Высокий уровень развития данных трех стадий, согласно исследованиям, соответствует высокому уровню потенциала становления субъектности, в частности более развитой ценностной сфере, а также высоким показателям саморегуляции [5].

Гипотезой настоящего исследования является утверждение о том, что компоненты саморегуляции и ценности являются предикторами развития субъектности старшеклассников.

Исследование проведено на выборке, состоящей из 49 учащихся 9-го класса общеобразовательной школы г. Самара (15-17 лет, из них 27 учащихся мужского пола). Диагностика стадий становления субъектности проводилась с использованием авторского проективного теста

[3]. Для диагностики ценностной сферы и компонентов саморегуляции были выбраны тест аксиологической направленности личности (АНЛ4.5.3, А.В. Капцов) и опросник стиля саморегуляции поведения ССП-М (В.И. Моросанова) соответственно. Диагностика проводилась двумя срезами, временной интервал между которыми составил 4 месяца.

Расчеты проводились в среде STATISTICA 10.0.

С помощью кластерного анализа (метод k-средних) в выборке был выделен наиболее многочисленный тип, включающий 26 человек, характеризующийся наиболее высоким уровнем развития стадий «мастер», «творец» и субъект мотивации. Дискриминантный анализ показал достоверные различия между данным типом и двумя другими выделенными типами.

Перед регрессионным анализом была проведена проверка на распределение выборки по нормальному закону распределения и получены следующие показатели: «субъект мотивации» ($\chi^2 = 5,55$, $p = 0,14$), «мастер» ($\chi^2 = 7,32$, $p = 0,06$), «творец» ($\chi^2 = 6,79$, $p = 0,08$). Соответственно выборка распределена по нормальному закону распределения и проведение регрессионного анализа обосновано.

В качестве независимых переменных (предикторов) в анализе участвовали показатели ценностной сферы и компоненты саморегуляции второго среза. Как зависимые переменные выступили показатели уровня развития стадий «мастер», «творец» и субъект мотивации, а также изменение их уровня в абсолютном измерении между первым и вторым срезом диагностики.

Таблица 1 – Итоги регрессии для зависимых переменных «стадия субъектности» и предикторов «ценности и компоненты саморегуляции» (n = 26)

	БЕТА	Ст.Ош.	В	Ст.Ош.	t(20)	p-знач.
Зависимая переменная стадия «субъект мотивации» R2* = 0,40; F(5,20)* = 2,697; p* < 0,05084						
Св. член			14,53	45,11	0,32	0,75
Предиктор компонент саморегуляции «Оцен. рез-тов»	0,42	0,19	2,76	1,22	2,26	0,04
Предиктор ценность «Инд-сть»	0,49	0,22	6,36	2,88	2,21	0,04
Зависимая переменная стадия «мастер» R2* = 0,71; F(7, 18)* = 6,201; p* < 0,00085						
Св. член			-25,32	23,08	-1,10	0,29
Предиктор компонент саморегуляции «Оценка результатов»	0,58	0,17	2,12	0,62	3,43	0,00
Предиктор ценность «Матер. благосостояние»	1,08	0,27	9,34	2,31	4,04	0,00
Зависимая переменная стадия «творец» R2* = 0,62; F(9, 16)* = 2,973; p* < 0,02764						
Св. член			206,49	62,28	3,32	0,00
Предиктор Ценность «Духовн. удовлетворение»	0,78	0,20	8,06	2,11	3,82	0,00
Предиктор компонент саморегуляции «Моделирование»	0,42	0,19	2,60	1,16	2,24	0,04
Предиктор ценность «Индивидуальность»	0,62	0,23	8,12	3,03	2,68	0,02
Предиктор ценность «Креативность»	0,56	0,26	13,03	6,05	2,15	0,05

Примечание: * – R2 – коэффициент детерминации; F – критерий Фишера, p – значимость критерия Фишера.

Из таблицы 1 мы видим, что компоненты саморегуляции и ценности являются предикторами развития стадий становления

субъектности. Так предикторами для стадии «субъект мотивации» являются компонент саморегуляции «оценивание результатов» и ценность

«индивидуальность». Таким образом учащиеся с высокой учебной мотивацией имеют развитую и адекватную самооценку, сформированные и устойчивые субъективные критерии оценки результатов. Учащийся согласует результаты деятельности с собственным поведением и вносит изменения в процесс. Данная характеристика учащегося верна и как описание девятиклассника с высоким уровнем развития стадии «мастер».

Для стадии «мастер» предиктором также является ценность материального благосостояния. В современном обществе с развитием искусственного интеллекта и высокой дифференциацией компетенций на высокую заработную плату можно рассчитывать только при развитых умениях и навыках.

Ценность индивидуальности является предиктором не только для стадии «субъект

мотивации», но и для стадии «творец». Это описывает учащихся с высоким уровнем развития данных стадий как желающих быть собой и не следовать чужим стандартам, что обычно является отличительной чертой творческого человека.

Кроме ценности индивидуальности с высоким уровнем стадии «творец» связаны ценности креативности и духовной удовлетворенности. Это говорит о том, что «высшей» стадии достигают учащиеся, для которых на первый план выходят экзистенциальные вопросы человеческого бытия и желание творческой самореализации.

Ценности и саморегуляция также влияют и на динамику формирования стадий становления субъектности. Для этого выявили разницу в уровне стадий между вторым и первым срезом диагностики. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Итоги регрессии для зависимых переменных «изменение стадии субъектности» и предикторов «ценности и компоненты саморегуляции» (n = 26)

	БЕТА	Ст.Ош.	В	Ст.Ош.	t(22)	p-знач.
Зависимая переменная - изменение стадии «мастер» R2* = 0,22; F(3, 22)* = 2,115; p* < 0,127						
Св. член			-51,50	29,42	-1,75	0,09
Предиктор компонент саморегуляции «Гибкость»	0,51	0,21	2,26	0,92	2,46	0,02
Зависимая переменная стадия «творец» R2* = 0,31; F(4,21)* = 2,309; p* < 0,092						
Св. член			-67,55	56,70	-1,19	0,25
Предиктор Ценность «Достижние»	0,49	0,20	7,08	2,88	2,46	0,02

Примечание: * – R2 – коэффициент детерминации; F – критерий Фишера, p – значимость критерия Фишера.

Из таблицы 2 видно, что положительная динамика изменения стадии «мастер» связана с пластичностью всех регуляторных процессов у девятиклассников. При возникновении форс-мажора такие учащиеся легко меняют и подстраивают планы и программы своих действий и поведения под меняющуюся ситуацию, адекватно реагируют и успешно решают поставленную задачу в ситуации риска.

Развитие стадии «творец» связано с высоким уровнем ценности достижения. Можем предположить, что желание достичь значимых результатов в жизни способствует формированию «продуктивных» стадий субъектности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Компоненты осознанной саморегуляции и ценностная сфера подростков связаны с

уровнем развития «продуктивных» стадий становления субъектности («мастер» и «творец»), а также с уровнем развития стадии «субъект мотивации».

2. Динамика формирования стадий субъектности «мастер», «творец» и «субъект мотивации» имеет в качестве предикторов компонент саморегуляции «гибкость», а также ценность достижения.

3. Обоснованным можно считать утверждение, что развитие осознанной саморегуляции и формирование ценностной сферы будет способствовать развитию стадий становления субъектности подростков.

Гипотеза настоящего исследования подтвердилась. Компоненты саморегуляции и ценности старшеклассников являются предикторами развития их субъектности.

Список литературы:

1. Безрукова А.Н., Тимофеева Т.С., Коваленко С.Н. Взаимосвязь ценностных ориентаций с уровнем притязаний и мотивацией достижения успеха // *Инновации в науке*. 2016. №12-2 (61). С. 17–21.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 г.) // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 2. С. 15–17.
3. Волкова Е.С., Капцов А.В., Панов В.И. Проективная методика определения состояния стадий становления субъектности учащихся // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2022. Вып. 5. С. 500–508.
4. Волкова Е.С., Капцов А.В. Становление субъектности старшеклассников в процессе профессионального самоопределения // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2023. №4. С. 103–116.
5. Капцов А. В., Колесникова Е.И. Потенциал становления субъектности студента в цифровой образовательной среде вуза // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2022. № 5. С. 156–162.
6. Капцов А. В. Матасова И. Л., Шаталина М. А. Устойчивость эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости на становление субъектности студентов // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2022. Т. 11, №1(41). С. 4-15.
7. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // *Вестник практической психологии образования*. 2012. Т. 9, № 4. С. 97–101.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. М.: Генезис, 2003. Т. II. 400 с.
9. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2022. Т. 15, № 3. С. 57–82.
10. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. 2-е изд. М.: Наука, 2012. 519 с.
11. Неумывакин В.С. Проблема взаимосвязи уровня сформированности саморегуляции учебной деятельности с развитием субъектности старшеклассников // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2022. Т. 16, № 3. С. 141-154.
12. Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // *Психологическая наука и образование*. 2021. Том 26. № 4. С. 91—103.
13. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
14. Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / под ред. В. И. Панова. – СПб.: Нестор-История, 2022. – 400 с.
15. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. – М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.
16. Шмитова М.М., Коваленок Т.П. Стиль саморегуляции учебно-профессиональной деятельности как проявление субъектности студентов // *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Красноярск, 15–29 ноября 2021 года*. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. С. 394-397.
17. Bateman, T. S. Agency Is the Highest Level of Personal Competence. 2022. URL: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/getting-proactive/202203/agency-is-the-highest-level-personal-competence>.
18. Code J. Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation Frontiers in Education. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/339507686_Agency_for_Learning_Intention_Motivation_Self-Efficacy_and_Self-Regulation.
19. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement // *Journal of educational psychology*. 2013. Vol. 105, №3. P. 579—595.

E.S. Volkova, A.V. Kaptsov

COMPONENTS OF SELF-REGULATION AND VALUES AS PREDICTORS OF DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' SUBJECTIVITY

Abstract. The article considers the components of self-regulation and values of ninth graders as predictors of subjectivity development. The study was conducted on a sample of 49 people. Diagnostics was carried out using the authors' projective test (Volkova E.S., Kaptsov A.V.), the test of axiological personality orientation (ANL, A.V. Kaptsov) and the SSP-M questionnaire (V.I. Morosanova) in two sections, with a time interval of 4 months. Calculations were carried out in the STATISTICA 10.0 environment. As a result of the study, predictors of a high level of "productive" stages ("master", "creator") and the stage of "subject of motivation", as well as predictors of positive dynamics of change in these stages were identified. It was determined that the level of the stage "subject of motivation" is interconnected with the level of the self-regulation component "evaluation of results" and the level of individuality value. The "master" stage is also interconnected with the scale of the SSP-M questionnaire "evaluation of results" and the value of material well-being. The level of the "creator" stage, in turn, is interconnected with some components of self-regulation and the values of ninth graders. Predictors of positive dynamics in the development of the stages were identified: "subject of motivation", "master" and "creator".

Keywords: subjectivity, stages, self-regulation, values, predictors.

References:

1. Bezrukova A.N., Timofeeva T.S., Kovalenko S.N. Relationship between value orientations and level of aspirations and motivation to achieve success // *Innovations in science*. 2016. № 12-2 (61). P. 17–21.
2. Brushlinsky A.V. Psychology of subject (lecture given to students, graduate students and teachers of Psychology Faculty at Tver State University on October 19, 2001) // *Psychological journal*. 2003. Vol. 24, № 2. P. 15–17.
3. Volkova E.S., Kaptsov A.V., Panov V.I. Projective methodology for determining state of stages of students' subjectivity formation // *Herzen readings: psychological research in education*. 2022. Issue 5. P. 500–508.
4. Volkova E.S., Kaptsov A.V. Formation of high school students' subjectivity in process of professional self-determination // *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. № 4. P. 103–116.
5. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Potential for formation of student subjectivity in digital educational environment of university // *Herzen readings: Psychological research in education*. 2022. № 5. P. 156–162.
6. Kaptsov A.V., Matasova I.L., Shatalina M.A. Sustainability effect of development program for formation of stress resistance on development of students' subjectivity // *Bulletin of Saratov University. New series. Series: Acmeology of education. Developmental Psychology*. 2022. Vol. 11, № 1 (41). P. 4-15.
7. Konopkin O.A. Conscious self-regulation as criterion of subjectivity // *Bulletin of Practical Psychology of education*. 2012. Vol. 9, № 4. P. 97–101.
8. Leontiev A.N. Selected psychological works: in 2 volumes. Moscow: Genesis, 2003. Vol. II. 400 p.
9. Morosanova V.I. Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research // *Theoretical and Experimental Psychology*. 2022. Vol. 15, № 3. P. 57–82.
10. Morosanova V.I. Self-regulation and human individuality / Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences; Psychological Institute of Russian Academy of Education. 2nd ed. Moscow: Nauka, 2012. 519 p.
11. Neumyvakin V.S. Problem of relationship between level of formation of educational activity self-regulation and development of subjectivity of high school students // *Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2022. Vol. 16, № 3. P. 141–154.
12. Panov V.I., Kaptsov A.V. Structure of stages of students' subjectivity formation: coherence, integrity, formalization // *Psychological Science and education*. 2021. Vol. 26. № 4. P. 91-103.
13. Petrovsky V.A. Personality in Psychology: paradigm of subjectivity. Rostov n / D: Phoenix, 1996. 512 p.
14. Formation of subjectivity: from ecopsychological model to psychodidactic technologies: collective monograph / edited by V. I. Panov. - St. Petersburg: Nestor-History, 2022. - 400 p.
15. Formation of subjectivity of student and teacher: ecopsychological model / Ed. by V. I. Panov. - M.: PI RAO; SPb.: Nestor-Istoriya, 2018. 304 p.

16. Shmitova M.M., Kovalenok T.P. Self-regulation style of educational and professional activity as manifestation of students' subjectivity // Professional self-determination of youth in innovative region: problems and prospects: Collection of articles based on materials of All-Russian (national) scientific and practical conference, Krasnoyarsk, November 15-29, 2021. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Agrarian University, 2022. P. 394-397.
17. Bateman, T. S. Agency Is the Highest Level of Personal Competence. 2022. URL: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/getting-proactive/202203/agency-is-the-highest-level-personal-competence>.
18. Code J. Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation Frontiers in Education. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/339507686_Agency_for_Learning_Intention_Motivation_Self-Efficacy_and_Self-Regulation.
19. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement // Journal of educational psychology. 2013. Vol. 105, No. 3. P. 579—595.

Статья поступила в редакцию 21.05.2025 г.

И.Ш. Галиев

О РОЛИ И ЗНАЧЕНИИ ЭМОЦИЙ В РАЗВИТИИ ПСИХИКИ

Аннотация. В статье проведен обзор исторических и современных теоретических концепций эмоциональной сферы. Предпринята попытка систематизации различных взглядов на эмоции и механизмы их проявления, обобщены выводы классических и современных исследователей. В ходе исследования использовались следующие методы: сравнительно – сопоставительный, теоретический анализ научных публикаций.

Изучение роли эмоций в развитии способов коммуникации, мимики и пантомимики, возникновении знаковой системы приводит к предположению о том, что эмоции являются не только и не столько средством адаптации, возникшим в процессе эволюции, а имеют принципиально иное значение для развития психики, базовой движущей силой ее возникновения, формирования и развития. На это могут указывать взаимосвязи с такими интегрирующими и синтезирующими функциями эмоций как управление поведением и физиологическим состоянием организма, активации и регуляции мышления и познавательной деятельности, предвидения, установления значимости, оценки и обратной связи, мотивации, концентрации, приспособления, мобилизации, защиты, определения личностного смысла и личного опыта, нравственных чувств.

Такой ракурс дает возможность развивать дискуссию о принципах биогенеза, формирования и развития мышления, речи, сознания, взаимосвязи нейрофизиологических процессов и высших психических функций.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, теории эмоций, аффект, сознание, личность.

Введение

Изучение эмоционального мира человека всегда было предметом внимания ученых и философов, но часто этот вопрос исследовался с не научных, а описательных позиций, не только в силу сложности описываемого явления, но и потому, что отсутствовала возможность для непосредственной фиксации субъективных компонентов эмоциональных проявлений. Тем не менее, важность собственно описательных исследований трудно переоценить в контексте фиксации смысла и границ исследуемого феномена, его поиски способны оказать помощь в осмыслении различных сторон изучаемого явления.

Понимая дискуссионность приводимых положений и мнений, рассматривались только явные характеристики феномена, взаимное дополнение которых позволит создать более целостное и объемное его описание. Для преодоления терминологической раздробленности, не позволяющей охватить вниманием весь комплекс взаимосвязанных феноменов полностью, оговоримся, что под понятиями «эмоция», «эмоциональная сфера», «эмоциональный процесс» обобщаем все виды чувств, чувствований, переживаний, эмоциональных тонов ощущений, от первичных органических, до высших интеллектуальных, творческих и моральных.

Обзор источников

Одна из первых попыток изучения эмоций фиксируется у Аристотеля, который трактовал их как способ познания мира, как сигналы о

грядущем благе или бедствии, через удовольствие или страдание [9]. Фома Аквинский [13], развивая идеи Аристотеля, связывал страсти души с телесными изменениями и движением: стремлением или избеганием. Рене Декарт полагал, что страдательные состояния в виде чувственных восприятий в душе пробуждают именно тело. Бенедикт Спиноза развивал идеи психофизического параллелизма [3]. Иммануил Кант разделил эмоции на побуждающие к поступкам и мешающие достижению цели [9]. Иоганн Герbart и Вильгельм Вундт [2] определяли эмоции в качестве субъективных представлений, которые являются первопричиной органических процессов.

Опираясь на биологические теории формирования индивида, некоторые ученые описывали эмоции как следствие физиологических процессов, возникших в процессе эволюции.

Чарльз Дарвин, анализируя мимику человека и животных, соотносил эмоции с аффективными реакциями, рудиментами прежде целесообразных движений [4]. Герберт Спенсер и Теодоль Рибо соотнесли страх с заторможенным бегством, а гнев с остановленной дракой. Роберт Плутчик, Джон Дьюи и Эдуард Клапаред увидели в эмоциях средство адаптации на всех эволюционных ступенях развития. Жан Пиаже рассматривал эмоции как средства формирования защитной системы, как поведенческой реакции всей личности (организма) к ситуациям, к которым она не может адаптироваться [8]. Леонард

Берковиц в качестве источника эмоций выделял генетически заданную стимуляцию [19].

Ряд ученых акцентировал внимание на физиологических коррелятах проявления эмоций. Так, Уильям Джеймс и Карл Ланге полагали, что первопричиной эмоций являются органические явления, рефлекторные акты. Ланге описывал эмоцию как функцию психического отражения соматических процессов, в первую очередь объема кровотока. Джеймс разделил эмоции на низшие - страх, гнев, отчаяние и ярость, имеющие органическое проявление и высшие - религиозное чувство, чувство любви мужчины к женщине, эстетическое переживание.

Уолтер Кеннон исследовал влияние таламуса и гипоталамуса. Согласно его модели, которую он построил совместно с Филиппом Бардом, психологические переживания и физиологические реакции возникают одновременно. Бенджамин Линдсли и Дональд Хебб обратили внимание на ретикулярную формацию, регулирующую продолжительность и изменчивость эмоциональных состояний для восстановления равновесия центральной нервной системы. Джеймс Пейпец предположил наличие замкнутой цепи: *«гипоталамус – переднеventральное ядро таламуса – поясничная извилина – гиппокамп – мамиллярные ядра, которая позже была названа лимбической системой»* [14]. Ее ведущую роль отмечал Юрий Конорский, связывая с более ранней активацией на воздействие раздражителя, чем неокортекс и большей длительностью возбуждения после его прекращения [10]. Иван Павлов показал роль коры больших полушарий в регуляции эмоциональных процессов и торможении подкорковых центров, объяснив механизм эмоционального реагирования установкой, поддержкой и нарушением динамического стереотипа полушарий.

Лев Выготский выделил сложную взаимосвязанность низших центров, которые являются *«истинным источником эмоциональных возбуждений, идущих к коре, и эмоциональных разрядов, идущих к периферии»*, образуя постоянно действующую систему двойного контроля [3]. Наталья Репина [17] с коллегами обобщают, что эмоции *«обусловлены возбуждением подкорковых центров и вегетативной нервной системы, вызывают изменения в органах дыхания, пищеварения, кровообращения, в функционировании высшей нервной деятельности»*, ведущее, регулирующее, тормозящее влияние оказывает П сигнальная система, кора головного мозга. «Слово» при этом является *«сигналом для возникновения чувств, эмоций, основой для формирования высших чувств»*.

Иной подход, обосновывающий происхождение эмоций исключительно психологическими причинами, предложил Зигмунд Фрейд. Он рассматривал «эмоциональные переживания» как непроизвольную активность для разрядки мобилизованной инстинктивной энергии. Дэвид Рапапорт дополнительно выделил «эмоциональную экспрессию» в качестве канала разрядки непроизвольной активности, возникающую при конфликте инстинктов с общественными запретами [8]. Карл Юнг изучал влияние эмоций на формирование психологического типа личности.

Кэррол Изард [7] разработал теорию дифференциальных эмоций, которые выполняют функции мотивационной системы организма, придают смысл и значение существованию личности: *«Эмоция - это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия»*.

Леон Фестингер объяснял эмоции как основную причину поступков человека, который испытывает дискомфорт (когнитивный диссонанс), если встречается с расхождением между ожиданиями и результатом деятельности. Поль Фресс акцентировал внимание на дезорганизующую роль эмоций, приводящую к утрате контроля над поведением.

Стенли Шехтер видел причину возникновения эмоций в сочетании физиологического возбуждения, когнитивной оценки с учетом прошлого опыта, актуальных интересов и потребностей. Павел Симонов [18] связал эмоциональные состояния с интенсивностью текущей потребности и оценкой вероятности ее удовлетворения. Минделл Арнольд и Ричард Лазарус отмечали познавательный характер эмоций как чувственных суждений. Сергей Рубинштейн акцентировал внимание на свойстве эмоции выражать состояние субъекта и отношение к нему, подчеркнув ее значение как субъективной формы существования потребностей (мотивации).

Результаты и дискуссия

Отношению к эмоциям как средству, инструменту, реакции, функции, то есть некоторому вторичному, побочному явлению, знакомому нам еще в описании Чарльза Дарвина следуют, как мы видим, и многие современные исследователи. Дарвин считал эмоции средством, возникшим в процессе эволюции: *«при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения своих потребностей»* [8]. Евгений Ильин определяет эмоцию *«как рефлекторную психовегетативную реакцию, связанную с*

проявлением субъективного пристрастного отношения (в виде переживания) к ситуации, ее исходу (событию) и способствующую организации целесообразного поведения в этой ситуации» [8]. Попробуем подвергнуть сомнению такое отношение.

На более высокую роль интегрирующего порядка эмоций может указывать обзор данного автора [8], где описывая многозначную роль эмоционального реагирования, выделяет его как самостоятельный механизм, выполняющий разнообразные функции: управления поведением человека и животных; коммуникации, сигнализации (Выготский); защиты; запуска мышления (Симонов); регуляции познавательной деятельности (Елфимова); катализатора и координатора интеллектуальной деятельности (Тихомирова, Ключкова); дифференцированного оценивания, предвосхищения (Запорожец, Неверович); предвидения и установления значимости (Дарвин); тонкой психологической дифференцировки; субъективного отношения; первичной движущей силы; мотивации; побуждения и энергетического усиления путем создания доминантного очага, направляющего поведение, концентрирующего реакцию и задерживая другие активности (Мюнстерберг); заблаговременной подготовки; мобилизации, обеспечения оптимального уровня возбуждения центральной нервной системы, изменения вегетативных функций и уровня возбуждения корковых отделов мозга; импульса к действию; сочетания ряда единичных процессов чувствительности в целенаправленный поведенческий акт (Виллюнас); обеспечения обратной связи; научения и закрепления положительного или отрицательного опыта, поддержания гомеостаза; подкрепления (Ушинский); изменения динамики реагирования; поиска правильного выхода из ситуации (Тихомиров, Виноградов) [8], оценки внутренних отношений (Грот), определения личностного смысла и личного опыта (Леонтьев), влияния на других людей за счет экспрессии.

Петр Анохин также расширяет роль эмоций до уровня механизма, объясняя их возникновение необходимостью мобилизации нервного субстрата для удовлетворения потребностей, подчеркивая способность эмоций моментально интегрировать все функции организма – «эмоциональные переживания закрепились в эволюции как механизм, удерживающий жизненные процессы в оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка жизненно важных факторов через переживание потребности. Таким образом, они участвуют в поддержании

гомеостаза, т. е. постоянства внутренней среды организма, предупреждая человека и животных не только от возникновения многих заболеваний, но и от гибели» [8].

Доминирование социальной обусловленности возникновения эмоций предполагают такие ученые как, Алексей Леонтьев [12]. В данном случае, признавая неотъемлемую роль эмоций в развитии человека и формирования субъективного смысла, автор считает их продуктом этого же развития, что вызывает сомнения в достаточной обоснованности и непротиворечивости его идеи.

Отмечая единство и неотделимость переживаний и физиологических изменений, всегда сопутствующих друг другу, уже упоминавшийся выше Евгений Ильин обращается к результатам исследований (Г. Когхилл, К. Херрик, К. К. Платонов), согласно которым эмоции филогенетически являются более ранней формой отражения, той основой, на которой развились ощущения как более высокий вид отражения, дающий субъективный образ объективного мира. С развитием эмоции совершенствовались, продолжая оставаться безобразными переживаниями, приобретая у человека «особую глубину, множество оттенков и сочетаний».

Особый интерес представляет дискуссия ученых о взаимоотношениях эмоций и мышления. Когнитивистские теории отделяют эмоции от условно-рефлекторных процессов участием в их появлении интеллекта, а условно-рефлекторные определяют мышление, потребности и мотивы как следствие эмоциональных явлений: «*актом смутного неосознаваемого восприятия (или воспоминания) предмета (вещи, события) рефлекторно появляются эмоции, а затем уже как продукт эмоционального возбуждения переживаются потребности, мышление и сознательные мотивы*» [19].

Кэррол Изард факт наличия автоматических процессов обработки информации рассматривал как доказательство того, что «не все информационные процессы, порождающие эмоции, являются когнитивными» [8]. Этот аспект дает основание предположить, что эмоции «предлежат» перед рассудком, и затем мышлением, являясь при этом для них развивающим и регулирующим явлением. Дополнительным аргументом над- или точнее пред-когнитивной структуры эмоций может служить кросскультурное, кроссязыковое тождество базовых эмоций у людей и приматов, подробно исследованное Полом Экманом. Преобладающее влияние скоростной миндалины при необходимости быстрого реагирования на ситуацию, в сравнении с

долгой петлей рациональной обратной связи коры головного мозга, изучено Джозефом Леду [6].

Частично восстанавливающими скромную роль когнитивных в сравнении с эмоциями могут быть идеи о единстве и связанности интеллектуального, эмоционального и мотивационного (Рубинштейн); неотъемлемости эмоций в мышлении (Симонов; Тихомиров; Виноградов; Виллюнас; Путляева), и их тождестве (Эллис). Данные убеждения подтверждают тесную связь и взаимное влияние эмоций и мышления, но не проливают свет на их внутренние иерархические взаимоотношения в процессе филогенеза.

Иван Сеченов определял мысль как *«психический рефлекс с задержанным окончанием, развивающийся по внутренней цепи ассоциированных рефлексов, а психический рефлекс с усиленным окончанием — это аффект или эмоция. Он ввел также представление о психическом элементе — интегральной части рефлекторного процесса, благодаря которому организм может активно приспосабливаться к среде»* [5], что с поправкой на определенное усложнение в сфере новых знаний в области нейронаук, отражает базовое родство когнитивных и эмоциональных сфер на уровне нервного субстрата.

Алексей Леонтьев уточняет, что *«эмоции инициируют **развертывание** сложной работы сознания, являя собой субъективную оценку ситуации (осуждение, примирение, одобрение), сигнализируя о личностном смысле события и принимая участие в регуляции динамики деятельности»* [1]. Признавая роль эмоций в развертывании сознания ситуативно автор подразумевает текущий контекст, не распространяя эту механику на процесс формирования самого сознания как такового.

Согласно классификации психической деятельности Николая Грота, объективная восприимчивость (ощущения) перерастает в субъективную (чувствования), вызывает субъективную деятельность (стремления), реализующуюся в объективную, что отражает развитие первоначальных психологических явлений в их осложненные варианты. Эта пошаговая динамика может отражать этапы развития сознания как самостоятельного феномена, в которых чувствительность играет ведущую, причинную роль.

Эмоциональные процессы обеспечивают ключевую роль психики в отражении и переработке реальности, то есть именно ту специфическую функцию, которой априори определяют сознание. Витис Виллюнас наделяет эмоциональные переживания *синтезирующей* функцией, *«обеспечивающей возможность целостного и*

структурированного отражения мозаичного разнообразия фактически действующих раздражений», приводя в пример аффективные комплексы, когда сильное эмоциональное переживание прочно связывает в сознании различные элементы [15]. В трудах Вунда и Крюгера он находит созвучные идеи об эмоциональной «ткани» психического, связи эмоций *«с целостностью отражения»* и *«единого мироощущения индивида»*. Развивая свою мысль, Виллюнас пишет: *«отражаться только познавательными процессами цель не может... для того чтобы психический образ, как поле потенциальных действий, мог служить основой для построения и регуляции деятельности, он необходимо должен быть "оснащен" специальным механизмом, который нарушал бы равновесие между одинаково возможными действиями и направлял бы индивида к выбору и предпочтению некоторых из них»* [8].

Значимость эмоций в первичных невербальных контактах и при появлении членораздельной речи, раскрывается Виллюнасом: *«при повышении роли общения у высших животных выразительные движения становятся тонко дифференцированным языком, с помощью которого индивиды обмениваются информацией как о своем состоянии, так и о том, что происходит в среде (сигналы опасности, пищи и т. п.)»*. Наблюдение за детьми приводит исследователей к убеждению о влиянии положительных и отрицательных эмоций на развитие нравственных чувств: *«их зачатки появляются под влиянием одобрения, похвалы или порицания со стороны взрослых»* [9].

Проанализируем мнения ученых о взаимосвязи эмоций и личности. Их влияние на формирование целостного психического облика человека отмечал Сергей Рубинштейн. Феликс Крюгер [18] описывает эмоции как *«изначальный и единственный носитель целостности личности»*, через которые проявляются структуры сознания, влияющие на индивидуальность человека. Марк Лебединский и Владимир Мясищев [11] подчеркивали *интегральный* характер эмоций как изменений *«тонуса нервнопсихической деятельности, отражающейся на всех сторонах психики и организма человека»*. Таким образом, из «смутного ничего», хаоса, неупорядоченной материи, благодаря первичной органической чувствительности на внешний стимул, появляется «что-то», базовый элементарный способ взаимодействия с действительностью, что отличает от неживого способностью реагирования и целенаправленного изменения реальности под себя или приспособления к ней,

обеспечивает выживание новой формы. Биологическая адаптация реализуется за счет первичной оценки стимула, построения семантического дифференциала (безопасность-угроза, полезно-вредно, приятно-неприятно), создающего градиент - электрический и химический импульсы, ориентировочную реакцию, эфферентный сигнал, целесообразное действие.

В процессе естественного отбора, благодаря интегральной функции оценки и подкрепления в форме элементарного двоичного кода (принятие-отторжение, возбуждение-торможение) закрепляются определенные, наиболее конкурентные способы реагирования микросистем, позволяющие минимальными затратами решить приспособительные задачи и усложнить сотрудничество клеток, объединяющихся в микроорганизм с появлением протоструктуры нервной системы. Эмоционально-аффективные реакции усложняются, появляются новые оттенки, и постепенно формируется лимбическая система, рассудок животного, более эффективно и менее энергозатратно регулирующее поведение и решающие задачи выживания, активируя или подавляя соответствующие модели, накапливая успешные паттерны. Происходит естественный отрицательный отбор организмов, не обладающих необходимой чувствительностью и не способных решать текущие задачи своевременно.

Полутона создают субъективное значение, отражая копию внешнего мира «внутри организма», развивая систему внутрииндивидуальных базовых отношений. По мере эволюции, формирования и развития коры головного мозга, полутона чувствительности приобретают субъективный смысл, предметные чувства, складываясь в отражение объективного мира, внутренний план, который все полнее проясняется и отражается во внутренней картине, состоящей вначале из элементарных чувствований, переживаний, тонов ощущений, продолжая непрерывно обогащаться и интегрироваться, насыщаться красками.

Следующий цикл усложнения реализуется на этапе «деятельности», формирующей зачатки психики, а со временем оформляется в целостное комплексное образование - сознание, в процессе социальной коммуникации, появления знаковой системы, речи, приобретающей свойства личности, обладающей эмпатией, как механизмом адаптации. Достигая пороговых уровней сложности эмоции приобретают функции когний, то есть более утонченных форм отражения и переработки информации, функционирующих уже без непосредственной связи с раздражителями и вегетативной реакции на них, с

функциями воспроизводства и оперирования абстрактной информацией, отделенной от непосредственных, сенсорных источников. Основным механизмом, запускающим развивающую деятельность, являются мотивирующие функции эмоций, рефлексия, эффективность развития определяется антиципационными качествами – способностью предвидеть развитие события и выбрать оптимальный сценарий.

Развитие мышления и более высокого уровня сознания приводит к развитию волевых свойств, моральных понятий (хорошо-плохо) и формированию обратного контура управляющей связи – осознанию, саморегуляции, в том числе управлению эмоциями, что запускает новый спиральный виток развития личности и формирование нравственных, творческих, эстетических категорий в мышлении.

С развитием когний следующий контур, отличающий человека от приматов, уже качественно изменяется возрастающими функциями сознания, но не теряет свою структурную природную вложенность и зависимость от эмоциональной сферы.

Эмоции предлагается рассматривать в качестве уникальной субстанции, причинного явления, родоначальника, исходной сущностной аксиомы, базового драйвера, внутреннего движителя, формирующего и связывающего объективный и субъективный миры, мыслительное и чувственное, генетическое и социальное, создающей тот самый субъективный план бытия, состоящий из сознательных и бессознательных процессов.

Заключение

Аналитически-функциональный и ролевой подход, в которых эмоции рассматриваются как приспособительный, защитный, адаптационный, оценочный механизм, сигнализирующий об актуальной потребности и степени их удовлетворения, то есть как вторичное, приспособительное образование, может быть методологической ловушкой, когда мы изучаем отдельные проявления, но не замечаем общего, сущностного смысла явления, основополагающего в понимании устройства психики и ее возникновения.

Высказанная в настоящей статье идея об интегрирующей роли эмоциональной сферы, может иметь не только теоретическую, умопостигаемую значимость. Перспективным, могло бы быть рассмотрение психики как постоянно развивающейся эмоционально-энергетической целостности, самоорганизующейся по принципу взаимовлияния в развитии отдельных элементов и их интегральной целостности.

Список литературы:

1. Алферова М.А., Аристова И.Л. Эмоциональный интеллект и психологические теории эмоций // *Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн.* 2017. № 12(42). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5269/>
2. Вундт В. Очерк психологии / В. Вундт / пер. с нем. Г.А. Паперна. – М: Терра, 2015. – 464 с.
3. Выготский Л.С. Учение об эмоциях Историко-психологическое исследование. RUGRAM, 2022. – 160 с: ил. – (Серия «ЕЁ Медиа»).
4. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с: ил. – (Серия «Психология-классика»).
5. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М. Введение в психофизиологию. – М.: Флинта, 2022. – 94 с.
6. Иванов А. Думает не только мозг, но и тело [Электронный ресурс] / Иванов А. – https://vk.com/wall117467530_6158?ysclid=m92qqbv5k354091125/ (дата обращения: 04.04.2025).
7. Изард, К. Эмоции человека [Текст]. М.: Изд-во Академия, 1999, 356 с.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин // Серия «Мастера психологии». – СПб: Питер, 2013. – 784 с.
9. Киселева Л. А. Мир эмоций человека и регуляции деятельности : учебно-методическое пособие / Л. А. Киселёва, Т. Н. Помазуева ; Урал. гос. лесотехн. ун-т. - Екатеринбург : УГЛТУ, 2007. - 68 с. - Библиогр.: с. 66.
10. Конорский Ю. Интегративная деятельность мозга. – М.: Мир, 1970
11. Лебединский М. С., Мясищев В. Я. Введение в медицинскую психологию. Л.: Медицина, 1966. 222 с.
12. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 40 с.
13. Наволоцкая Т. О теории эмоций Фомы Аквинского, ангельской любви и психофизиологическом единстве [Электронный ресурс] / Наволоцкая Т. – <https://dzen.ru/a/ZzkUmHAqKFi7gLeF?ysclid=m70dsi77r3931693236/> (дата обращения: 04.04.2025).
14. Пейпец Дж. (Perez D.) Висцеральный мозг, его строение и связи. В кн.: Ретикулярная формация мозга. М. – 1962 – С. 520532
15. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. —288 с.
16. Репина Н.В., Воронцов Д.В., Юматова И.И. Основы клинической психологии. – М.: Высшее образование, 2003.
17. Симонов П. В. Что такое эмоция? / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1966. – 94 с.
18. Pyrev E. A. Criticism of cognitive theories of the origin of emotions. *Psychology in Education*, 2019, vol. 1, no. 3, pp. 258– 265. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-258-265.

I.Sh. Galiev

ABOUT ROLE AND IMPORTANCE OF EMOTIONS IN PSYCHE DEVELOPMENT

Abstract. The article provides an overview of historical and modern theoretical concepts of the emotional sphere. An attempt has been made to systematize various views on emotions and the mechanisms of their manifestation; the conclusions of classical and modern researchers have been summarized. The following methods were used in the course of the research: comparative, theoretical analysis of scientific publications.

Studying the role of emotions in the development of communication methods, facial expressions and pantomimics, and the emergence of a sign system leads to the assumption that emotions are not only and not so much a means of adaptation that arose in the process of evolution, but have a fundamentally different significance for the development of the psyche, the basic driving force behind its emergence, formation and development. This may be indicated by interrelations with such integrating and synthesizing functions of emotions as controlling behavior and the physiological state of the body, activating and regulating thinking and cognitive activity, foresight, establishing significance, evaluation and feedback, motivation, concentration, adaptation, mobilization, protection, determining personal meaning and personal experience, moral feelings.

This perspective makes it possible to develop a discussion about the principles of biogenesis, the formation and development of thinking, speech, consciousness, the relationship of neurophysiological processes and higher mental functions.

Keywords: emotions, emotional sphere, theories of emotions, affect, consciousness, personality.

References:

1. Alferova M.A., Aristova I.L. Emotional intelligence and psychological theories of emotions // Universum: Psychology and Education: electronic scientific journal. 2017. no. 12(42). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5269/>
2. Wundt W. Sketch of psychology / W. Wundt / transl. from German. by G.A. Papern. - M: Terra, 2015. - 464 p.
3. Vygotsky L.S. Study of emotions. Historical and psychological research. RUGRAM, 2022. - 160 p: ill. - (Series "Yeo Media").
4. Darwin Ch. On expression of emotions in man and animals. - SPb.: Peter, 2001. - 384 p.: ill. - (Series "Psychology Classics").
5. Ermolaev O.Y., Maryutina T.M. Introduction to Psychophysiology. - M.: Flinta, 2022. - 94 p.
6. Ivanov A. Thinks not only brain, but also body [Electronic resource] / Ivanov A. - https://vk.com/wall117467530_6158?ysclid=m92qqbv5k354091125/ (date of application: 04.04.2025).
7. Izard K. Human emotions [Text]. M.: Publ.house Akademiya, 1999, 356 p.
8. Ilyin E.P. Emotions and feelings / E.P. Ilyin // Series "Masters of Psychology". - SPb: Peter, 2013. - 784 p.
9. Kiseleva L.A. World of human emotions and activity regulation: textbook / L.A. Kiseleva, T.N. Pomazueva ; Ural State Forest Engineering University. - Ekaterinburg: UGLTU, 2007. - 68 p. - Bibliography: p. 66.
10. Konorsky Y. Integrative activity of brain. - M.: Mir, 1970
11. Lebedinsky M.S., Myasishchev V.Ya. Introduction to Medical Psychology. L.: Medicine, 1966. 222 p.
12. Leontiev A.N. Needs, motives and emotions / A.N. Leontiev. - M.: MGU, 1971. - 40 p.
13. Navolotskaya T. On theory of emotions of Thomas Aquinas, angelic love and psychophysiological unity [Electronic resource] / Navolotskaya T. - <https://dzen.ru/a/ZzkUm-HAqKFi7gLeF?ysclid=m70dsi77r3931693236/> (date of application: 04.04.2025).
14. Papez J. (Papez D.) Visceral brain, its structure and connections. In book: Reticular formation of brain. M. - 1962 - P. 520532.
15. Psychology of emotions. Texts / Edited by V.K. Vilyunas, Yu.B. Hippenreiter. - Moscow: PH Moscow university, 1984. -288 p.
16. Repina N.V., Vorontsov D.V., Yumatova I.I. Fundamentals of Clinical Psychology. - Moscow: Higher Education, 2003.
17. Simonov, P.V. What is emotion? / P.V. Simonov. - Moscow: Nauka, 1966. - 94 p.
18. Pyrev E. A. Criticism of cognitive theories of the origin of emotions. Psychology in Education. 2019. Vol. 1, № 3, P. 258– 265. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-258-265.

Статья поступила в редакцию 07.04.2025 г.

М.А. Спиженкова, А.В. Ястремская
**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ
В ЦЕЛЯХ ПРОФИЛАКТИКИ ЧРЕЗМЕРНОГО ЭСКАПИЗМА**

Аннотация. В условиях нарастающей неопределённости и социальной нестабильности молодые люди часто сталкиваются с психологическими затруднениями; одним из способов реагирования в сложных ситуациях становится эскапизм. Субъект социальных отношений и деятельности, стремится избежать переживания неприятных эмоций или рефлексии сложной ситуации, посредством отвлечения в «альтернативную реальность». В некоторых случаях это явление может указывать на трудности в адаптации, недостаток психологических ресурсов и потребность в психологической поддержке. В статье изложены теоретические основы понимания эскапизма как психологического феномена. Описывается разработанная программа эмпирического исследования склонности к чрезмерному эскапизму молодых людей с разными личностными характеристиками. В качестве одной из методик исследования используется авторская анкета, направленная на изучение причин ухода молодых людей от реальности. На основании проведенного эмпирического исследования, анализа полученных результатов программы профилактики чрезмерного эскапизма обоснована значимость консультативной помощи молодым людям для предупреждения его чрезмерного проявления.

Ключевые слова: психологическое консультирование, чрезмерный эскапизм, психологическая профилактика эскапизма, уход от реальности, стресс, дезадаптация, осознанность.

Обзор литературы. Согласно исследованиям О.И. Теславской и соавторов, эскапизм (от англ. *escape* - бегство) – это «форма активности личности, которая возникает вследствие рассогласования реальных и желаемых ценностных структур разного уровня в целях его уменьшения и реализуется путем погружения в субъективно альтернативную реальность» [8, с. 57]. Под ценностными структурами можно понимать системы представлений человека о том, какими должны быть его жизнь, окружение и взаимодействие с миром. Диссонанс между реальными и желаемыми ценностями возникает тогда, когда действительность не соответствует ожиданиям или идеалам индивида. В таких случаях личность может стремиться уйти от конфронтации с проблемой, временно погружившись в альтернативные пространства, позволяющие временно заменить реальность на более комфортную для себя модель.

Ф. Стенсенг эмпирически обосновал существование двух различных форм эскапизма. Первая форма, ориентированная на самораскрытие, связана с открытым выражением эмоций и стремлением к самопониманию, что положительно коррелирует с субъективным благополучием и более эффективной эмоциональной регуляцией. В отличие от неё, эскапизм, основанный на самоподавлении, ассоциируется с избеганием внутреннего конфликта, подавлением негативных переживаний и склонностью к депрессивным состояниям. Подобная стратегия, несмотря на временное облегчение, в долгосрочной

перспективе усугубляет психологическое состояние индивида [15].

При развитии чрезмерного эскапизма наблюдается доминирование самоподавляющей мотивации, которая становится ведущей, даже если уровень самораскрытия остается на нормативном уровне. В этом случае эскапизм утрачивает адаптивный потенциал и превращается в средство психологической изоляции и защиты, препятствующее эффективной интеграции в социальную среду. Согласно данным О. И. Теславской и Т. Н. Савченко, люди, склонные к чрезмерному эскапизму, демонстрируют эмоциональную закрытость, инфантильность и недостаточную способность к самостоятельному решению проблем. Важно отметить, что чрезмерный эскапизм в данном контексте рассматривается как компенсаторная стратегия на фоне затруднённой адаптации к реальности, а не как проявление психопатологии или девиации [9].

Для построения эффективных стратегий психологического консультирования, направленных на профилактику чрезмерного эскапизма, важно разграничить его дезадаптивные и нормативные проявления. В качестве адаптивной альтернативы может выступать состояние оптимального переживания, возникающее при соответствии задач и требований деятельности внутренним возможностям личности. Это состояние сопровождается высокой концентрацией, мотивацией, ясностью целей, ощущением контроля и значимости собственной активности, независимо от её характера — будь то профессиональная или досуговая сфера. Подобная

включённость способствует не только успешному выполнению задач, но и укреплению уверенности в себе и личностной автономии [7].

М.А. Спиженкова и Н.Н. Субботина, исследуя психологические особенности социального отчуждения среди студенческой молодежи, приходят к выводу, что данный феномен может проявляться в частных формах эскапизма. Это связано с тем, что отчуждение на поведенческом уровне нередко выражается в индивидуалистичности, эмоциональной закрытости, трудностях в эмпатии и принятии переживаний других людей. При этом, несмотря на высокий интеллект, стремление к самореализации может приобретать форму аффективно-насыщенных идей, не всегда соотносящихся с реальным социальным контекстом. В таких случаях реализация потребности в общении затрудняется, что усиливает чувство одиночества. И стремясь уйти от этого болезненного переживания, молодые люди могут прибегать к неадаптивным стратегиям поведения [6].

Обращаясь к данным исследования когнитивно-аффективных факторов эскапизма у студентов И. Н. Андреевой, эскапизм представляет собой способ ухода от тревоги, связанной с неприятием социокультурной реальности. Причинами эскапизма служат как характеристики внешней среды (симулятивность, дефицит смысла, ограниченные возможности самореализации), так и личностные особенности — внутренняя конфликтность, дефензивность, несоответствие между Я-реальным и Я-идеальным. У молодежи дополнительными факторами являются разочарование в попытках изменить действительность и ощущение социальной непризнанности. Исследованием установлено, что предрасположенность к эскапизму у студентов ассоциируется с низким уровнем самопринятия, слабой эмоциональной осознанностью, высокой тревожностью и чувствительностью, а также нередко с тенденцией к рискованному поведению. Внутриличностный конфликт таких молодых людей проявляется в противоречивом сочетании стремления к глубоким эмоциональным переживаниям и одновременно — страха перед возможной эмоциональной травмой; это сопровождается выраженной неуверенностью, зависимостью от мнения окружающих и болезненным неприятием как себя, так и других [1].

В консультировании это требует индивидуализированного подхода, ориентированного не столько на устранение внешне проявляющихся реакций, сколько на осмысление их внутренних причин и последующую работу с ними. Так, целесообразна психологическая работа с

самоотношением, тревогой, развитием эмоционального интеллекта и чувства внутреннего контроля.

Профилактическая работа, как отмечает О. В. Токарь, должна включать развитие у молодого человека способности быть осознанно присутствующим в текущем моменте. Особое значение имеют навыки осмысления собственного психологического времени, а также умение строить конструктивные отношения с окружающей действительностью и использовать адаптивные стратегии совладания со стрессом. Немаловажно и развитие способности к получению удовлетворения от реальных жизненных событий и переживаний [10].

Продолжая рассмотрение методов профилактики чрезмерного эскапизма, важно отметить эффективность подходов, направленных на развитие осознанности. В исследовании М. Р. Донской продемонстрировано, что практика mindfulness занимает значимое место в современной консультативной работе с клиентами, находящимися в состоянии стресса. В данном исследовании приняли участие десять респондентов, прошедших комплексную диагностику. Трое из них были включены в консультативную программу с применением медитативных техник, и повторное тестирование показало устойчивые позитивные изменения их эмоциональное состояние. Медитативные практики, ориентированные на развитие осознанности, способствовали переосмыслению стрессовых ситуаций, улучшению навыков расслабления и повышению уровня саморефлексии [2].

Осознанность как психологический навык позволяет человеку фиксировать и принимать собственные переживания в настоящем моменте, не прибегая к избеганию или подавлению, что противодействует характерным для чрезмерного эскапизма дезадаптивным механизмам. В контексте психологического консультирования формирование способности к присутствию «здесь и сейчас» может способствовать выработке зрелых и конструктивных стратегий совладания, опоре на собственный опыт и укреплению субъективного чувства контроля над происходящим, что демонстрирует потенциал эффективного инструмента профилактики чрезмерного эскапизма в консультативной практике.

По мнению словенских исследователей Б. Мичич и Б. Мусил, именно мотивационные аспекты определяют характер воздействия эскапизма на личность: в случае преобладания самоподавления он приобретает деструктивный характер, тогда как самораскрытие способствует эмоциональному удовлетворению и

личностному росту. В этом контексте профилактика чрезмерного эскапизма должна быть направлена на укрепление психологического благополучия и снижение факторов, способствующих самоподавлению, которое связано с уходом от собственных эмоций и реальности. Развитие осознанности и внимательности к собственным переживаниям, напротив, способствует конструктивному проживанию трудных состояний и самораскрытию [14].

Финские исследователи Х. Йоухки и его соавторы также подчеркивают ведущую роль мотивации в формировании эскапизма, при этом стремление избежать негативных эмоций часто оказывается более значимым, чем поиск позитивных. Также была установлена связь между эскапизмом, высоким уровнем самосознания и завышенной самооценкой, что подчеркивает необходимость работы с искажённым образом «Я» [13]. В рамках консультирования это предполагает работу с психологическими установками клиента, развитие реалистичного самовосприятия, а также обучение стратегиям совладания, направленным на осмысленное взаимодействие с трудностями.

Следует подчеркнуть, что проанализированные выше исследования не предоставляют конкретных рекомендаций для практики психологического консультирования, поскольку феномен эскапизма остается недостаточно изученным в данном контексте. Хотя можно выделить определённые поведенческие и личностные тенденции, характерные для лиц, склонных к дезадаптивному уходу от реальности, каждый случай обращения за помощью требует индивидуального подхода.

В рамках профилактической программы, реализованной в 2024 году, были апробированы методы, направленные на осознание и преодоление чрезмерного эскапизма у молодежи. Программа включала этапы разработки, проведения профилактического занятия и анализа эффективности. Профилактическое занятие состояло из элементов психологического просвещения, обсуждения причин и форм проявления эскапизма, а также конструктивных способов реагирования на трудные жизненные ситуации. Работа со студентами 1–2 курсов КГУ им. К.Э. Циолковского (выборка — 205 человек; 50 юношей и 155 девушек в возрасте 17 – 23 лет) велась в групповой форме с использованием лекции, упражнений и дискуссий. В дополнение к групповому формату были проведены индивидуальные психологические консультации с тремя студентами по их запросу. Диагностика строилась на авторских анкетах, разработанных на основе актуальных теоретических подходов к пониманию эскапизма, методике измерения уровня выраженности эскапизма (Т.Н. Савченко, О.И. Теславская, Е.В. Беловол, А.А. Кардапольцева) [9] и пятифакторном опроснике личности (Хийджиро Тсуйи, в адаптации А. Б. Хромова) [11].

Результаты эмпирического исследования. Обратимся к некоторым полученным результатам, способным выступать в качестве эмпирической базы для формирования рекомендаций, ориентированных на индивидуальное психологическое консультирование. Были выявлены статистически значимые взаимосвязи между личностными факторами респондентов и эскапизмом (таблица 1).

Таблица 1- Корреляционные связи между показателями личностных факторов (по пятифакторному опроснику Хийджиро Тсуйи в адаптации А. Б. Хромова) и интегральным показателем уровня выраженности эскапизма (по методике Т.Н. Савченко, О.И. Теславской и др.)

Личностные факторы, оцениваемые пятифакторным опросником личности (Хийджиро Тсуйи, в адаптации А. Б. Хромова)	Показатели корреляционной связи личностных факторов и интегрального показателя уровня выраженности эскапизма, оцениваемого методикой измерения уровня выраженности эскапизма (Т.Н. Савченко, О.И. Теславская, Е.В. Беловол, А.А. Кардапольцева)	
1. Экстраверсия - Интроверсия	Коэффициент Ч. Спирмена	-0.321***
	р-значение	< .001
2. Привязанность - Отделенность	Коэффициент Ч. Спирмена	-0.361***
	р-значение	< .001
3. Контролирование - Естественность	Коэффициент Ч. Спирмена	-0.497***
	р-значение	< .001
4. Эмоциональность - Сдержанность	Коэффициент Ч. Спирмена	0.551***
	р-значение	< .001
5. Игривость - Практичность	Коэффициент Ч. Спирмена	0.082
	р-значение	0.281

Фактор "Экстраверсия – Интроверсия" демонстрирует обратную связь с уровнем эскапизма ($r = -0.321$; $p < 0.001$), что указывает на более высокую выраженность тенденций к уходу от реальности у лиц с интровертированным стилем взаимодействия с окружающим миром. Такие респонденты могут быть склонны к самоизоляции, замкнутости, сниженной социальной активности, что может усиливать стремление к уходу от реальности. Фактор "Привязанность – Отделённость" также имеет отрицательную корреляцию с эскапизмом ($r = -0.361$; $p < 0.001$), что подтверждает, что лица с выраженной социальной дистанцированностью, низкой доверчивостью и затруднённым принятием групповых норм чаще прибегают к механизмам ухода от реальности. Социальная изоляция и трудности во взаимодействии с другими могут рассматриваться, как предпосылки развития защитных форм поведения.

Фактор "Контролирование – Естественность" показывает наибольшую обратную связь с эскапизмом ($r = -0.497$; $p < 0.001$). Это свидетельствует о том, что низкий уровень волевой

регуляции, характеризующийся беспечностью, импульсивностью и отсутствием самоконтроля, тесно сопряжён с выраженностью эскапизма. Данный результат может указывать на недостаточные ресурсы совладания с трудностями у лиц с низким уровнем контролирования, что делает стратегию ухода предпочтительным вариантом. Наконец, фактор "Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность" имеет самую выраженную положительную корреляцию с эскапизмом ($r = 0.551$; $p < 0.001$), что указывает на склонность лиц с повышенной тревожностью, чувствительностью, эмоциональной лабильностью использовать уход в альтернативные формы реальности, как возможный способ психологической защиты от стрессовых воздействий.

Представим анализ ответов на 2 вопрос 2 анкеты, который был предложен респондентам после профилактического занятия: «В чем причина Вашего желания на время отвлечься от реальности? (например, через занятия спортом, чтение книг и др.)?» (рисунок 1).

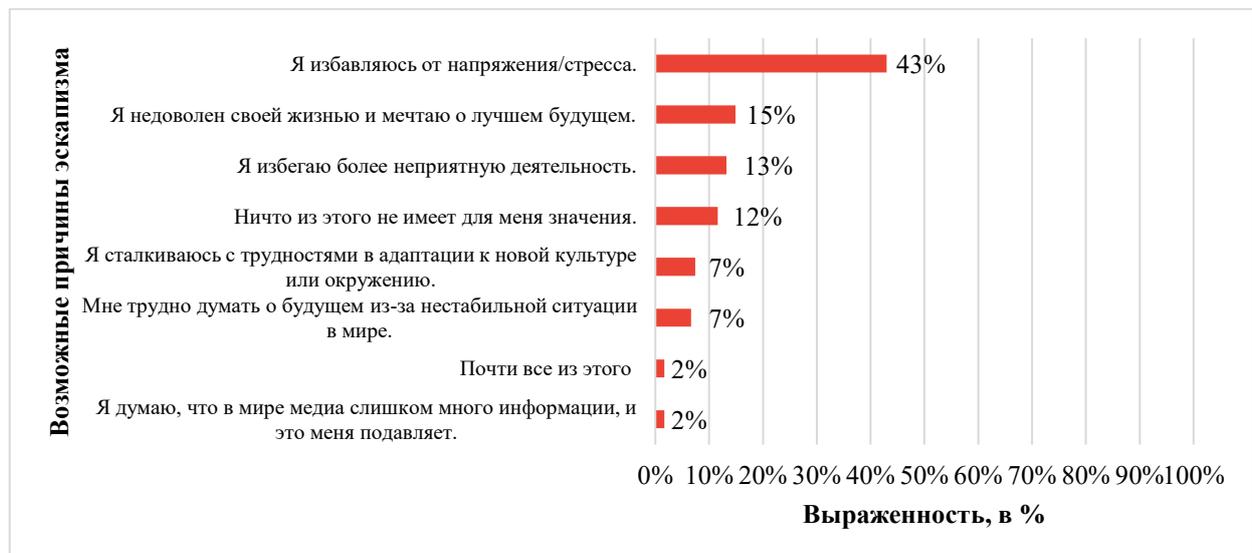


Рисунок 1 – Результаты анализа ответов на 2 вопрос 2 анкеты, определяющий возможные причины эскапизма у молодежи, (в %)

Анализ ответов на 2 вопрос 2 анкеты, направленный на выявление причин стремления молодых людей отвлекаться от реальности, свидетельствует, что основные потребности включают стремление снизить стресс и напряжение (43% участников), неудовлетворённость текущей жизнью и стремление к улучшению (15%), а также избегание неприятной деятельности (13%). 7% респондентов указали трудности адаптации к новой культуре или окружению, столько же – влияние нестабильной мировой

ситуации. 2% участников отметили влияние информационно-перегрузки, и ещё 2% выбрали ответ «почти все из этого».

Обратимся к контент-анализу 8 вопроса 2 анкеты, который также был предложен респондентам после профилактического занятия: «Что Вы порекомендуете себе или человеку, который чрезмерно часто уходит от повседневной реальности, создавая для себя альтернативную среду?» (рисунок 2).



Рисунок 2 – Контент-анализ 8 вопроса 2 анкеты, определяющий возможные рекомендации респондентов человеку, склонному к чрезмерному эскапизму, (в %)

На основе контент-анализа 8 вопроса 2 анкеты, направленного на выявление личных стратегий и рекомендаций респондентов в области совладания с трудностями, были выявлены следующие результаты: наиболее популярным вариантом (62%) стали практические шаги, такие как принятие реальности, прогулки, общение и другие активности, направленные на вовлечение в реальную жизнь. 27% респондентов предложили стратегию самоанализа причин эскапизма, что может указывать на готовность к рефлексии и поиску путей решения проблемы. 15% участников затруднились с ответом, что может свидетельствовать о потребности в дополнительной информации или поддержке. 10% респондентов предложили обратиться к специалисту, что может отражать признание профессиональной помощи как важного ресурса для опрошенных.

В рамках исследования особенностей проявления эскапизма у молодых людей и разработки профилактических мер были проведены дополнительные психологические консультации со студентами, проявившими заинтересованность в такой форме работы. Целью консультативной работы являлось понимание психологических особенностей молодых людей, склонных к чрезмерному эскапизму, а также разработка и реализация рекомендаций для его психологической профилактики. Представим основные направления проведенной работы (табл.2). Стоит отметить, что работа, представленная в таблице возможна только при наличии установленного психологического контакта между психологом и клиентом.

Таблица 2 – Основные направления психологической работы

Этап	Направление психологической работы	Применяемые методы
№1	Диагностика эскапизма и его проявлений	Методика измерения уровня выраженности эскапизма (Т.Н. Савченко, О.И. Теславская, Е.В. Беловол, А.А. Кардапольцева) Беседа, активное слушание, постановка вопросов (закрытые и открытые), отражение содержания (перефразирование и обобщение), предоставление информации, структурирование [4]
№2	Анализ личностных и мотивационных факторов, связанных с эскапизмом	
№3	Анализ эмоциональной сферы	
№4	Анализ поведенческой сферы	
№5	Развитие личностных ресурсов (обсуждение адаптивных стратегий совладания со стрессом, жизненных целей и ценностей клиента)	
№6	Профилактика повторного обращения к эскапизму (формирование навыков самоподдержки в условиях стресса или кризиса)	

Результаты работы позволили выявить общие психологические проблемы, характерные для всех участников консультирования по запросу преодоления чрезмерного эскапизма:

Трудности в вербализации эмоций: клиенты испытывали сложности в точном описании своих эмоциональных состояний, часто ограничиваясь общими выражениями. В ряде случаев

отмечалось обесценивание собственных чувств и сомнения в их значимости.

Склонность к экстернальному локусу контроля: обсуждение внешних обстоятельств часто заменяло анализ собственных реакций и потребностей.

Межличностные отношения: описывались психологические трудности в установлении коммуникации и взаимодействии с окружающими.

Совладание со стрессом: клиенты не имели четкого представления о способах конструктивного преодоления стрессовых ситуаций.

Эти наблюдения согласуются с результатами корреляционного анализа, согласно которому наибольшую выраженность взаимосвязи с уровнем эскапизма продемонстрировал фактор «Эмоциональность – Сдержанность» ($r = 0.551$; $p < 0.001$). Учитывая эти данные, недостаточная

развитость эмоционального интеллекта может рассматриваться как значимый фактор риска и требует особого внимания в рамках консультативной работы. Кроме того, были выявлены значимые отрицательные корреляции между уровнем выраженности эскапизма и такими личностными характеристиками, как «Контролирование – Естественность» ($r = -0.497$; $p < 0.001$), «Экстраверсия – Интроверсия» ($r = -0.321$; $p < 0.001$) и «Привязанность – Отделенность» ($r = -0.361$; $p < .001$), что также согласуется с выявленными в консультировании особенностями и требует дополнительного внимания в сфере психологической помощи.

После проведения индивидуальных психологических консультаций (различной продолжительности в зависимости от запроса клиента) участникам была предложена анкета обратной связи по итогам консультаций (таблица 3).

Таблица 3 – Анализ ответов клиентов по анкете обратной связи по итогам консультаций

1. Инструкция: «Пожалуйста, оцените прошедшие консультации, поставив отметку ближе к тому описанию, которое наилучшим образом соответствует Вашим ощущениям. 1 - ближе к отрицательной оценке, 5 - к положительной.»	
Утверждение о консультациях	Анализ оценки утверждений клиентами
"Я чувствовал себя услышанным и понятым"	«5» – 100%
"Мы разговаривали о том, о чём я хотел(а) говорить"	«5» – 100%
"Методы психолога мне подошли"	«5» – 66,7%, «4» – 33,3%
"Консультации были как раз тем, что мне нужно"	«3» – 33,3%, «4» – 33,3%, «5» – 33,3%
2. Инструкция: «Ответьте на вопросы, касающихся Ваших возможных изменений после консультаций.»	
"Я стал(а) чаще замечать и анализировать свои мысли, связанные с трудными ситуациями"	«Скорее согласен» – 66,7%, «Совершенно согласен» - 33,3%
"Я лучше понимаю свои эмоции и причины их возникновения"	«Скорее согласен» – 66,7%, «Совершенно согласен» - 33,3%
"Я стал(а) использовать более конструктивные способы справляться с напряжением/стрессом"	«Скорее согласен» – 66,7%, «Не могу сказать» – 33,3%

Первая часть анкеты была разработана на основе шкалы оценки встречи SRS V. 3.0 (Session Rating Scale) С. Миллера, Б. Дункана, Л. Джонсон [12]. Шкала используется авторами для получения обратной связи от клиента об эффективности проведенной консультации по следующим критериям: установление контакта, работа с запросом, техники работы и в целом. Анализ полученных данных демонстрирует, что все участники (100%) высоко оценили качество психологического контакта, отметив, что чувствовали себя услышанными и понятыми, а также обсуждали на консультациях те темы, которые были для них значимы. Большинство клиентов (66,7%) указали, что применяемые методы были для них полностью подходящими, 33,3% опрошенных дали чуть более сдержанную оценку, «4». Что касается соответствия консультаций их

актуальным потребностям, оценки оказались более вариативными: от полного соответствия до умеренной степени удовлетворенности, что может свидетельствовать о разной степени готовности к изменениям или о различиях в ожиданиях от консультативного процесса.

Во второй части анкеты опрошенные оценивали возможные изменения, произошедшие после консультаций. Большинство участников отметили, что стали чаще замечать и анализировать свои мысли в трудных ситуациях и лучше понимать свои эмоции и причины их возникновения, при этом 33,3% выразили полное согласие с этими утверждениями. Также 66,7% участников сообщили, что начали использовать более конструктивные способы совладания с напряжением и стрессом, остальные затруднились с оценкой изменений в этой области.

Таким образом, полученные данные позволяют заключить, что консультативная работа, в целом, оказалась значимой и полезной для участников, способствовала развитию рефлексии, эмоциональной осознанности и частичному освоению адаптивных копинг-стратегий, что является ресурсом для преодоления чрезмерного эскапизма.

Рекомендации психологам, осуществляющим консультирование в целях профилактики чрезмерного эскапизма

Рекомендации сформулированы на основании проведенного эмпирического исследования, и предполагают реализацию ряда взаимосвязанных направлений, каждое из которых ориентировано на формирование устойчивых способов адаптации к реальности.

Прежде всего, важно развивать эмоциональный интеллект: помогать клиентам понимать и принимать свои эмоции, регулируя их выражение в межличностных контактах. Это позволит снизить вероятность избегания эмоциональных переживаний, выбирая его основным способом реагирования во взаимоотношениях с другими людьми. Работа по развитию эмоционального интеллекта может быть затруднительна с клиентами, не имеющими опыта распознавания эмоций. Психологи-консультанты рекомендуют использовать в таких случаях наглядные инструменты, такие как «колесо эмоций» Р. Плутчика, знакомство с классификацией базовых и производных эмоций, видов эмоционального реагирования и их обсуждение в контексте индивидуальной истории клиента. Ознакомление с психологическими теориями эмоций может способствовать формированию у клиента своеобразного «разрешения» на проявление эмоций. В частности, упоминание о том, что К. Роджерс считал «открытость переживанию» критерием зрелой личности, может изменить точку зрения молодого человека, считавшего, например, слабостью проявление эмоций [5].

Вторым важным направлением консультирования является формирование у клиентов способности к интернализации контроля. У молодых людей, склонных к экстеральному локусу контроля, наблюдается тенденция к фокусировке внимания на внешних обстоятельствах при одновременном игнорировании собственных реакций и потребностей. В процессе работы важно содействовать переходу от описания внешних событий к осмыслению внутренних

процессов — осознанию собственных мотиваций, эмоций и установлению причинно-следственных связей между внешними ситуациями и внутренними переживаниями. Это может снизить тенденцию к избеганию за счет усиления осознанного участия субъекта в процессе взаимодействия с актуальными жизненными обстоятельствами.

Консультанту рекомендуется помогать клиенту в освоении адаптивных копинг-стратегий, направленных на уменьшение психологического напряжения в период переживания стресса. В процессе работы можно проанализировать используемые клиентом копинг-стратегии (когнитивные, эмоциональные, поведенческие) и выявить деструктивные подходы, при необходимости обсудить пути их коррекции, что позволит находить конструктивные решения в сложных жизненных ситуациях, не избегая реальности.

Наконец, рекомендуется поддерживать клиента в поиске позитивных личностно-значимых форм активности, а также в формировании мотивации к осознанному участию в социальной, учебной или профессиональной среде, так как это может являться основой для долгосрочной профилактики чрезмерного эскапизма.

Следует учитывать, что клиенты, обращающиеся за психологической помощью, могут отличаться от людей, участвовавших в данном исследовании. Их характеристики могут проявляться иначе в зависимости от жизненного контекста, психической структуры, уровня осознанности и других факторов. Организация психологического консультирования может опираться на данные эмпирического анализа, но при этом важно учитывать индивидуальные особенности каждого клиента, помогая ему осознавать свои потребности, способы адаптации и стратегии эскапизма — как деструктивные, так и конструктивные.

Таким образом, психологическое консультирование молодежи в целях профилактики чрезмерного эскапизма может быть ориентировано на выявление и обсуждение причин, способствующих формированию самоподавления и избеганию эмоционально-значимых переживаний, развитие осознанности и способности к принятию себя и актуальной жизненной ситуации, а также поддержку клиента с опорой на его индивидуальные личностные ресурсы.

Список литературы:

1. Андреева, И.Н. Когнитивно-аффективные факторы эскапизма у студентов / И. Н. Андреева // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология / гл. ред. А.В. Рубанов; учредитель Белорусский государственный университет (Минск). — 2020. — №2. — С. 87-97.
2. Донская, М. Р. Медитативные техники в психологии: практическая применимость, результат, показания к использованию / М. Р. Донская, О. Н. Дувалина // Исследования. Инновации. Практика. — 2025. — № 1(14). — С. 34-40.
3. Ислямова, М. И. Взаимосвязь эскапизма и эмоциональной сферы личности в юношеском возрасте / М. И. Ислямова // Молодежный научный вестник. — 2018. — № 5(30). — С. 103-106.
4. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования. - М.: Академический проект, 1999. - 240 с.
5. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике / Роджерс Карл. — Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2016. — 199 с. — ISBN 978-5-94193-880-3. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/89734.html> (дата обращения: 05.05.2025). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.
6. Спиженкова, М. А. Психологические аспекты феномена социального отчуждения студенческой молодёжи / М. А. Спиженкова, Н. Н. Субботина // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. — 2023. — Т. 6, № 4(21). — С. 52-58.
7. Султанова, А. В. Согласованность копинг-стратегий, направленности личности и эмоционального самочувствия // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2009. - №3-2. — С.289-297.
8. Теславская, О. И., Кардапольцева, А. А., Савченко, Т. Н. Эскапизм как предмет исследования в современной научной психологии [Текст] / О. И. Теславская, А. А. Кардапольцева, Т. Н. Савченко // Психологический журнал. — 2017. — № 6. — С. 52-64.
9. Теславская, О. И., Савченко, Т. Н. Субъективное качество жизни и психологическая адаптация у лиц с низким, средним и высоким уровнем эскапизма [Текст] / О. И. Теславская, Т. Н. Савченко // Экспериментальная психология. — 2019. — № 2. — С. 162-176.
10. Токарь, О. В. Социально-психологическая адаптация, копинги и социальная фрустрированность учащихся с интернет-аддикцией / О. В. Токарь, О. П. Степанова // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 1. — С. 88.
11. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. - 23 с.
12. Duncan B., Miller S., Sparks J., Claud D., Reynolds L., Brown J., Johnson L. The Session Rating Scale: Preliminary Psychometric Properties of a "Working" Alliance Measure // Journal of Brief Therapy. 2003. Vol. 3(1). P. 3–12.
13. Jouhki, Hannu & Savolainen, Iina & Sirola, Anu & Oksanen, Atte. (2022). Escapism and Excessive Online Behaviors: A Three-Wave Longitudinal Study in Finland.
14. Mičić, Barbara & Musil, Bojan. (2020). Escapism: suppression of self or its expansion? Studia Historica Slovenica. 20 (2020). 279-308.
15. Stenseng F., Rise J., Kraft P. The dark side of leisure: obsessive passion and its covariates and outcomes // Leisure Studies. 2011. V. 30(1). P. 49–62.

М.А. Spizhenkova, A.V. Yastremskaya

PSYCHOLOGICAL COUNSELING OF YOUTH FOR PREVENTION OF EXCESSIVE ESCAPISM

Abstract. In conditions of increasing uncertainty and social instability young people often face psychological difficulties; escapism becomes one of the ways to react in difficult situations. The subject of social relations and activities seeks to avoid experiencing unpleasant emotions or reflection of a difficult situation, through distraction into an “alternative reality”. In some cases, this phenomenon may indicate difficulties in adaptation, lack of psychological resources and the need for psychological support. The article outlines the theoretical basis for understanding escapism as a psychological phenomenon. The developed program of empirical research of the propensity to excessive escapism of young people with different

personality characteristics is described. The author's questionnaire is used as one of the research methods aimed at studying the reasons for young people's escape from reality. On the basis of the conducted empirical research, analysis of the obtained results of the program of excessive escapism prevention, the significance of counseling assistance to young people to prevent its excessive manifestation is substantiated.

Keywords: psychological counseling, excessive escapism, psychological prevention of escapism, escape from reality, stress, maladaptation, awareness.

References:

1. Andreeva, I.N. Cognitive-affective factors of escapism among students / I. N. Andreeva // Journal of Belarussian State University. Philosophy. Psychology / Editor-in-chief A.V. Rubanov; Belarusian State University (Minsk) founder. - 2020. — № 2. — P. 87-97.
2. Donskaya, M.R. Meditative techniques in Psychology: practical applicability, result, indications for use / M.R. Donskaya, O.N. Duvalina // Research. Innovation. Practice. — 2025. — № 1(14). — P. 34-40.
3. Islyamova, M.I. Relationship between escapism and emotional sphere of personality at adolescence / M.I. Islyamova // Youth Scientific Bulletin. — 2018. — № 5(30). — P. 103-106.
4. Kochunas, R. Fundamentals of psychological counseling. Moscow: Academic Project, 1999. 240 p.
5. Rogers, K. Counseling and psychotherapy. Latest approaches in psychological practice / Rogers Karl. — Moscow: Institute of General Humanitarian Research, 2016. — 199 p. — ISBN 978-5-94193-880-3. — Text: electronic // Digital educational resource IPR SMART: [website]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/89734.html> (date of application: 05.05.2025). — Access mode: for authorization. Users
6. Spizhenkova, M.A. Psychological aspects of phenomenon of students' social alienation / M.A. Spizhenkova, N.N. Subbotina // Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical Sciences. - 2023. — Vol. 6, № 4(21). — P. 52-58.
7. Sultanova, A.V. Consistency of coping strategies, personality orientation and emotional well-being // Bulletin of St. Petersburg University. Sociology. 2009. — № 3-2. — P.289-297.
8. Teslavskaya, O.I., Kardapol'tseva, A.A., Savchenko, T.N. Escapism as subject of research in modern scientific Psychology [Text] / O.I. Teslavskaya, A.A. Kardapol'tseva, T.N. Savchenko // Psychological journal, 2017, № 6, P. 52-64.
9. Teslavskaya, O.I., Savchenko, T.N. Subjective quality of life and psychological adaptation among people with low, medium and high levels of escapism [Text] / O.I. Teslavskaya, T.N. Savchenko // Experimental Psychology. — 2019. — № 2. — P. 162-176.
10. Tokar O.V. Socio-psychological adaptation, coping and social frustration of students with Internet addiction / O.V. Tokar, O.P. Stepanova // Modern problems of science and education. — 2017. — № 1. — P. 88.
11. Khromov A.B. Five-factor personality questionnaire: educational and methodical manual. Kurgan: Publishing House of Kurgan State University. University, 2000. - 23 p.
12. Duncan B., Miller S., Sparks J., Claud D., Reynolds L., Brown J., Johnson L. The Session Rating Scale: Preliminary Psychometric Properties of a "Working" Alliance Measure // Journal of Brief Therapy. 2003. Vol. 3(1). P. 3–12.
13. Jouhki, Hannu & Savolainen, Iina & Sirola, Anu & Oksanen, Atte. (2022). Escapism and Excessive Online Behaviors: A Three-Wave Longitudinal Study in Finland.
14. Mičić, Barbara & Musil, Bojan. (2020). Escapism: suppression of self or its expansion? Studia Historica Slovenica. 20 (2020). 279-308.
15. Stenseng F., Rise J., Kraft P. The dark side of leisure: obsessive passion and its covariates and outcomes // Leisure Studies. 2011. V. 30(1). P. 49–62.

Статья поступила в редакцию 06.04.2025 г.

А.А. Блохина, С.Д. Митяева, Н.А. Аксютчева, П.В. Меньшиков
**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ РОЛЯХ
У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

Аннотация. Статья посвящена исследованию гендерной идентичности. Методологически исследование основывается на концепции И.С. Кона, который определяет гендерную идентичность как фундаментальное чувство принадлежности к определенному полу. Рассматриваются различия в понимании гендерной идентичности относительно ранних теорий, основанных на биологическом подходе З. Фрейда и переход к современным концепциям, учитывающим социальные и культурные факторы. Обсуждаются различные подходы к анализу гендерной идентичности, такие как биогенетический подход, теория социального научения и концепция ментальных структур, основанные на ценностях и стереотипах. Проведенное эмпирическое исследование свидетельствует о гендерных различиях в представлениях студентов о психосексуальных аспектах семейной жизни. Респонденты-студентки по итогам исследования демонстрируют большую приверженность традиционным представлениям о распределении семейных ролей.

Ключевые слова: гендерная идентичность, маскулинность, фемининность, андрогинность, семейные роли, молодежь, психосексуальное развитие, ценности, стереотипы.

Гендерная идентичность – фундаментальный элемент социальной самоидентификации, характеризующий человека через его восприятие себя как представителя мужской или женской группы, где ключевым является личная самооценка [1].

Согласно определению И.С. Кон, гендерная идентичность – это базовое, внутреннее чувство принадлежности к определенному полу, осознание себя как мужчины, женщины или индивида, относящегося к иному, "неопределенному" или "третьему" гендеру. Это чувство не является врожденным, оно формируется в результате сложного взаимодействия индивидуальных черт и процесса социализации, включающего усвоение общепринятых норм и моделей поведения. Важно отметить, что человек активно участвует в этом процессе, принимая или отвергая предложенные ему гендерные роли [2].

С.В. Мелков интерпретирует гендерную идентичность как систему личностных смыслов, как усвоенные и самостоятельно выстроенные убеждения, которые определяют наше восприятие себя и окружающих как представителей определенного пола, а также выражение этого восприятия через внешний вид и поведение.

По мнению С.В. Мелкова, утверждение о том, что сексуальное влечение является главным фактором в установлении связи ребенка с родителем, вызывает сомнения и сложно поддается проверке. Однако, очевидно, что в процессе взаимодействия с взрослым ребенок усваивает поведенческие модели, которые в культуре считаются типичными для определенного гендера. Если эти модели соответствуют биологическому полу ребенка и общепринятым гендерным

стереотипам, то взрослые, как правило, поддерживают их проявление. В противном случае, когда ребенок демонстрирует поведение, не соответствующее гендерным ожиданиям родителей, взрослые часто выражают свое недовольство.

В первой половине XX века, под влиянием идей З. Фрейда, гендер воспринимался как синоним биологического пола, а формирование гендерной идентичности связывалось с психосексуальным развитием, при этом социальные факторы оставались вне внимания. Согласно психоаналитической теории, гендерная идентичность формируется через идентификацию с родителем противоположного пола, обусловленную сексуальными влечениями: «...переход от эдиповой стадии к идентификации с отцом или матерью, по-видимому, зависит от преобладания определенных половых задатков» [8].

В отечественной и зарубежной науке выделяют несколько основных направлений в изучении гендерной идентичности. Первое из них – биогенетический подход и психоанализ, которые подчеркивают генетическую и биологическую основу гендерной идентичности и рассматривают процесс ее формирования через идентификацию с родителем, акцентируя внимание на роли подражания (З. Фрейд, С. Холл и др.) [8]. Второй подход – теория социального научения, которая отводит ключевую роль механизмам обучения и подкрепления в формировании гендерной идентичности (А. Бандура, М. Мид и др.) [8]. Когнитивная теория предполагает, что формирование гендерной идентичности зависит от общего интеллектуального развития человека и является активным процессом, связанным с самоопределением (Л. Колберг, Дж. Тернер,

К. Летурно и др.) [8]. Представители «новой психологии пола» (К. Джеклин, Э. Маккоби и др.) считают, что значительное влияние на формирование гендерной идентичности оказывают социальные ожидания, отражающие гендерные стереотипы, что, в свою очередь, влияет на процесс воспитания.

В современной науке продолжают активные исследования феномена гендерной идентичности, в частности, уточняется содержание понятий гендера, гендерной социализации и формирования полоролевой идентичности. Хейно Мейер-Бальбург определяет гендерную идентичность как внутреннее ощущение принадлежности к женскому или мужскому полу, либо, в редких случаях, к гендеру, выходящему за рамки традиционных бинарных категорий. Развитие гендерной идентичности рассматривается как многогранный процесс, включающий в себя биологические, социальные и психологические аспекты (Meyer-Bahlburg 2015).

Интересен взгляд на гендерную проблему под углом зрения интеракционистского подхода, в частности, в исследованиях школы драматургического интеракционизма Гоффмана [13] и новых течений социальной психологии [11], [14].

Среди российских исследований последних лет, посвященных этой проблематике, стоит отметить работы В.В. Матвиенко, Д.А. Осмоновой, Л.У. Курбановой, М.Н. Родштейн, Н.А. Чуркиной, Костина С.Н., Бритвина И.Б. и Ю.В. Хилобок. Д.А. Осмонова подчеркивает, что гендерная идентичность является социально сконструированным явлением, формирующимся в результате общественного опыта и взаимодействия с другими людьми (Осмонова 2017) [8]. Л.У. Курбанова считает, что основополагающим элементом гендерной идентичности являются устоявшиеся гендерные стереотипы (Курбанова 2001). М.Н. Родштейн обращает внимание на проблему расхождения гендерных моделей, возникающую из-за несоответствия между нормами социальной группы и личностными установками (Родштейн 2017). Н.А. Чуркина полагает, что проявление гендерной идентичности во многом определяется ментальными структурами – ценностями, стереотипами и архетипами, формирующими гендерную картину мира и влияющими на поведение человека как представителя определенного пола в различных ситуациях (Чуркина 2018). Ю. В. Хилобок рассматривает гендерную идентичность как базовую структуру идентичности, личное осознание своей половой принадлежности в контексте социальных ролей и статуса, являющуюся важной частью социальной идентичности (Хилобок 2015). С. Т. Баранов и В.

Л. Нестерова подчеркивают, что формирование гендерной идентичности происходит в процессе коммуникации (Баранов, Нестерова 2017).

С. В. Ковалев подчеркивает важность формирования адекватных брачно-семейных представлений юношей и девушек. В настоящее время представления о браке у молодежи имеют ряд негативных особенностей: так, в возрасте 13—15 лет происходит прогрессирующее разделение и противопоставление понятий любви и брака.

Фемининность – это комплекс качеств, поведенческих моделей и внешних признаков, которые традиционно выделяют женщин на фоне мужчин. Нельзя не вспомнить термин «феминизм», обозначающий движение, стремящееся к равноправию между полами. Феминистки, как правило, отвергают фемининность и маскулинность как определяющие характеристики мужского и женского пола. Женственность представляет собой набор характеристик, описывающих общепринятые нормы женского поведения [4]. Наиболее часто употребляемые прилагательные, характеризующие это понятие, включают в себя мягкость, отзывчивость, заботливость и эмоциональность. Зачастую эти качества связывают с материнским инстинктом, а не с активной общественной деятельностью. Исторически сложилось так, что женщин ассоциируют с домашним очагом, уютом и воспитанием детей. Именно это представление подвергается критике со стороны феминизма, который утверждает, что современные женщины способны быть независимыми и самодостаточными, подобно мужчинам, обладающим этой возможностью на протяжении веков.

В XXI веке было проведено множество социологических исследований, посвященных изучению социокультурных особенностей женщин [12]. Результаты показали, что женственность во многом является продуктом воспитания, а не результатом культурно-исторических факторов. С раннего детства девочкам внушают, что они должны соответствовать определенным стандартам женственности, рожать детей и найти партнера, способного обеспечить семью. Если с самого начала формировать у ребенка подобные установки, то проявление женственных черт практически неизбежно. Более того, применение аналогичных методов воспитания к мальчикам приводит к схожим результатам.

Маскулинность – это совокупность характеристик, отличающих мужчин от женщин, включающая в себя такие черты, как агрессивность, сила и другие качества, необходимые для защиты и обеспечения семьи [6]. В прошлом

именно мужчина выполнял роль добытчика, и от него требовалась сила, смелость и способность принимать решения в критических ситуациях. Даже в современном мире, когда гендерные роли становятся все более размытыми, мужественность остается основой мужского поведения. Под мужественностью подразумевается сложный комплекс свойств и стереотипов, определяющих поведение мужчины. Многие женщины мечтают увидеть в своих партнерах эти унаследованные от предков мужественные качества, что, вероятно, заложено на генетическом уровне. Природа не обращает внимания на то, что существуют мужчины-романтики, философы или ученые – в общественном сознании мужчины по-прежнему ассоциируются с брутальностью и решительностью. Мужественность является синонимом общеизвестного термина «мужественность», который часто используется женщинами при описании идеального партнера. Мужественность может проявляться не только в психологии и манерах поведения, но и во внешности. Например, в настоящее время популярным является «мужественный стиль» в женской моде: объемная одежда с мужским кроем, структурированные пиджаки с широкими плечами, вещи в стиле милитари. Все это свидетельствует о том, что фемининность и маскулинность постепенно меняются местами, и в XXI веке женщины могут быть сильными и независимыми, выполнять роль добытчика в семье, а не только ограничиваться пассивной репродуктивной функцией.

Андрогинность – это концепция, объединяющая вышеупомянутые психологические категории. Она относительно недавно вошла в обиход и представляет собой результат слияния двух поведенческих моделей. Если человек обладает чертами, характерными как для женской, так и для мужской психологии, и эти черты гармонично сочетаются, дополняя друг друга, а не противоречат, то такого человека называют андрогином [5]. Наличие как женских, так и мужских признаков в одном человеке не является отклонением от нормы, скорее, это следствие воспитания. Андрогинность способствует более эффективной адаптации человека в обществе. В отличие от односторонней фемининности и маскулинности, андрогины, обладая широким спектром характеристик, демонстрируют большую устойчивость в социальных взаимодействиях и склонность к самопринятию.

Как отмечает В. Е. Каган (1991), человеческое существо не сводится к простой альтернативе "мужское" или "женское". Например, как показывают исследования, мужские и женские половые гормоны вырабатываются как в

мужском, так и в женском организме, а преобладание тех или иных гормонов определяет маскулинность или фемининность. По данным Дж. Мани, у мужчин уровень женских гормонов может значительно варьироваться: эстрогенов – от 2 % до 30 % от уровня, наблюдаемого у женщин, а прогестерона – от 6 % до 100 %. У женщин же уровень андрогенов (мужских половых гормонов) составляет лишь около 6 % от уровня у мужчин. Головной мозг обладает потенциалом для программирования поведения как по мужскому, так и по женскому типу. В связи с этим, маскулинность и фемининность можно рассматривать как взаимосвязанные модели, где "свой" сосуд должен быть заполнен в большей степени, чем "чужой" [6].

И.С. Кон, рассматривая понятия «маскулинность» и «феминность», акцентирует внимание на их сложность, выделяя три ключевых аспекта. Маскулинность/феминность как описательные характеристики – это набор поведенческих и психологических качеств, объективно присущих мужчинам и женщинам. Маскулинность/феминность как нормативные (регулирующие) категории – это идеализированные, желаемые образы, представляющие собой то, какими, по мнению общества, должны быть мужчины и женщины. И наконец, маскулинность/феминность как атрибутивные (воспринимаемые) категории – это общественные представления о мужчинах и женщинах [6].

По мнению С. Хасановой, понятие «маскулинность» тесно связано с социальными ролями, выполняемыми мужчиной, а «феминность» – с внутренними, индивидуальными чертами характера и внешним видом (привлекательностью), подразумевая, что женщина всегда должна соответствовать образу женственности и красоты [3].

Современный мир меняет устоявшиеся нормы: женщины активно строят карьеру, откладывают материнство и обретают финансовую независимость, в то время как другие продолжают придерживаться традиционных женских ролей, оставаясь заботливыми супругами. Среди мужчин также наблюдается разнообразие: одни сосредоточены на профессиональном росте, другие – на ведении домашнего хозяйства и воспитании детей. Стирание границ между маскулинностью и феминностью привело к появлению таких явлений, как андрогинность и других вариаций стандартного понимания мужской и женской психологии. Фемининность и маскулинность – это отражение укоренившихся традиций, которые до сих пор оказывают влияние на старшее поколение. Девушек, стремящихся к карьерным достижениям, нередко критикуют,

поскольку традиционно женское предназначение связывают с воспитанием детей, а творческих мужчин, мечтающих о писательстве, музыке или фотографии, осуждают за "нетипичное" поведение. Порой возникает ощущение необходимости соответствовать стереотипному образу "сильного мужчины". Однако сейчас не обязательно демонстрировать брутальность с помощью ненормативной лексики, и не обязательно носить женскую одежду, чтобы быть любимой. В плане самовыражения, в 21 веке стало проще, а фундаментальные понятия, такие как маскулинность или феминность, потеряли свою четкость.

Определение ролевых отношений в семье среди студентов – сложный процесс, обусловленный изменениями в брачно-семейных отношениях, неопределенностью в выборе моделей взаимодействия и формированием представлений членов семьи. А.Г. Харчев и З.А. Янкова отмечают, что, несмотря на сохранение традиционного распределения ролей, когда мужчина выполняет управленческие функции, это распределение носит скорее формальный характер. Ю.А. Шевцова, в свою очередь, выделила несколько позиций молодежи в отношении распределения ролей в семье: мужчина должен обеспечивать семью материально, хотя роль главы семьи отводится и мужчине, и женщине в равной степени. В воспитании детей традиционно лидирует женщина, однако участие обоих родителей, независимо от пола, также важно. Ведение домашнего хозяйства также ассоциируется с женщиной, но и здесь обязанности распределяются между мужчиной и женщиной в равной степени [7].

Современные исследователи в сфере семьи сталкиваются с явлением, которое приобретает все большую популярность среди молодого поколения и получает название "гражданский брак". Они замечают, что все больше молодых парней и девушек решают проживать вместе на протяжении длительного времени, создавая общее хозяйство и возможно даже имея детей, но без официальной регистрации брака.

В период взросления, особенно в юности, ключевым моментом является осознание своей гендерной принадлежности – понимание себя как мужчины или женщины. Это включает в себя не только выбор своей позиции в обществе, разделяющем людей по половому признаку, но и формирование характерных для каждого пола психологических черт, усвоение общепринятых моделей поведения и понимание правил взаимодействия между мужчинами и женщинами. В этом процессе важную роль играют гендерные стереотипы – устоявшиеся в культуре

представления о том, каким должен быть "настоящий мужчина" или "настоящая женщина".

С психологической точки зрения, юность – это наиболее благоприятное время для подготовки к браку и созданию семьи. Стремление найти близкого человека, реализоваться в сфере личных отношений и осознать свою способность дарить и получать любовь, порождает интерес к взаимодействию между мужчиной и женщиной. В процессе подготовки к взрослой жизни молодые люди впервые четко осознают себя частью общества, где наряду с профессиональной деятельностью значима и семейная сфера. Как отмечает И.В. Дубровина, готовность к семейной жизни напрямую связана с готовностью к самоопределению, которое и является ключевым результатом юности. Формирование этой готовности включает в себя создание представлений о семейных ценностях и браке, а также развитие воли, независимости и ответственности, необходимых для построения крепкой семьи.

У большинства старшеклассников уже сформировалось общее представление о будущем семейном укладе, однако им трудно определить свою роль в нем. Это выражается в отсутствии конкретных планов относительно своих обязанностей и преобладании надежд на других членов семьи. Анализ рисунков и незаконченных фраз также указывает на недостаточную осведомленность о структуре семьи и распределении обязанностей в браке.

Современная молодежь часто видит преимущества во внебрачных формах отношений, в свободе от устаревших социальных норм, например, отказе от представления о женщине как домохозяйке или в отказе от необходимости ведения общего бюджета. Такой формат позволяет пробовать разные роли и накапливать опыт совместного проживания, что может оказаться более успешным, чем ранние браки, нередко заканчивающиеся разводом.

Для гармоничного брака важно, чтобы каждый из партнеров обладал как традиционно мужскими, так и женскими качествами, что позволит им гибко и эффективно справляться с семейными обязанностями.

Следует также помнить, что идеальный партнер для одного человека может не соответствовать представлениям другого. Важно, чтобы партнеры были совместимы и могли удовлетворять потребности друг друга в различных сферах – эмоциональной, физической и интеллектуальной.

Выбор партнера особенно сложен в юности, когда человек только начинает лучше понимать себя и свои желания. Однако, даже после

принятия окончательного решения, потребности и склонности могут меняться со временем, что может вызывать сомнения в правильности выбора.

В конечном счете, успешные отношения в паре зависят от согласованности ролевых ожиданий, умения решать возникающие проблемы и взаимного удовлетворения. Важно понимать, что отношения требуют постоянных усилий и адаптации к меняющимся потребностям и ожиданиям партнеров.

Не следует утверждать, что студенческий возраст не был бы охвачен попытками гендерного исследования [10]. Тем не менее, подобных исследований к настоящему времени все еще довольно мало. В этой связи нами было предпринято исследование представлений о

внутрисемейных ролях на выборке студенческой молодежи.

В исследовательских целях использована методика «Тест распределение ролей в семье» (авторы: Ю. Алешин, Л. Гозман, Е. Дубовской).

Данная методика служит для изучения супружеских отношений и позволяет быстро определить, как супруги воспринимают ролевую структуру в семье. Авторы выделили семь ключевых внутрисемейных ролей, наиболее полно отражающих особенности современной семьи. Методика включает 21 утверждение.

К участию в исследовании была привлечена выборка респондентов в возрастном диапазоне: девушки от 18 до 23 лет, юноши от 17 до 25 лет. В опросе приняло участие 36 человек: 18 девушек, 18 юношей (жители города Калуги и Калужской области).

Критерии	Первый тест на распределение ролей в семье													
	Юноши							Девушки						
	Воспитание детей	Организация развлечений	Организация семейной субкультуры	Материальное обеспечение	Эмоциональный климат в семье	Роль "хозяина", "хозяйки"	Сексуальный партнёр	Воспитание детей	Организация развлечений	Организация семейной субкультуры	Материальное обеспечение	Эмоциональный климат в семье	Роль "хозяина", "хозяйки"	Сексуальный партнёр
1	12	10	7	4	9	7	6	10	10	8	7	6	6	6
2	6	6	3	6	10	6	10	10	9	8	7	8	6	7
3	8	3	7	3	3	5	4	9	9	5	9	10	7	8
4	5	7	8	6	10	7	5	9	8	8	4	9	8	6
5	9	10	8	4	8	7	8	6	6	6	3	8	6	8
6	9	8	7	4	8	5	6	10	12	9	5	9	7	9
7	6	6	3	6	10	6	10	8	8	9	6	9	9	6
8	9	9	6	5	9	8	8	12	10	10	4	8	7	6
9	8	9	8	5	5	9	8	10	11	9	4	9	5	5
10	9	10	9	6	8	8	7	9	10	9	6	9	8	6
11	12	9	6	4	9	6	6	9	10	7	4	7	7	7
12	8	7	8	3	8	7	7	9	7	7	6	9	7	7
13	8	8	7	6	10	6	5	9	9	8	4	9	7	6
14	9	8	9	4	5	7	10	10	9	7	3	8	7	6
15	5	7	8	4	10	5	7	9	9	8	6	8	7	6
16	6	7	9	4	8	7	6	11	8	11	3	11	7	7
17	8	8	9	3	8	7	8	9	10	9	6	9	8	6
18	10	7	7	6	8	7	6	10	11	9	4	9	5	5
Среднее значение	8	8	7	5	8	7	7							
	9	9	8	5	9	7	7							

Рисунок 1 – Результаты опроса по методике «Распределение ролей в семье»

Обсуждение полученных результатов

На основании полученных эмпирических данных можно указать следующие заслуживающие внимания особенности восприятия семейных ролей юношами и девушками студенческого возраста:

1. Общая картина:

Девушки в целом оценивают важность всех аспектов семейной жизни (воспитание детей, организация развлечений, поддержание семейной субкультуры, материальное

обеспечение, эмоциональный климат, роль хозяина/хозяйки, сексуального партнёра) выше, чем юноши. Это отражается в более высоких средних значениях по всем критериям у девушек (на диаграммах обозначено штриховкой) по сравнению с юношами (на диаграммах обозначено синим цветом). Особенно заметна разница в оценке материального обеспечения и организации семейной субкультуры. Девушки по данным опроса придают этим аспектам гораздо большее значение, чем юноши.

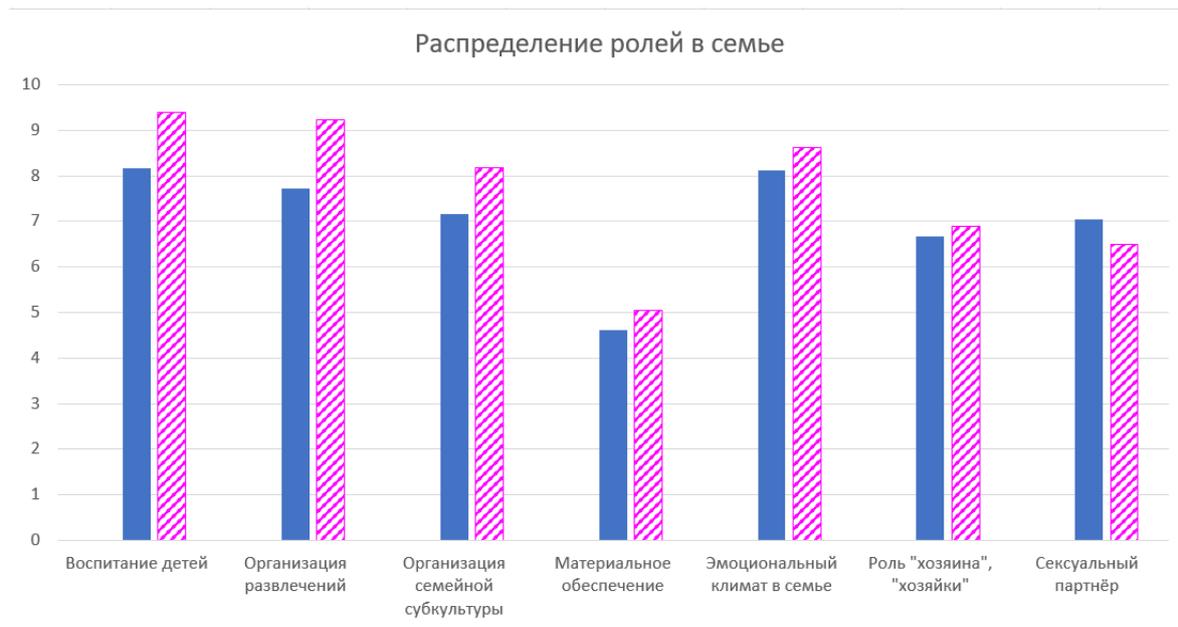


Рисунок 2 – Результаты опроса в виде диаграммы

2. «Воспитание детей»: оба пола считают этот аспект важным, но девушки субъективно считают его более значимым, чем юноши. Это связано с тем, что в большинстве случаев на девушек возлагается данная обязанность. Девушки проявляют большую заинтересованность в этих аспектах, что может свидетельствовать о более сильной ориентации на роль родителя и поддержание психологического благополучия в семье.

3. «Организация развлечений»: как и в случае с воспитанием, оба пола уделяют этому аспекту внимание, но девушки немного больше. Женщины часто придают большее значение эмоциональным связям и общению с друзьями. Организация развлечений может быть способом укрепления этих связей, что делает этот аспект более важным для них. Исследования показывают, что женщины чаще занимаются планированием мероприятий и организации встреч, что может привести к более высокому восприятию важности развлечений.

4. «Организация семейной субкультуры»: здесь разница наиболее выражена: девушки оценивают этот аспект значительно выше, чем юноши. Это может указывать на то, что девушки более склонны сохранять традиции и создавать уникальную атмосферу в семье. В большинстве культур традиционно предполагается, что женщины играют ключевую роль в организации домашнего пространства и заботе о семье. Это формирует у девушек представление о важности семейных ценностей и субкультуры. Девушки с детства могут быть воспитаны с акцентом на такие качества, как заботливость, ответственность и умение строить отношения. Эти ожидания

могут способствовать формированию их интереса к семейным аспектам.

5. «Материальное обеспечение»: разброс данных в гендерном аспекте незначителен. По-видимому, это можно объяснить тем обстоятельством, что у всех членов семьи есть базовые потребности, которые одинаково важны для всех, независимо от пола. Наличие стабильного материального обеспечения создает чувство безопасности и уверенности в будущем для всех членов семьи. Это помогает снизить уровень стресса и способствует гармонии в отношениях.

6. «Эмоциональный климат в семье»: данные по этому критерию несколько выше у девушек. Это связано с тем, что с детства девочек часто учат быть более открытыми в выражении своих эмоций и заботиться о других. Это может сделать их более чувствительными к эмоциональному климату в семье. Исследования показывают, что женщины в целом обладают более высоким уровнем эмоционального интеллекта. Общество часто ожидает от женщин, что они будут заботиться о других и поддерживать эмоциональную стабильность в семье, что может делать их более внимательными к этому аспекту. Девушки могут быть более склонны анализировать свои эмоциональные переживания и важность семейной поддержки, особенно если у них был негативный опыт в аффективной сфере.

7. Роль «хозяина», «хозяйки»: оба пола по данным исследования уделяют данному аспекту семейной жизни примерно равное внимание, что говорит о признании важности бытовых обязанностей и своего рода «балансе социальных

статусов» в представлениях студентов о семейной жизни.

8. «Сексуальный партнер»: практически так же, как и в отношении предыдущего критерия, и студентами, и студентками значимость интимных отношений оценена примерно в равной степени (с некоторым преобладанием удельного веса ответов респондентов мужского пола). Это также говорит о том, что и юноши и девушки признают роль и влияние интимных отношений в семейной жизни.

Выводы

Полученные данные могут отражать гендерные модели поведения, обусловленные традиционными представлениями о внутрисемейных ролях.

Опрошенные девушки студенческого возраста демонстрируют более высокую социально-

психологическую готовность в принятии внутрисемейной ролей по сравнению с юношами-студентами. Девушки в большей степени заинтересованы в создании семьи и рассматривают различные аспекты семейной жизни как более значимые.

Таким образом, можно утверждать с осторожным оптимизмом о высокой устойчивости «ядерных социальных представлений» молодых студентов о практике семейной жизни. Дальнейшие психологические исследования структуры и динамики представлений о семейных ролях будут, на наш взгляд, способствовать оптимизации консультативной работы с молодыми студенческими семьями и укреплению института семьи в целом.

Список литературы:

1. Гендерная идентичность // Большая российская энциклопедия URL: <https://bigenc.ru/c/gendernaia-identichnost-2b8b30> (дата обращения: 25.03.2025).
2. Байгускарова, Д. М. Понятие гендерной идентичности как психологического феномена / Д. М. Байгускарова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 3 (241). — С. 330-331. — URL: <https://moluch.ru/archive/241/55816/> (дата обращения: 27.03.2025).
3. Гендерная идентичность личности // Справочник URL: https://spravochnik.ru/psihologiya/gendernaya_identichnost_lichnosti/ (дата обращения: 25.03.2025).
4. Сидорчук И. В. Теоретические социально-психологические аспекты понятий фемининность и маскулинность // Актуальные исследования. 2024. №41 (223). Ч.II. С. 66-69. URL: <https://apni.ru/article/10214-teoreticheskie-socialno-psihologicheskie-aspekty-ponyatij-femininnost-i-maskulinnost/> (дата обращения: 26.03.2025).
5. Психологическая андрогинность - веяние времени? // Проза URL: <https://proza.ru/2024/02/26/1616> (дата обращения: 25.03.2025).
6. Что такое маскулинность и фемининность // Psyera URL: https://psyera.ru/chto-takoe-maskulinnost-i-femininnost_14079.htm (дата обращения: 25.03.2025).
7. Даций М.С. Костина Л.А. Сергеева М.А. Кубекова А.С. Гендерные особенности представлений студентов о распределении ролей в семье // Казанский педагогический журнал. - 2021. - №1. - С. 281-288.
8. Костина С.Н., Бритвина Б. Теоретические подходы и современные направления исследований феномена гендерной идентичности. Журнал социологии и социальной антропологии, 24(3): 193–215. <https://doi.org/10.31119/jssa.2021.24.3.9> (дата обращения: 25.03.2025).
9. Максимова О.Б. Гендерные роли и гендерные стереотипы как социокультурные категории: репрезентационный смысл // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2021, № 2.
10. Сазонова А.Л., Еремеев М.О. Представления московского студенчества о семье в XXI веке // Сборник: Как наше слово отзовется: гуманитарное образование в развитии российского социума и человека.-М.: МИИТ, 2017.- с.834-843.
11. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. - М.: Касталь, 1999.-448с.
12. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: психоанализ и психология пола//Антология гендерной теории.-Минск: Пропилей, 2000.-384 с.
13. Goffmann E. Frame analysis of Gender, Blackwell Publ., 1997.
14. Jules Allen, Imogen Stevenson. Gender roles. National Centre for Social Research, 2023.

A.A. Blokhina, S.D. Mityaeva, N.A. Aksyuticheva, P.V. Menshikov
**COMPARATIVE ANALYSIS OF IDEAS ABOUT FAMILY ROLES AMONG
BOYS AND GIRLS**

Abstract. The article is devoted to the study of gender identity. Methodologically, the study is based on the concept of I.S. Kohn, who defines gender identity as a fundamental feeling of belonging to a certain sex. The article examines the differences in understanding gender identity relative to early theories based on the biological approach of Z. Freud and the transition to modern concepts that take into account social and cultural factors. Various approaches to the analysis of gender identity are discussed, such as the biogenetic approach, social learning theory and the concept of mental structures based on values and stereotypes. The conducted empirical study shows gender differences in students' ideas about the psychosexual aspects of family life. According to the results of the study, female students demonstrate greater commitment to traditional ideas about the distribution of family roles.

Keywords: gender identity, masculinity, femininity, androgyny, family roles, youth, psychosexual development, values, stereotypes.

References:

1. Gender identity // Great Russian Encyclopedia URL: <https://bigenc.ru/c/gendernaia-identichnost-2b8b30> (date of application: 25.03.2025).
2. Baiguskarova, D.M. Concept of gender identity as psychological phenomenon / D.M. Baiguskarova. - Text: direct // Young scientist. - 2019. - № 3 (241). - P. 330-331. - URL: <https://moluch.ru/archive/241/55816/> (date of application: 27.03.2025).
3. Gender identity of individual // Directory URL: https://spravochnick.ru/psihologiya/gendernaya_identichnost_lichnosti/ (date of application: 25.03.2025).
4. Sidorchuk I.V. Theoretical socio-psychological aspects of femininity and masculinity concepts // Actual research. 2024. № 41 (223). Part II. P. 66-69. URL: <https://apni.ru/article/10214-teoreticheskie-socialno-psihologicheskie-aspekty-ponyatij-femininnost-i-maskulinnost/> (date of application: 26.03.2025).
5. Psychological androgyny - the spirit of the times? // Proza URL: <https://proza.ru/2024/02/26/1616> (date of application: 25.03.2025).
6. What is masculinity and femininity // Psyera URL: https://psyera.ru/chto-takoe-maskulinnost-i-femininnost_14079.htm (date of application: 25.03.2025).
7. Datsy M.S. Kostina L.A. Sergeeva M.A. Kubekova A.S. Gender features of students' ideas about distribution of roles in family // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 1. - P. 281-288.
8. Kostina S.N., Britvina B. Theoretical approaches and modern directions of research on phenomenon of gender identity. Journal of Sociology and Social Anthropology, 24(3): 193–215. <https://doi.org/10.31119/jssa.2021.24.3.9> (date of application: 25.03.2025).
9. Maksimova O.B. Gender roles and gender stereotypes as sociocultural categories: representational meaning // World of Science. Sociology, Philology, Culture Studies, 2021, № 2.
10. Sazonova A.L., Ereemeev M.O. Ideas of Moscow students about family in 21st century // Collection: How our word will respond: humanitarian education in development of Russian society and man. - M.: MIIT, 2017.- P. 834-843.
11. Foucault M. Will to truth: beyond knowledge, power, and sexuality. Moscow: Kastal, 1999. 448 p.
12. Chodorow N. Reproduction of motherhood: psychoanalysis and Gender Psychology // Anthology of gender theory. Minsk: Propilei, 2000. 384 p.
13. Goffmann E. Frame Analysis of Gender, Blackwell Publ., 1997.
14. Jules Allen, Imogen Stevenson. Gender Roles. National Centre for Social Research, 2023.

Статья поступила в редакцию 22.04.2025 г.

К.С. Романчикова, Н.Н. Авраменко

ОТНОШЕНИЕ К СМЕРТИ И УРОВЕНЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У АКТЁРОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, целью которого выступило изучение связи отношения к смерти и уровня самоактуализации у артистов театра. Мы предположили, что высокой степени самоактуализации достигают представители творческих профессий, которые нейтрально относятся к смерти, то есть принимают смерть как неизбежный этап развития человека, а низкий уровень самоактуализации присущ представителям творческих профессий, у которых преобладает избавляющее принятие, то есть восприятие смерти как средства избавления от тяжести жизни. В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 64 человек (из них 32 - артисты Калужских театров в возрасте от 20 до 69 лет).

В качестве диагностического инструментария использовались личностные опросники. На основании проведённого исследования можно сделать вывод о том, что с отношением к смерти связаны как общий уровень самоактуализации актёров, так и составляющие её компоненты. Также у испытуемых выявлена связь уровня самоактуализации и страхов, связанных с собственной смертью.

Ключевые слова: самоактуализация, актёры, психология искусства, отношение к смерти, нейтральное, приближающее и избавляющее принятие смерти, страхи, связанные с собственной смертью.

Стремительные изменения, которые происходят в нашей стране и мире последние несколько лет и затрагивают почти все сферы жизнедеятельности, требуют от каждого человека и общества в целом активности и гибкости. Исследования такой группы людей, как представители творческих профессий (в частности актёров), встречаются довольно редко, и большинство из них имеют обобщенный характер. Однако в последние годы психология искусства набирает популярность и внедряется в сферу образования.

Стоит отметить, что и тема самоактуализации, и тема отношения к смерти имеет особую значимость для артистов. Данная профессия предполагает постоянную конкуренцию, начиная с возможности получения образования в этой области. Представителям творческих профессий необходим постоянный личностный рост для самореализации. Исполняя роли, артисты проживают различные ситуации, в том числе “репетицию” собственной смерти и потерю близкого человека. Это, безусловно, влияет на их эмоциональное состояние и может привести к негативным последствиям. Исследование самоактуализации и отношения к смерти представителей творческих профессий может помочь как начинающим артистам, так и состоявшимся, выявить проблемы, решение которых может повысить не только их уровень благополучия, но и продуктивность в профессиональной сфере.

Э. Шостром выделял несколько черт самоактуализированной личности: честность как способность человека проявлять свои чувства, независимо от их эмоциональной окраски; осознанность как возможность человека формировать

собственное мнение в любом вопросе; свобода (она же спонтанность, открытость) как способность быть ответственным за свою жизнь и реализовывать свой потенциал; доверие как способность устанавливать доверительные контакты с другими людьми, вера в собственные силы, стремление жить настоящим [19].

А. Маслоу говорил о том, что самоактуализирующаяся личность обязательно обладает креативностью, которая распространяет свое действие не только на профессиональную деятельность, но и на повседневную жизнь [8]. Творческое отношение к действительности, которое является частью структурированного мировоззрения, вызывает потребность личности к самоактуализации [12].

Яркая особенность креативных людей - это способность держаться на публике. Они довольно экспрессивны и желают самовыражаться, при этом прибегая к нестандартным действиям. Может сложиться впечатление, что они менее критично относятся к себе, однако это больше связано с отсутствием страха показаться смешными. А. Маслоу сравнивает таких людей с детьми, потому что они также пренебрегают различными клише в творчестве: например, способны без труда включиться в любую ролевою игру, где нет четкого сценария действий. [9].

Способность и желание самовыражаться только в повседневности (во взаимоотношениях с другими людьми, в быту) бывает недостаточно для некоторых людей. Они выбирают профессию, где от них это требуется. Часто такие люди становятся представителями творческих профессий: актёрами, музыкантами, художниками,

писателями. Особенности профессиональной самоактуализации следует рассматривать отдельно для каждой профессии, так как психологические особенности профессиональных групп часто имеют яркие различия.

Так, в исследовании Харламовой Т. М. описываются психологические особенности актеров. В работе выявлено, что у мужчин наиболее выраженными чертами являются поиск смыслов, целеустремленность, направленность на взаимодействие и, что для нас наиболее важно, стремление к самореализации. У женщин наиболее значимыми факторами оказались направленность на себя, на коммуникацию и семью, самореализация при этом не имеет высокой значимости. [15]. Тем не менее, в работе Сова М. А. и Денежной С. А. указывается, что артисты во многом схожи с самоактуализированными людьми, так как от них этого требует профессия. Они готовы к спонтанности и не боятся нового, креативны, стремятся к реализации своего потенциала и развитию способностей [11].

Профессиональный кризис у актёров связан с их гибкостью - необходимостью перевоплощаться и примерять на себя новые роли, при этом сохраняя целостность собственной личности. Некоторые роли могут быть им недоступны не по причине профессиональной некомпетентности, а из-за внешних признаков, таких как возраст, вес, внешность. Возникает потребность самоактуализации как пути к наиболее полному самовыражению [16; 17].

В работе И. А. Рябковой и Е. Г. Шеиной игра актеров сравнивается с сюжетно-ролевой игрой детей. В действительности процесс профессионального перевоплощения является наиболее трудоемким процессом. Артист, находясь в предложенных обстоятельствах, во многом опирается на собственные чувства и жизненный опыт. Другими словами, он пытается найти в себе похожие переживания, которыми он может “слепить” своего героя. Но сложность данной профессии заключается в том, что, наделяя персонажа собственными эмоциями, артист играет не себя. Более того, какие-либо эмоциональные окраски и состояния приходится подбирать для человека другой эпохи или переживать ситуации, с которыми не сталкивался в жизни [10]. Л. С. Выготский в своей работе “Психология искусства” указывает на тот факт, что само по себе выражение эмоции не означает игру. Игра — это проживание здесь и сейчас, проявление творческого воображения: когда артист переживает вместе со своим персонажем тяготы его судьбы [4].

Представители экзистенциальной психологии Р. Мэй и Дж. Бьюдженталь в своих работах указывали, что самоактуализация связана с принятием индивидом своей смертности [21]. Отношение к смерти — это важная составляющая часть восприятия мира. Оно вносит существенный вклад в формирование мировоззрения.

По мнению А. Я. Гуревича, проживание смерти близких, образ жизни после смерти, ритуалы, связанные со смертью, отношение к умершим, соответствующий смерти символизм являются неотъемлемой частью любой культуры. Страх смерти существует с момента появления человека. Это побуждает общество находить способы совладания с ним. А. Я. Гуревич считает, что изучение установок в отношении к смерти может помочь в понимании отношения людей к жизни и её основным ценностям в различные эпохи [5].

Ф. Арьес в своей работе «Человек перед лицом смерти» показывает взаимосвязь между отношением к смерти, присущим обществу на определенном этапе развития, и типом личности, наиболее часто встречающимся в данном обществе. Культура современного общества сосредоточена на удовольствиях “здесь и сейчас”, поэтому люди часто не думают о последствиях своих действий. Общество современного мира старается игнорировать смерть, поскольку она может подорвать его привычный уклад [2]. Отношение к смерти видоизменялось в обществе в зависимости от исторического этапа его развития. От принятия факта смертности человека люди перешли к игнорированию данной темы.

Особенности отношения общества к смерти, характеризующие современность, описываются целым рядом ученых. Э. Кюблер-Росс указывает на то, что процесс умирания стал механизированным процессом, человек находится в нем один на один с собой. Медицинская система устроена так, что для больного человека исключается право на самостоятельное принятие решений относительно той помощи, которую он получает, а также на смерть в окружении родных в знакомой обстановке. Смерть близкого человека часто влечет за собой чувства злости и обиды на умершего из-за страха одиночества. При этом в нашем обществе эти чувства подавляются. Детей отстраняют от процесса похорон, не беседуют с ними о конечности жизни, следовательно, у детей не формируется восприятие смерти как естественного процесса завершения жизни. Все это приводит к тому, что страх смерти нарастает, уровень стресса увеличивается, появляется потребность в помощи перед лицом смерти и умирания [7].

Э. Фромм указывал на следующее противоречие: с одной стороны, современное общество нацелено на некрофилию: проявляет интерес к искусственному и механизированному, распространяется культ деспотизма. С другой, смерть как явление исключается из культурного поля. Отчуждение жизни от смерти приводит к «омертвлению» жизни, обезчеловечиванию [14].

Таким образом, в современном мире мы можем наблюдать последствия табуирования темы смерти. Общество не подготовлено к неизбежному факту, который является завершением жизнедеятельности любого человека. Возникают сложности с нахождением смысла жизни, так как жизнь — это процесс, который имеет неизбежный конец.

В. Франкл утверждает, что конечность человеческой жизни не лишает жизнь смысла, а напротив, вкладывает в нее смысл. Понимая, что жизнь имеет конец, человек должен максимально полно использовать данное ему время и реализовывать имеющиеся возможности [13].

Дж. Диггори и Д. Ротман, изучая переживания людей по поводу личной смерти, составили следующий перечень страхов: когда я умру, моим близким будет очень больно; моим целям и начинаниям наступит конец; я боюсь умирать в муках; я перестану что-либо чувствовать; я не смогу проявлять заботу о тех, кто зависит от меня; я опасюсь последствий, если обнаружится, что жизнь после смерти существует; меня пугает то, что будет с моим телом после того, как я умру [3].

На отрицание смерти затрачивается огромная часть жизненной энергии. Излишнее внимание к теме смертности при страхе не только неконструктивно растрчивает жизненный ресурс, но и влияет на психологическое благополучие личности. Совладание со страхом смерти – важная составляющая психики отдельного человека (психологические защиты) и общества в целом (религия, кладбища, вера в развитие).

Отношение к смерти связано, с одной стороны, с культурным полем страны, с другой, с индивидуальной системой ценностей личности. Оно может характеризоваться страхом смерти, избеганием темы смерти, отношением к смерти как к способу избавления от мук жизни.

Представитель экзистенциальной психологии Пол Вонг предложил “нейтральное принятие”, как самое позитивное отношение к смерти. Однако нейтральное отношение к смерти не избавляет полностью человека от беспокойства [20]. В исследовании Шутовой Л. С. было выявлено, что стремление к саморазвитию

наблюдается у людей, которым присуще философское отношение к смерти. Иными словами, для людей, которые воспринимают смерть как переход в другую жизнь, наиболее характерно стремление к самоактуализации. Иные типы отношения к смерти связаны либо с высокой тревогой и отсутствием смысла жизни и, как следствие, пассивностью личности, либо с получением удовольствий в настоящий момент, так как жизнь конечна [18].

В работе Д. В. Желателева также указывается на то, что отношение к смерти является важным условием в выборе жизненной стратегии. Люди, которые находят смысл своим действиям, могут найти смысл своего существования в целом. Как следствие, смерть не рассматривается ими как угроза [6].

В исследовании зависимости личного развития и отношения к смерти Р. М. Арефулина доказано, что люди, которые принимают и осознают факт собственной смертности, наиболее автономны, то есть способны действовать, опираясь на личные ценности и взгляды. Однако, другие данные говорят о том, что избегание смерти позволяет человеку быть более раскованным, спонтанным, а также воспринимать мир и себя более целостно [1].

Таким образом, негативное отношение к смерти способно тормозить развитие личности из-за высокой тревоги о будущем.

Цель и задачи исследования. Методики

Целью нашего исследования выступило изучение связи отношения к смерти и уровня самоактуализации у артистов театра. Мы предположили, что высокой степени самоактуализации достигают представители творческих профессий, которые нейтрально относятся к смерти, то есть принимают смерть как неизбежный этап развития человека, а низкий уровень самоактуализации присущ представителям творческих профессий, у которых преобладает избегающее принятие, то есть восприятие смерти, как средство избавления от тяжести жизни.

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 64 человек (из них 32 - артисты Калужских театров в возрасте от 20 до 69 лет). В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

1. “Опросник диагностики самоактуализации личности” Э. Шострома, САМОАЛ (в адаптации А. В. Лазукин, Н. Ф. Калинина);

2. "Профиль аттитюдов по отношению к смерти" П. Вонга (в адаптации Т.А. Гавриловой);

3. Опросник “Страх личной смерти” (адаптация К. А. Чистопольская, О. В. Митина, С. Н. Ениколопов).

Тестирование проводилось дистанционно в Online Test Pad. Данные были подвергнуты корреляционному виду математического анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), который осуществлялся с помощью

применения компьютерного математического пакета SPSS.

Результаты исследования и их обсуждение

В начале нашего исследования мы использовали Опросник диагностики самоактуализации личности Шострома, САМОАЛ (адаптация А. В. Лазукин, Н. Ф. Калина). Данные, полученные с помощью опросника, представлены на рисунках 1-2.

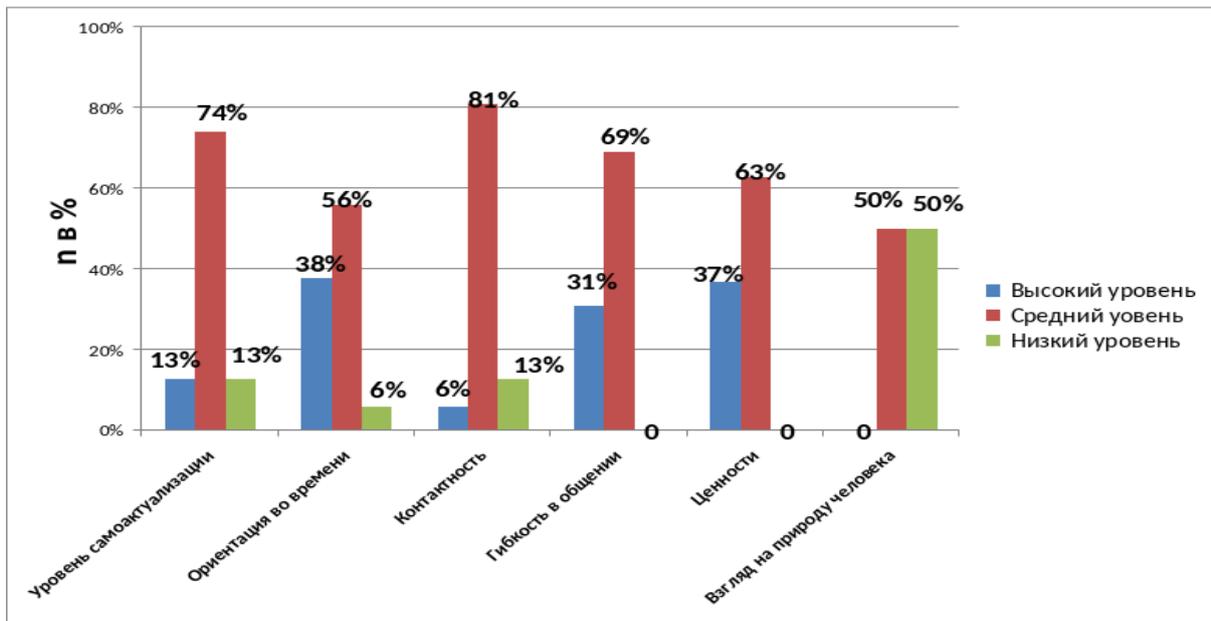


Рисунок 1 – Уровни показателей самоактуализации артистов по методике САМОАЛ, (n в %)

Как видно из рисунка 1, у большинства актеров средний уровень самоактуализации. Следовательно, большинство актеров стремятся к самоактуализации, к развитию своей личности и своего потенциала.

У испытуемых отсутствуют низкие уровни по таким показателям самоактуализации, как “Креативность”, “Гибкость в общении” и “Ценности”. Это говорит об особой значимости данных аспектов для развития личности актеров. У 50 % испытуемых низкий уровень результатов по шкале “Взгляд на природу человека”, что позволяет говорить об осторожности и недоверии к социуму.

По шкале “Ориентация во времени” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя самоактуализации. Только у 6% актёров низкий уровень ориентации во времени. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что для испытуемых важно жить “здесь и сейчас”. Они осознают ценность жизни в настоящем времени и стремятся к тому, чтобы мысли о прошлом и будущем не препятствовали их наслаждению актуальным моментом.

По шкале “Контактность” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя самоактуализации. Только у 13 % актёров низкий уровень контактности. Следовательно, актеры в обыденной жизни обладают средним уровнем общительности, не всегда проявляют свои коммуникативные способности, однако, способны выстраивать доверительные и доброжелательные взаимоотношения с другими людьми.

По шкале “Гибкость в общении” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя самоактуализации. Низкие значения у актёров отсутствуют. Полученные данные позволяют нам говорить о развитой способности актеров не поддаваться социальным стереотипам в общении. При коммуникации они не терпят манипуляции, фальши, лицемерия, так как их главная задача - раскрыть себя через разговор с другими людьми.

По шкале “Ценности” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя самоактуализации. Низкие значения у актёров отсутствуют. Авторы методики, опирающиеся на теорию А. Маслоу, говорят, что данная шкала

указывает на особое внимание человека к таким ценностям, как доброта, уникальность, целостность, совершенство и др. Следовательно, для большинства артистов указанные ценности являются значимыми для стремления к собственным идеалам в поведении, восприятии мира и построении взаимоотношений с другими людьми.

По шкале “Взгляд на природу человека”, напротив, не представлен высокий уровень этого показателя самоактуализации. Такие результаты позволяют нам говорить о некотором недоверии респондентов к обществу, отсутствии веры в человеческие возможности и в бескорыстность в общении.

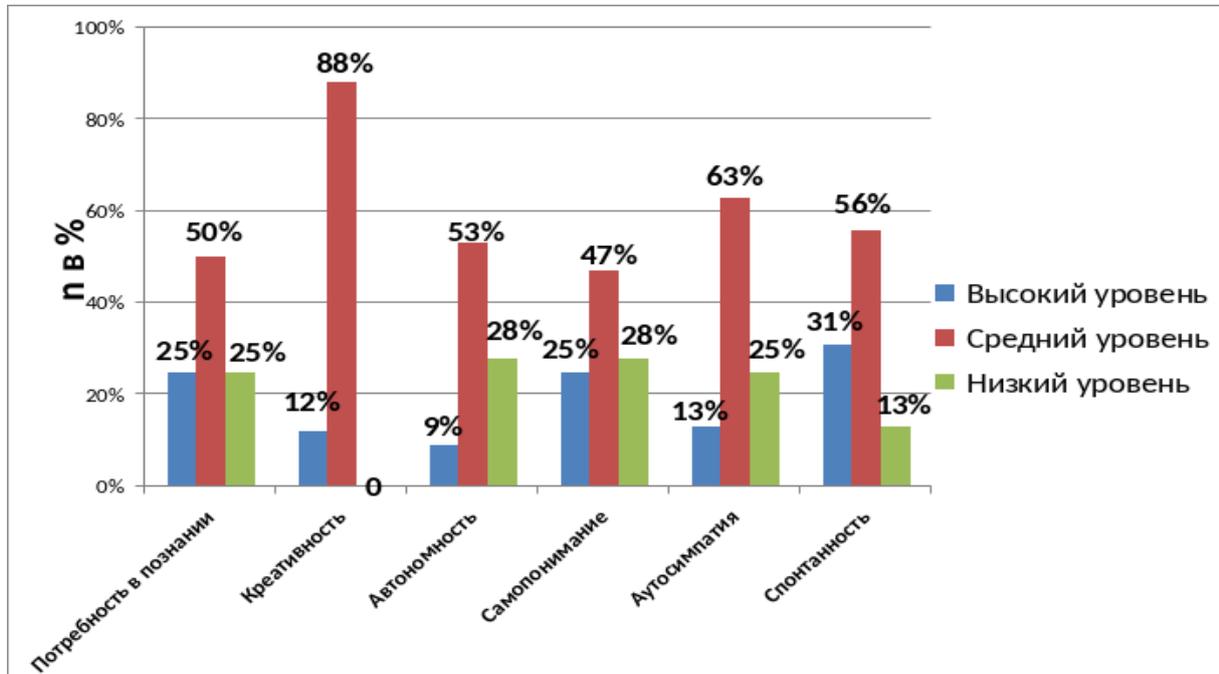


Рисунок 2 – Уровни показателей самоактуализации артистов по методике САМОАЛ Шострома, (n %)

По шкале “Потребность в познании” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя самоактуализации. Низкий уровень у 25% актёров. Данные указывают нам на среднюю выраженность любознательности и стремления респондентов к новому.

По шкале “Креативность” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя самоактуализации. Низкие значения у актёров отсутствуют. Можно сделать вывод о том, что большинство респондентов стремятся наполнить собственную жизнь творчеством, выбирая нестандартные подходы к решению привычных задач. Испытуемые из нашей выборки исследования (представители творческой профессии) стремятся подходить творчески не только к работе.

По шкале “Автономность” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя самоактуализации. Следовательно, большинство артистов свободны в своих мыслях и действиях от других людей. Однако, стоит отметить, что 28% исследуемых показали низкий уровень, а значит, они зависимы от мнения окружающих.

По шкале “Самопонимание” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя самоактуализации. У 28% респондентов уровень самопонимания находится на низком уровне. У 25% испытуемых высокий уровень самопонимания. На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что для большинства респондентов характерны гармоничные отношения с самим собой. Большинство артистов способны понимать собственные чувства, эмоции и потребности и прислушиваться к ним.

Для большинства респондентов характерен средний уровень аутосимпатии. У 13% испытуемых высокий уровень аутосимпатии. Значит, можно сделать вывод о том, что большинство артистов хорошо знают себя. Они принимают свои достоинства и недостатки, имеют стабильную адекватную самооценку. Для 25% испытуемых, с низким уровнем этого показателя самоактуализации, свойственна низкая самооценка, что может проявляться как тревожность, неуверенность в себе, собственных силах и талантах.

По шкале “Спонтанность” большинство испытуемых имеют средний уровень этого

показателя самоактуализации. Только у 13% артистов выявлен низкий уровень спонтанности. Следовательно, респонденты способны доверять миру, готовы к новому, способны постоянно развиваться.

С помощью методики “Профиль аттитюдов по отношению к смерти” П. Вонга (в адаптации Т.А. Гавриловой) нами были получены данные, представленные на рисунке 3.

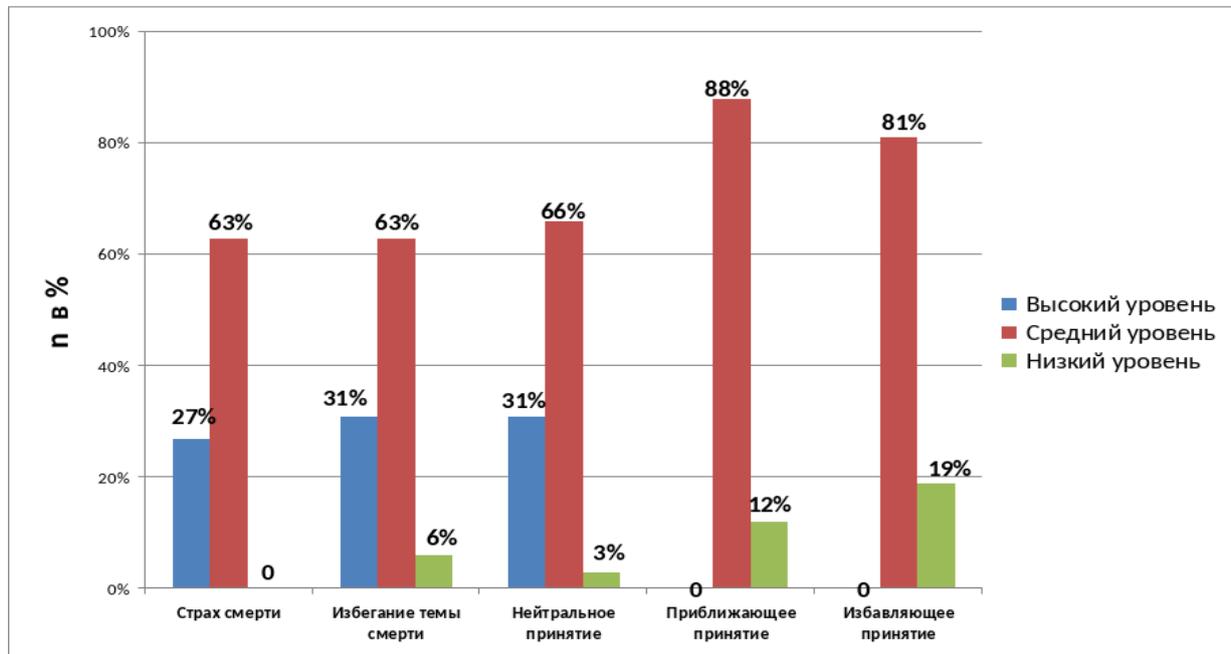


Рисунок 3 – Уровни показателей отношения к смерти у актёров по методике “Профиль аттитюдов по отношению к смерти П. Вонга”, (n в %)

Как видно из рисунка 3, у большинства актёров диагностированы средние уровни показателей отношения к смерти. К пессимистичному отношению к смерти относятся шкалы “Страх смерти” и “Избегание темы смерти”.

По шкале “Страх смерти” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя отношения к смерти. У 27% респондентов высокий уровень страха смерти. Низкий уровень по данной шкале не представлен. Данные позволяют сделать вывод о том, что, в основном, при столкновении с темой смерти испытуемые могут испытывать негативные чувства, однако способны их контролировать.

По шкале “Избегание темы смерти” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя отношения к смерти. 6% испытуемых не испытывают необходимости избегать тему смерти. Следовательно, можно сделать вывод о том, что испытуемые могут применять защитные механизмы и избегать тему смерти, чтобы снизить уровень аутомортальной тревоги.

К оптимистическому отношению к смерти авторы методики относят шкалы “Нейтральное принятие”, “Приближающее принятие” и “Избавляющее принятие”. При этом нейтральное принятие является наиболее желательным, так

как, по мнению авторов, соответствует более здоровым личностям.

По шкале “Нейтральное принятие” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя отношения к смерти. Только 3% актёров имеют низкий уровень по данной шкале. Соответственно, большинство респондентов принимают смерть как неизбежную часть собственной жизни и жизни других людей, воспринимают ее ни хорошо, ни плохо.

По шкале “Приближающее принятие” большинство испытуемых имеют средний уровень этого показателя отношения к смерти. Низкие значения диагностированы у 12% испытуемых. Высокие значения по данной шкале отсутствуют. Следовательно, можно сделать вывод о том, что для респондентов не характерна слепая вера в счастливую “послежизнь”.

По шкале “Избавляющее принятие” большинство испытуемых также имеют средний уровень этого показателя отношения к смерти. Высокие значения отсутствуют. Низкие значения представлены у 19% испытуемых. Полученные результаты могут говорить о том, что испытуемые не склонны верить, что смерть избавит их от страданий “земной” жизни. Авторы методики также связывают данную шкалу с суицидальными наклонностями при высоких значениях.

Следовательно, мы можем сделать вывод о жизнелюбии респондентов.

Данные методики позволяют говорить о том, что для актёров наиболее характерным является принятие смерти как неизбежного факта и естественной части жизни. При этом страх

смерти и избегание данной темы также выражены в исследуемой профессиональной группе.

Результаты опросника “Страх личной смерти” (адаптация К. А. Чистопольская, О. В. Митина, С. Н. Ениколопов) представлены на рисунке 4.

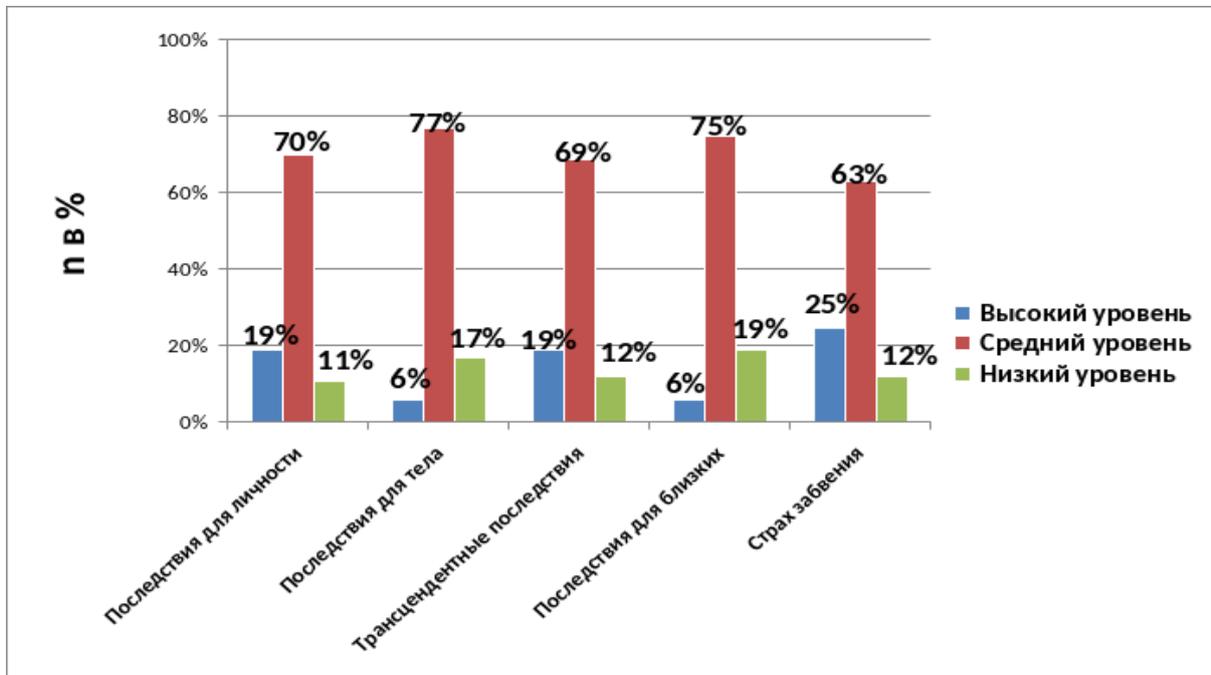


Рисунок 4 – Уровни показателей страха личной смерти по методике “Страх личной смерти” (адаптация К. А. Чистопольская, О. В. Митина, С. Н. Ениколопов), (n в %)

По результатам опросника “Страх личной смерти” (см. рис. 4) можно сделать вывод, что у актёров преобладают средние значения по всем шкалам, что позволяет говорить о наличии страхов перед последствиями собственной смерти.

По шкале “Последствия для личности” большинство испытуемых имеют средний уровень выраженности этого вида страха личной смерти. У 19% респондентов выявлен высокий уровень, а у 11% - низкий. Следовательно, у большинства актёров есть страхи, связанные с окончанием привычной, желаемой деятельности для личности.

По шкале “Последствия для тела” большинство испытуемых имеют средний уровень выраженности этого вида страха личной смерти. У 6% респондентов выявлен высокий уровень, а у 17% - низкий. Можно сделать вывод о существовании у артистов опасений, связанных с эстетическими, кардинальными изменениями тела после смерти.

По шкале “Трансцендентные последствия” большинство испытуемых имеют средний уровень выраженности этого вида страха личной смерти. У 19% респондентов диагностирован высокий уровень, а у 12% - низкий. Так

как данный страх вызван неизвестностью, можно сделать вывод, что артисты опасаются собственной смерти из-за того, что не знают, чего ожидать от последствий необратимого процесса.

По шкале “Последствия для близких” большинство испытуемых имеют средний уровень выраженности этого вида страха личной смерти. У 6% респондентов диагностирован высокий уровень, а у 19% - низкий. Таким образом испытуемых волнует будущее их близких людей в случае собственной смерти. Артисты могут переживать об эмоциональных состояниях, о финансовом благосостоянии близких людей, о действиях, которые станут последствиями после смерти и о многом другом, в зависимости от жизненного опыта респондентов.

По шкале “Страх забвения” большинство испытуемых имеют средний уровень выраженности этого вида страха личной смерти. У 25% респондентов диагностирован высокий уровень, а у 12% - низкий. Данные, полученные с помощью методики, позволяют предположить, что наиболее волнующим страхом, связанным с личной смертью, для артистов является страх забвения, который подразумевает, что смерть не

отразится на жизни близких людей и общества в целом. Это страх быть забытым.

Следовательно, в большей степени у актёров выражены страхи смерти: забвения, трансцендентных последствий и последствий для личности. В меньшей степени у испытуемых присутствуют такие виды страхов смерти, как последствия для тела и последствия для близких.

С помощью методов математической статистики (применения коэффициента корреляции

Ч. Спирмена) удалось выявить связи между отношением к смерти актёров и уровнем их самоактуализации личности, а также уровнем страха смерти испытуемых и уровнем самоактуализации личности.

Математический анализ осуществлялся с помощью применения компьютерного математического пакета SPSS.

Результаты анализа представлены в таблицах 1-2.

Таблица 1 – Величина коэффициента ранговой корреляции Спирмена и значимые связи между показателями отношением к смерти актёров и уровнем их самоактуализации личности (данные методик: “Опросник диагностики самоактуализации личности” Э. Шостром и “Профиль аттитудов отношения к смерти” П. Вонга»)

DAP-R\ САМОАЛ	Нейтральное принятие	Приближающее принятие
Уровень самоактуализации	0.384*	-
Гибкость в общении	0.456**	-
Потребность в познании	-	0.383*
Автономность	-	-0.403*
Самопонимание	0.466**	-
Аутосимпатия	0.651**	-

(* - $p \leq 0.05$; ** - $p \leq 0.01$)

Перед проведением исследования были выдвинуты две гипотезы. Подтвердилась гипотеза о существовании положительной корреляционной связи между нейтральным принятием смерти и уровнем самоактуализации ($r = 0.384$, $p \leq 0.05$). Гипотеза о связи уровня самоактуализации и избавляющего принятия смерти не подтвердилась.

Чем выше у артистов уровень самоактуализации, тем более для них характерно отношение к смерти как неотъемлемой части жизни ($r = 0.384$, $p \leq 0.05$). Они принимают неизбежность данного факта, но и не склонны приветствовать смерть. Вероятно, данный аспект связан с тем, что самоактуализированная личность свободна от страхов и предрассудков, а также ориентирована на настоящее. В силу профессии, актёры способны прожить не только собственную жизнь, но и жизни своих героев на сцене, следовательно, примерить на себя тяготы и радости жизни, в том числе смерть своих близких и собственную.

Также, чем выше уровень принятия смерти, как естественного процесса человеческой жизни, тем выше уровень симпатии к самому себе ($r = 0.651$, $p \leq 0.01$); тем выше способность адекватно оценивать собственные достоинства и недостатки, индивидуальные особенности собственной личности, прислушиваться к своим чувствам, эмоциям и потребностям ($r = 0.466$, $p \leq 0.01$); тем выше стремление свободно общаться с людьми и показывать себя таким,

каким человек является на самом деле ($r = 0.456$, $p \leq 0.01$).

Данные аспекты можно связать с тем, что большую часть жизни артисты вынуждены скрываться под “масками” собственных героев, в обычной жизни они стремятся оставаться собой, тем самым, разграничивая работу и быт. Однако опыт решения жизненных ситуаций, в которые попадают актёры ежедневно, сказывается на обычной жизни артиста и позволяет эмоционально и когнитивно подготовиться к тому, что может произойти, в том числе и к смерти.

Чем выше у актёров уровень приближающего принятия смерти, тем ниже их автономность ($r = -0.403$, $p \leq 0.05$) и выше потребность в познании ($r = 0.383$, $p \leq 0.05$). Следовательно, актёры, которые воспринимают смерть как способ перерождения и верят в счастливую жизнь, после смерти наиболее подвержены страху одиночества. Такие люди могут быть зависимы от окружающих, близких людей и склонны ориентироваться на мнение окружающих. Также артисты с высоким уровнем приближающего принятия имеют интерес к новому. Они стремятся к развитию и познанию даже в бытовых делах.

На основе анализа научной литературы можно предположить, что взаимосвязь веры в перерождение и низкой автономности у артистов вызвано тем, что в основе их жизнедеятельности лежит взаимодействие с различными людьми, как на работе, так и в быту. Следовательно, в случае перерождения человек может

бояться, что все близкие ему люди окажутся чужими. Относительно выявленной связи потребности в познании и приближающего принятия можно выдвинуть два предположения. Первое предположение заключается в том, что человеку придется начинать новую жизнь с чистого листа, соответственно в настоящей жизни нужно попробовать и узнать как можно больше. Второе предположение заключается в том, что опыт в

этой жизни может помочь и ему в следующей, соответственно, нужно накопить как можно больше воспоминаний и жизненного опыта.

В таблице 2 представлены данные о значимых корреляционных связях между методиками “Страх личной смерти” (адаптация К. А. Чистопольская, О. В. Митина, С. Н. Ениколопов) и “Опросник диагностики самоактуализации личности” Э. Шостром.

Таблица 2 – Величина коэффициента ранговой корреляции Спирмена и значимые связи между показателями уровня страха личной смерти актёров и уровнем их самоактуализации личности (данные методик: “Страх личной смерти” (адаптация К. А. Чистопольская, О. В. Митина, С. Н. Ениколопов) и “Опросник диагностики самоактуализации личности” Э. Шостром)

Страх личной смерти\ САМОАЛ	Последствия для личности	Последствия для тела	Трансцендентные последствия	Последствия для близких	Страх Забвения
Ориентация во времени	0.49*	-	0.464**	-	-
Гибкость в общении	-	-	-	-0.453**	-
Взгляд на природу человека	-	-	0.438*	-	-
Креативность	-	-0.559**	-0.418*	-	-
Автономность	-	-	-0.403*	-	0.365*
Самопонимание	-	-0.457**	-	-	-
Аутосимпатия	-	-0.55**	-	-	-0.456**
Спонтанность	-	-	-0.409*	-	-

(* - $p \leq 0.05$; ** - $p \leq 0.01$)

Страх последствий смерти для личности положительно коррелирует с ориентацией во времени. Следовательно, чем выше у испытуемых страх последствий смерти, которые связаны с реализацией личности, утратой интересов и возможности самостоятельно удовлетворять потребности, тем выше стремление человека жить “здесь и сейчас”, не заикливаясь на прошлом и будущем ($r = 0,49$; $p \leq 0,01$).

Вероятно, данная взаимосвязь обусловлена тем, что проживание жизни в настоящем позволяет следовать собственным потребностям и желаниям, заниматься интересующей деятельностью, соответственно, полноценно пользоваться возможностями. В свою очередь смерть будет являться препятствием, так как нарушит устойчивую жизненную стратегию.

Страх последствий смерти для тела имеет три отрицательные корреляционные связи: с креативностью, самопониманием и аутосимпатией. Это значит, что артист, которому важно, что произойдет с его телом после смерти, не склонен к творчеству в обычной жизни ($r = -0,559$, $p \leq 0,01$). Также, чем сильнее страх за тело, тем меньше человек склонен прислушиваться к собственным ощущениям и желаниям ($r = -0,457$, $p \leq 0,01$), и тем больше он недооценивает

собственные достижения и положительные качества ($r = -0,55$, $p \leq 0,01$).

Креативность авторы связывают с чувством юмора, необычным взглядом на мир. Следовательно, можно предположить, что для креативных респондентов наиболее значимым является внутренний мир и свобода действий, нежели его физические проявления.

Предположение о возникновении взаимосвязи между высоким уровнем автономности и низким уровнем страха последствий для тела заключается в том, что автономность связана со зрелостью личности, свободой и направленностью “внутри”, поэтому физические изменения в течении жизни и после смерти не являются особенно значимыми.

Самопонимание также, как и автономность, связано с интроверсивностью личности. Следовательно, для людей, обладающих высоким уровнем самопонимания, не значимы физические изменения, так как их восприятие мира и себя основано на внутренних проявлениях личности.

Отрицательные корреляционные связи установлены также между страхом трансцендентных последствий смерти и спонтанностью ($r = -0,409$; $p \leq 0,05$), а также креативностью ($r = -0,418$; $p \leq 0,05$). Данные результаты позволяют

нам утверждать, что неготовность к проявлению творчества в жизни и неспособность реагировать новыми, необычными способами связаны со страхом неопределенности перед смертью, так как о последствиях данного процесса мало известно.

Понятия креативности и спонтанности можно рассматривать в совокупности, так как многие представители гуманистической психологии связывают два данных аспекта с ощущением свободы мыслей и действий.

Положительные корреляционные связи установлены между данными, полученными по шкале “Страх трансцендентных последствий” и шкалам “Взгляд на природу человека” ($r = 0,438$; $p \leq 0,05$) и “Ориентация во времени” ($r = 0,464$; $p \leq 0,01$).

Следовательно, чем выше страх у испытуемых неизвестности после смерти, тем больше они стремятся жить настоящим и более доверительно относятся к обществу, верят в возможности человечества.

Возможно, артисты театра, в силу их постоянной работы с людьми, ищут в обществе “спасения”, так как видят в них схожие черты с собой. Следовательно, если мы похожи, то можем вместе справиться с общей проблемой.

Если неопределенность будущего вызывает страх, то настоящее подвластно человеку. Как один из способов совладания с аутомортальной тревогой выделяют избегание, следовательно, можно предположить, что проживание “здесь и сейчас” - один из способов не думать о будущем, которое нельзя изменить.

Страх последствий смерти для близких отрицательно коррелирует со шкалой “Гибкость в общении” ($r = -0,453$; $p \leq 0,01$). Страх за эмоциональные состояния близких после смерти присутствует у артистов, которые имеют стереотипность в общении, проявляют неуверенность при взаимодействии с другими. Такие люди часто думают о собственной непривлекательности и

об отсутствии интереса собеседника к себе и своим мыслям.

Так как “Гибкость в общении” подразумевает, что человек свободен от стереотипности и открыт миру (при высоких показателях) либо склонен прибегать к фальши, лицемерию и манипуляциям (при низких показателях), можно предположить, что после смерти “маски снимут”, и человек предстанет перед близкими людьми таким, каким он был во время жизни. Соответственно, дополнительно могут появиться страхи быть отвергнутым, разочарования близких, либо напротив, близкие будут горевать больше.

Артист, который боится, что общество его забудет, недооценивает свои личные достижения перед референтной группой и обществом в целом, а также способен самостоятельно принимать решения, не опираясь на мнение общества.

Страх быть забытым связан у артистов с недооценкой собственных возможностей ($r = -0,456$, $p \leq 0,01$). Они не принимают значимость собственных достижений и даже обесценивают, выдвигая на первый план неудачи.

Также мы предполагаем, что чрезмерная автономность, которая заключается в некоторой отрешенности от общества, так как человек способен самостоятельно поддерживать себя и проводить время наедине, приводит к возникновению страха быть забытым, не оставить после себя след ($r = 0,365$, $p \leq 0,05$).

Также в рамках исследования нами был проведен сравнительный анализ с помощью применения критерия U Манна-Уитни. Сравнение проводилось между двумя группами: актерами и представителями других профессий (экономисты, журналисты, юристы, бухгалтера, врачи, IT-специалисты и др.).

Математический анализ осуществлялся с помощью применения компьютерного математического пакета SPSS. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Величина U-критерия Манна-Уитни и уровень значимости в экспериментальной и контрольной группах. Методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

Переменная	Значение коэффициента	Уровень значимости
Гибкость в общении	375	$p \leq 0,05$
Креативность	157	$p \leq 0,01$
Взгляд на природу человека	225	$p \leq 0,01$
Избегание темы смерти	367	$p \leq 0,05$

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

Актеры более открыты в общении, не склонны к социальным стереотипам и избегают фальши во взаимодействии с другими людьми

(“Гибкость в общении”, $r = 375$, $p \leq 0,05$). Среди представителей других профессий чаще встречаются ригидные люди, неуверенные в своей привлекательности и интересности для других. Это может быть связано с тем, что актёрская

профессия подразумевает более глубокое изучение человеческого поведения. Благодаря работе над ролью профессионал старается разобраться в мыслях своего героя, что позволяет избавиться от предвзятости.

Актёры более креативны (“Креативность”, $r = 157$, $p \leq 0.01$). Они стремятся к творчеству не только в рамках профессии, но и в быту. Данный аспект проявляется в чувстве юмора, особенном восприятии мира и готовности к новому.

Актеры менее доверчивы к людям, подозрительны, могут возникать сложности в построении искренних и крепких межличностных отношений (“Взгляд на природу человека”, $r = 225$, $p \leq 0.01$). Представители других профессий, в свою очередь, более доброжелательны и доверчивы к незнакомцам.

Актеры менее склонны табуировать тему смерти, они готовы думать о ней, говорить с другими людьми о данном аспекте человеческой жизни (“Избегание темы смерти”, $r = 367$, $p \leq 0.05$). Данная шкала тесно связана с танатической тревогой, соответственно, избегая данную тему люди могут пытаться снизить ее уровень. Так как артисты часто вынуждены проживать

феномен смерти в рамках работы на сцене, данная тема может не вызывать столь бурных эмоций в обычной жизни.

Заключение

Актёры, которые приняли участие в исследовании, не склонны избегать тему смерти. Они креативны, проявляют гибкость в общении. Большинство актёров испытывают страхи, связанные с собственной смертью. Они боятся различных последствий: забвения, последствий для личности и тела, трансцендентных последствий, последствий для близких.

С отношением к смерти связаны как общий уровень самоактуализации актеров, так и составляющие её компоненты. Чем выше уровень нейтрального принятия смерти испытуемыми, тем выше их уровень самоактуализации, гибкость в общении, уровень самопонимания и аутосимпатии. Чем выше уровень приближающего принятия смерти артистами, тем выше их потребность в познании и ниже автономность. Гипотеза о связи уровня самоактуализации актёров и избегающего принятия ими смерти не нашла подтверждения.

Список литературы:

1. Арефулин Р. М. Исследование зависимости личностного развития от отношения к смерти / Р. М. Арефулин, А. Ю. Агафонов // Психологические исследования: сб. науч. тр. / Федер. агентство по образованию, Самарский государственный университет, Самара. Т.5. 2007. С. 239-249.
2. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. Пер. с фр.; общ. ред. С.В. Оболенской; предисл. А.Я. Гуревича. М.: Издательская группа «Прогресс»; «Прогресс-Академия». 1992. 528 с.
3. Баканова А. А. Системное описание страха смерти // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 1. С. 13-23.
4. Выготский, Л. С. Психология искусства. М.: Издательство Юрайт, 2025. 414 с. (Антология мысли). ISBN 978-5-534-09445-9. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/562393> (дата обращения: 28.05.2025)
5. Гуревич А. Я. Смерть как проблема исторической антропологии: о новом направлении в зарубежной историографии // Одиссей: Человек в истории. М.: 1989. С. 115-135.
6. Желателев Д. В. Представления о жизни и смерти и социально-психологическая адаптация личности // Царскосельские чтения. — 2016. — № 3. — С. 214-220.
7. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. — М.: София, 2001. — 645 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. — 3-е изд. С-Пб.: Питер, 2025 325 с.
9. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М.: Наука, 2002. 236 с.
10. Рябкова И. А., Шеина Е. Г. Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания // Национальный психологический журнал. 2023. № 3(51). С. 137-146.
11. Сова М. А., Денежная С. А. Психологические аспекты современного искусства // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. 2020. № 2. С. 75-86.
12. Фокина А. В. Самоактуализация как фактор личностного развития в условиях современного общества // Мир науки. Социология, филология, культурология. - 2016. - №4
13. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. — 366 с.
14. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер., авт. вст. ст. П.С. Гуревич. М.: Республика, 1994. — 447 с.
15. Харламова Т. В. Психологическая структура личности актеров в зависимости от их биологического пола // Вестник ПГГПУ. 2015. № 1. С. 37-46.

16. Шаймуратова А.Ф. Профессиональная самоактуализация и профессионально важные качества личности будущих актеров // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 11. С. 150–155.
17. Шаймуратова А. Ф. Формирование профессионально важных качеств у студентов актерских специальностей как условие их успешной самоактуализации : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : Диссертация на соискание кандидата психологических наук / Шаймуратова А, Ф. ; Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2011. 220 с.
18. Шутова Л. В. Смысложизненные и ценностные ориентации в отношении к жизни и смерти у лиц юношеского возраста : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : Диссертация на соискание доктора психологических наук / Шутова Л. В. ; Северо-Кавказский государственный технический университет. — Ставрополь, 2005. — 195 с.
19. Shostrom E. L. Time as integrating factor // Buhler Ch., Massarik F. (eds). The course of human life. N.Y.: Springer, 1968. P. 351—359.
20. Wong P.T.P. Meaning making and the positive psychology of death acceptance // International J. of Existential Psychology and Psychotherapy. – 2010. – Vol. 3. – N 2 [Электронный ресурс]: <http://journal.existentialpsychology.org>
21. Wong Paul T.P., Reker Gary T., & Gesser Gina. Death Attitude Profile – Revised: A Multidimensional Measure of Attitudes toward Death/ In R.A. Neimeyer (Ed.). Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application. – Washington, DC: Taylor & Francis, 1994. – P. 121–148.

K.S. Romanchikova, N.N. Avramenko

ATTITUDE TO DEATH AND LEVEL OF ACTORS' SELF-ACTUALIZATION

Abstract. The article presents the results of a study aimed at studying the relationship between attitudes towards death and the level of self-actualization among theater actors. We have assumed that a high degree of self-actualization is achieved by representatives of creative professions who are neutral about death, that is, they accept death as an inevitable stage of human development, and a low level of self-actualization is inherent among representatives of creative professions, who have a predominant liberating acceptance, that is, the perception of death, as a means of getting rid of the life burden. The empirical study used a sample of 64 people (32 of them were Kaluga theater actors aged 20 to 69). Personality questionnaires were used as diagnostic tools. Based on the conducted research, it can be concluded that both the general level of self-actualization of actors and its components are associated with the attitude to death. The subjects also manifested a connection between the level of self-actualization and fears related to their own death.

Keywords: self-actualization, actors, psychology of art, attitude to death, neutral, approaching and relieving acceptance of death, fears related to one's own death.

References:

1. Arefulin R.M. Study of dependence of personal development on attitude to death / R.M. Arefulin, A.Yu. Agafonov // Psychological research: collection of scientific papers / Federal Education Agency, Samara State University, Samara. Vol. 5. 2007. P. 239-249.
2. Aries E. Man in face of death. Transl. from French; general editor S.V. Obolenskaya; foreword by A.Ya. Gurevich. Moscow: Progress Publishing Group; Progress Academy. 1992. 528 p.
3. Bakanova A.A. Systematic description of fear of death // Cultural and historical Psychology. 2015. Vol. 11, № 1. P. 13-23.
4. Vygotsky, L.S. Psychology of art. Moscow: Urait Publishing House, 2025. 414 p. (Anthology of thought). ISBN 978-5-534-09445-9. Text: electronic // Urait Educational Platform [website]. URL: <https://urait.ru/bcode/562393> (date of application: 28.05.2025)
5. Gurevich, A.Ya. Death as problem of historical anthropology: about new direction in foreign historiography // Odysseus: Man in history. Moscow: 1989. P. 115-135.
6. Zhelatelev, D.V. Ideas about life and death and social-psychological adaptation of personality // Tsarskoye Selo readings. - 2016. - № 3. - P. 214-220.
7. Kübler-Ross E. On death and dying. - M.: Sofia, 2001. - 645 p.
8. Maslow A. Motivation and personality. - 3rd ed. St. Petersburg: Piter, 2025.- 325 p.
9. Maslow A. Self-actualization // Psychology of personality. Texts. Moscow: Nauka, 2002. 236 p.

10. Ryabkova I.A., Sheina E.G. On play of child and actor: on issue of experience "transformations" // National psychological journal. 2023. № 3 (51). P. 137-146.
11. Sova M.A., Denezhnaya S.A. Psychological aspects of contemporary art // Scientific notes of Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. 2020. № 2. P. 75-86.
12. Fokina A.V. Self-actualization as factor in personal development in context of modern society // World of Science. Sociology, Philology, Culture Studies. - 2016. - № 4
13. Frankl V. Man in search of meaning / Translated from English and German. Moscow: Progress, 1990. - 366 p.
14. Fromm, E. Anatomy of human destructiveness / Translated by, author of introd. article P.S. Gurevich. Moscow: Republic, 1994. - 447 p.
15. Kharlamova T.V. Psychological structure of actors' personality depending on their biological sex // Bulletin of Perm State Pedagogical Univ. 2015. № 1. P. 37-46.
16. Shaimuratova A.F. Professional self-actualization and professionally important qualities of future actors' personality // Scientific problems of humanitarian research. 2010. № 11. P. 150–155.
17. Shaimuratova A.F. Formation of professionally important qualities among students of acting specialties as condition for their successful self-actualization: specialty 19.00.07 "Pedagogical Psychology": Dissertation for degree of Candidate of Psychological Sciences / Shaimuratova A.F.; Ural State Pedagogical University. Ekaterinburg, 2011. 220 p.
18. Shutova L.V. Life-meaning and value orientations in relation to life and death among adolescents: specialty 19.00.07 "Pedagogical Psychology": Dissertation for Doctor of Psychological Sciences / Shutova L.V.; North Caucasus State Technical University. - Stavropol, 2005. - 195 p.
19. Shostrom E. L. Time as an integrating factor // Buhler Ch., Massarik F. (eds). The course of human life. N.Y.: Springer, 1968. P. 351-359.
20. Wong P.T.P. Meaning making and the positive psychology of death acceptance // International J. of Existential Psychology and Psychotherapy. - 2010. - Vol. 3. – N 2 [Electronic resource]: <http://journal.existentialpsychology.org>
21. Wong Paul T.P., Reker Gary T., & Gesser Gina. Death Attitude Profile – Revised: A Multidimensional Measure of Attitudes toward Death/ In R.A. Neimeyer (Ed.). Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application. – Washington, DC: Taylor & Francis, 1994. – P. 121–148.

Статья поступила в редакцию 23.04.2025 г.

Г.С. Юсупова, Г.К. Длимбетова
**МЕДИТАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ СНИЖЕНИЯ СТРЕССА
И ПОВЫШЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ**

Аннотация. В настоящее время в мире, наполненном информационным шумом, постоянными изменениями и высокой конкуренцией, где уровень стресса и тревоги у людей неуклонно растет, происходит заметное возрастание интереса к применению опыта нетрадиционной медицины, и в частности, практики медитации в контексте психологической, а также тренинговой практики.

В последние десятилетия учёные по всему миру проводят исследования, направленные на изучение эффектов медитации на нейрофизиологическом и психологическом уровнях. Результаты этих исследований указывают на то, что медитация способна значительно уменьшать уровень стресса, улучшать концентрацию внимания, снижать тревожность и повышать общий уровень психологического благополучия. Этот факт, подтверждающий, увеличивающийся рост интереса к теме медитации в мировой практике. Значительный рост количества публикаций по теме медитации заметен с конца 90-х и продолжается по настоящий момент.

Статья посвящена подробному разбору эффективности практики медитации в борьбе со стрессом, обзору проведенных зарубежных исследований и полученных результатов, а также способов применения данного метода в психологической практике.

Ключевые слова: медитация, медитация осознанности, научный подход к медитации, медитация в практике психолога, стресс, тревожность, медитация инструмент саморегуляции, когнитивные функции.

Введение

В современном мире, где стремительные темпы жизни и постоянно увеличивающийся поток информации становятся нормой, стресс и его последствия для психического и физического здоровья вызывают всё большую озабоченность. В этом контексте медитация выступает как один из наиболее эффективных методов повышения стрессоустойчивости, развития когнитивных функций и улучшения общего самочувствия. На протяжении веков медитация использовалась в различных культурах как средство достижения внутреннего спокойствия и гармонии. Сегодня же, в эпоху научных исследований, подтверждается её положительное влияние на мозг и организм в целом, открывая новые перспективы для применения этих древних практик в современной психологии. Современные методы психотерапии все чаще интегрируют медитативные техники, включая осознанность (mindfulness), метта-медитацию (любящую доброту) и другие подходы, основанные на концентрации внимания и самонаблюдении. Такие практики используются как самостоятельные терапевтические инструменты, так и в сочетании с когнитивно-поведенческой терапией (КПТ), психодинамическими методами и другими направлениями.

В мире понятие «медитация», все меньше используется как инструмент духовно-религиозной практики, как показали результаты, которые были получены в процессе регулярной работы в медитациях, все чаще медитации обращают на

себя внимание со стороны психологических программ, которые направлены на снижение уровня тревожности, а также служащие инструментом для управления эмоциональным интеллектом людей, снижения стресса через осознанность и самопрограммирование. Современные исследования показывают, что медитация эффективно способствует снижению стресса, улучшению концентрации и памяти.

Медитация интегрирована во многие культуры и предлагает разнообразные техники для различных нужд и задач. И даже если изначально идея освобождения от сансары и утрачена, то всё равно во многих школах остаётся важная цель – достижение и поддержание внутреннего спокойствия и улучшение психоэмоционального благополучия. Теоретические аспекты медитации как метода повышения стрессоустойчивости заключаются в том, что медитация представляет собой комплекс техник, нацеленных на достижение умственного спокойствия и эмоционального баланса. Это процесс позволяет индивиду достигать глубокой релаксации и ментальной ясности, выходя за рамки бытовых мыслей – обыденного сознания, включает управление вниманием, контроль дыхания и развитие сострадательного отношения к себе и другим.[1]

Основные концепции медитации – осознанность или созерцание и концентрация. Осознанность подразумевает непрерывное внимание к настоящему моменту, принятие мыслей и чувств без оценки. Задача отдавать отчет тому,

что происходит на уровне тела и ума. Концентрация фокусирует внимание на одном объекте. Это может быть дыхание, внутренний образ или внешний объект. Успокоение сознательного ума и способствует снижению стресса и улучшению эмоционального состояния.

Что мы знаем о медитации и ее воздействии на мозг человека? Широкомасштабные исследования в США и Европе доказали ее пользу при стрессе, повышенной тревожности, синдроме хронической боли неясного типа и других различных психосоматических расстройствах. Исследования помогают понять, как работает практика медитации и насколько интенсивно можно ее практиковать в качестве как психологического метода работы с пациентом, так и в виде самостоятельного инструмента ауторегуляции и самопомощи.

К примеру, если взять зарубежные страны, то по состоянию на 2021-й год в США около 80% медицинских образовательных учреждений включили в свои программы элементы тренировки осознанности, а также большое число институтов предложили образовательные программы, в практике которых используются медитации. В США терапия с использованием медитации осознанности предлагается в более чем 250-и медицинских учреждениях. Применением методик, связанных с медитацией, специалисты-психологи решают целый ряд проблем в образовании и консультационной практике. Такие методы психотерапии с применением медитации имеют доказанную пользу в увеличении позитивного эмоционального ответа, уменьшении тревоги у клиентов, снижении уровня стресса, улучшении способности контролировать эмоции и др. Психотерапия с использованием медитации позволяют достигать целей организационной психологии и педагогики, включая развитие концентрации внимания, улучшение памяти и способности к нестандартному, креативному мышлению, формирование дружелюбного поведения, а также улучшения общего самочувствия у клиентов, проходящих данную терапию.

Среди проблем, адресуемых к психологам, терапии, в которых применяются медитации, позволяют достигать улучшений в случаях депрессии, тревожных расстройств, химических зависимостей, пищевых расстройств, хроническом болевом синдроме, СДВГ, бессоннице и т.д. Большинство Европейских стран имеют институты, научные ассоциации, где обучают преподавателей и психологов техникам медитаций (mindfulness), а также включили подобные тренинг-терапии с применением медитации в систему от дошкольного, до высшего образования.

В странах Центральной Азии применять медитации в процессе терапии с клиентами психологи начали сравнительно недавно (последние 5-7 лет), и пока не так широко используются, как в странах Европы и США. В Казахстане, в настоящее время, очень быстро растет число психологов, применяющих медитативные техники в работе, а также растет число клиентов с положительными результатами и отзывами. Данные психотерапевтические направления набирают большую популярность. Появляется интерес к медитативным методам по причине их эффективности и гибкости в использовании (существует большое количество видов медитаций) [2].

Несмотря на растущее количество исследований, остаются открытыми вопросы о механизмах влияния медитации на психическое здоровье, критериях ее эффективности в разных клинических группах, а также о возможных ограничениях и противопоказаниях. Настоящая статья рассматривает теоретические и эмпирические аспекты применения медитации в психотерапии, анализирует существующие исследования и обсуждает перспективы дальнейшего изучения данного направления.

Способность к осознанному самоосознанию, проявляющаяся в процессе регулярной медитации, приводит не только к лучшему распознаванию собственных эмоций, но способствует к распознаванию различных триггеров внешней социальной среды, что дает возможность изменять паттерны поведения. Это ведет к улучшению качества жизни человека, а также к развитию важного для современного человека навыка - самонаблюдения. Среди исследований медитации психологическое сообщество заинтересовали данные, полученные в результате Национального опроса о состоянии здоровья населения (NHIS) за 2021 год. Практика медитации увеличилась у взрослого населения США за период с 2015 по 2021 год с 4,1 % до 14,2%. Практика медитации увеличилась также у детей в возрасте от 4 до 17 лет с 0,6% до 5,4% за аналогичный период. Внимание к практическому применению медитации как психологического метода достаточно простое: прослушивание голосовых или музыкальных аудиозаписей в расслабленной позе с концентрацией внимания на дыхании, мыслях, телесных ощущениях. Навык самонаблюдения позволяет отслеживать телесные ощущения, мысли и эмоции, осознавать свои переживания, что ведет к возможности самопрограммирования своих самоощущений. С 2013 года практика медитации осознанности рассматривается клиническими психологами как один из

методов управления эмоциональным интеллектом, являясь уже доказано эффективным методом тренировки внимания и формирования жизнестойкости [3].

Если обратить внимание на отечественные исследования, то одно из исследований в России, посвященное медитации осознанности, было проведено в Уральском федеральном университете. Исследование оценивало эффективность программы когнитивной терапии на основе медитации осознанности (МВСТ) среди первокурсников психологического факультета. Результаты показали снижение уровня депрессии и увеличение субъективного счастья среди студентов. При этом отмечалось, что более частая практика медитации и изучение теоретических материалов ассоциировались с более высокими показателями положительных результатов программы.

Также было проведено исследование в Московском университете йоги, посвященное медитации с акцентом на диафрагмальное дыхание. Исследование оценивало эффективность программы медитации через концентрацию для группы из 43 испытуемых с повышенным уровнем тревожности, ранее не практиковавших медитацию. Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что техники медитации с диафрагмальным дыханием оказывают положительное воздействие на снижение уровня стресса и тревожности [4].

Критерии практики медитации

Практика медитации является условно безопасной для здоровья, однако, следует обратить внимание на следующие критерии, которые необходимо соблюдать психологу при работе с пациентом:

- первые несколько сеансов следует использовать медитации без голосового сопровождения, чтобы пациент обучился расслаблению под спокойную мелодию или белый шум;

- медитация с голосовым сопровождением должна быть разработана только специалистом по медитации, с высшим психологическим или медицинским образованием, а также образованием по гипнозу, высоким уровнем экспертности в данной теме, полным пониманием того, каким образом должна

быть построена медитативная практика;

- практика медитации не заменяет индивидуальной работы с психологом

или с врачом, является дополнительным методом, который чаще всего применяется уже после проведенной терапии для закрепления результата и обучения навыкам ауторегуляции;

- в процессе самостоятельной работы пациенту требуется психологическая поддержка и

курация специалиста для отслеживания результата и своевременной помощи.

При соблюдении перечисленных критериев, практика медитации действительно подходит для применения в психологической и психосоматической практике мужчинам и женщинам с 18 лет. При наличии состояний, требующих квалифицированной медицинской или психологической помощи, первично следует обратиться к специалисту [5].

После проведения научных исследований у ученых появились обоснования и доказательная база для подтверждения эффективности медитации. Ниже приведены ключевые направления последних исследований:

Нейро-научные исследования

Современные исследования с использованием методов функциональной магнитно-резонансной томографии (ФМРТ) и электроэнцефалографии (ЭЭГ) показывают, что регулярная практика медитации приводит к изменениям в активности тех областей мозга, которые отвечают за регуляцию эмоций и стрессовых реакций. В частности, наблюдаются улучшения в работе префронтальной коры, а также снижается активность миндалины, что коррелирует с уменьшением тревожности и депрессивных симптомов. По результатам исследований 2023 года с участием 322 студентов подтвердили, что практика медитации осознанности способствует уменьшению уровня тревожности, стресса, депрессии, у них улучшился сон, стало легче преодолевать кризисные моменты [6].

Интеграция с традиционными психотерапевтическими методами

Исследования подтверждают, что включение медитативных техник в комплексную терапию (например, в рамках когнитивно-поведенческой терапии) способствует более глубокому осознанию собственных мыслей и чувств у пациентов. Это помогает не только снизить уровень стресса, но и улучшить эмоциональную регуляцию, что делает терапевтический процесс более эффективным.

Долгосрочное влияние и нейропластичность

Наблюдаются долгосрочные положительные изменения в когнитивных функциях: улучшение внимания, памяти и способности к саморегуляции. Некоторые исследования связывают эти эффекты с повышенной нейропластичностью — способностью мозга адаптироваться и изменяться в ответ на регулярную практику медитации. Эти изменения могут способствовать устойчивому улучшению психического

здоровья и снижению риска рецидивов психических расстройств. [7]

Индивидуальный подход и персонализация терапии

Еще одной важной темой последних исследований является вопрос персонализации медитативных техник. Учёные отмечают, что эффективность медитации может зависеть от индивидуальных особенностей пациентов, таких как тип психопатологии, уровень стресса, личностные характеристики и предшествующий опыт. Исследования подчеркивают необходимость адаптации медитативных практик под конкретные потребности каждого пациента для достижения оптимальных результатов в терапии.

Учеными было также исследована область влияния медитативных практик на психосоматические заболевания. Исследование было посвящено блокированию болевых импульсов. В исследовании участвовали взрослые в возрасте от 25 до 65 лет с хроническими болями. Первой группе предложили тренинг осознанной медитации, вторая группа практиковала когнитивно-поведенческую терапию, а третья – обычный медицинский уход. По результатам было установлено, что у участников первых двух групп улучшения в состоянии здоровья проявились раньше, чем у участников других двух групп. Медитирующие и те, кто состоял в группе КПТ практически одинаково рассказали о своих ощущениях в процессе лечения. Также испытуемые отметили уменьшение уровня тревожности, стресса, депрессии, у них улучшился сон, стало легче преодолевать кризисные моменты [8].

Американская кардиологическая ассоциация подтвердила, что использование медитации снижает артериальное давление. Использование медитации как вспомогательного инструмента эмоциональной ауторегуляции приносит свои положительные результаты [9].

Исследования эффективности медитации в отношении Синдрома раздраженного кишечника (СРК) проводились в 2019 году Американским Институтом гастроэнтерологии. По результатам опросов участников наблюдения прямой зависимости между уменьшением симптомов СРК и медитационной практикой не выявлено. В Институте отметили, что не могут со 100% уверенностью связывать позитивные изменения у пациентов с применением медитативных техник. Ранее проводилось похожее исследование в 2017 году среди 67 женщин разного возраста, страдающих СРК [10].

В 2019 году были проведены изучения МРТ мозга курильщиков, которые хотели бросить

курить. После практики осознанной медитации было замечено, что тяга к курению снизилась за счет активности участков головного мозга, отвечающих за нее. Второе исследование посвящено действию двухнедельного курса медитации на тягу к курению. После двухнедельного курса медитации снизилась тяга к курению, в сравнении с теми, кто занимался релаксирующими тренировками. Ученые доказали, что медитативные практики способны облегчить процесс отказа от курения. [11].

Согласно результатам исследования, посвященного борьбе со стрессом посредством медитации, проведенного специалистами Национального центра комплементарного и интегративного здоровья (NCCIH), проводившегося на выборке 300 пациентов с повышенным уровнем стресса и раздраженностью, после прохождения 7-недельного курса медитации состояние здоровья всех пациентов – участников исследования – улучшилось [12].

Заключение

Современные научные данные подтверждают, что медитация может быть эффективным дополнением к традиционным методам психотерапии. Однако остаются открытыми вопросы относительно оптимальных методов интеграции медитативных практик в терапевтический процесс, а также изучения потенциальных ограничений и побочных эффектов. Будущие исследования направлены на выяснение тонкостей нейробиологических механизмов, лежащих в основе медитативного воздействия, и разработку персонализированных программ терапии.

Аналитические данные последних лет демонстрируют, что регулярная практика медитации приводит к:

- снижению симптомов тревожности и депрессии на 30–40%;
- уменьшению уровня стресса примерно на 20–25%;
- изменениям в мозговой активности и структуре, включая увеличение объема серого вещества на 5–7% и снижение активности миндалины на 10–15%;
- улучшению когнитивных функций, таких как внимание и концентрация, на 10–15%.

Эти результаты подчеркивают, что медитация представляет собой ценный ресурс здоровья для современного человека. Она предлагает не только методы для снижения стресса и улучшения психического состояния, но и способствует улучшению физиологического здоровья и общего благополучия человека. Интеграция медитации в повседневную жизнь может стать

ключом к достижению более спокойного, сбалансированного и здорового образа жизни.[13]

В целом, медитация как метод повышения стрессоустойчивости выходит за рамки простой психологической практики, становясь мостом,

соединяющим здоровье и развитие когнитивных функций, предлагает широкий спектр возможностей для улучшения качества жизни в современном мире.

Список литературы:

1. Гоулман Д., Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ // Издательство Vantam Books. -1995. -N11 – С. 83-85
2. Барретт Б., Хейни М. С., Мюллер Д. и др. Медитация или упражнения для предотвращения острой респираторной инфекции: рандомизированное контролируемое исследование // *Летопись семейной медицины*. – 2017. – Т. 10. – С. 337–346.
3. Блэк Л. И., Барнс П. М., Кларк Т. С., Стуссман Б. Дж., Нахин Р. Л. Использование йоги, медитации и хиропрактики в США: дети в возрасте 4–17 лет // *Краткий обзор данных NCHS*. – 2018. – № 324. – С. 12–27.
4. Fang C. Y., Reibel D. K., Longacre M. L., et al. Улучшение психосоциального благополучия после участия в программе снижения стресса, основанной на осознанности, связано с повышением активности естественных клеток-киллеров // *Журнал дополнительной и альтернативной медицины*. – 2010. – Т. 16, № 5. – С. 531–538.
5. Ласкин А. В., Першин Е. А. Медитация как метод повышения стрессоустойчивости: теоретические и практические аспекты // *Вестник Московского университета*. – 2020. – № 2. – С. 91–98.
6. Гольдштейн С. М., Джозефсон Р., Се С. и соавт. Современные взгляды на использование медитации для снижения тревожности // *Международный журнал гипертонии*. – 2016. – № 4. – С. 58–64.
7. Culadasa (Джон Йейтс), Иммергут М. *The Mind Illuminated: A Complete Meditation Guide Integrating Buddhist Wisdom and Brain Science*. – Dharma Treasure Press, 2015. – 512 p.
8. Дэвидсон Р. *Altered Traits: Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body*. – Avery Publishing, 2017. – 336 p.
9. Брук Р. Д., Аппель Р. Дж., Рубенфайр М. и др. Помимо лекарств и диеты: альтернативные подходы к снижению артериального давления: научное заявление Американской кардиологической ассоциации // *Гипертония*. – 2015. – № 6. – С. 77–89.
10. Gaylord S. A., Palsson O. S., Garland E. L., et al. Тренировка осознанности снижает тяжесть синдрома раздраженного кишечника у женщин: результаты рандомизированного контролируемого исследования // *Американский журнал гастроэнтерологии*. – 2011. – № 8. – С. 1245–1253.
11. Уильямс М., Пенман Д. *Осознанность. Практическое руководство по поиску внутреннего равновесия / пер. с англ.* – Пяткус, 2011. – 288 с.
12. Brewer J. A., Mallik S., Babuscio T. A., et al. Тренировка осознанности для отказа от курения: результаты рандомизированного контролируемого исследования // *Наркотическая и алкогольная зависимость*. – 2011. – № 117. – С. 210–217.
13. Национальный центр статистики здравоохранения (Hyattsville, Maryland). – 2018. – С. 3–15.

G.S. Yusupova, G.K. Dlimbetova

**MEDITATION AS EFFECTIVE TOOL FOR STRESS REDUCTION AND RESILIENCE
ENHANCEMENT**

Abstract. In recent years, global interest has increased in the use of alternative medicine practices, particularly meditation, within psychological and training contexts. In today's world — filled with information overload, constant changes, and high competition — the levels of stress and anxiety among people continue to rise steadily. Meditation, as one of the most effective and accessible methods of managing emotional intelligence, is only beginning to be adopted by domestic psychologists. More and more individuals are turning to alternative treatments in search of natural and holistic approaches to health. Over the past few decades, researchers worldwide have conducted studies aimed at exploring the effects of meditation on both neurophysiological and psychological levels. The findings of these studies indicate that meditation can significantly reduce stress levels, improve attention and concentration, lower anxiety, and enhance overall psychological well-being. This trend confirms the growing global interest in meditation practices. A noticeable

increase in academic publications on the subject has been evident since the late 1990s and continues to this day. This article provides a detailed analysis of meditation effectiveness in combating stress, reviews international research and its findings, and outlines ways this method can be applied in psychological practice.

Keywords: meditation, mindfulness meditation, scientific approach to meditation, meditation in psychological practice, stress, anxiety, meditation as a self-regulation tool, cognitive functions.

References:

1. Goleman, D. Emotional intelligence: why it can mean more than IQ // PH Bantam Books, 1995. № 11, P. 83–85.
2. Barrett, B., Hayney, M.S., Muller, D., et al. Meditation or exercise for prevention of acute respiratory infection: randomized controlled studies // *Annals of family medicine*. 2017. Vol. 10, P. 337–346.
3. Black, L.I., Barnes, P.M., Clarke, T.C., Stussman, B.J., Nahin, R.L. Use of yoga, meditation, and chiropractors in United States: children aged 4–17 // *NCHS data brief*. 2018. № 324, P. 12–27.
4. Fang, C.Y., Reibel, D.K., Longacre, M.L., et al. Enhanced psychosocial well-being following participation in mindfulness-based stress reduction program is associated with increased natural killer cell activity // *Journal of alternative and complementary medicine*. 2010. Vol. 16, № 5, P. 531–538.
5. Laskin, A.V., Pershin, E.A. Meditation as method of increasing stress resilience: theoretical and practical aspects // *Moscow University Bulletin*. 2020. № 2, P. 91–98.
6. Goldstein, S.M., Josephson, R., Se, S., et al. Current perspectives on use of meditation for reducing anxiety // *International journal of hypertension*. 2016. № 4, P. 58–64.
7. Culadasa (John Yates), Immergut, M. *Mind illuminated: complete meditation guide integrating Buddhist wisdom and Brain Science*. Dharma Treasure Press, 2015. 512 p.
8. Davidson, R. *Altered traits: science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. Avery Publishing, 2017. 336 p.
9. Brook, R.D., Appel, L.J., Rubenfire, M., et al. Beyond medications and diet: alternative approaches to lowering blood pressure – scientific statement from American heart association // *Hypertension*. 2015. № 6, P. 77–89.
10. Gaylord, S.A., Palsson, O.S., Garland, E.L., et al. Mindfulness training reduces severity of irritable Bowel syndrome in women: results of randomized controlled studies // *American journal of gastroenterology*. 2011. № 8, P. 1245–1253.
11. Williams, M., Penman, D. *Mindfulness: eight-week plan for finding peace in frantic world*. Translated from English. Pyatkus, 2011. 288 p.
12. Brewer, J.A., Mallik, S., Babuscio, T.A., et al. Mindfulness training for smoking cessation: results from randomized controlled studies // *Drug and alcohol dependence*. 2011. № 117, P. 210–217.
13. National center for health statistics (Hyattsville, Maryland). 2018. P. 3–15.

Статья поступила в редакцию 14.03.2025 г.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 377.2

DOI 10.54072/26586568_2025_8_2_103

Т.Г. Киселева, А.И. Ковалева
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ
ДЛЯ ОЦЕНКИ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Лица с ментальными нарушениями составляют самую многочисленную группу детей с ограниченными возможностями здоровья, при этом социальная политика направлена на максимальную социализацию и интеграцию этих людей в общество. Одним из эффективных средств социализации лиц с ментальными нарушениями является их профессиональное обучение, позволяющее получить элементарные трудовые навыки и в дальнейшем осуществлять посильную трудовую деятельность. Одним из возможных направлений трудового обучения для людей с ментальными нарушениями является профессия «Младший повар». Для организации эффективного образовательного процесса требуется проведение входной диагностики и дальнейшего мониторинга профессионального развития обучающихся с ментальными нарушениями, но именно для этой категории детей крайне мало диагностических методик для оценки психофизического и эмоционального развития и практически полностью отсутствуют методики для диагностики продвижения в профессиональном обучении. Эти дефициты в научном и практическом плане стали причиной разработки и апробации авторского диагностического инструментария для оценки общих компетенций у обучающихся с ментальными нарушениями легкой и умеренной степени выраженности. Диагностика представляет собой метод экспертных оценок, разработанный на основе требований профессионального стандарта «Повар» и адаптированного с учетом уровня интеллектуальных нарушений обучающихся. В качестве экспертов диагностическую оценку проводили преподаватели, мастера и воспитатели, работающие в тесном контакте с обучающимися с ментальными нарушениями, прошедшие предварительное обучение и переподготовку как в области олигофренопедагогики, так и в области психодиагностики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональное образование, обучающиеся с ментальными нарушениями, общие и профессиональные компетенции, диагностический инструментарий.

Введение

Профессиональная подготовка лиц с ментальными нарушениями является важной частью системы инклюзивного образования, направленной на интеграцию таких лиц в общество и трудовую деятельность. В системе профессионального образования открываются программы по различным направлениям подготовки, но они преимущественно адресованы обучающимся с ментальными нарушениями легкой степени, тогда как Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. [12] ориентирует систему профессионального образования на создание условий для социализации и трудовой адаптации всех категорий обучающихся с ОВЗ, в том числе и обучающихся с ментальными нарушениями умеренной степени. Профессия «Младший повар. Помощник повара» может стать отличной возможностью для реализации трудового потенциала обучающихся с

умеренными интеллектуальными нарушениями, так как она сочетает в себе творческие и практические аспекты, а также способствует развитию социальных навыков.

Организация обучения для этой нозологической группы имеет целый ряд сложностей, обусловленных недостаточным научно-методическим и психолого-педагогическим оснащением образовательного процесса. Большинство имеющихся методик обучения и коррекции для детей с ментальными нарушениями легкой и умеренной степени разработаны и адаптированы применительно к детям дошкольного или младшего школьного возраста. Есть некоторые разработки и исследования, касающиеся организации общего образования для подростков с ментальными нарушениями. Кроме того, обсуждаются вопросы социализации взрослых инвалидов с ментальными нарушениями, в частности Т.А. Топеха, М.И. Григорьева и А.И. Потемкина описывают технологию сопровождаемого

проживания инвалидов с ментальными нарушениями [17]. Проблемы профессионального обучения лиц с ментальными нарушениями в научном и научно-методическом плане не рассматриваются, поэтому **целью** нашей опытно-экспериментальной работы является научное обоснование, методическое обеспечение организации учебно-воспитательного процесса для обучающихся с ментальными нарушениями легкой и умеренной степени по профессии «Младший повар. Помощник повара».

Обучение по этой профессии происходит с учетом следующих моментов:

- к обучению допускаются лица, имеющие свидетельство об окончании специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида;

- зачисление на обучение осуществляется по личному заявлению поступающего инвалида или поступающего с ограниченными возможностями здоровья на основании представленной справки медико-социальной экспертизы или/и заключения психолого-медико-педагогической комиссии с рекомендацией об обучении по данной профессии, содержащего информацию о необходимых специальных условиях обучения;

- учитываются особенности психофизиологического развития, разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты с учетом возможностей каждого обучающегося,

- требования к результатам освоения образовательной программы по профессии «Повар» адаптированы к возможностям обучающихся с ментальными нарушениями легкой и умеренной степени.

Для осуществления целенаправленной образовательной деятельности с этой категорией обучающихся необходимо детально понимать возможности и ограничения каждого обучающегося, поэтому на первом этапе опытно-экспериментальной деятельности перед нами стояла задача разработки и апробации диагностического комплекса, который бы позволил осуществлять мониторинг и степень успешности овладения профессией, а именно степень сформированности общих и профессиональных компетенций, при этом возник ряд методических трудностей. Так, для нормотипичных обучающихся разработан ФГОС 43.01.09 Повар, кондитер, в котором указаны и общие, и профессиональные компетенции, но этот перечень образовательных результатов не может быть в полной мере достигнут обучающимися с ментальными нарушениями, поэтому необходимо было адаптировать перечень образовательных результатов к возможностям обучающихся. Далее стояла задача

разработать диагностику для оценки стартового уровня компетентности обучающихся. Для решения этой задачи был выбран метод экспертной оценки, при котором экспертами выступали педагоги, классный руководитель и мастера производственного обучения, непосредственно работающие с этой учебной группой. Понимая сложность диагностической работы, для педагогов были организованы методические семинары, направленные на актуализацию знаний об особенностях обучающихся с ментальными нарушениями, а также на инструктирование и однозначное восприятие и понимание методики оценки общих компетенций обучающихся (на первом этапе диагностики мы сосредоточились на оценке общих компетенций, в дальнейшем планируем разработать диагностический комплекс для оценки профессиональных компетенций).

Обзор литературы

Диагностика детей с ментальными нарушениями является серьезной психолого-педагогической проблемой, о чем свидетельствует малое количество публикаций по данному вопросу, при этом все авторы, подчеркивая важность диагностики, отмечают ее необходимость для отслеживания динамики и своевременной корректировки образовательного процесса. Так, О.Ю. Журавлева и С.Б. Башмакова [6], ссылаясь на Концепцию развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. [12] фокусируют внимание на диагностике эмоциональной сферы детей с ментальными нарушениями. Авторы предлагают анкету для диагностики эмоционального состояния ребенка, которую заполняют или родители, или педагоги, хорошо знающие данного ребенка. Важно отметить, что цитируемые авторы учитывают результаты наблюдений, но этот метод не является основным для формулировки выводов относительно развития ребенка. Это не случайно, поскольку требуется значительное количество времени и наблюдений, чтобы зафиксировать все характерные проявления ребенка, тогда как метод анкетирования позволяет актуализировать и количественно оценить уровень развития ребенка за достаточно продолжительный временной период. Эту же идею продвигают Т.Г. Богданова и К.А. Марунько применительно к диагностике эмоциональной сферы подростков с ментальными нарушениями [3].

Е.Г. Дудолодова и Л.В. Грабаровская [4] для прикладных задач оценивают готовность к школе детей с ментальными нарушениями, используя тест нейромоторной готовности к

обучению детей Салли Годдард Блайт под редакцией Н.В. Луниной. Моторные пробы дети выполняют, повторяя движения за взрослым, который сопровождает действия словесной инструкцией. Следовательно, если для диагностики развития ребенка с ментальными нарушениями мы можем использовать элементы и приемы демонстрации с дальнейшим повторением, то это также может выступать диагностическими пробами с последующей количественной обработкой результатов. Стоит заметить, что в исследовании данных авторов дети хуже всего справлялись с заданиями на зрительно-моторное развитие А.Е. Тенсли, где ребенок должен скопировать предложенные фигуры, т.к. в этом случае действия взрослого как образца не предполагаются. Мы в своих исследованиях разрабатывали инструменты для оценки уровня социализированности детей с ментальными нарушениями, при этом объектом исследования выступали младшие школьники [9]. Т.Д. Шоркина и С.М. Мартыненко выстраивают целую мониторинговую систему оценки жизненных компетенций для изучения возможностей самостоятельного/сопровождаемого проживания инвалидов с ментальными нарушениями [20]. Вопросы применения диагностических процедур для решения прикладных вопросов сопровождения подростков с ментальными нарушениями рассматриваются А.С. Соловьевой и Г.В. Савельевой для оценки уровня развития патриотических чувств [16], И.А. Жариковой – для определения готовности к родительству [5], Л.Ф. Фатиховой и Е.Ф. Сайфутдиаровой для оценки способности подростков распознавать опасную ситуацию [18].

В большинстве исследований, выполненных по отношению к детям с ментальными нарушениями, рассматриваются приемы и технологии работы, а также формируемые у них навыки и умения. Мы в своих исследованиях с соавторами практиковали вариативные технологии для того, чтобы стимулировать развитие речи у неговорящих дошкольников с ментальными нарушениями [10]. Ф.А. Щербина, А.Ф. Щербина и А.А. Троценко показывают алгоритм обучения моторным навыкам, а именно лыжной подготовке [21], а Н.А. Цухлов и Л.А. Парфенова доказывают эффективность игрового метода в адаптивном физическом воспитании подростков с ментальными нарушениями [19]. Г.В. Савельевой удалось сформировать навыки делового общения на уроках финансовой грамотности у обучающихся с ментальными нарушениями [14].

Безусловно, обучение детей с ментальными нарушениями требует углубленной

диагностики, понимания структуры нарушения, степени сохранности познавательной сферы. В этом отношении ценным является исследование, выполненное Н.В. Силаевой, посвященное нейропсихологическим особенностям межполушарного взаимодействия у детей с ментальными нарушениями [15], но мы вынуждены вновь констатировать, что объектом исследования выступают младшие дети; тогда как организация профессионального обучения требует исследований особенностей подростков с ментальными нарушениями и их возможностей в выбранной профессиональной деятельности.

Изучению некоторых аспектов коммуникативной компетентности подростков с умственной отсталостью и задержкой психического развития, находящихся в разных педагогических условиях (специальное и инклюзивное образование) посвящена работа Е.Л. Инденбаум [7]. Автор, опираясь на эмпирические исследования, доказывает зависимость коммуникативной компетентности как от меры когнитивной недостаточности и психологического типа, к которому может быть отнесен подросток, так и от условий обучения. В обследовании 296 подростков с умственной отсталостью, легким психическим недоразвитием, задержкой психического развития использовались экспертные, психодиагностические и самооценочные методы изучения различных аспектов коммуникативной компетентности. Показано, что в условиях постоянного взаимодействия со сверстниками, имеющими нормальный интеллект (инклюзивное образование), проявляются как позитивные, так и негативные последствия. Обучение в специальных коррекционных школах порождает иллюзию большего коммуникативного благополучия, однако прогноз успешности коммуникации за ее пределами неудовлетворительный. Е.Л. Инденбаум [8] предлагает авторскую трактовку процесса психосоциального развития подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью, в рамках которого выделяется социальная компетентность как необходимый элемент для интеграции в социум лиц с ментальными нарушениями. Автор дает подробный анализ составляющих социальной компетентности подростков и юношей (знания и представления об окружающем мире, социальные представления, коммуникативная компетентность, аутопсихологическая компетентность). Для организации обучения детей и подростков с ментальными нарушениями особую ценность имеют данные, приводимые автором, о психосоциальной адаптивности, ее компонентах, формируемых представлениях о прошлом и будущем.

В контексте решения вопросов, связанных с обучением профессиональным навыкам подростков с ментальными нарушениями, представляют интерес исследования, в которых рассматриваются актуальные проблемы профессиональной ориентации лиц с интеллектуальными нарушениями [13], их самоопределение [2], изучаются профессиональные предпочтения [1].

Несмотря на существующие исследования подростков с ментальными нарушениями, мы вынуждены констатировать, что такие работы носят в основном единичный характер. Одной из проблем отсутствия широкого внимания к данной проблематике являются сложности в дифференциальной диагностике лиц с ОВЗ, особенно обеспечение диагностического процесса эффективным диагностическим инструментарием. По мнению В.В. Кисовой и Е.Н. Фроловой [11] актуальной задачей можно считать поиск эффективных методик, способных дать достоверные, исчерпывающие, прогностически верные сведения о типе и виде нарушенного развития, структуре нарушения, путях развития и обучения данного ребёнка.

Методы исследования

Учитывая сложность проведения стандартных методов диагностики в группе с разной степенью ментальных нарушений, было принято решение использовать метод экспертных оценок. Преимущества данного метода диагностики состоят в:

- комплексном подходе, учитывающем мнения разных специалистов, что помогает получить более полное представление о компетенциях обучающихся;
- гибкости использования, т.к. данный метод можно адаптировать под конкретные условия и задачи, выбирая различные критерии и показатели для оценивания;
- ретестовой надежности, т.е. возможности многократного использования данной процедуры для своевременной коррекции образовательного процесса, возможности несколько раз в

течение года использовать данную процедуру, чтобы видеть динамику изменений.

При безусловных достоинствах метода экспертной оценки мы понимаем и осознаем его ограничения, а именно:

- субъективность оценивания, поскольку используются оценки экспертов, которые по-разному могут относиться и взаимодействовать с обучающимися в реальных условиях;
- зависимость оценки от опыта экспертов, поскольку качество оценок напрямую зависит от квалификации экспертов, их опыта работы с данной нозологической группой;
- временные и ресурсные ограничения, а именно необходимость в организации сборов данных и анализов может требовать значительных временных и финансовых ресурсов.

Указанные ограничения компенсируются за счет выбора экспертов с достаточным опытом работы с данной группой обучающихся, что позволит минимизировать ошибки, получить обоснованные и надежные оценки. Сбор данных целесообразно проводить во время теоретического и практического обучения на специально подготовленных листах наблюдения, что позволит минимизировать затраченное время и ресурсы. Таким образом, для целей нашей опытно-экспериментальной работы метод экспертных оценок общих компетенций обучающихся позволяет наиболее корректно оценить стартовый уровень компетентности.

Для применения метода экспертных оценок необходимо было определить критерии оценки. Учитывая профессиональную направленность обучения, в качестве критериев были выбраны общие компетенции, обозначенные во ФГОС 43.01.09 Повар, кондитер как исходные. После анализа компетенций с учетом психофизиологических особенностей обучающихся были отобраны те, которые могут быть сформированы у этой нозологической группы обучающихся. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Перечень адаптированных общих компетенций как образовательный результат по профессии «Младший повар. Помощник повара»

Код	Формулировка компетенции	Формулировка компетенции (адаптированная)
ОК 01	Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам	Соблюдает (выполняет) алгоритм решения задач профессиональной деятельности
ОК 02	Осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности	Осуществляет поиск информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности
ОК 03	Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие	<i>Не может быть сформирована ввиду ментальных нарушений</i>

Код	Формулировка компетенции	Формулировка компетенции (адаптированная)
ОК 04	Работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами	Работает в коллективе и команде, эффективно взаимодействует с коллегами, руководством
ОК 05	Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке с учетом особенностей социального и культурного контекста	Осуществляет устную и письменную коммуникацию на государственном языке
ОК 06	Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей	Проявляет уважение к государственным символам, демонстрирует гражданско-патриотическую позицию
ОК 07	Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях	Следует инструкции по соблюдению требований к рациональному использованию ресурсов окружающей среды, ресурсосбережению
ОК 08	Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности	Знает и использует средства для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности
ОК 11	Использовать знания по финансовой грамотности, планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере	Использует знания по финансовой грамотности (подсчет расходов и доходов)

Оценка степени сформированности проводится в балльной системе, где

0 баллов – «Очень плохо» – данная компетенция не проявляется. Студент **не демонстрирует** знания в данной области, **не использует** умения и навыки даже при стимулировании и мотивировании, оказании помощи со стороны педагога.

1 балл - *Слабый результат*, «Неудовлетворительно» – данная компетенция проявляется крайне редко, не систематично. Студент **может продемонстрировать** знания в данной области, **может использовать** умения и навыки **при условии** жесткого персонального контроля со стороны педагога.

2 балла - *Посредственный результат*, «Удовлетворительно», – данная компетенция иногда проявляется (на отдельных занятиях или предметах). Студент **демонстрирует** знания в данной области, **использует по известному алгоритму** умения и навыки при условии контроля со стороны педагога.

3 балла - *Ожидаемый результат*, «Хорошо» – данная компетенция проявляется часто, систематично. Студент **демонстрирует** знания в данной области, **использует по известному алгоритму** умения и навыки при условии мотивировании со стороны педагога и корректировки (при необходимости)

4 балла – *Результат выше прогнозируемого*, «Отлично» – данная компетенция проявляется регулярно, систематично. Студент **демонстрирует** знания в данной области, **действует по известному алгоритму**, выполняя задания

педагога, демонстрирует понимание важности и значимости данной компетенции. Педагог оказывает дозированную помощь по запросу (инициативе) студента.

Для обработки результатов все полученные данные были собраны в таблицу Excel. Анализ результатов включал в себя:

- суммирование оценок по каждому критерию, что позволило оценить степень сформированности каждой компетенции у отдельного обучающегося и в целом по учебной группе;

- выявление сильных и слабых сторон обучающихся для составления индивидуального образовательного маршрута и выстраивания системы психолого-педагогического сопровождения обучающегося;

- сравнение оценок между различными экспертами для выявления единства или расхождений в мнениях, установление степени однородности оценок и дисперсии (разброса).

Результаты и дискуссия

При проведении оценивания было обеспечено условие, связанное с максимальной независимостью оценок экспертов: каждый эксперт оценивал степень сформированности компетенций независимо друг от друга. Эксперты могли оценивать обучающихся во время занятий или в процессе выполнения конкретных заданий. Напомним, что до проведения диагностики было проведено инструктивно-методическое совещание для экспертов, чтобы обеспечить единообразие в понимании компетенций. Результаты наблюдения экспертов зафиксированы в бланке, проанализированы и отражены в отчете

мониторинга по оценке стартовых возможностей учащихся. Замер проводился в сентябре 2024 г.

Использование предложенного диагностического инструментария имеет как сильные стороны, так и ограничения. К безусловным положительным моментам данного метода диагностики общих компетенций обучающихся с ментальными нарушениями можно отнести:

- ретестовая надежность данного инструмента. Есть возможность проводить диагностику и отслеживать динамику сформированности компетенций неограниченное количество раз в течение учебного года. Стоит отметить, что наиболее целесообразной оказалась периодичность один раз в квартал, причем по итогам диагностики каждый раз проводилось заседание психолого-педагогического консилиума, что позволяло принимать дальнейшие согласованные меры по формированию общих компетенций у конкретной группы обучающихся, вносить корректировки в планы воспитательной работы и внеурочной деятельности;

- объективность оценивания результата и динамики продвижения в плане формирования общих компетенций. Данное преимущество обеспечивалось независимостью оценивания, где каждый эксперт самостоятельно по предложенным критериям оценивал каждого обучающегося. Подсчет средних показателей по каждому обучающемуся и по каждому отдельному критерию оценивания позволил избежать предвзятостей, субъективности и нивелировать выбросы и крайние значения;

- индивидуализация учебного процесса. Данная диагностика позволяет видеть каждого обучающегося в сравнении со средне групповыми показателями, а также индивидуальную траекторию развития и формирования компетенций у каждого. Это позволяет разрабатывать и своевременно корректировать индивидуальные программы сопровождения;

- единство взглядов и профессиональных подходов в педагогическом коллективе. Повторимся, что перед проведением диагностики были реализованы курсы повышения квалификации для всего педагогического коллектива, в рамках которых обсуждались вопросы, связанные с особенностями подростков с ментальными нарушениями, принципами и методиками обучения этих детей. Несмотря на то, что собственно диагностику осуществляло ограниченное количество педагогов, которые в настоящий момент работают с данной группой обучающихся, можно надеяться, что в дальнейшем при переходе на следующие курсы каждый педагог,

который будет работать с данной группой учеников, сможет продолжить данную методику и осуществлять мониторинг сформированности общих компетенций на протяжении всего периода обучения в колледже. Есть вероятность того, что при разработке новых профессиональных образовательных программ для детей с ментальными нарушениями педагогический коллектив сможет использовать данный диагностический инструментарий на других учебных группах.

В качестве слабых сторон обсуждаемого диагностического инструмента можно отнести следующее:

- высокая трудоемкость в заполнении диагностических листов. Каждому эксперту необходимо было дать оценку каждому обучающемуся в группе по 8 общим компетенциям. Для этого необходимо было вспомнить ситуации, где данная компетенция проявилась или могла проявиться. У некоторых экспертов заполнение диагностического листа занимало 10-12 дней;

- высокая трудоемкость в обработке результатов. Для обеспечения независимости оценивания каждый эксперт вносил свои оценки в протоколы, представленные в бумажном виде, соответственно, далее надо было педантично перенести результаты в электронные таблицы, вычислить средние результаты по группе в целом, по каждой компетентности отдельно и каждому обучающему построить его индивидуальный профиль сформированности общих компетенций. Эта работа заняла почти месяц, поэтому в дальнейшем планируется автоматизация диагностической процедуры таким образом, чтобы эксперты заполняли оценочные листы в электронном виде, а программа с математической обработкой результатов позволяла бы автоматизировать подсчеты по математической статистике;

- влияние интенсивности общения педагога с обучающимися, разнообразие педагогических ситуаций наблюдения за подростками на качество (легкость и всесторонность) оценивания. Ряд компетенций, например, «Использует знания по финансовой грамотности (подсчет расходов и доходов)» ярко проявляются/не проявляются на ряде учебных предметов, что позволяет некоторым педагогам легко дать оценку этой компетентности, а некоторые педагоги испытывали существенные затруднения в процессе оценивания тех компетенций, которые непосредственно не проявляются на преподаваемых ими предметах. В дальнейшем мы планируем ввести дифференцированную оценку компетенций, а именно, если у педагога не было возможности наблюдать проявления той или иной компетенции, либо не было возможности

моделировать ситуации для проявления этой компетенции, то этот педагог данную компетенцию оценивать не будет. За счет подсчета средних значений можно нивелировать разницу в количестве выставленных экспертных оценок, главное, чтобы каждую компетенцию у каждого обучающегося оценило не менее трех экспертов.

Полученные в результате диагностики оценки позволяют получить более четкое представление о сильных и слабых сторонах обучающихся на момент начала обучения профессиональным навыкам и послужить основой для дальнейшего мониторинга и коррекции образовательных стратегий в рамках профессиональной подготовки обучающихся с ментальными нарушениями по профессии «Младший повар. Помощник повара». Планируется проведение подобной диагностики не менее 2-3 раз в течение учебного года с последующим обсуждением на методических совещаниях с педагогическим коллективом.

Заключение

Диагностический комплекс, основанный на экспертной оценке, позволяет более точно и объективно оценивать уровень профессиональных компетенций у обучающихся с ментальными нарушениями. Это связано с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей. Экспертная оценка позволяет учитывать разнообразие ментальных нарушений, что способствует формированию более индивидуализированного подхода в обучении и оценивании. Использование данного комплекса может способствовать созданию более комфортной и поддерживающей образовательной среды, что особенно важно для обучающихся с ментальными нарушениями. Комплекс позволяет выявить не

только текущие знания и навыки, но и области, требующие дополнительного внимания, что помогает в дальнейшей разработке образовательных программ.

Для эффективности использования и выявления результатов работы необходимо внедрить диагностический комплекс в регулярную практику оценки обучающихся, чтобы иметь возможность отслеживать динамику освоения компетенций и вносить коррективы в программы обучения. Специалисты, проводящие оценку, должны проходить обучение по методам работы с обучающимися с ментальными нарушениями, включая разработку адаптированных критериев оценки. Диагностический комплекс следует интегрировать в учебные планы и программы «Младший повар» с учетом специфики их обучения и практики.

После каждой диагностики важно предоставлять обратную связь как обучающимся, так и педагогам, позволяя вносить изменения в процесс обучения на основе полученных данных. Важно наладить сотрудничество с родителями обучающихся и специалистами-психологами для создания обобщенной картины успехов и трудностей, а также для разработки индивидуальных планов поддержки.

Таким образом, использование диагностического комплекса на основе экспертной оценки может привести к более эффективному обучению и развитию профессиональных навыков у обучающихся с ментальными нарушениями в рамках освоения программы профессиональной подготовки по профессии «Младший повар. Помощник повара», способствуя их интеграции в общество и профессиональную сферу.

Список литературы:

1. Афанасьева Р.А., Хасанова А.П. Изучение особенностей профессиональных предпочтений подростков с интеллектуальными нарушениями при овладении профессией «Оператор швейного оборудования» // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4 (61). С. 513-522.
2. Беляева О.Г., Коган Б.М. Самоопределение подростков с интеллектуальными нарушениями в контексте конструкта «Возможные Я» // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2 (56). С. 149-161.
3. Богданова Т.Г., Марунько К.А. Диагностика и коррекция развития эмоциональной сферы у подростков с интеллектуальными нарушениями // В книге: Развитие общества и науки в современных условиях. Айвазова Е.С., Ангел О.Ю., Бахтигозина А.Р., Белогруд И.Н., Богданова Т.Г., Бородкин А.В., Брагина М.В., Василькина М.В., Гордеева В.В., Гулай А.В., Гулай В.А., Dauletkanova Zh.D., Дорофеев А.А., Дорофеева Е.Н., Ермишина О.Ф., Зверкович Г.В., Круглова В.С., Ксендзовский В.М., Леонова А.А., Марунько К.А. и др. Петрозаводск, 2023. С. 26-53.
4. Дудолодова Е.Г., Грабаровская Л.В. Диагностика моторных функций руки у детей с ментальными нарушениями // В сборнике: Актуальные вопросы психолого-педагогической кинезиологии, оздоровительной и адаптивной физической культуры. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону - Таганрог, 2024. С. 129-133.

5. Жарикова И.А. Изучение когнитивно-понятийного компонента готовности к родительству подростков с интеллектуальными нарушениями // Успехи гуманитарных наук. 2023. № 5. С. 208-211.
6. Журавлева О.Ю., Башмакова С.Б. Диагностика эмоциональных состояний детей со сложными ментальными нарушениями // Вопросы педагогики. 2021. № 10-1. С. 104-111
7. Инденбаум Е.Л. Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования // Психологическая наука и образование 2014. Том 19. № 1. С. 42-49
8. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 2. С. 72-81
9. Киселева Т.Г. Оценка уровня социализации школьников с интеллектуальными нарушениями // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (184). С. 91-96.
10. Киселева Т.Г., Ержолова Ж.А. Использование вариативных педагогических технологий для активизации речевой деятельности у дошкольников с нарушениями интеллекта // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 3 (68). С. 320-327.
11. Кисова В.В., Фролова Е.Н. К проблеме эффективности методического инструментария в психолого-педагогической диагностике нарушений психического развития // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 1(26). С. 45-52
12. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с.
13. Ларина А.В. Актуальные проблемы профессиональной ориентации лиц с интеллектуальными нарушениями // В сборнике: Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени. Сборник научных статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции (к 85-летию академика РАО, доктора педагогических наук, профессора С. Н. Чистяковой). Саранск, 2024. С. 143-148.
14. Савельева Г.В. Формирование умений делового общения на уроках финансовой грамотности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2021. Т. 4. С. 160-165.
15. Силаева Н.В. Нейропсихологические особенности межполушарного взаимодействия у детей с ментальными нарушениями в развитии // В сборнике: Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации. Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции. Под общей редакцией О.Н. Усановой. 2020. С. 233-236.
16. Соловьева А.С., Савельева Г.В. Диагностика уровня развития патриотических чувств у подростков с интеллектуальными нарушениями (на материале Курского края) // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2022. Т. 2. С. 180-185.
17. Топеха Т.А., Григорьева М.И., Потемкина А.И. Анализ доступности, результативности, эффективности и востребованности технологии сопровождаемого проживания инвалидов с ментальными нарушениями на территории Пермского края // В сборнике: Реабилитация - XXI век: традиции и инновации. Сборник статей IV Национального конгресса с международным участием. Санкт-Петербург, 2021. С. 267-276.
18. Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф. Влияние интеллектуальных нарушений на способность подростков распознавать опасную ситуацию и прогнозировать ее последствия // Специальное образование. 2020. № 4 (60). С. 80-98.
19. Цухлов Н.А., Парфенова Л.А. Оценка эффективности игрового метода в адаптивном физическом воспитании подростков с интеллектуальными нарушениями // Теория и практика физической культуры. 2023. № 10. С. 53.
20. Шоркина Т.Д., Мартыненко С.М. Мониторинговая система оценки жизненных компетенций детей с выраженными интеллектуальными нарушениями (часть 1) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 6. С. 58-72.
21. Щербина Ф.А., Щербина А.Ф., Троценко А.А. Обучение лыжной подготовке детей с ментальными нарушениями в условиях Кольского севера // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 7-3 (121). С. 71-76.

T.G. Kiseleva, A.I. Kovaleva

DIAGNOSTIC TOOLS FOR ASSESSING GENERAL COMPETENCIES OF STUDENTS WITH MENTAL DISABILITIES

Abstract. People with mental disabilities make up the largest group of children with disabilities, while social policy is aimed at maximizing the socialization and integration of these people into society. One of the effective means of socializing people with mental disabilities is their vocational training, which allows them to obtain elementary labor skills and then carry out feasible labor activities.

One of the possible areas of labor training for people with mental disabilities is the profession of "Junior Chef." To organize an effective educational process, input diagnostics and further monitoring of the professional development of students with mental disabilities are required, but it is for this category of children that there are very few diagnostic methods for assessing psychophysical and emotional development and there are practically no methods for diagnosing progress in vocational training. These scientific and practical deficits have led to the development and testing of author's diagnostic tools for assessing common competencies among students with mild to moderate mental disabilities. Diagnostics is a method of expert assessments developed on the basis of the requirements of the professional standard "Cook/ Chef" and adapted to the level of intellectual disorders of students. Diagnostic assessment was carried out by teachers, masters and educators as experts working closely with students with mental disabilities, who have undergone preliminary training and retraining both in the field of oligophrenopedagogy and in the field of psychodiagnosics.

Keywords: inclusive education, vocational education, students with mental disabilities, general and professional competencies, diagnostic tools.

References:

1. Afanasyeva R.A., Khasanova A.P. Studying peculiarities of professional preferences of adolescents with intellectual disabilities in mastering profession of "sewing equipment operator" // Pedagogical IMAGE. 2023. Vol. 17. № 4 (61). P. 513-522.
2. Belyaeva O.G., Kogan B.M. Self-determination of adolescents with intellectual disabilities in context of "Possible Selves" construct // Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. 2021. № 2 (56). P. 149-161.
3. Bogdanova T.G., Marunko K.A. Diagnosis and correction of emotional sphere development among adolescents with intellectual disabilities // In book: Development of society and science in modern conditions. Aivazova E.S., Angel O.Yu., Bakhtigozina A.R., Belograd I.N., Bogdanova T.G., Borodkin A.V., Bragina M.V., Vasilkina M.V., Gordeeva V.V., Gulay A.V., Gulay V.A., Dauletshanova Zh.D., Dorofeev A.A., Dorofeeva E.N., Ermishina O.F., Zverkovich G.V., Kruglova V.S., Ksendzovsky V.M., Leonova A.A., Marunko K.A. and others. Petrozavodsk, 2023. P. 26-53.
4. Dudoladova E.G., Grabarovskaya L.V. Diagnostics of hand motor functions among children with mental disabilities // In collection: Current issues of psychological and pedagogical kinesiology, health and adaptive physical education. Collection of materials of III All-Russian scientific and practical conference. Rostov-on-Don - Taganrog, 2024. P. 129-133.
5. Zharikova I.A. Study of cognitive-conceptual component of readiness for parenthood among adolescents with intellectual disabilities // Humanities Successes. 2023. № 5. P. 208-211.
6. Zhuravleva O.Yu., Bashmakova S.B. Diagnostics of emotional states of children with complex mental disabilities // Issues of Pedagogy. 2021. № 10-1. P. 104-111
7. Indenbaum E.L. Characteristics of communicative competence of adolescents with different forms of intellectual disabilities in context of inclusive and special education // Psychological Science and Education 2014. Vol. 19. № 1. P. 42-49
8. Indenbaum E.L. Psychosocial development of adolescents with mild intellectual disabilities // Psychological Science and Education. 2010. Vol. 15. № 2. P. 72-81
9. Kiseleva T.G. Assessment of socialization level of schoolchildren with intellectual disabilities // Bulletin of Volgograd State Pedagogical University. 2024. № 1 (184). P. 91-96.
10. Kiseleva T.G., Erzholova Zh.A. Using variable pedagogical technologies to enhance speech activity among preschoolers with intellectual disabilities // Business. Education. Law. 2024. № 3 (68). P. 320-327.

11. Kisova V.V., Frolova E.N. On problem of methodological tools effectiveness in psychological and pedagogical diagnostics of mental development disorders // Karelian Scientific Journal. 2019. Vol. 8. № 1 (26). P. 45-52
12. Concept of development of education for students with disabilities and limited health opportunities up to 2030 / edited by N.N. Malofeev. Moscow: FGBNU "IKP RAO", 2019. 120 p.
13. Larina A.V. Actual problems of vocational guidance of persons with intellectual disabilities // In collection: Career guidance and professional self-determination of students: challenges of time. Collection of scientific articles based on materials of III All-Russian scientific and practical conference (on 85th anniversary of Academician of Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S.N. Chistyakova). Saransk, 2024. P. 143-148.
14. Savelyeva G.V. Formation of business communication skills at financial literacy lessons for students with intellectual disabilities // Integrative trends in medicine and education. 2021. Vol. 4. P. 160-165.
15. Silaeva N.V. Neuropsychological features of interhemispheric interaction among children with mental disabilities in development // In collection: Modern methods of prevention and correction of developmental disorders among children: Traditions and innovations. Collection of materials of II International interdisciplinary scientific conference. General editor O.N. Usanova. 2020. P. 233-236.
16. Solovyeva A.S., Savelyeva G.V. Diagnostics of level of development of patriotic feelings among adolescents with intellectual disabilities (based on Kursk region) // Integrative trends in medicine and education. 2022. Vol. 2. P. 180-185.
17. Topkha T.A., Grigorieva M.I., Potemkina A.I. Analysis of availability, effectiveness, efficiency and demand for supported living technology for people with mental disabilities in Perm Territory // In collection: Rehabilitation - XXI century: traditions and innovations. Collection of articles of IV National Congress with international participation. Saint Petersburg, 2021. P. 267-276.
18. Fatikhova L.F., Saifutdiyeva E.F. Impact of intellectual disabilities on ability of adolescents to recognize dangerous situation and predict its consequences // Special Education. 2020. № 4 (60). P. 80-98.
19. Tsukhlov N.A., Parfenova L.A. Evaluation of game method effectiveness in adaptive physical education of adolescents with intellectual disabilities // Theory and practice of physical education. 2023. № 10. P. 53.
20. Shorkina T.D., Martynenko S.M. Monitoring system for assessing life competencies of children with severe intellectual disabilities (part 1) // Education and training of children with disabilities. 2022. № 6. P. 58-72.
21. Shcherbina F.A., Shcherbina A.F., Trotsenko A.A. Ski training for children with mental disabilities in Kola North // International research journal. 2022. № 7-3 (121). P. 71-76.

Статья поступила в редакцию 13.03.2025 г.

А.Г. Биба, М.С. Капитанова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. На основе теоретического анализа сущности нарушения письма, механизма фонематической агнозии как одной из причин дисграфии, а также познавательных и личностных характеристик логопатов старшего дошкольного возраста обобщаются психологические аспекты акустической дисграфии, составляющие основу организации ее профилактики. Выявлено, что у детей дошкольного возраста, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи, функционирование слухового восприятия и связанных с ним фонематических процессов несовершенно. Помимо недостатков гнозиса и нарушения обработки сенсорной информации, у логопатов присутствуют отклонения в развитии высших когнитивных и регулятивных функций, эмоциональной сферы. Сделаны определённые методические выводы психолого-педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста с предпосылками к нарушению письменной речи. Предлагается в профилактическую работу включить коррекцию и развитие слухового восприятия, фонематического слуха, слухового внимания и памяти; учить детей не только дифференциации акустических признаков фонем, но и звуковому синтезу и активизировать акустический и кинестетический виды речевого контроля, учитывая негативную реакцию детей на зашумленность пространства, их эмоциональную неустойчивость; поддерживать работоспособность и регуляцию поведения занимательными и игровыми приемами фонетической работы, использовать звуковые модели слов, иллюстрации-ассоциации для запоминания различительных признаков звуков.

Ключевые слова: акустическая дисграфия, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, патология фонематических процессов, психические неречевые функции логопатов, профилактика нарушений письма.

Введение

Актуальность нашего исследования объясняется сохраняющейся тенденцией увеличения учащихся с нарушениями письменной речи в начальной школе (согласно официальным статистическим данным отчета Всемирной организации здравоохранения 2022 г., 2023 г. и доклада о результатах Федерального статистического наблюдения Министерства просвещения Российской Федерации 2023 г.). Одним из видов патологий письма является акустическая дисграфия, зачатки которой проявляются уже в дошкольном возрасте, если у ребенка имеются нарушения фонематического восприятия и звукопроизношения. Названные отклонения фонетической стороны речи в теории и практики логопедии чаще всего квалифицируются как фонетико-фонематическое недоразвитие (далее ФФНР) [7] и преобладают у значительной части детей [9; 14; 15; и др.]. В этой связи, профилактика акустической дисграфии становится чрезвычайно важной задачей дошкольного образования, в том числе психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, и решается в логопедических исследованиях, методических пособиях (И.Н. Садовникова, Л.Г. Парамонова, А.Н. Корнев, А.Г. Биба [2], W. Yin, S. He, B. S. Weekes и др. [16]). Тем не менее, на наш взгляд, недостаточно изучены психологические основания

предупреждения названного вида дисграфии, учитывающие ее природу, а также специфику неречевых функций дошкольников, страдающих ФФНР. Исследование данного вопроса составляет *цель* нашей статьи и осуществляется *методами* теоретического анализа сущности дисграфии, механизма фонематической агнозии, сопоставления онтогенеза и дизонтогенеза психических процессов детей старшего дошкольного возраста.

Психологические основы предупреждения нарушения письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Прежде всего остановимся на *сущности акустической дисграфии и ее проявлениях у детей с ФФНР*. Симптоматикой исследуемого вида нарушения письма является замена букв оппозиционных звуков, например *а-о* – *кат* (вместо *кот*), *д-т* – *том* (вместо *дом*), *ш-с* – *каса* (вместо *каша*) и неверное обозначение мягкости и твердости согласных звуков на письме вследствие смешения указанных характеристик звуков, например, *ляпя* (вместо *лапа*), *домь* (вместо *дом*), *мач* (вместо *мяч*). Указанные группы звуков схожи в акустическом и артикуляторном аспектах и являются наиболее трудными в дифференциации при их восприятии и распознавании. У дошкольников, страдающих ФФНР, самым показательным признаком речевого нарушения

выступает неспособность дифференцировать схожие по звучанию фонемы [5]. Чаще всего дети дошкольного возраста путают во время произнесения и узнавания в речи следующие звуки: с–ш, с–з, з–ж, ш–ж, с’–щ, р–л [5]. Также для логопатов исследуемой нозологии характерна акустическая аккомодация – восприятие гласного звука как продолжение стоящего перед ним согласного звука, его оттенок [Bowen, 2020]. На письме данное явление выражается в пропуске гласной буквы в безударном слоге или на конце слова, что встречается при акустической дисграфии [11].

В науке выделяют три степени состояния нарушения произнесения и восприятия фонем [Парамонова, 2006]. При первой степени у ребёнка наблюдаются трудности в различении и анализе тех звуков, которые у него нарушены. Вторая степень характеризуется трудностями различения звуков из разных групп, при этом их артикуляционный уклад сформирован у детей на достаточном уровне. При третьей степени ребёнок не способен вычленить звуки в составе слова и определить их последовательность, т.к. слово воспринимается им как единый акустический образ [10]. В этой связи, профилактика акустической дисграфии заключается в коррекции и развитии функции слухового восприятия, фонематического слуха, операций анализа и дифференциации акустических признаков фонем.

Рассмотрим *психологические механизмы восприятия и дифференциации звуков*. Для правильного различения фонем ребенок должен выполнить тонкий анализ всех акустических признаков звука. Звуковой сигнал от слухового анализатора передается в слуховую зону коры головного мозга, затем в отдел, отвечающий за восприятие речи (сенсорная зона Вернике). В результате декомпозиции и достаточно сложных аналитико-синтетических процессов акустический сигнал преобразуется в образ звука (не только акустический, но и артикуляторный) [Лурья, 2009]. Данный образ звука сопоставляется с имеющимися в памяти ребенка слуховыми и кинестетическими эталонами и идентифицируется в определённую фонему, т.е. происходит выбор из набора имеющихся в памяти фонем [8]. При сенсорном нарушении фонетической стороны речи следует учитывать также параметры акустики, по которым происходит восприятие и распознавание звуковых сигналов речи [15]. К ним относятся вокальность – невокальность, уровень тональности (высокая-низкая тональность), консонантность – неконсонантность [15]. Вокальность имеют гласные фонемы и соноры, остальные являются шумными звуками; высокую

тональность имеют гласные переднего ряда и зубные звуки, низкую тональность – остальные; признаки консонантности обнаруживают в полном составе согласные фонемы. Недостаточность распознавания акустических параметров звуков вызывает смешение фонем и, следовательно, их графических знаков на письме. В процесс сопоставления звуков и фонем включается не только акустический, но и кинестетический контроль. Его функция заключается в сравнении артикуляторных характеристик воспринимаемых звуков и эталонов фонем [9]. Таким образом, если представления о фонемах расплывчатые, фонетические эталоны нечеткие и в процесс распознавания звука не включается акустический и кинестетический виды контроля, идентификация звука может быть ошибочной, соответственно, графема будет выбрана неверно.

Рассмотрим *специфику психических процессов детей с ФФНР*, связанных с возникновением акустической дисграфии. При исследовании профилактики данного вида патологии письма следует обратиться к тем особенностям дошкольников при ФФНР, которые связаны с нарушением их речи. В этой связи, рассмотрим специфику их слухового восприятия, слухового внимания, слуховой памяти, проанализируем состояние их фонематического слуха и фонематического восприятия, слухового и зрительного контроля.

У детей с нарушениями фонетической и фонематической сторон речи физический слух развивается в соответствии с нормой, однако координация периферийной части слухового анализатора и коры головного мозга нарушена [3]. Возникают проблемы, связанные с функционированием слухового восприятия [3]. В исследованиях по специальной психологии выделяют следующие симптомы нарушения слухового восприятия детей при ФФНР: невнятность произношения, трудности в выполнении инструкции, переспросы, слуховая агнозия в шумной обстановке. В целом, у дошкольников с нарушениями фонетической стороны речи недостаточно сформированы структурность и избирательность восприятия [13]. Дети не могут распознать в акустическом образе слова речевые единицы – звуки, для них они слиты в единый длительный аморфный звук, и в результате ребёнку трудно выделить звуки в составе слова и понять их последовательность. Если дошкольник и способен вычленить звук из состава слова, то в зоне Вернике акустические характеристики оппозиционных звуков не распознаются или идентифицируются недостаточно тонко. Особенно затруднительно для логопатов распознавание звонких и

глухих согласных звуков в сильной позиции. В дальнейшем при записи слогов они заменяют буквы и слоги; переставляют, пропускают или переставляют слоги; имеются факты оглушения или озвончения согласных в сильных позициях (т.е. в местах, где нет ситуации выбора буквы, сомнения в звучании) [7]. Помимо звукового анализа, страдающим ФФНР детям дается с трудом выполнение звукового синтеза, входящего в механизм распознавания звуков. Если дошкольник не может слить предварительно вычлененные звуки целиком и воспринять единый комплекс, то ему недоступно и восприятие целого слова, его семантики [8]. В этой связи, для профилактики акустической дисграфии необходимо активизировать операции слухового восприятия по распознаванию неречевых звуков и звуков человеческой речи (как отдельных, так и целых акустических комплексов) и установление связи между звуковым образом и его семантикой; выделение отличительных артикуляционных и акустических признаков звуков. В помощь могут быть использованы звуковые модели слов, которые помогают зафиксировать их фонемный состав, порядок звуков. Также нужно создавать благоприятную среду для активизации слухового восприятия с постепенным увеличением степени окружающего шума.

В некоторых исследованиях нарушений письменной речи детей в качестве основной проблемы смешения букв выделяется недостаточность слухоречевой памяти и внимания [Корнев, 1997]. Анализ исследований данных психических процессов позволил нам выявить, что слуховое внимание детей дошкольного возраста с нарушениями фонетической и фонематической сторон речи отличается недостаточной концентрацией и устойчивостью, произвольностью. Дошкольникам с исследуемой нозологией трудно определять звуковой источник и различать не только звуки, но и слова, похожие по звучанию [6]. При восприятии звуковых образов слов их внимание может переключаться на внешние, визуальные объекты или явления речевой ситуации (например, в условиях специального обучения дети рассматривают иллюстрации понятий, названия которых анализируются в фонетическом аспекте, но не прислушиваются к словам, их называющим). Также дети иногда сосредотачивают внимание на несущественных для восприятия фонемах акустических характеристиках речи. Указанные особенности слухового внимания логопатов снижают у них слуховую чувствительность к фонемам, что ухудшает их дифференциацию.

Объем и долговременность слуховой памяти детей, страдающих ФФНР, значительно ниже возрастной нормы, и они могут забывать акустические и артикуляционные отличия оппозиционных звуков. Контролирующая функция у дошкольников исследуемой нозологии в целом и их речевой самоконтроль в частности также несовершенны, что объясняется низкой способностью сопоставления фонетических эталонов с воспринимаемым звуком, неэффективным использованием кинестетических и акустических параметров для принятия верного решения в определении звука. Недостаточно сформированный слуховой контроль мешает ребёнку с нарушениями речи слышать и обрабатывать обращённую речь учителя, в том числе инструкции, вопросы в помощь для восприятия и дифференциации звуков. В некоторых исследованиях акустической дисграфии (Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко, D. G. Nemethi др.) указано, что дошкольники при дифференциации звуков опираются только на их артикуляционные признаки, но не выполняют слуховой контроль [12]. В этой связи, рационально в профилактику нарушений письма включить работу по развитию указанных характеристик внимания, памяти; развивать слуховую, речедвигательный самоконтроль. Вместе с тем, в исследованиях причин буквенных замен на письме в качестве основного механизма возникновения данных ошибок указывается недостаточное овладение навыками кинестетического анализа [Беккер и др., 2007], хотя если выполняется моторное проговаривание, то дети допускают меньше ошибок [1]. Учитывая данный факт, представляется важным в процессе профилактики акустической дисграфии знакомить детей с артикуляцией оппозиционных звуков, учить их проговаривать звук и опознавать его по артикуляции, а также выбирать соответствующую букву.

Обучение дошкольников, имеющих ФФНР, правильному выделению и опознанию фонемы в потоке речи для избежания дисграфии затрудняется вследствие особенностей их эмоционально-волевой сферы. Детей исследуемой нозологии отличает незрелость саморегуляции, слабость волевых процессов. Им трудно усидеть на одном месте, выполнять задание более одной-двух минут [4]. Дошкольники, имеющие ФФНР, медленно выполняют познавательную деятельность, самостоятельно им трудно работать целенаправленно и эффективно использовать время, данное на выполнение задания. Помимо этого, логопатов отличает недостаточно адекватное эмоциональное отношение к окружающим явлениям, событиям. Они эмоционально

неустойчивы, их настроение быстро меняется без видимых причин или зависит от незначительных факторов. В целом, в исследованиях по логопсихологии отмечается, что у детей, страдающих ФФНР, проявляется психический и психофизический инфантилизм [14], для них характерна пассивность во многих учебных ситуациях.

Заключение

Обобщая исследование психологических основ профилактики акустической дисграфии, отметим, что в ее основе кроются нарушения функционирования слухового восприятия и связанных с ним фонематических процессов. У детей дошкольного возраста, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи, указанные психические процессы несовершенны. Помимо недостатков гнозиса и несовершенства обработки сенсорной информации, у логопатов присутствуют отклонения в развитии высших когнитивных и регулятивных функций, эмоциональной сферы. В этой связи, профилактика нарушения письма заключается в коррекции и

развитии слухового восприятия, фонематического слуха, слухового внимания и памяти. Требуется учить детей не только дифференциации акустических признаков фонем, но и звуковому синтезу. Также необходимо активизировать акустический и кинестетический виды речевого контроля, создавать благоприятную среду для выполнения фонематического анализа, учитывая негативную реакцию детей на зашумленность пространства, их эмоциональную неустойчивость; поддерживать работоспособность и регуляцию поведения занимательными и игровыми приемами фонетической работы. В помощь можно рекомендовать звуковые модели слов, которые помогают зафиксировать их фонемный состав и порядок звуков; иллюстрации-ассоциации для запоминания различительных признаков звуков. В целом, в отборе содержания и средств профилактики дисграфии необходимо учитывать ее психологическую природу и психологические характеристики логопатов дошкольного возраста, связанные с конкретным видом нарушения устной речи.

Список литературы:

1. Беккер Р. Нарушения речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию. М.: ВЛАДОС, 2007. 112 с.
2. Биба А.Г., Лукьянова В.Ю. Психолингвистические причины дислексии младших школьников // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2020. Том 3. Выпуск 3. С. 45–48.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 524 с.
4. Глухов В. П. Специальная педагогика и специальная психология: 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 295 с.
5. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия: Выпуск 1. М.: Книголюб, 2003. 144 с.
6. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. СПб: МиМ, 1997. 286 с.
7. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избранные труды. М.: АРКТИ, 2005. 221 с.
8. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики: 3-е изд. М.: Книжный дом, 2009. 256 с.
9. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления // Логопед. 2004. № 4. С. 13–25.
10. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://booksee.org/book/1348857> (дата обращения: 17.11.2024).
11. Bowen C. Classification of children's speech sound disorders. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.speech-language-therapy.com/index.php?option=com_content&view=article&id=45 (дата обращения: 02.11.2024).
12. Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children / D. G. Nemeth, J. Glzman. Cambridge: Academic Press, 2020. 318 p.
13. Heymann Lois K. The Sound of Hope: Recognizing, Coping with and Treating Your Child's Auditory Processing Disorder. New York: Ballantine Books, 2010. 230 p.
14. Mayes S. D., Breaux R., Calhoun S. L., Frye S. High Prevalence of Dysgraphia in Elementary Through High School Students With ADHD and Autism // *Journal of Attention Disorders*. 2017. №23(8). P.787–796.
15. Murphy P. Development of acoustic analysis techniques for use in diagnosis of vocal pathology. Dublin: Dublin City University Press, 1997. 301 p.
16. Yin W., He S., Weekes B. S. Acquired dyslexia and dysgraphia in Chinese // *BehavNeurol*. 2005. №16(2-3). P.159–67.

A.G. Biba, M.S. Kapitanova

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF ACOUSTIC DYSGRAPHY PREVENTION AT PRESCHOOL AGE

Abstract. Based on the theoretical analysis of the essence of writing disorders, the mechanism of phonemic agnosia as one of the causes of dysgraphia, as well as cognitive and personal characteristics of speech therapists of senior preschool age, the psychological aspects of acoustic dysgraphia, which form the basis for the organization of its prevention, are summarized. It was revealed that among preschool children with phonetic and phonemic underdevelopment of speech, the functioning of auditory perception and related phonemic processes is imperfect. In addition to the disadvantages of gnosis and impaired sensory processing, logopaths have abnormalities in the development of higher cognitive and regulatory functions, and the emotional sphere. Certain methodological conclusions have been made about the psychological and pedagogical support of preschool children with prerequisites for a violation of written speech. It is proposed to include the correction and development of auditory perception, phonemic hearing, auditory attention and memory in preventive work; teach children not only the differentiation of acoustic signs of phonemes, but also sound synthesis and activate acoustic and kinesthetic types of speech control, taking into account the negative reaction of children to the noise of space, their emotional instability; maintain efficiency and behavior regulation with entertaining and playful phonetic techniques, use sound models of words, illustrations-associations to memorize distinctive signs of sounds.

Keywords: acoustic dysgraphia, phonetic and phonemic underdevelopment of speech, pathology of phonemic processes, mental non-speech functions of logopaths, prevention of writing disorders.

References:

1. Becker R. Speech disorders as factor causing difficulties in learning to read and spell. Moscow: VLADOS, 2007. 112 p.
2. Biba A.G., Lukyanova V.Yu. Psycholinguistic causes of dyslexia among junior schoolchildren // Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences. 2020. Volume 3. Issue 3. P. 45–48.
3. Vygotsky L.S. Problems of defectology. Moscow: Education, 1995. 524 p.
4. Glukhov V.P. Special Pedagogy and Special Psychology: 2nd ed., corrected. and additional. Moscow: Urait Publishing House, 2019. 295 p.
5. Efimenkova L.N. Correction of errors caused by immaturity of phonemic perception: Issue 1. Moscow: Knigolyub, 2003. 144 p.
6. Kornev A.N. Reading and writing disorders among children. St. Petersburg: MiM, 1997. 286 p.
7. Levina R.E. Speech and writing disorders among children: selected works. Moscow: ARCTI, 2005. 221 p.
8. Luria A.R. Basic problems of neurolinguistics: 3rd ed. Moscow: Knizhny Dom, 2009. 256 p.
9. Misarenko G.G. Writing correction technology: difficulties in word encoding and ways to overcome them // Speech therapist. 2004. № 4. pp. 13–25.
10. Paramonova L.G. Dysgraphia: diagnostics, prevention, correction [Electronic resource]. - Access mode: <http://booksee.org/book/1348857> (date of application: 17.11.2024).
11. Bowen C. Classification of children's speech sound disorders. [Electronic resource]. - Access mode: https://www.speech-language-therapy.com/index.php?option=com_content&view=article&id=45 (date of application: 11.02.2024).
12. Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children / D. G. Nemeth, J. Glozman. Cambridge: Academic Press, 2020. 318 p.
13. Heymann Lois K. The Sound of Hope: Recognizing, Coping with and Treating Your Child's Auditory Processing Disorder. New York: Ballantine Books, 2010. 230 p.
14. Mayes S. D., Breaux R., Calhoun S. L., Frye S. High Prevalence of Dysgraphia in Elementary Through High School Students With ADHD and Autism // Journal of Attention Disorders. 2017. No. 23(8). P.787–796.
15. Murphy P. Development of acoustic analysis techniques for use in diagnosis of vocal pathology. Dublin: Dublin City University Press, 1997. 301 p.
16. Yin W., He S., Weekes B. S. Acquired dyslexia and dysgraphia in Chinese // BehavNeurol. 2005. No. 16(2-3). P.159–67.

Статья поступила в редакцию 12.01.2025 г.

А.Ю. Жукова, Н.Ю. Штрекер
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ
В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с фонетическим нарушением речи при дизартрии. Признаком фонетического недоразвития считается несформированность произношения звуков, фонематических процессов, слоговой структуры слова и просодической стороны речи. Дизартрия раскрывается как комплексная программа коррекционного обучения дошкольников с ФНР и требует внедрение новых методов и приемов обучения, воспитания детей. Одним из таких способов можно выделить использование лого-ритмических упражнений, улучшающих звукопроизношение и слухово-зрительно-двигательную координацию, что является важным аспектом в процессе формирования полноценной речевой деятельности и обеспечивает эффективность логопедической работы. В статье представлены практическая значимость занятий, методики диагностики уровня развития просодической стороны речи, а также стадии и приёмы коррекционно-логопедической помощи на формирующем этапе исследования. Представленные материалы могут быть использованы учителями-логопедами, воспитателями и другими педагогами дошкольного образования, а также родителями для организации занятий с детьми старшего дошкольного возраста с ФНР.

Ключевые слова: логоритмика, дизартрия, фонетическое нарушение речи, просодическая сторона речи, коррекционно-логопедическая работа, этапы логопедической работы.

Введение

Полноценное речевое развитие ребёнка является важным фактором для его общего развития, социализации и успешного обучения. Для формирования полноценной речи необходимо, чтобы у ребёнка были нормально развиты фонетико-фонематические способности, поскольку они являются основой для овладения языком как средством общения [13, 2].

Анализ статистических данных о нарушениях речи у детей дошкольного возраста показывает, что число детей, страдающих фонетическим недоразвитием при дизартрии, продолжает увеличиваться. Изучением данной проблемы занимались известные учёные: Е.Ф. Архипова, Л.И. Белякова, Е.Н. Винарская, Л.В. Лопатина, О.Г. Приходько, Т. Б. Филичева, Е.М. Мاستюкова, Е.Н. Серебрякова и др. [6; 3]. Дизартрия представляет собой одно из наиболее распространенных нарушений речи у детей, которое характеризуется затруднениями в произношении звуков, нарушениями просодики, дыхания, артикуляции вследствие поражения центральной нервной системы, что, в свою очередь, может существенно влиять на обучение, психическое развитие, формирование высших психических функций и социализацию ребёнка [11].

Специалисты отметили, что одной из основных причин ФНР является несформированность просодических компонентов речи, которые влияют не только на качество

звукопроизношения, но и разборчивость речи в целом [1; 10]. Доктор филологических наук Иванова-Лукиянова Г.Н. подтверждает в своей работе важность темпо-ритмической организации речи, представляющей собой совокупность свойств речевого потока, устойчивый ритм в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемый темп, адекватный возрастной норме [7]

По данным, приведенным О.А. Боханом, одним из современных и эффективных методов преодоления речевых дефектов является логопедическая ритмика, которая является одной из форм коррекционной работы [4]. Логоритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова [14, с. 4]. Данная методика включает в себя элементы ритма, музыки и движений, что способствует улучшению моторики, дыхания и артикуляции. С. Банков, Л. Бонев и П. Слычнев предложили для обозначения данного метода коррекции термин «кинезитерапия». Согласно исследованиям учёных, **чем лучше у ребёнка развита моторика, тем лучше у него будет развита речь** [5, 8].

Следует отметить, что анализ специальной литературы позволил судить о дефиците информации о специфике коррекции, что обусловило актуальность данного исследования [12]. Актуальность логоритмических упражнений

объясняется необходимостью комплексной работы над речью при дизартрии, которая требует активного включения различных сенсорно-моторных систем ребенка. Логоритмика основывается на взаимодействии вербальных и невербальных средств, что имеет важный аспект, так как у детей с дизартрией часто наблюдается недостаточная интеграция речевых и двигательных функций [9].

Таким образом, развитие просодической стороны речи не только способствует коррекции фонетического недоразвития, но и играют важную роль в общем развитии ребенка с нарушениями речи.

Изложение основного материала статьи

Теоретическую базу исследования составили научные работы об эффективном влиянии логоритмических упражнений на развитие фонетической стороны речи (Е.Ф. Архипова, Г.А. Волкова, О.А. Бохан, А.О. Комаровская, Г.Р. Шашкина, Е.В. Жулина, Е.Г. Коновалова, Е.А. Ларина, Е.У. Рау, Н.А. Рычкова, Ю.А. Филатова и др.), исследовании речевого онтогенеза (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Г.М. Лямина и др.). Практическая значимость данной работы заключается в том, что обобщённые и чётко сформулированные особенности фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и выявленная методика коррекционной работы могут быть использованы в логопедической работе, а также полученные данные могут быть полезны как для педагогов дошкольного образования, так и для родителей.

Цель исследования – описание структуры и эффективности логопедических занятий с элементами логоритмики по формированию фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

База проведения исследования: ГКОУ КО ДО "Кировская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Калужская область.

В диагностике участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с фонетическим нарушением речи при дизартрии. С целью проверки эффективности логоритмических упражнений на логопедических занятиях, детей разделили на две группы: экспериментальную и контрольную.

Для диагностики уровня развития просодической стороны речи была отобрана методика Е.Ф. Архиповой «Диагностика просодической стороны речи», где подробный материал и содержание обследования.

По результатам констатирующего этапа исследования был сделан следующий вывод: все дети допустили серьёзные ошибки при выполнении заданий, связанных с просодикой. Следовательно, у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией уровень сформированности просодической стороны речи недостаточен. Полученные данные говорят о важности проведения логопедической работы над просодическими компонентами, что поможет в коррекции фонетической стороны речи.

Целью формирующего этапа эмпирического исследования является логопедическая работа по формированию фонетической стороны речи у детей с дизартрией с применением логоритмических упражнений.

В исследовании принимали участие 5 детей из экспериментальной группы в возрасте 5-6 лет с фонетическим недоразвитием речи при дизартрии.

Были определены и осуществлены этапы коррекционно-логопедической работы:

- подготовительный (организационный момент, самомассаж мышц лица и языка, работа над мелкой и артикуляционной моторикой, речевым дыханием и просодикой);
- основной (уточнение артикуляционного уклада звуков, формирование умения определять и называть характеристику звука, постановка и автоматизация звуков, работа над фонематическим слухом, просодикой и слоговой структурой слова);
- заключительный (анализ работы, подведение итогов).

Рассмотрим подробнее каждый из вышеперечисленных этапов. Отметим, что все задания, упражнения соответствуют теме, цели и задачам занятия и коррекционно-развивающая работа проходила с учетом принципов логопедического воздействия.

Цель подготовительного этапа – подготовка речедвигательного и речеслухового анализаторов к правильному произношению и воспроизведению звука. На данном этапе рекомендуется провести организационный момент, целью которого является создание условий для потребности включения в тему занятия и побуждение интереса с плавным введением ребёнка в работу. Используются приёмы различного характера, такие как, загадка, гость, стихотворение и т.д.

Для того, чтобы логопедическая работа по развитию фонетической стороны речи являлась эффективной, следует предварительно подготовить ребёнка к этому процессу. Для этого необходимы следующие виды работ:

- использовать самомассаж, целью которого является стимуляция кинестетических ощущений мышц, участвующих в работе периферического речевого аппарата, и нормализации мышечного тонуса для развития произносительной стороны речи. Через серию игр происходит работа над мимической мускулатурой, мышцами лица, языка и мелкой моторикой;

- каждое занятие начинать с артикуляционной гимнастики для отработки артикуляционной моторики и правильного речевого уклада. Выполняются упражнения по подражанию, сидя перед зеркалом. Каждой группе звуков будут соответствовать свои артикуляционные упражнения. Для её проведения рекомендуется проговаривать название упражнений и использовать наглядный материал – это могут быть картотека, игровые пособия, стихотворения и т.д.

- для улучшения качества речи у дошкольников с ФНР нужно также формировать правильное речевое дыхание. Чтобы достичь хороших результатов необходимо проделывать дыхательную гимнастику на каждом занятии. Дети выполняют игровые упражнения, прослушав объяснение: например, «Логопедический футбол», «Оживи картинку», «Мыльные пузыри» и т.п.

- использовать упражнение на просодическую сторону речи для дальнейшей отработки звукопроизношения и слоговой структуры слова.

Цель основного этапа – реализация основной цели занятия. На основном этапе необходимо провести физкульт. минутку для снятия общего напряжения, совершенствования общей моторики и эмоционального заряда. Далее проходят основные задания, включающие развитие звукопроизношения, фонематического слуха, слоговой структуры слова и просодической стороны речи. При постановке и автоматизации звуков включались логоритмические задания при помощи игровых приёмов: отстучать погремушками ритмический рисунок под музыку, отстучать мячом слога, отхлопать слово и назвать количество слогов, отстучать предложение карандашом, игра «Громко-тихо», пересказ текста по картинкам с соблюдением пауз и интонаций, игра со сказочными персонажами, «Кто как говорит» и т.д.

Цель заключительного этапа (рефлексии) – оценить качество и устойчивость результатов коррекционно-речевой работы, а также определить дальнейшие образовательные перспективы. Проводятся итоги занятия через приём беседы, ответов на вопросы и в обязательном порядке даётся домашнее задание, для

закрепления навыков фонетической стороны речи у ребёнка. Оно включает в себя: артикуляционную и дыхательную гимнастику, а также задание на отработку речевых звуков.

После проведения коррекционно-развивающей работы с применением методики логопедической ритмики, нами было отмечено, что у детей экспериментальной группы фонетическая сторона речи развивается быстрее и результативней, чем у испытуемых контрольной группы. Данный вывод последовал из следующих наблюдений:

- совершенствование общей моторики, координации движений с речью, ориентации в пространстве;
- развитие чувства музыкального темпа и ритма;
- регуляция мышечного тонуса;
- активизация всех видов внимания и памяти
- развитие голоса, дыхания;
- выработка умеренного темпа речи;
- интонационная выразительность речи;
- развитие артикуляционной и мимической моторики;
- развитие правильного звукопроизношения;
- формирование фонематического слуха.

Таким образом, одним из признаков фонетического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией выступает нарушение просодической стороны речи, в частности темпо-ритмической организации, играющей огромное значение в речевом становлении детей. Без специальной коррекционной помощи ребёнок не сможет научиться чётко и красиво говорить. В дальнейшем это может привести к возникновению общего недоразвития речи, что усугубит положение развития ребёнка. Следовательно, главной задачей родителей является своевременное обращение к специалистам.

Коррекционное обучение детей с ФНР при дизартрии предусматривает комплексное воздействие, включающее в себя коррекцию звукопроизношения, введение поставленных звуков в речь, развитие фонематических процессов, слоговой структуры слова и просодической стороны речи. В рамках данного исследования у детей контрольной группы возникали трудности из-за отсутствия логоритмических упражнений на индивидуальных занятиях, что повлекло за собой недостаточное развитие фонетической стороны речи. Соответственно, для повышения эффективности логопедической работы следует включать игры на развитие просодических компонентов речи.

Список литературы:

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: Астрель. 2007. 330 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: Учебник [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов. – Москва: МГУ, 1990. – 367 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/2/0390/index.shtml?from_page=1 (Дата обращения: 17.03.2025).
3. Бабина, Г.В. Логопедия. Дизартрия: учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Л. И. Белякова, Р. Е. – Идес; - Москва: МПГУ, 2016. – 104 с. — ISBN 978-5-4263-0452-9. — Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/724999.html> (дата обращения: 17.03.2025).
4. Бохан О.А. Логоритмика как средство коррекции речевого нарушения у дошкольников / Лашкова Л.В. // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. С. 100–102.
5. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. М.: ВЛАДОС. 2003. 272 с.
6. Волосовец, Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, М.Ф. Фомичева [и др.]. – Москва: Академия, 2002. – 217 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0125/index.shtml?from_page=4 (Дата обращения: 17.02.2024).
7. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб. пособие / Г.Н. Иванова-Лукьянова. – М., 2000. – 197 с
8. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – изд. – Екатеринбург.: У-Фактория, 2006. – 224 с.: ил. – (Психология детства: Современный взгляд). – ISBN 5-9757-0003-5.
9. Комаровская А.О. Роль логоритмики в коррекционной работе с детьми с дизартрией // Мир детства в современном образовательном пространстве. 2017. – С. 225–227.
10. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – Учебное пособие. Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.
11. Микляева Н.В. Дизартрия у детей: клинико-патогенетическая характеристика и массаж. – М.: Издательство Юрайт. – 2024. – 151 с.
12. Фахретдинова А.А. Особенности развития фонетико-фонематической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией // Научнометодический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 2931-2935.
13. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. – 2023. – 26 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ntf-iro.ru/wpcontent/uploads/2023/04/FGOS-DO-na-17.02.2023.pdf> (Дата обращения: 17.03.2025).
14. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. М.: Академия. 2008. – 192.

A.Y. Zhukova, N.Y. Shtreker

**USE OF LOGORHYTHMIC EXERCISES IN CORRECTING PHONETIC SIDE OF SPEECH
AMONG SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA**

Abstract. This article is devoted to the consideration of correctional and speech therapy work with senior preschool children with phonetic speech disorders in dysarthria. A sign of phonetic underdevelopment is considered to be the lack of formation of sound pronunciation, phonemic processes, syllabic structure of the word and the prosodic side of speech. Dysarthria is revealed as a comprehensive program of correctional education for preschoolers with PDS and requires the introduction of new methods and techniques of teaching and educating. One of these methods is the use of logo-rhythmic exercises that improve sound reproduction and auditory-visual-motor coordination, which is an important aspect in the process of forming full-fledged speech activity and ensures the effectiveness of speech therapy. The article presents the practical significance of classes, methods for diagnosing the level of development of the speech prosodic side, as well as the stages and techniques of correctional speech therapy at the formative stage of research. The presented materials can be used by speech therapists, educators and other teachers of preschool education, as well as parents to organize classes with senior preschool children with PDS.

Keywords: logorhythmics, dysarthria, phonetic speech disorder, prosodic side of speech, correctional speech therapy work, stages of speech therapy work.

References:

1. Arkhipova E.F. Erased dysarthria among children. Moscow: Astrel. 2007. 330 p.
2. Asmolov, A.G. Psychology of personality: Textbook [Electronic resource] / A.G. Asmolov. – Moscow: Moscow State University, 1990. – 367 p. – URL: https://pedlib.ru/Books/2/0390/index.shtml?from_page=1 (date of application: 17.03.2025).
3. Babina, G.V. Speech therapy. Dysarthria: educational and methodical manual / G.V. Babina, L. I. Belyakova – Ides; Moscow: Moscow State University, 2016. 104 p. ISBN 978-5-4263-0452-9. Text: electronic // IPR SMART digital educational resource: [website]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/724999.html> (date of application: 17.03.2025).
4. Bokhan O.A. Logorhythmics as means of correcting speech disorders among preschoolers / Lashkova L.V. // Preschool education: experience, problems, development prospects. 2015. P. 100-102.
5. Volkova G.A. Logopedic rhythmic. Moscow: VLADOS. 2003. 272 p.
6. Volosovets, T.V. Fundamentals of speech therapy with practical course on sound reproduction: Textbook for students. sec. ped. educ. institutions [Electronic resource] / T.V. Volosovets, E.N. Kutepova, M.F. Fomicheva [and others]. – Moscow: Akademiya, 2002. – 217 p. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0125/index.shtml?from_page=4 (date of application: 17.02.2024).
7. Ivanova-Lukyanova G.N. Culture of oral speech: intonation, pausing, logical stress, tempo, rhythm: manual / G.N. Ivanova-Lukyanova, Moscow, 2000– 197 p.
8. Koltsova, M.M. Child learns to speak. Finger gaming training / M. M. Koltsova, M.S. Ruzina. – publ. – Yekaterinburg.: U-Faktoria, 2006. – 224 p.: ill. – (Psychology of childhood: modern view). – ISBN 5-9757-0003-5.
9. Komarovskaya A.O. Role of logorhythmics in correctional work with children with dysarthria // World of childhood in modern educational space. 2017. P. 225-227.
10. Lopatina L.V. Overcoming speech disorders among preschoolers (correction of erased dysarthria). / L.V. Lopatina, N.V. Serebryakova. – Textbook. St. Petersburg: Publishing house "SOYUZ", 2000. 192 p.
11. Miklyaeva N.V. Dysarthria among children: clinical and pathogenetic characteristics and massage. Moscow: Urait Publishing House, 2024, 151 p.
12. Fakhretdinova A.A. Features of development of phonetic and phonemic side of speech among preschool children with erased dysarthria //Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2014. – Vol. 20. – P. 2931-2935.
13. Federal State standard of preschool education: Order of Ministry of Education and Science of Russian Federation dated 17.10.2013 № 1155. – 2023. – 26 p. [Electronic resource]. – URL: <https://ntfiro.ru/wpcontent/uploads/2023/04/FGOS-DO-na-17.02.2023.pdf> (Date of application: 03/17/2025).
14. Shashkina G.R. Speech therapy rhythmic for preschoolers with speech disorders. Moscow: Akademiya. 2008. – 192 p.

Статья поступила в редакцию 18.05.2025 г.

Р.И. Хотеева, М.В. Полеева, А.Д. Баранова
**ВОЗМОЖНОСТИ И РЕСУРСЫ СТУДЕНТОВ С ОВЗ
(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей и ресурсов профессиональной самореализации студентов с ОВЗ, в ней рассмотрены основные теоретические подходы поиска способов и технологий самореализации студентов с ОВЗ на этапе профессионального становления. В статье представлены результаты пилотажного исследования личностного понимания проблем ограничений здоровья в период получения профессии в ВУЗе, наличия определённых возможностей и ресурсов у студентов 1–2 курсов с ОВЗ различной этиологии.

Для проведения пилотажного исследования была разработана анкета и использован контент-анализ ключевых понятий «самореализация людей с ОВЗ», «ресурсы студентов с ОВЗ» и «самоотношение к проблеме наличия ОВЗ у студентов». Каждый блок анкеты содержит ряд вопросов по выявлению: отношения к интегративному феномену «обучение студентов с ОВЗ», а именно самоотношение респондентов с учетом наличия статуса «студента с ОВЗ», его личностного опыта или взаимодействия с такими молодыми людьми.

Полученные результаты анкетирования показали адекватное понимание и позитивное отношение к «проблемам обучения и самореализации студентов с ОВЗ» у испытуемых, позволили выявить ресурсы, помогающие им преодолевать трудности и идти к цели: наличие внутренней мотивации у студентов с ОВЗ; активной внешней поддержке сокурсников в учебе и внеучебной деятельности. Результаты позволили понять, насколько характер самоотношения дает возможности для профессиональной самореализации и личностному росту студентов с ОВЗ, а также пониманию есть ли шанс для полноценного развития или преодоления имеющихся проблем на этапе профессионального обучения.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, профессиональной самореализация личности, студенческий возраст, студенты с ОВЗ.

Актуальность

В настоящее время инклюзивное образование закреплено в отечественном законодательстве как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (273-ФЗ, ст. 2, ч. 27).

Наличие ресурсов, необходимых для обеспечения равного доступа к образованию инвалидов и лиц с ОВЗ, подготовленность специалистов, которые могут качественно реализовать инклюзивное образование, учет разнообразных потребностей обучающихся, четкое определение результата инклюзивного образования – все это является составляющими готовности реализации инклюзивного образования в высшей школе.[7].

Однако, практический опыт реализации инклюзивного образования в системе высшего образования выявил многочисленные трудности в вопросах разработанности нормативно-правовой базы, уровня овладения педагогами специальными методами и технологиями работы со студентами с ОВЗ в силу отсутствия у них достаточных знаний о характере особых образовательных потребностей студентов,

существование психологических барьеров, эмоциональной неготовности педагогов встать участником инклюзивного образовательного процесса, остается без внимания и учет потенциальных возможностей и скрытых ресурсов для профессиональной самореализации и личностного роста студентов с ОВЗ.

Теоретический аспект исследования

Инклюзия в системе образования является одной из актуальных проблем современной высшей школы. В России ежегодно увеличивается количество учащихся, которым требуются особые образовательные условия. В нашей стране на государственном уровне приняты законодательные акты, закрепляющие инклюзию как неотъемлемый компонент в образовательном процессе. На сегодняшний день в России 1124 высших учебных заведений, которые готовы принять студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов (Московский государственный гуманитарно-экономический университет, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана», «Казанский федеральный университет», «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» и др.). [3].

Особенности образования обучающихся с ОВЗ и инвалидов в высшей школе представлены в исследованиях Б.Б. Айсмонтаса, О.В. Бобковой, О.А. Гуркиной, В.В. Гориной, В.В. Волковой, Л.В. Демениной, О.А. Козыревой, М.Д. Коноваловой, О.В. Лешер, В.В. Михальчи, А.М. Тереховой, а также D.W. Test., V.L. Mazzotti., A.L. Mustian, C.H. Fowler, L. Kortering, P. Kohler, A.W. Ruth и др.

Ряд авторов, занимаясь данной проблемой создали диагностическую программу по выявлению уровней готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья к научно-исследовательской деятельности. Так ими была разработана и апробирована программа целенаправленного развития компонентов самоорганизации научно-исследовательской деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья; описаны направления психологической помощи таким студентам.

К основным из них относятся: создание специальных условий для повышения уровня психологической готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья к научно-исследовательской деятельности; организация работы специалистов психологической службы по социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе; реализация программы по преодолению внутренних комплексов для обеспечения психологического благополучия личности; взаимодействие с работодателями с целью оказания помощи студентам в построении успешной карьеры. [6].

Формирование специальной образовательной среды для лиц с ОВЗ и инвалидностью невозможно без усовершенствованной системы образования и разработки специальных методов для учебного процесса. Специальные методические рекомендации позволят обучаться и развиваться студентам с ОВЗ и инвалидностью с учетом особенностей их здоровья, а также условий для их адаптации в социуме.

Обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью может быть организовано совместно с другими студентами или в отдельных группах, классах или учреждениях, в зависимости от индивидуально-типологических особенностей студентов. Для студентов ОВЗ существуют специальные методы и программы обучения, учебных пособий, дидактических материалов, которые способствуют получению образования и начинают активно использоваться и распространяться в настоящее время. Также студентам с ОВЗ и инвалидностью необходимо предоставлять специальные технические средства индивидуального или коллективного пользования, а также

ассистента, который будет помогать студентам. Для успешного получения образования и дальнейшей профессиональной самореализации необходимо, чтоб студенты смогли адаптироваться к социуму.

В инклюзивном образовании субъектность его участников — один из краеугольных принципов. Субъект учебной или учебно-профессиональной деятельности вовлечен в осмысление внешнего и внутреннего мира, что предполагает такой уровень освоения деятельности и ее компонентов, при котором человек стремится, и умеет реализовывать ее на высоком (профессиональном) уровне, индивидуализировано, адекватно, социально и персонально мотивированно, творчески, то есть — субъектно. [13, с.80].

А.Д. Леонтьев, изучая развитие личности в норме и в затрудненных условиях указывает, на то, что наиболее существенным моментом является наличие изначальных морфофункциональных нарушений, описываемое понятием ограниченных возможностей здоровья. Ограниченные возможности здоровья сами по себе неминуемо порождают затрудненные условия развития, предъявляющие повышенные требования к ресурсам: то, что для человека без ОВЗ происходит легко и «на автомате», от человека с ОВЗ требует больших усилий, большего вклада, любая задача для него труднее.

Затрудненные условия развития можно определить как неоптимальное состояние биологических и/или социальных предпосылок личностного развития, требующее существенно повышенных усилий для решения задач развития и предъявляющее в силу этого повышенные требования к личности. У лиц с ОВЗ нарушенными оказываются не центральные функции, обеспечивающие адекватное функционирование психической деятельности, а периферические — сенсорные и моторные — функции, обеспечивающие взаимодействие субъекта с миром, инструментальную организацию его предметно-практической деятельности. [19].

Студенты с ОВЗ отличаются от других студентов прежде всего наличием ограничений в развитии тех или иных функций. Это могут быть: физические ограничения (ограничения в движении, зрения, слуха); интеллектуальные ограничения (задержка психического развития, интеллектуальная недостаточность); психологические ограничения (расстройства аутистического спектра, СДВГ, тревожные расстройства, депрессии). Эти ограничения требуют адаптации образовательного процесса, использование специальных методов и технологий обучения, а также создание инклюзивной среды, которая бы

обеспечивала равные возможности для обучения и развития.

В настоящее время вопросы учета возможностей и ресурсов студентов с ОВЗ недостаточно проработаны и изучены. Ряд авторов рассматривают возможности и скрытые ресурсы студентов с ОВЗ с позиции адаптационных процессов к учебе и среде обучения.

Анализ проведенных исследований [8] позволяет утверждать, что на сегодняшний день не в полной мере четко осмыслены и сформулированы критерии адаптированности учащихся с ограниченными возможностями в интегрированном образовательном процессе, отсутствуют эффективные технологии сопровождения, при которых процесс адаптации протекал бы более эффективно.

В условиях получения профессии в ВУЗе адаптационные возможности студентов с инвалидностью, ограниченными возможностями и их здоровых сверстников значительно различаются. Критериями успешности/неуспешности адаптации студентов с ОВЗ авторы связывают с целым рядом факторов, которые условно разделены на: внутренние и внешние.

К внутренним факторам они относят: вид инвалидности; психофизиологические особенности обучающихся; характеристики познавательной сферы; личностные черты; отношение к инвалидности самого субъекта образовательного процесса; предпочитаемые приемы совладающего поведения. Внешние факторы (факторы среды) также включают несколько подгрупп: наличие/отсутствие безбарьерной среды в ВУЗе; оснащенность/неоснащенность образовательного процесса специальными техническими средствами; социально-психологические условия образовательного процесса; адекватные индивидуальным особенностям условия обучения; наличие/отсутствие индивидуального подхода к обучаемому.

Внешние факторы предрасполагают к успешности включения в процесс обучения и адаптации студентов с ОВЗ к среде обучения (безбарьерная среда вуза, учитывающая потребности лиц с нарушениями зрения, с нарушениями слуха и с нарушениями опорно-двигательного аппарата и средства информационно-навигационной поддержки; наличие специальных технических средств обучения). [8, с.130-136].

Характер протекания адаптационных процессов напрямую связан с наличием у таких студентов особых психоэмоциональных состояний. Выделим основные эмоциональные состояния, влияющие на процесс адаптации студентов с ОВЗ к процессу обучения в ВУЗе. К ним мы

относим: тревогу и страх, чувство стыда и вины, вызванное постоянным напряжением, чувством неуверенности и боязнью неудачи. Очень часты проявления реакции гнева и фрустрации как следствие разочарования в себе, злость на окружающих, чувство несправедливости.

Беспомощность – это одно из самых разрушительных чувств для студента с ОВЗ. Она может проявляться в виде: депрессии и апатии. По мнению В.В. Шиповской, личностная беспомощность как психологический феномен — это многокомпонентное личностное свойство, устойчивая тенденция к переоценке расхождения личностных ресурсов и требований ситуации, субъективно оцениваемой как непреодолимая и неподконтрольная, проявления которой могут иметь специфические черты, обусловленные содержанием сложной ситуации. [18]. Ощущение беспомощности приводит к потере интереса к учебе, снижению активности и как следствие проявляется отсутствие мотивации к выполнению определенных задач как жизненных, так и учебных.

Таким образом, обобщив результаты проведенных исследований, связанных с анализом имеющихся возможностей и необходимых ресурсов у студентов с ОВЗ мы можем выделить основные: личностные черты; отношение к инвалидности самого субъекта образовательного процесса; предпочитаемые приемы совладающего поведения; наличие у таких студентов особых психоэмоциональных состояний, что позволило нам провести первичное пилотажное исследование возможностей и резервов студентов с ОВЗ.

База и выборка исследования

Пилотажное исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе для проведения пилотажного исследования была разработана анкета. На втором этапе было проведено исследование самооотношения студентов с ОВЗ к проблемам обучения в ВУЗе.

В данном исследовании приняли участие студенты 1–2 курсов Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского в количестве 40 человек (2025 г.), обучающихся по специальности «Психология», добровольно изъявив желание участвовать в пилотажном исследовании по проблеме. В качестве основного метода проведения пилотажного исследования была разработана анкета в форме блоков, а также использован контент-анализ ключевых понятий «самореализация людей с ОВЗ» и «самоотношение к проблеме обучения у студентов с ОВЗ». Анкетирование проводилось использованием google-формы. Основные вопросы анкеты предполагали, что

испытуемые отразят самовосприятие в контексте того, как их воспринимают окружающие рядом сокурсники, а также проявления их личной активности в процессе обучения, несмотря на физические особенности.

Результаты исследования

На вопрос о «самоотношении к проблемам в здоровья и наличия инвалидности» у самого студента, большинство испытуемых выборки (60%) высказались о положительном отношении к себе, невзирая на наличие статуса «студент с ОВЗ». Значительная часть (25%) проявляет нейтральное, но объективное отношение, признавая как у такой категории студентов определенные достоинства и недостатки.

При этом есть студенты (15%), которые испытывают проблемы с самооценкой, демонстрируя негативное или неуверенное

самоотношение к себе, то есть в данной выборке в целом доминирует высокая самооценка и позитивное отношение к себе как студенту с ОВЗ, но у некоторой части испытуемых присутствует неуверенность и заниженная самооценка.

При ответе на вопрос о «проявлении активности, несмотря на свои физические особенности», значительная часть испытуемых (75%) указала, что ведет активный образ жизни, несмотря на наличие ограниченных возможностей из-за своих физических особенностей. Около 25% опрошенных подтвердили, что либо не проявляют активности, либо имеют ограничения, связанные с их физическим состоянием. Важно отметить, что в группе «активных» испытуемых уровень активности варьируется от профессионального спорта до умеренных физических нагрузок.

Хотели бы Вы выполнять какую-либо работу?

40 responses

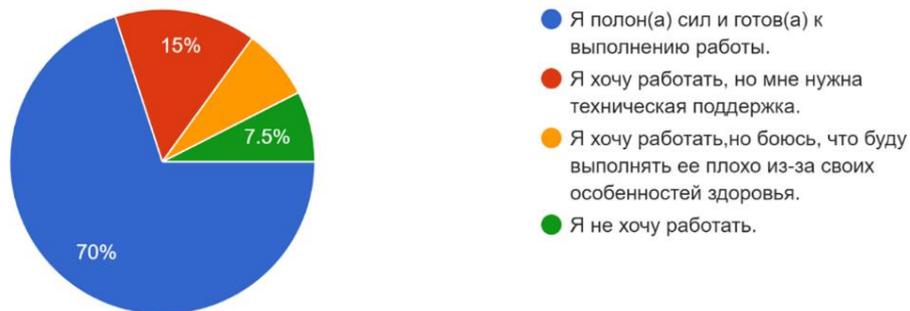


Рисунок 1 – Желание и готовность студентов с ОВЗ осуществлять трудовую деятельность (в %)

На вопрос: «Хотели ли бы выполнять какую-либо работу» значительное большинство испытуемых (70%) выразили желание работать, демонстрируя высокую мотивацию и готовность к трудовой деятельности. При этом большинство испытуемых (55%) ответили, что не нуждаются в дополнительной помощи, а значительная часть

(45%) не испытывает трудностей в выполнении деятельности. Однако, примерно треть (30%) указывают на конкретные виды необходимой помощи, а 40% испытывают трудности, связанные с физическими ограничениями, объемом работы или коммуникацией (рисунок 1).

Хотите ли Вы после получения высшего образования работать с учетом своей профессиональной подготовки ?

40 responses

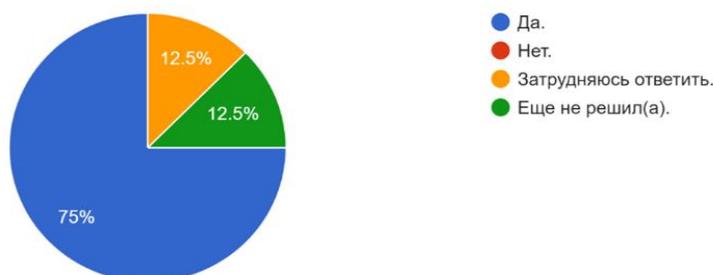


Рисунок 2 – Желание использовать профессиональное образование в своей будущей жизни (в %)

Большинство студентов (75%) хотят использовать полученные знания в ВУЗе, чтобы продолжить работать по выбранной специальности (рисунок 2). Это указывает на наличие сил и потенциала для дальнейшей самостоятельной жизни, т.е. студенты с ОВЗ вдумчиво выбирали себе специальности обучения в ВУЗе, чтоб в дальнейшем самореализоваться и успешно работать. Около 25% респондентов еще окончательно не осознают возможность работы для себя по выбранной специальности, что может указывать на то, что студенты не совсем уверены в своих силах или же пробуют себя в различных сферах.

На вопрос о том, «Как окружающие относятся к студентам с ОВЗ и оценивают их возможности», были получены следующие ответы.

1. Половина выборки испытуемых (52,5%) считают, что к ним относятся позитивно, не осуждая и не акцентируют внимание на их особенностях, принимая их адекватно. К этой категории относятся ответы, выражающие уверенность в положительном восприятии студентов с ОВЗ со стороны окружающих: "положительно", "хорошо", "как хорошего человека", "объективно, положительно", "приятный человек", "позитивно".

2. Около 27.5% выборки, считают, что окружающие их сокурсники и преподаватели относятся к ним нейтрально, не проявляя особых эмоциональных реакций. Это ответы, отражающие неопределённость или объективное восприятие студентов с ОВЗ ("нормально", "средне", "положительно или нейтрально", "сложно ответить, но мне хотелось бы думать, что хорошо", "я считаю, что окружающие относятся ко мне как к равной", "объективно, наверное", "нормально, как ко всем").

3. Негативную оценку ощущают со стороны окружающих 12,5% выборки испытуемых. Сюда относятся ответы, указывающие на негативное или неуверенное восприятие себя со стороны окружающих: "50/50, в большинстве случаев плохо", "я так думаю, что они просто сплетничают...".

4. 7.5% испытуемых не ответили на этот вопрос никак, возможно, они неуверенны в себе и понимают, что имея статус студента с ОВЗ, обречены на особое отношение к ним окружающих, не всегда положительно, поэтому и не хотят об этом думать.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод, что большинство испытуемых (52.5%) считают, что окружающие оценивают их положительно, также значительная часть

выборки (27.5%) ощущают нейтральное отношение к себе, к ним нет никакого внимания со стороны окружающих. Небольшая группа (12.5%) думает, что к ним относятся скорее отрицательно, чем индифферентно.

7.5% испытуемых не смогли определить, как их оценивают окружающие. В целом, у студентов с ОВЗ преобладает позитивное самовосприятие в контексте того, как их воспринимают окружающие, что дает им поддержку в социальной группе, поддерживает их самооценку на достаточно высоком уровне.

На вопрос о том, «что помогает испытуемым идти к цели», можно проанализировать каков характер ресурсов, которыми обладают студенты с ОВЗ. Согласно основным теориям мотивации для субъекта в любой деятельности при постановке цели и ее достижения становится важным выбор средств и методов, учет ее личностных ресурсов. К таким факторам мы относим специфику мотивационного поведения студентов с ОВЗ: внутреннюю и внешнюю мотивацию достижения цели

1. Согласно полученным результатам около 38% испытуемых указывают на наличие у них внутренней мотивации, это подтверждается такими ответами в которых отражены личностные качества и стремления ("Мотивация", "Я сама и мои стремления...", "Внутренний стержень...", "Трудолюбие", "Мотивация, желания...", "Уверенность, ответственность", "Критичность", "Мечты и чёткий план", "Я", "Желание", "Мечта", "Успехом", "Оптимизм", "Вера в себя...", "Мои мечты и цели", "Мой позитив", "Мотивация от любви к своей профессии", "Жизнерадостность", "Упорство и вера...").

2. Показателями наличия внешней мотивации к достижению поставленных целей обучения в ВУЗе (30% ответов испытуемых), мы относим ответы, связанные с помощью со стороны окружающих как в семье, так и в процессе учебной деятельности: "Близкие мне люди...", "То, что я не одна", "Поддержка близких людей", "Поддержки от любимого человека", "Вера в себя и поддержка близких", "Моя семья", "Поддержка близких", "Поддержка и вера близких", "Семья".

3. Есть также ответы (20% ответов), где противоречиво сочетаются внутренние и внешние факторы мотивационного поведения студентов с ОВЗ: "У меня нет чётких целей. А так, наверное, желание реализовать идею...", "Мысль о том, что, если я не буду стремиться к лучшему...", "Любовь к людям и делу", "Спорт", "У меня нет чётких целей. Разве что желание

реализоваться...", "Умение расставлять приоритеты...".

4. Около 12,5% испытуемых дали такие ответы, которые можно отнести внутренней мотивации студентов с ОВЗ: "критическое мышление", "самодисциплина", "вера в Бога".

Таким образом, наиболее распространенными факторами, помогающими испытуемым идти к цели, являются внутренняя мотивация (37,5%) и внешняя поддержка (30%). Значительная часть ответов (20%) объединяет оба эти

аспекта, подчеркивая важность как личных качеств и стремлений (вера и самодисциплина), а также и помощь окружающих.

На вопрос о «потребности у студентов с ОВЗ в получении внешней помощи для учебы или работы», большинство студентов с ОВЗ ответили, что не нуждаются в ней. Возможно, что за этим стоят особые причины, отражающие индивидуальные особенности самих студентов с ОВЗ (рисунок 3).

Нуждаетесь ли Вы в дополнительной помощи для учебы или работы?

40 responses

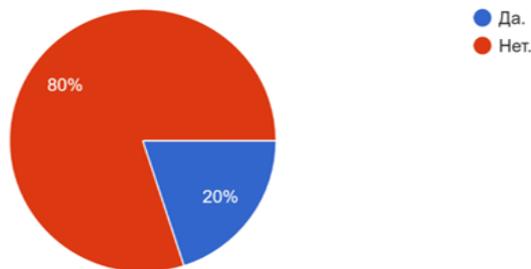


Рисунок 3 – Потребность у студентов с ОВЗ в получении внешней помощи для учебы или работы (в%)

Потребность в дополнительной помощи выражается в 20%, студенты нуждаются в дополнительной технической или иной поддержке для успешного выполнения задач. Это указывает на необходимость предоставления соответствующих ресурсов. Около 80% студентов, не

нуждаются в дополнительной помощи, что может указывать на то, что студенты адаптировались к условиям среды учебы и работы, и могут без помощи выполнять те или иные задачи.

Справляетесь ли Вы с учебной деятельностью учитывая Ваши физические особенности?

40 responses

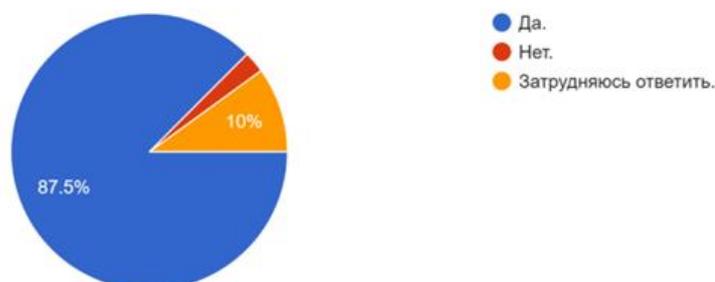


Рисунок 4 – Оценка своих возможностей в учебной деятельности у студентов с ОВЗ (%)

На вопрос: «Вы стесняетесь своих физических особенностей здоровья» адекватное самовосприятие у 52,5% респондентов, и более половины испытуемых (52,5%) демонстрируют позитивное отношение к себе, принимая свои физические особенности, при чем периодическую неуверенность испытывают 40% испытуемых; значительная часть испытуемых (40%) испытывает

стеснение время от времени, но это чувство является временным. Это указывает на потребность у студентов с ОВЗ вербальной и невербальной поддержки в учебе, делах или просто в общении с ними. Значительное стеснение (7,5% испытуемых) испытывает постоянное стеснение из-за своих физических особенностей. Для этой группы крайне важна психологическая

поддержка и помощь в адаптации к социальной среде.

В ответах на вопрос: «Какие эмоции вы испытываете, если из-за физического недуга не можете справиться с какой-то работой», негативные эмоции преобладают у 57,5% испытуемых, при чем испытывают такие негативные эмоции как гнев на себя -17,5% студентов с ОВЗ; просто расстраиваются 37,5% и испытывают грусть 12,5% студентов с ОВЗ. Это указывает на важность развития навыков саморегуляции и стрессоустойчивости у них. Спокойное отношение к своим неудачам есть у 32,5% испытуемых. Очень важно, что 32,5% испытуемых спокойно относятся к неудачам, демонстрируя адаптивность и эмоциональную зрелость и желание работать.

Таким образом, полученные результаты пилотажного исследования показали, что:

1. Большинство испытуемых (70%) демонстрируют желание работать, чувствуя себя полными сил, однако, значительная часть этой группы (15%) нуждается в технической поддержке, что свидетельствует о потенциальных ограничениях, связанных с физическим состоянием или другими факторами. Небольшая группа (7%) не заинтересована в работе, что требует отдельного исследования причин.

2. Отношение к физическим особенностям: 52,5% испытуемых демонстрирует позитивное самовосприятие и принятие своих физических особенностей. Ещё значительная часть студентов с ОВЗ (40%) испытывают временные затруднения, связанные с самооценкой,

указывая на колебания в уверенности в себе. Небольшая группа студентов с ОВЗ (7,5%) испытывает постоянное стеснение, что может указывать на более глубокие психологические проблемы, требующие отдельного внимания.

3. Эмоциональная реакция на неудачи у студентов с ОВЗ различна: при возникновении трудностей на работе, связанных с физическими ограничениями, преобладают негативные эмоции: расстройство (37,5%), гнев на себя (17,5%), грусть (12,5%). Однако, существенная часть (32,5%) демонстрирует спокойное отношение к неудачам, что указывает на более высокую степень адаптации и эмоциональной устойчивости.

В целом, в показателях приятия себя и приятия других у большинства обучающихся наблюдается средний и высокий уровни, что говорит о наличии адекватности самооценивания себя и своих возможностей. Также испытуемые демонстрируют высокую мотивацию к работе, но физическое состояние оказывает влияние на их возможности и эмоциональное состояние, поэтому некоторые испытуемые нуждаются в дополнительной поддержке для успешной трудовой деятельности, а другие борются с проблемами самооценки, связанными с их физическим здоровьем.

Развитие навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости является ключевым фактором для успешной адаптации и продуктивной работы, что должно стать важными факторами в сопровождении получения профессии в ВУЗе студентов с ОВЗ.

Список литературы:

1. Арбуз А.В. Механизм содействия трудоустройству лиц с ограниченными возможностями здоровья в современных социально-экономических условиях // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizm-sodeystviya-trudoustroystvu-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-sovremennyh-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyah> (дата обращения: 28.10.2024). С.143–156.
2. Аржаных Е.В., Гуркина О.А., Терехова А.М. Трудоустройство выпускников с ограниченными возможностями здоровья // Высшее образование в России. 2014. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-vypusknikovs-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 28.10.2024). С.35–43.
3. Бейлина Н.С., Двойникова Е.Ю. Проблемы социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidnostyu-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 28.10.2024). С. 1–10.
4. Бикбулатова А.А., Солдатов А.А., Невская М.В. Создание центров содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ в высших учебных заведениях // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2015. №3 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-tsentrov-sodeystviya-trudoustroystvu-invalidov-i-lits-s-ovz-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah> (дата обращения: 28.10.2024). С.36–40.

5. Голубчикова М.Г., Валеева Г.В., Арпентьева М.Р., Сетяева Н.Н., Хотеева Р.И. Преодоление и профилактика выученной беспомощности в формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности: инклюзивные аспекты // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27. № 2 (89). С. 206–216.
6. Годовникова Л.В., Великанова (Герасимова) А.С. Психолого-педагогическое сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов с ОВЗ в вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologopedagogicheskoe-soprovozhdenie-nauchnoissledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov-s-ovz-v-vuze> (дата обращения: 28.10.2024). С.53-68.
7. Грабчук К. М. Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования // Научный вестник ЮИМ. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnye-protsessy-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-vysshego-i-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 28.10.2024). С.115–119.
8. Гурова Е. В., Лаас Н. И., Притолок А. В., Романова И. А. Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья к инклюзивному образованию в вузе как условие их успешного функционирования на рынке труда // Вестник ГУУ. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-v-vuze-kak-uslovie-ih-uspeshnogo-funktsionirovaniya-na-rynke-truda> (дата обращения: 28.10.2024). С.130–136.
9. Денисова О.А., Леханова О.Л. Сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 28.10.2024). С.202–211.
10. Кривцова Е.В., Грабчук К.М., Житникович Ю. А. Проблемы трудоустройства молодых инвалидов // Концепт. 2016. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-trudoustroystva-molodyh-invalidov> (дата обращения: 28.10.2024). С.1–5.
11. Кудряшова С.К., Кудряшов В.И. Возможности профессиональной самореализации студентов с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №74–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-professionalnoy-samorealizatsii-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 28.10.2024). С.140–143.
12. Лапин Д.В., Машанова А.С., Мельникова М.С. Готовность студентов к вступлению в инклюзивное образовательное пространство вуза: социологический аспект // Теория и практика общественного развития. 2018. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-studentov-k-vstupleniyu-v-inklyuzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-vuza-sotsiologicheskiiy-aspekt> (дата обращения: 28.10.2024).
13. Тащёва А.И., Гриднева С.В., Хотеева Р.И., Сетяева Н.Н., Арпентьева М.Р. Нейротехнологии и развитие субъектности студентов и преподавателей в инклюзивном образовании // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 4 (47). С. 73–87.
14. Хотеева Р.И., Краснощеченко И.П., Авраменко Н.Н. Опыт реализации инклюзивного профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях ВУЗА. // Трудоустройство и занятость людей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии со статьей 27 Конвенции о правах инвалидов ООН: Опыт России, Германии, Беларуси и других стран. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Под редакцией И.П. Краснощеченко. 2017. С. 258–264.
15. Хотеева Р.И., Митина Е.А., Сливко В.С. Комплекс неполноценности личности в восприятии современной студенческой молодёжи // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2024. Т. 7. № 1 (22). С. 139–149.
16. Хотеева Р.И. Индивидуально-психологические особенности студента как потенциального субъекта труда // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие,

- социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2015. № 3. С. 319–323.
17. Хотеева Р.И. Проблемы профессиональной подготовки специалистов для работы в системе высшего инклюзивного образования // Сборник трудов I Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 269–272.
 18. Шиповская В. В. Психологический феномен беспомощности (статья первая) // Южнороссийский журнал социальных наук. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskii-fenomen-bespomoschnosti-statya-pervaya> (дата обращения: 17.01.2025).].
 19. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2014_n3/71895?ysclid=m6nm6zrqz1347264450 [Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология — 2014. Том 10. № 3].

R.I. Khoteeva, M.V. Poleeva, A.D. Baranova
**CAPABILITIES AND RESOURCES OF STUDENTS WITH DISABILITIES
(RESULTS OF PILOT STUDY)**

Abstract. The article is devoted to the analysis of the possibilities and resources of professional self-realization of students with disabilities, it examines the main theoretical approaches to finding ways and technologies of self-realization of students with disabilities at the stage of professional development. The article presents the results of a pilot study of personal understanding of health problems during the period of obtaining a profession at a university, the availability of certain opportunities and resources for 1-2-year students with disabilities of various etiologies.

To conduct the pilot study, a questionnaire was developed and a content analysis of the key concepts "self-realization of people with disabilities", "resources of students with disabilities" and "self-attitude to the problem of students with disabilities" was used. Each block of the questionnaire contains a number of questions to identify: attitudes towards the integrative phenomenon of "teaching students with disabilities", namely the self-attitude of respondents, taking into account the status of a "student with disabilities", his personal experience or interaction with such young people.

The survey results showed an adequate understanding and positive attitude towards the "problems of learning and self-realization of students with disabilities" among the subjects, allowed them to identify resources that help them overcome difficulties and achieve their goals: the presence of internal motivation among students with disabilities; active external support of fellow students in their studies and extracurricular activities. The results allowed us to understand to what extent the nature of self-attitude provides opportunities for professional self-realization and personal growth of students with disabilities, as well as to understand whether there is a chance for full-fledged development or overcoming existing problems at the stage of professional training.

Keywords: persons with disabilities, professional self-realization of personality, student age, students with disabilities.

References:

1. Arbuz A.V. Mechanism for promoting employment of persons with disabilities in modern socio-economic conditions // Bulletin of Omsk State University. Series: Economics. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizm-sodeystviya-trudoustroystvu-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-sovremennyh-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyah> (date of application: 28.10.2024). P. 143-156.
2. Arzhanykh E.V., Gurkina O.A., Terekhova A.M. Employment of graduates with disabilities // Higher education in Russia. 2014. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-vypusnikovs-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (date of application: 28.10.2024). P.35-43.
3. Beylina N.S., Dvoynikova E.Yu. Problems of social and psychological adaptation of students with disabilities in higher education // World of science. Pedagogy and Psychology. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidnostyu-v-vysshey-shkole> (date of application: 28.10.2024). P.1-10.

4. Bikbulatova A.A., Soldatov A.A., Nevskaya M.V. Creation of centers to promote employment of disabled people and persons with disabilities at higher educational institutions // Bulletin of USPTU. Science, Education, Economics. Series: Economics. 2015. № 3 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-tsentrov-sodeystviya-trudoustroystvu-invalidov-i-lits-s-ovz-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah> (date of application: 28.10.2024). P.36–40.
5. Golubchikova M.G., Valeeva G.V., Arpenteva M.R., Setyaeva N.N., Khoteeva R.I. Overcoming and preventing learned helplessness in formation and development of educational and professional independence: inclusive aspects // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2022. Vol. 27. № 2 (89). P. 206-216.
6. Godovnikova L.V., Velikanova (Gerasimova) A.S. Psychological and pedagogical support for research activities of students with disabilities at university // Scientific result. Pedagogy and Psychology of education. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologopedagogicheskoe-soprovozhdenie-nauchnoissledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov-s-ovz-v-vuze> (date of application: 28.10.2024). P.53-68.
7. Grabchuk K.M. Inclusive processes at educational institutions of higher and secondary vocational education // Scientific Bulletin of YUIM. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnye-protsessy-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-vysshego-i-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (date of application: 28.10.2024). P.115-119.
8. Gurova E.V., Laas N.I., Pritolyuk A.V., Romanova I.A. Adaptation of persons with disabilities to inclusive education at university as condition for their successful functioning in labor market // Bulletin of State University of Management. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-v-vuze-kak-usloviye-ih-uspeshnogo> (date of application: 28.10.2024). P.130–136.
9. Denisova O.A., Lekhanova O.L. Support for students with disabilities in context of inclusive higher education // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2018. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-vysshego-obrazovaniya> (date of application: 28.10.2024). P.202–211.
10. Krivtsova E.V., Grabchuk K.M., Zhitnikovich Yu.A. Problems of employment of young people with disabilities // Concept. 2016. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-trudoustroystva-molodyh-invalidov> (date of application: 28.10.2024). P.1–5.
11. Kudryashova S.K., Kudryashov V.I. Opportunities for professional self-realization of students with disabilities // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 74–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-professionalnoy-samorealizatsii-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (date of application: 28.10.2024). P. 140–143.
12. Lapin D.V., Mashanova A.S., Melnikova M.S. Students' readiness to join inclusive educational space of university: sociological aspect // Theory and practice of social development. 2018. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-studentov-k-vstupleniyu-v-inklyuzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-vuza-sotsiologicheskii-aspekt> (date of application: 28.10.2024).
13. Tashcheva A.I., Gridneva S.V., Khoteeva R.I., Setyaeva N.N., Arpenteva M.R. Neurotechnologies and development of subjectivity of students and teachers in inclusive education // Professional education and labor market. 2021. № 4 (47). P. 73–87.
14. Khoteeva R.I., Krasnoshchechenko I.P., Avramenko N.N. Experience of implementing inclusive vocational education of students with disabilities in university terms // Employment and occupation of people with disabilities in accordance with Article 27 of UN Convention on rights of persons with disabilities: experience of Russia, Germany, Belarus and other countries. Collection of materials from international scientific and practical conference. Edited by I.P. Krasnoshchechenko. 2017. P. 258–264.
15. Khoteeva R.I., Mitina E.A., Slivko V.S. Inferiority complex in perception of modern student youth // Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 7. № 1 (22). P. 139-149
16. Khoteeva R.I. Individual psychological characteristics of student as potential subject of labor // Personality in culture and education: psychological support, development, socialization: materials of All-Russian scientific and practical conference. 2015. № 3. P. 319–323.
17. Khoteeva R.I. Problems of professional training of specialists for work in system of higher inclusive education // Collection of works of 1st All-Russian scientific and practical conference. 2018. P. 269–272.

18. Shipovskaya V.V. Psychological phenomenon of helplessness (article one) // South-Russian journal of Social Sciences. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-fenomen-besposchnosti-statya-pervaya> (date of application: 17.01.2025).]
19. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2014_n3/71895?ysclid=m6nm6zrqz1347264450 [Personality development in normal and difficult conditions // Cultural and historical Psychology — 2014. Volume 10. № 3].

Статья поступила в редакцию 14.04.2025 г.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 343.95

DOI 10.54072/26586568_2025_8_2_134

О.В. Александрова

ОЦЕНКА КОНСТАНТНОСТИ СВИДЕТЕЛЬСКИХ ПОКАЗАНИЙ В РАМКАХ STATEMENT VALIDITY ASSESSEMENT

Аннотация. В статье рассматривается вопрос оценки константности показаний в рамках Statement Validity Assessment (SVA) – ориентированного на содержание подхода к оценке достоверности показаний, который является базой судебной психологической экспертизы достоверности показаний в Германии и ряде других стран, прежде всего немецкоязычных. Как правило, SVA ассоциируют с анализом достоверности показаний посредством так называемой системы критериев достоверности (англ. Criteria-Based Content Analysis, CBCA), но SVA, как и анализ качественной стороны показаний в рамках SVA, не ограничивается CBCA. В том случае, если один и тот же свидетель давал показания об одном и том же событии не-сколько раз, то немаловажное значение для оценки качественной стороны показаний приобретает и их константность. Поскольку в научной литературе (в том числе и в России) SVA нередко подвергается не-корректной интерпретации и отождествлению с CBCA, то для правильного понимания данного подхода весьма значимо подробное рассмотрение всех этапов SVA, которым в ряде случаев может быть оценка константности показаний, чему и посвящена настоящая статья.

Ключевые слова: судебная психологическая экспертиза, достоверность показаний, Statement Validity Assessment (SVA), константность показаний, Германия/ФРГ.

Statement Validity Assessment (SVA) уже на протяжении нескольких десятилетий является в некоторых странах, прежде всего в ФРГ и других немецкоязычных странах, единственно допустимой методической основой судебной психологической экспертизы достоверности показаний. SVA как ориентированный на содержание подход оценки достоверности показаний прошёл довольно длительный путь развития длиной более, чем сто лет, начало которому в первую очередь положили труды немецких психологов конца 19 – начала 20 в. Одним из самых значимых этапов развития SVA считается принятие Федеральным верховным судом ФРГ решения № BGH 1 Str 618/98 в 1999 г. [19], которое определяет SVA как многоэтапную диагностическую процедуру и конкретизирует методические требования к проведению психологической оценке достоверности показаний. Принятие данного решения было продиктовано многочисленными методическими ошибками в практике данного вида экспертизы.

За пределами немецкоязычных стран SVA и сегодня нередко подвергается некорректной интерпретации, несмотря на то, что с момента принятия вышеназванного решения прошло более 20 лет. Одной из самых распространённых ошибок в понимании SVA является отождествление всей процедуры SVA с Criteria-Based Content Analysis (CBCA), т. е. оценкой качественной стороны показаний посредством анализа их содержания с помощью системы

критериев достоверности, которая представляет собой лишь один из возможных этапов SVA. Но результаты такой оценки обязательно должны быть сопоставлены с результатами других этапов SVA, т. е. с оценкой способности лица выступать в роли свидетеля, оценкой надёжности показаний (исследование генезиса показаний, личностных особенностей свидетеля, которые могут оказать влияние на содержание показаний, мотивационной сферы свидетеля и его окружения) [1].

Оценка качественной стороны показаний включает в себя помимо CBCA оценку соотносимости содержания показаний и компетенций свидетеля и оценку константности показаний. При этом оценка константности показаний возможна только в том случае, если один и тот же свидетель несколько раз давал показания об одном и том же событии, т. е. когда возможно сравнение содержания показаний, данных в разное время.

В отличие от CBCA феномен константности показаний в рамках SVA пока не подвергся систематическому изучению. В решении № BGH 1 Str 618/98 в 1999 г. Федеральный верховный суд ФРГ следующим образом комментирует содержание оценки константности показаний в рамках SVA:

«В то время как анализ содержания предполагает лишь оценку качества показаний, в случае анализа константности показаний речь идёт о проявленном тем или иным лицом поведении при

даче показаний в целом. При этом анализ константности является значимым методическим элементом анализа показаний, который необходимо должным образом учитывать при проведении первичной экспертизы. Анализ константности предполагает в особенности оценку качественных признаков, которые выходят за рамки одних показаний, и которые выявляются при сравнении нескольких данных в разное время показаний об одном и том же событии. В том случае, если свидетель был допрошен несколько раз, то необходимо сравнить показания для выявления их согласованности, противоречий, дополнений и опущений. При этом не всякая неконстантность указывает на недостаточную достоверность. Прежде всего неуверенность в воспоминаниях может служить объяснением установленных отклонений» [19].

И до принятия решения № BGH 1 StR 618/98 в 1999 г., и после проблема константности показаний привлекала внимание Федерального верховного суда ФРГ. Ниже приведены некоторые решения Федерального верховного суда ФРГ, в которых рассматриваются вопросы константности показаний, и затронутые в них аспекты константности:

- BGH 2 StR 487/18 (2018 г.): неконстантность в ситуации «показаний против показаний»;
- BGH 2 StR 447/17 (2018 г.): недостаточная детализация показаний может снизить значение константности;
- BGH 5 StR 52/16 (2016 г.) оценка показаний в случае ознакомления свидетеля с материалами дела (константность показаний в ситуации «показания против показаний»);
- BGH 2 StR 435/15 (2016 г.): влияние на константность предъявления ранее данных показаний, «смещение воспоминаний»;
- BGH 4 StR 305/12 (2012 г.): константность как признак достоверности показаний, неконстантность как признак достоверности в случае неуверенности в воспоминаниях естественной природы;
- BGH 5 StR 127/10 (2010 г.): снижение детализации при каждом последующих показаниях;
- BGH 5 StR 419/09 (2009 г.): константность – взаимосвязанное изложение;
- BGH 2 StR 178/09 (2009 г.): неконстантность в изложении второстепенных деталей;
- BGH 5 StR 259/08 (2008 г.): подтверждение некоторых деталей только при их предъявлении свидетелю;
- BGH 2 StR 390/07 (2007 г.): неконстантность в изложении основного события;

- BGH 4 StR 59/05 (2005 г.): неконстантность в изложении основного события;
- BGH 2 StR 371/03 (2005 г.): противоречия в сообщении о времени происшествия и последовательности событий
- BGH 2 StR 307/02 (2002 г.): противоречия в показаниях;
- BGH 1 StR 554/00 (2001 г.): противоречивое поведение свидетеля при даче показаний;
- BGH 4 StR 370/99 (1999 г.): низкий уровень детализации серии показаний не свидетельствует о константности;
- BGH 1 StR 450/98 (1998 г.): несогласованность показаний в изложении основного события [4-18, 20-21].

В 70-ые гг. XX в. немецкий психолог Friedrich Arntzen предложил модель объяснения константности как одного из признаков достоверности, которая исходит из того, что показания, в основе которых лежат реальные события, при повторении более согласованны и менее противоречивы, чем вымышленные, поскольку реально пережитые события запоминается лучше, чем ментальные представления. При этом Arntzen не отрицает, что в показаниях с реальной основой свидетель может что-то забыть: что-то свидетель будет помнить хорошо, что-то будет забыто. Не стоит упускать из вида, что процесс вспоминания представляет собой процесс реконструкции, в котором возможно появление искажений, опущений, дополнений, ложных воспоминания. Arntzen считает, что так называемая «дифференцированная неконстантность», которая отражает особенности функционирования памяти (ожидаемо константное содержание константно, ожидаемо неконстантное содержание неконстантно) может свидетельствовать о том, что показания достоверны, поскольку лжец не способен симулировать структуру дифференцированной неконстантности [23, 24].

Согласно Arntzen, **ожидаемо константное содержание показаний, которые основаны на реальных событиях**, является следующим:

- действия, которые свидетель относит к основному событию, т. е. ход которого подлежит выяснению;
- непосредственные участники;
- место события;
- передвижение (если событие охватывает несколько локаций);
- предметы, имеющие значение для хода основного события;
- освещение;

- позиция тела, если речь идёт о действиях, относящихся к телу.

Ожидаемо неконстантным содержанием показаний с реальной основой, по Arntzen, является:

- атрибуция второстепенных действий основному событию в случае нескольких схожих событий;
- последовательность этапов одного действия и различных завершённых действий;
- дата события (если свидетель не обращал на неё внимания, или если оно может быть связано с другими установленными датами);
- сведения, которые основаны на оценке;
- частота, если речь идёт о схожих происшествиях;
- периферия и положение отдельных частей тела;
- лица, не принимавшие непосредственного участия, второстепенные лица;
- одежда;
- собственные более ранние высказывания;
- дословное содержание и смысл разговоров;
- мотивы действий и бездействия;
- ощущение боли;
- погодные условия;
- числа [25].

Другой немецкий психолог (также судебный эксперт-психолог) Luise Greuel с соавторами называет следующие ожидаемо константные и неконстантные аспекты показаний, основанных на реальных событиях:

1) ожидаемо константное содержание:

- изложение основного события;
- описание собственной роли и действий;
- описание места события;
- упоминание значимых для хода события предметов;
- описание условий освещённости;
- описание положения тела (в случае, если событие предполагает тактильные действия);

2) ожидаемо неконстантное содержание:

- описание «периферии» события;
- атрибуция второстепенных действий основному событию;
- последовательность нескольких событий или действий;
- информация, основанная на оценке;
- периферия и положение собственного тела в случае события с тактильными действиями;

- дословное содержание и смысл разговоров;

- сообщения о неприятных телесных ощущениях [21].

Renate Volbert и Max Steller (также немецкие судебные эксперты-психологи, специализирующиеся на экспертизе достоверности показаний), основываясь на результатах собственного исследования пришли к выводу, что неконстантность показаний следует, прежде всего, ожидать в отношении следующих аспектов содержания:

- содержание, относящееся к внутренним процессам (например, мотивы, ощущение боли);
- сообщения, представляющие собой некую «реконструкцию», которая выходит за рамки непосредственной перцепции (например, оценка длительности события, оценка расстояния);
- содержание, которое относится к деталям события, которые возможно непосредственно наблюдать, но которые не являются существенными (например, одежда лиц, которые не играют значительной роли в развитии хода события; погодные условия; в зависимости от значимости содержания – содержание и смысл разговоров);

- специфичные для сообщения о нескольких схожих событиях детали (например, частота в случае схожих событий, атрибуция второстепенных действий основному событию, последовательность действий). В случае нескольких схожих событий следует ожидать появления тенденции к обобщению (генерализации), которая приводит к тому, что с течением времени отдельные детали могут быть забыты, или не могут быть правильно отнесены к одному из нескольких событий [21].

Первые эмпирические исследования 2001 и 2007 г. подтвердили предположение Arntzen, что в достоверных показаниях в группе первокурсников значительно меньше противоречий и больше дополнений, а при повторном изложении того же события по истечению одного года в сообщениях наблюдалось значительно больше согласованности с ранее сделанным сообщением, по сравнению с группой, которая рассказывала вымышленную историю. Также было доказано, что в случае достоверных показаний процессы забывания протекают неравномерно, что подтвердило предположение Arntzen [25, 26].

Исследование Lange et al. 2020 г. установило, что в сообщениях о реально пережитом событии неконстантность ожидаема в описании второстепенных деталей, которые не значимы для описания хода основного события (одежда, погода, дословное содержание разговоров и пр.),

а также в изложении деталей, которые не являются результатом непосредственного наблюдения (собственные мотивы, ощущение боли), или которые необходимо реконструировать/оценить (расстояние, длительность). Основное событие (участвующие лица, место, значимые предметы), как правило, воспроизводятся константно. Таким образом, данное исследование подтвердило модель «дифференцированной неконстантности». Вместе с тем, данная модель обнаруживается и в умышленно ложных показаниях, но в достоверных показаниях она выражена сильнее [22, 24].

Оценка константности показаний при проведении судебной психологической экспертизы, основанной на SVA и рассматривающей показания как продукт когнитивной деятельности, приобретает значение прежде всего тогда, когда эксперт имеет дело с продуктом либо очень высокого, либо очень низкого качества. Константность изложения основного события и основных деталей ещё не свидетельствуют о достоверности показаний. Константное изложение большого числа второстепенных деталей может говорить в пользу достоверности показаний; напротив, высокий уровень неконстантности в изложении основного события может свидетельствовать о недостоверности [3, 25].

Следует принимать также во внимание, что уровень константности показаний может зависеть от характера проведения допроса: появление в более поздних показаниях новых деталей или подробного изложения события возможно объяснить тем, что на предшествующих допросах не ставились соответствующие вопросы; константность тех или иных деталей можно напротив объяснить тем, что о них спрашивали. Важно учитывать, что повторные допросы или беседы могут «искусственно» повышать уровень константности в случае дачи преднамеренно недостоверных показаний, т. к. каждая активизация того или иного содержания памяти имеет следствием его консолидацию, и поэтому интенционально ложные показания могут быть константными не потому, что в их основе имеются реальные события, а потому, что частая реактивация их содержания привела к «закреплению» последнего. Также и временной интервал между показаниями и между дачей показаний и событием, о котором показания даются, может влиять на уровень константности [21].

Оценка константности является лишь этапом анализа качественной стороны показаний, которую необходимо интегрировать в общую оценку (рисунок 1).

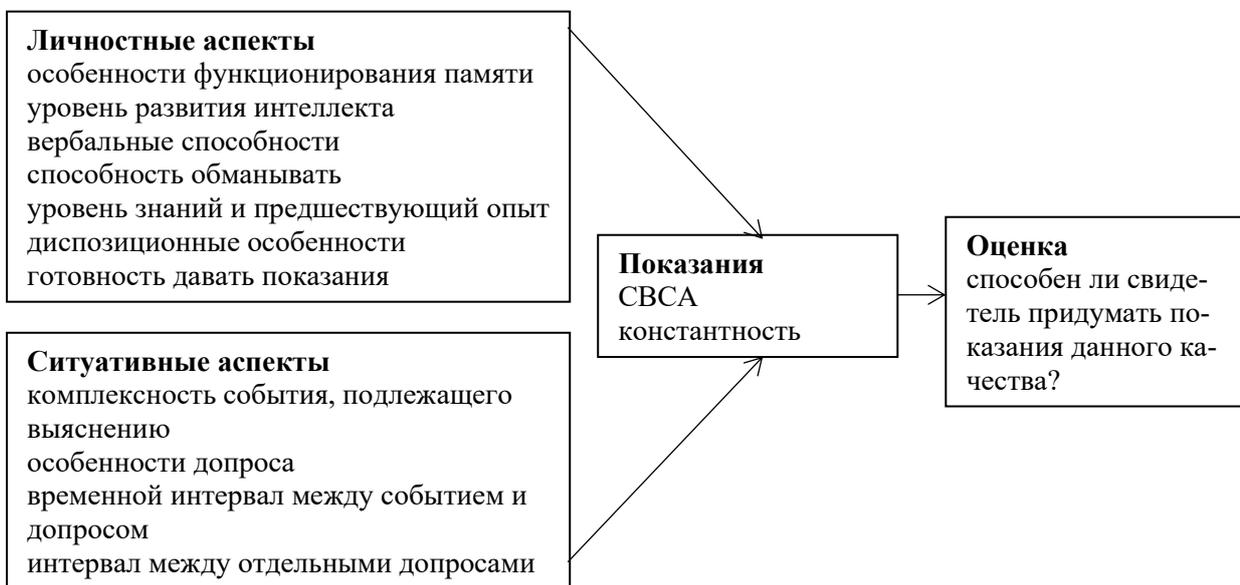


Рисунок 1 - Оценка качественной стороны показаний [25]

Таким образом, как свидетельствует вышеизложенное, SVA представляет собой сложный диагностический процесс, который недопустимо сводить только к СВСА и проверочного листа, что встречается в литературе. Каждый этап данного процесса многосложен, а интеграция выводов в общее заключение требует от

эксперта высокой квалификации. Что касается непосредственно феномена константности показаний, то он безусловно представляет интерес для дальнейших исследований. Несмотря на то, что проблема лжи и достоверности показаний занимает значительное место в отечественных и зарубежных исследованиях, а различные

подходы (например, психологические, юридические, лингвистические рассматривают различные аспекты данных явлений [2], константность

сообщаемой информации как возможный индикатор достоверности или недостоверности предостит ещё исследовать.

Список литературы:

1. Александрова О. В., Енгальчев В. Ф. Оценка свидетельской дееспособности при расследовании преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних в ФРГ // Актуальные вопросы экспертной деятельности в современных условиях: Материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19–20 октября 2023 года. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургская академия Следственного Комитета Российской Федерации». 2024. С. 14-19.
2. Шуванов И. Б., Ключко О. С., Шуванова В. П. О перспективах использования аппаратно-программных средств при выявлении признаков проявления лжи и ее детерминации в детском возрасте в экспертной практике // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2021. Т. 4. № 1(10). С. 80-87.
3. Aumans M. Begutachtung der Glaubhaftigkeit / in H. Kury, J. Obergfell-Fuchs (Hrsg.) Rechtspsychologie. Forensische Grundlagen und Begutachtung. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Verlag W. Kohlhammer. 1. Auflage. 2012. S. 151-173.
4. BGH 2 StR 487/18 – Beschluss vom 11. Dezember 2018 (LG Aachen) [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/2/18/2-487-18.php> (дата обращения: 19.04.2025).
5. BGH 2 StR 447/17 [Электронный ресурс] / URL: <https://juris.bundesgerichtshof.de/cgi-bin/rechtsprechung/document.py?Gericht=bgh&Art=en&az=2%20StR%20447/17&nr=81630> (дата обращения: 19.04.2025).
6. BGH 5 StR 52/16 – Beschluss vom 15. März 2016 (LG Berlin) [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/5/16/5-52-16.php> (дата обращения: 19.04.2025).
7. BGH 2 StR 435/15 – Beschluss vom 21. April 2016 (LG Erfurt) [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/2/15/2-435-15.pdf> (дата обращения: 19.04.2025).
8. BGH 4 StR 305/12 – Beschluss vom 23. August 2012 (LG Hagen) [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/4/12/4-305-12.php> (дата обращения: 19.04.2025).
9. BGH 5 StR 127/10 – BGH 5 StR 127/10 – Beschluss vom 27. April 2010 (LG Flensburg) [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/5/10/5-127-10.php> (дата обращения: 19.04.2025).
10. BGH 5 StR 419/09 – Beschluss vom 28. Oktober 2009 (LG Hamburg). [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/5/09/5-419-09.php> (дата обращения: 19.04.2025).
11. BGH 2 StR 178/09 – Beschluss vom 17. Juni 2009 (LG Frankfurt) [Электронный ресурс] / URL : <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/2/09/2-178-09.php> (дата обращения: 19.04.2025).
12. BGH 5 StR 259/08 - Beschluss vom 19. August 2008 (LG Braunschweig) [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/5/08/5-259-08.pdf> (дата обращения: 19.04.2025).
13. BGH 2 StR 390/07 – Beschluss vom 21. September 2007 (LG Trier) [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/2/07/2-390-07.php> (дата обращения: 19.04.2025).
14. BGH 4 StR 59/05 – Beschluss vom 12. April 2005 (LG Kaiserslautern). [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/4/05/4-59-05.php> (дата обращения: 19.04.2025).
15. BGH 2 StR 371/03 – Beschluss vom 7. Januar 2004 (LG Erfurt). [Электронный ресурс] / URL: <https://hrr-strafrecht.de/hrr/2/03/2-371-03.php3> (дата обращения: 19.04.2025).
16. BGH 2 StR 307/02 – Beschluss vom 4. September 2002 (LG Bad Kreuznach) [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/2/02/2-307-02.php3> (дата обращения: 19.04.2025).
17. BGH 1 StR 554/00 – Urteil v. 6. März 2001 (LG Landshut) [Электронный ресурс] / URL: <https://hrr-strafrecht.de/hrr/1/00/1-554-00.php3> (дата обращения: 19.04.2025).
18. BGH 4 StR 370/99 – Beschluß v. 28. Oktober 1999 (LG Chemnitz) [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/4/99/4-370-99.php3> (дата обращения: 19.04.2025).
19. BGH 1 StR 618/98 – Urteil v. 30. Juli 1999 (LG Ansbach) [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/1/98/1-618-98.php3> (дата обращения: 19.04.2025).
20. BGH 1 StR 450/98 - Urteil vom 17. November 1998 (LG Ravensburg). [Электронный ресурс] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/1/99/1-450-98.php3> (дата обращения: 19.04.2025).

21. Jansen G. Zeuge und Aussagepsychologie / C. F. Müller Verlag. 3. Auflage E-Book. 2021.
22. Lange T., Bell R., Buchner A. Differential mnemonic consistency differs between experienced and fabricated incidents [Электронный ресурс] // Psychology, Crime & Law. 2020. № 26(10). Pp. 990–1005. doi: 10.1080/1068316X.2020.1744601.
23. Niehaus S. Mektmalsorientierte Inhaltsanalyse / in R. Volbert, M. Steller (Hrsg.) Handbuch der Rechtspsychologie. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. 2008. S. 311-321.
24. Volbert R., Steller M. Aussagekonstanz: Unterschiede zwischen wahren und erfundenen Aussagen // Th. Bliesener, F. Lösel, K.-P. Dahle (Hrsg.) Lehrbuch Rechtspsychologie. Hogrefe. 2. Auflage. 2023. S. 392-393.
25. Volbert R., Dahle K.-P. Forensisch-psychologische Diagnostik im Strafverfahren / Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. 1. Auflage. 2010. 160 S.
26. Volbert R., Braun J., Gretenkord Y. et al. Konstanz in erlebnisbasierten und erfundenen Aussagen // Vortrag, 9. Arbeitstagung der Fachgruppe Rechtspsychologie in der DGPs, 13. 9.–15. 9. 2001. Münster.

O.V. Aleksandrova

ASSESSMENT OF CONSTANCY OF WITNESS TESTIMONY IN FRAMEWORK OF STATEMENT VALIDITY ASSESSMENT

Abstract. The article examines the issue of assessing the testimony constancy within the framework of Statement Validity Assessment (SVA), a content-oriented approach to assessing the reliability of testimony, which is the basis for forensic psychological examination of the testimony reliability in Germany and a number of other countries, primarily German-speaking ones. As a rule, SVA is associated with the analysis of testimony reliability through the so-called Criteria-Based Content Analysis (CBCA), but SVA, as well as the analysis of the qualitative side of testimony within the framework of SVA, is not limited to CBCA. If the same witness testified about the same event several times, the constancy of the testimony is also important for assessing its qualitative side. Since in the scientific literature (including Russia) SVA is often subject to incorrect interpretation and identification with CBCA, then for a correct understanding of this approach, it is very important to consider in detail all its stages, which in some cases may include an assessment of the testimony constancy, which is what this article is devoted to.

Keywords: forensic psychological examination, reliability of testimony, Statement Validity Assessment (SVA), constancy of testimony, Germany.

References:

1. Aleksandrova O.V. Engalychev V.F. Assessment of witness legal capacity during investigation of crimes against sexual integrity of minors in FRG // Relevant issues of expert activity in modern conditions: Materials of International scientific and practical conference, Saint-Petersburg, October 19-20, 2023. – Saint-Petersburg: Federal State official educational institution of higher education “Saint-Petersburg academy of Investigation Committee of Russian Federation” 2024. P.14-19
2. Shuvanov I.B., Klochko O.S., Shuvanova V.P. About prospects of using hardware and software tools while revealing signs of lie manifestation and its determination at child age in expert practice // Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences. 2021. V. 4 № 1 (10). P. 80-87
3. Aymans M. Begutachtung der Glaubhaftigkeit / in H. Kury, J. Obergfell-Fuchs (Hrsg.) Rechtspsychologie. Forensische Grundlagen und Begutachtung. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Verlag W. Kohlhammer. 1. Auflage. 2012. S. 151-173.
4. BGH 2 StR 487/18 – Beschluss vom 11. Dezember 2018 (LG Aachen) [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/2/18/2-487-18.php> (date of application: 19.04.2025).
5. BGH 2 StR 447/17 [Internet resource] / URL: <https://juris.bundesgerichtshof.de/cgi-bin/rechtsprechung/document.py?Gericht=bgh&Art=en&az=2%20StR%20447/17&nr=81630> (date of application: 19.04.2025).
6. BGH 5 StR 52/16 – Beschluss vom 15. März 2016 (LG Berlin) [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/5/16/5-52-16.php> (date of application: 19.04.2025).
7. BGH 2 StR 435/15 – Beschluss vom 21. April 2016 (LG Erfurt) [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/2/15/2-435-15.pdf> (date of application: 19.04.2025).

8. BGH 4 StR 305/12 – Beschluss vom 23. August 2012 (LG Hagen) [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/4/12/4-305-12.php> (date of application: 19.04.2025).
9. BGH 5 StR 127/10 – BGH 5 StR 127/10 – Beschluss vom 27. April 2010 (LG Flensburg) [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/5/10/5-127-10.php> (date of application: 19.04.2025).
10. BGH 5 StR 419/09 – Beschluss vom 28. Oktober 2009 (LG Hamburg). [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/5/09/5-419-09.php> (date of application: 19.04.2025).
11. BGH 2 StR 178/09 – Beschluss vom 17. Juni 2009 (LG Frankfurt) [Internet resource] / URL : <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/2/09/2-178-09.php> (date of application: 19.04.2025).
12. BGH 5 StR 259/08 - Beschluss vom 19. August 2008 (LG Braunschweig) [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/5/08/5-259-08.pdf> (date of application: 19.04.2025).
13. BGH 2 StR 390/07 – Beschluss vom 21. September 2007 (LG Trier) [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/2/07/2-390-07.php> (date of application: 19.04.2025).
14. BGH 4 StR 59/05 – Beschluss vom 12. April 2005 (LG Kaiserslautern). [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/4/05/4-59-05.php> (date of application: 19.04.2025).
15. BGH 2 StR 371/03 – Beschluss vom 7. Januar 2004 (LG Erfurt). [Internet resource] / URL: <https://hrr-strafrecht.de/hrr/2/03/2-371-03.php3> (date of application: 19.04.2025).
16. BGH 2 StR 307/02 – Beschluss vom 4. September 2002 (LG Bad Kreuznach) [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/2/02/2-307-02.php3> (date of application: 19.04.2025).
17. BGH 1 StR 554/00 – Urteil v. 6. März 2001 (LG Landshut) [Internet resource] / URL: <https://hrr-strafrecht.de/hrr/1/00/1-554-00.php3> (date of application: 19.04.2025).
18. BGH 4 StR 370/99 – Beschluß v. 28. Oktober 1999 (LG Chemnitz) [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/4/99/4-370-99.php3> (date of application: 19.04.2025).
19. BGH 1 StR 618/98 – Urteil v. 30. Juli 1999 (LG Ansbach) [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/1/98/1-618-98.php3> (date of application: 19.04.2025).
20. BGH 1 StR 450/98 - Urteil vom 17. November 1998 (LG Ravensburg). [Internet resource] / URL: <https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/1/99/1-450-98.php3> (date of application: 19.04.2025).
21. Jansen G. Zeuge und Aussagepsychologie / C. F. Müller Verlag. 3. Auflage E-Book. 2021.
22. Lange T., Bell R., Buchner A. Differential mnemonic consistency differs between experienced and fabricated incidents [Internet resource] // Psychology, Crime & Law. 2020. № 26(10). Pp. 990–1005. doi: 10.1080/1068316X.2020.1744601.
23. Niehaus S. Merkmalsorientierte Inhaltsanalyse / in R. Volbert, M. Steller (Hrsg.) Handbuch der Rechtspsychologie. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. 2008. S. 311-321.
24. Volbert R., Steller M. Aussagekonstanz: Unterschiede zwischen wahren und erfundenen Aussagen // Th. Bliesener, F. Lösel, K.-P. Dahle (Hrsg.) Lehrbuch Rechtspsychologie. Hogrefe. 2. Auflage. 2023. S. 392-393.
25. Volbert R., Dahle K.-P. Forensisch-psychologische Diagnostik im Strafverfahren / Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. 1. Auflage. 2010. 160 S.
26. Volbert R., Braun J., Gretenkord Y. et al. Konstanz in erlebnisbasierten und erfundenen Aussagen // Vortrag, 9. Arbeitstagung der Fachgruppe Rechtspsychologie in der DGPs, 13. 9.–15. 9. 2001. Münster.

Статья поступила в редакцию 05.05.2025

Е.И. Хачикян, Н.В. Уманцев

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ПРЕДМЕТНОМ ПОЛЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье на основе анализа научной литературы ставится цель – раскрыть сущность и содержание таких понятий как «правовая культура» и «правовая компетентность». Актуальность проблемы совершенствования правовой компетентности будущих юристов в системе высшего профессионального образования обусловлена значимостью правовых знаний, а также навыков для их успешной профессиональной деятельности. Авторами рассматривается структура правовой компетентности, обосновывается необходимость ее формирования в процессе получения профессионального юридического образования. Особое внимание уделяется формированию и развитию профессиональной компетентности студентов в условиях постоянных изменений нормативно-правовых аспектов и требований к юридической деятельности. В статье анализируются вопросы, связанные с развитием у будущих юристов правовой культуры. Делается вывод о том, что правовая культура играет важную роль не только при формировании профессиональных компетенций студентов, но и представляет собой современную концепцию воспитания личности, целью которой является формирование правосознания молодых граждан в современном обществе.

Ключевые слова: правовая компетентность, высшее образование, студенты, образовательный процесс, формирование правовой культуры, преподаватель, юридическая специализация.

Комплексный и одновременно современный характер исследования такой категории как «правовая культура» со стороны различных наук является не спонтанно возникшим явлением. Важность исследования такой категории как «правовая культура» объясняется некоторыми факторами. Представляется, что данный процесс необходим из-за постепенного реформирования важнейших социальных институтов и формирования правового государства, акцентирующего наше внимание на гуманизации российского законодательства [7, с. 15]. Государственными лицами неоднократно подчеркивалась задача формирования такой модели, в которой личность является центральным звеном и сознательным субъектом всей социальной деятельности. Важным компонентом такого подхода выступает правовая культура в качестве одной из характеристик развития человека.

Проблемам формирования правовой компетентности среди студентов юридических направлений, на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание. Данное положение существует в настоящее время вследствие немаловажного расхождения между постоянно модифицируемым образовательным законодательством в Российской Федерации и существующим уровнем правовой культуры, а также правосознания среди молодых граждан. Такая тенденция приводит к устойчивому формированию правового нигилизма и создает предпосылки для совершения молодыми гражданами преступлений. Поэтому необходимо акцентировать внимание ученых-правоведов, педагогов, ведущие

юридические учебные заведения для дальнейшего решения такой проблемы [12, с. 37].

В наши дни отмечается декларативный характер изучения студентами такой категории как «правовая культура». Знания о праве, правомерном поведении среди молодежи носят отрывочный, поверхностный характер. В этом отношении представляется, что молодежи в качестве наиболее сензитивной (чувствительной) части общества особенно трудно справиться с такой проблемой. Неоспоримым является и предложение реформирования образовательного процесса путем преодоления правового нигилизма с позиции комплексного подхода, регламентирующего развитие правовых компетенций у студентов юридических вузов.

Прежде всего, необходимо кратко охарактеризовать понятие «правовая компетенция». Анализ литературных источников позволил нам определить правовую компетенцию будущего юриста как интегрированное личностное качество, отражающее единство его теоретико-правовой подготовленности и практической способности осознанно реализовывать правовые нормы в процессе профессиональной деятельности, осуществлять правовое воспитание и защиту граждан [6, с. 248].

Представляется возможным применить следующий подход, в соответствии с которым в содержание правовой компетентности интегрировано четыре важных компонента, характеризующие специфику освоения студентами правовых дисциплин: ценностно-смысловой, содержательно-правовой, функционально-

деятельностный, а также рефлексивно-оценочный. Следует представить их характеристику.

Например, ценностно-смысловой компонент повествует нам о принятии или непринятии студентом правовых ценностей, ориентиров. Кроме того, данный элемент обозначает причины складывающегося правомерного поведения у молодых людей, а также их мотивы овладения правовыми нормами, развитие ценностных установок [2, с. 78].

Структурно содержательно-правовой компонент выглядит следующим образом: то, что непосредственно изучает студент-юрист. Он характеризуется системой знаний нормативно-правового и процессуально-правового характера. Эти знания могут быть представлены в различном виде: цифровом, бумажном, выглядеть схематично и т.д. [3, с. 120].

Реализация правомерного поведения посредством наличия умений, навыков в практической деятельности составляют основу функционально-деятельностного компонента. Во многом уже будущий опыт профессиональной деятельности играет роль в формировании данного элемента. Только в практической сфере у специалиста появится возможность изучить специфику своей деятельности, его основные функциональные обязанности. Особенность данного компонента, его польза проявляется в применении правовых норм для решения тех или иных задач, связанных с правом, а также с решением проблем в правовой сфере. Также функционально-деятельностный элемент находит свое отражение при оформлении юридически значимых документов. Такой компонент помогает специалисту-юристу анализировать сложившуюся обстановку, участвует в совершенствовании правового поведения.

Рефлексивно-оценочный компонент правовой компетентности представляет собой осмысление, анализирование студентом-юристом усвоенных им знаний о праве, говорит о наличии или отсутствии проблем, связанных с процессом правовой подготовки, а также связан с критическим осмыслением ее результатов. Следует дополнить, что данный компонент участвует в корректировке обучения студента-юриста, указывая на какие моменты, правовые дисциплины, проблемы стоит обратить его внимание [5, с. 33].

Таким образом, недостаточная сформированность одного либо нескольких компонентов правовой компетентности влечет за собой недостаточную правовую подготовку будущих юристов, невозможность грамотно оперировать полученными знаниями в вузе и правильно

применять их на практике. Как правило, студент не способен в полной мере анализировать полученную правовую информацию. Во многом такой процесс будет влиять на дальнейшее формирование у выпускника юридического вуза деструктивных форм правового поведения: правового нигилизма, в избытке – правового фетишизма и инфантилизма. В настоящее время такая проблема является актуальной. Широко известны примеры правового нигилизма. Молодых людей активно вовлекают в совершение преступлений, совершение антиобщественных действий. Как отмечается ГИАЦ МВД РФ, СК РФ, в последние годы отмечается небольшой рост числа сообщений о преступлениях с участием молодых людей (студентов, школьников).

Подрастающее поколение неоднократно участвует в несогласованных акциях, митингах. Вследствие не до конца сформированного мировоззрения, ценностных установок в стремлении противопоставить себя обществу мы становимся свидетелями проявления антипода правовой культуры – правового нигилизма. Также такая деформация правосознания проявляется в сознательном уклонении школьников, студентов от выполнения требований законов, в их несоблюдении, а также в избегании.

Широко известны на сегодняшний день и случаи правовой безграмотности среди студентов. Так, молодые люди зачастую становятся жертвами преступлений, например, мошенничества, когда в силу невежества, незнания, действуя легкомысленно студенты, а также школьники переводят деньги злоумышленникам. Преступники обманым путем, воздействуя на сознание обучающихся, добиваются желаемого. А молодые люди, вследствие неспособности критически осмыслить данную ситуацию, обратиться в правоохранительные органы и по незнанию правовых норм становятся жертвами таких деяний. Отмечается, что, когда студентов привлекают к ответственности в соответствии с законодательством РФ, подростки объясняют свои поступки тем, что не знали о том, что данное деяние является противоправным. Поэтому проявляется необходимость в создании курсов, тренингов по ликвидации правовой безграмотности среди молодежи особенно с учетом быстрого развития цифровых информационных технологий [14, с. 24]. Данные лекции, вебинары во многом помогут студентам - будущим юристам в развитии своих компетенций в области права для того, чтобы они не совершали таких общественно опасных действий.

Понятие «правовая компетенция» является близким по содержанию и значению к

категории «правовая культура». Для того, чтобы в полной мере иметь представление о правовой компетентности, мы должны терминологически определиться с не менее важным по значению феноменом правовой культуры студентов в вузе. В педагогической, юридической науке приводятся разнообразные дефиниции понятия «правовой культуры». Следует остановиться на некоторых из них. Так, правовая культура является компонентом общей культуры общества, которая выражает этику взаимоотношений субъектов общественной жизни с такими юридическими феноменами как право, законы и т.д. (Н.И. Матузов, А.В. Малько) [11, с. 11]. Правовая культура общества является только частью духовной культуры, в которой система права понимается исследователями через призму правового сознания и мышления. В данном определении преобладает аксиологический подход. Правовую культуру можно охарактеризовать как сложившуюся систему правовых ценностей, которые непосредственно выражают отношение человека к действующим правовым нормам, явлениям, регулирующим опосредованно или нет общественные отношения. Можно отметить, что правовая культура выступает своего рода гарантом законности (З.Н. Ибрагимова) [9, с. 15].

На наш взгляд, концепция высшего образования в настоящее время не в полной мере направлена на формирование у выпускников юридических специальностей правовой культуры и правосознания. Такое положение дел не может не вызывать серьезные последствия. Низкий уровень правовой грамотности среди современных студентов создает риски нарушения законодательства в их профессиональной деятельности. Недостаточное овладение необходимыми компетенциями делает их уязвимыми для совершения преступлений. Например, в своей профессиональной деятельности они не могут не руководствоваться принципами права, могут совершать должностные преступления вследствие незнания тех или иных норм или умышленного совершения общественно опасных деяний. К сожалению, в настоящее время наблюдаются высокие показатели совершения коррупционных преступлений (дача, получение взятки), а также преступлений против государственной службы и порядка управления. Кроме того, складывающийся на протяжении длительного времени дефицит правовой культуры препятствует развитию активной гражданской позиции выпускников. Ввиду этого, молодые люди не принимают участия в общественной жизни страны, субъектов государства. Молодежь все труднее привлекать для осуществления избирательных

процедур (голосований, выборов различного уровня). Они абстрагируются от решения важных правовых и политических вопросов, считая, что «за них и так все решили» или вовсе не испытывают к проблемам страны интерес. Достаточно развит сегодня и уровень конформизма среди студентов, зачастую они приспосабливаются к мнению группы, которое может быть ошибочным, не решаются аргументировать свою позицию, высказать противоположное мнение. В этом плане у молодых людей теряется индивидуальность [18, с. 390]. В группах молодых людей формируется позиция непринятия тех или иных правовых норм, они стараются нарушить запреты. Участие же в общественной жизни им навязывается как «нетрендовое движение». Все эти проявления (конформность, непринятие права) позиции молодых людей и являются разновидностью правового нигилизма, что ведёт к подрыву демократических принципов в стране. Нередко студенты, проходящие обучение в юридическом вузе, поверхностно относятся к своим обязанностям, учатся не ради получения новых знаний, а для получения диплома, т.е. «для галочки» или вовсе теряют к обучению интерес. Правовая компетентность, как и культура вследствие этого развита у них на низком уровне, что приводит к неспособности выпускников устроиться на работу по специальности. Конечно, это не является преобладающей причиной, но забывать об этом точно не стоит.

Государство в лице своих властных органов взялось за решение проблемы повышения правовой культуры у молодого поколения. Уже сегодня видны коренные изменения в подготовке специалистов-юристов, которых не существовало во времена распада СССР, на начальной стадии образования современного российского государства. Приняты различные стратегические документы, концепции, затрагивающие и регулирующие образовательный процесс в юридической сфере и не только. Однако образовательные организации не всегда успевают за происходящими изменениями, что, как нами уже отмечалось, создает качественный разрыв в подготовке будущих юристов. Чем скорее будет осуществлена такая перестройка образовательного процесса, тем больше шанс, что молодые люди получат квалифицированную юридическую подготовку, отвечающую современным требованиям государства, работодателей, и во многом, найдут свое призвание в жизни.

Принятие нового поколения ФГОС вызвало трансформацию учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Возможность создавать содержание, отвечающего современным

требованиям, предъявляемым к выпускникам и работодателям, в немалой степени позволило начать процесс трансформации образовательных программ.

Заметим, что квинтэссенцией построения профессиональных образовательных программ является наличие мнений работодателей, которые нуждаются в специалистах, ориентированных не на наличие базовых знаний в правовой сфере, а на умения мобильно решать практические задачи, создавать конкуренцию, реализовывать насущные запросы практики. Акцентируя внимание на формирование практических компетенций, образующиеся в процессе подготовки юристов (решения задач, прохождение практик), можно констатировать, что в технологии организации учебно-воспитательного процесса большую роль играет компетентностный подход [16, с. 27]. Итогом такого направления становится своеобразный симбиоз профессиональной и образовательной среды.

Специфика профессионального обучения юристов складывается из наличия у них определенных качеств и способностей, таких как адаптивность, оперативность и мобильность. В их появлении, затем в развитии большую роль играет общая культура, берущая свое начало в семье, школе и вузе и развивающаяся уже в процессе освоения профессиональной культуры. У каждого студента свой уровень общей культуры, детерминированный вышеуказанными факторами. Поэтому преподаватель должен проявлять индивидуальный подход в процессе обучения для раскрытия способностей своих студентов.

Очевидным является тот факт, что процесс формирования правовой культуры студентов необходимо представлять в виде междисциплинарного модуля, с учетом изучения многих дисциплин. Большое значение здесь придается теоретической подготовке. В этот модуль входят такие предметы как теория государства и права, речевая культура юриста, юридическая риторика, профессиональная этика, а также знания по областям права (конституционное, уголовное, гражданское право и т.д.) К сожалению, на сегодняшний день во многих вузах уделяется недостаточное количества времени, внимания для освоения данных дисциплин, перераспределяя время на самостоятельную работу студентов, что конечно, тоже важно. И нередки случаи, когда педагог не имеет опыта либо квалификации по той дисциплине, которую он преподаёт. На данное положение вузам стоит обратить внимание.

На наш взгляд, в образовательных рабочих программах высшей школы необходимо произвести следующие действия:

- раскрыть требования профессиональных стандартов и реальной правовой ситуации в области профессиональной деятельности, тем самым совершенствуя процесс обучения;

- принимая во внимание возможности ФГОС, предоставлять вузам академическую свободу для создания индивидуального плана обучения студентов, в том числе работающих, раскрывающие правовую компетентность выпускников. Данное положение было упомянуто Президентом РФ на заседании Совета по науке и образованию. «Совмещение учебы и работы сейчас становится нормой для большого количества студентов. Стремление молодых людей самостоятельно встать на ноги, попробовать себя в реальном производственном процессе, безусловно, заслуживает уважения и всемерной поддержки. Прежде всего, считаю необходимым вводить индивидуальные учебные планы для студентов, работающих по будущей специальности». Для этого, по словам Путина В.В., могут использоваться гибридные форматы обучения, которые при этом не должны сказываться на фундаментальности образования, не причиняя ущерб его качеству.

- осуществлять взаимодействие основных и дополнительных образовательных программ в области правового обеспечения, образуя целостную систему, включающие в себя курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки [19, с. 481];

- создать единство теоретического и практического обучения в процессе правовой подготовки студентов вузов юридического профиля, преследующего общую цель.

Посредством совершенствования правовой культуры личности происходит всестороннее развитие личности: у студента появляются необходимые компетенции, которые помогут ему при реализации его обязанностей. О том, какое влияние оказывает культура на развитие человека, рассуждали знаменитые ученые – философы, например, Цицерон, К. Гельвеций, И. Кант, Г. Гегель и др.

Можно констатировать, что исторические особенности становления, а затем и совершенствования права и государства как основополагающих социальных институтов, впоследствии возникшая на их основе система накопленных за все периоды развития ценностей, знаний о праве и является содержанием современной правовой культуры в России. Представляется, что без государственной политики, без законодательных

механизмов, направленных на повышение уровня правовой грамотности у студентов и в общем – молодого поколения, ее существенное изменение в лучшую сторону в российском обществе практически невозможно.

Нельзя не согласиться с тем, что благотворное влияние общей культуры на правовое сознание, правовое мышление, правовое воспитание непосредственно или опосредованно детерминируют характер законодательства, соответствуют адекватности исторического национального самосознания, потребностям и интересам индивидов [10, с. 143].

Особо следует обратить внимание на такой немаловажный аспект в образовательном процессе как самостоятельная работа студентов по усвоению ими правовых знаний, о чем нами было упомянуто выше. В настоящее время этому уделяется большое внимание среди специалистов в предметном поле высшей школы. Специфика самостоятельной работы как особого компонента заключается в том, что посредством такого процесса осуществляется закрепление и углубление полученных студентом знаний, появляется возможность к саморефлексии, к осмыслению проблемных вопросов, у обучающегося формируются навыки научно - исследовательской деятельности, поиска информации. Самостоятельная работа студентов юридического профиля направлена на зарождение у них познавательной и творческой активности. Данная деятельность может быть организована как с точки зрения проведения аудиторных занятий, консультаций (под контролем преподавателя), так и самим обучающимся в удобное для него время.

В силу своей специфики и особого положения в социокультурном пространстве правовая культура диалектически взаимодействует с общей и профессиональной культурой. Другими словами, выпускник гуманитарного вуза должен обладать общей и правовой культурой, психологическими, социальными и правовыми способностями и готовностью как специалиста к реализации задач, обусловленных интересами личности, общества и государства в целом. Поэтому становление специалиста юридической сферы, имеющего высокий уровень правовой культуры, неразрывно связано с развитием его правосознания.

В науке отмечается наличие определенных компонентов, играющих роль в становлении правовой культуры. К таковым следует отнести элементы: правовые ориентации (помогают студенту правильно понять правовые нормы), сложившаяся компетентность, правовая рефлексия

(способность правильно осмыслить свою деятельность).

Теперь нам следует обратиться к процессу совершенствования профессиональной компетенции будущих юристов, разделив его на определенные этапы. Целесообразным представляется обозначить данные уровни развития правовой компетентности с точки зрения формирования технологии ее успешного применения в будущем. В данном случае возможно применение деятельностного подхода. На наш взгляд, в структуре процесса развития правовой культуры можно обозначить четыре уровня (этапа), которые трансформируют пассивное, оценочное отношение к правовым категориям (бездействие) в активные действия.

На первом этапе происходит анализирование жизненных процессов молодым человеком, в сознании которого правовые знания, а также категории представлены крайне отрывочно, не систематизировано. Обучающийся в данном случае не обладает навыками и опытом решения правовых проблем [15, с. 55]. Данный этап предполагает наличие особого мнения человека, опирающегося на реальные знания, которые могут быть как ошибочными, так и истинными. Первый уровень характерен для большинства граждан России, независимо от возраста и уровня образования. Это могут быть и выпускники школ, и абитуриенты вузов, только что начавшие обучение. Как правило, специфика этого этапа также характеризуется безразличным отношением к правовым проблемам.

На втором этапе обучающимся уже предпринимается попытка разобраться в правовой ситуации, определить проблемные вопросы. В процессе формирования правовой компетентности возможно проведение дополнительных консультаций с преподавателями вуза для объяснения студенту теоретического материала. Особенностью данного этапа является грамотное оперирование обучающимся правовыми категориями. Чаще всего это связано с наличием некоторого опыта в анализе вопросов права. Второй этап во многом присущ студентам 2-3 курсов юридического вуза, которые в настоящее время проходят обучение, они уже начинают разбираться и решать различные правовые вопросы. В данном случае и преподавателю, и студентам стоит сделать акцент на постоянный мониторинг правовой сферы, так как нельзя забывать о постоянных изменениях в законодательстве и практике его применения. Данное обстоятельство требует также актуального обновления образовательных программ высшей школы.

Третий этап выражается в соблюдении законов, выполнении требований их норм при возникновении правовой ситуации. На данной стадии у молодого человека уже вырабатывается активное отношение к выполнению профессиональных задач, исполнению обязанностей в силу закона. Для третьего этапа характерно то, что студент владеет необходимыми компетенциями в границах изучения правовых дисциплин, формируется представление о правомерном поведении. Стоит дополнить, что эти компетенции помогут студенту в будущей его профессиональной деятельности, таким образом, формируя его мировоззрение. Между тем активность, проявляемая студентом на третьем этапе, обусловлена внутренним правовым контролем выполнения профессиональных функций при решении правовых вопросов [20, с. 189].

Для четвертого этапа характерно прогнозирование развития правовой ситуации, ее оценка с точки зрения законности, решение правовых задач, а также высокий уровень правовой активности и рефлексии, стремление студентов к совершенствованию их будущих профессиональных навыков. Субъектами четвертого этапа являются выпускники юридических вузов, которые впоследствии будут работать по специальности, улучшая, систематизируя правовую сферу.

Стоит подчеркнуть важный момент в совершенствовании правовых компетентности будущих юристов. Знание законов – это важная составляющая правовой культуры. Однако необходима ещё и убежденность в том, что нормы права надо исполнять [4, с. 118]. Особую роль в этом процессе играют и психологические установки. Знакомое некоторым молодым людям чувство безнаказанности, вседозволенности и снижение волевого контроля приводят к возможным девиациям в поведенческой стратегии. Иногда подобный деструктивный процесс случается, когда противоправность не вызывает отрицательной оценки социума, общественного порицания.

Ключевой характеристикой между целью и результатом развития правовой культуры студентов юридического профиля является содержание образования, отраженное в учебном материале. Поэтому современные исследования направлены на образование своего рода структуры, модели формирования правовой культуры у будущих юристов в предметном поле высшей школы, которая включает в себя следующие компоненты (когнитивный, личностный, аксиологический, деятельностный, рефлексивный). Рассмотрим наиболее важные из них.

Когнитивный компонент в структуре правовой культуры личности будущего юриста определяет уровень, полноту, прочность правовых знаний студента об основах законодательства и правового регулирования правоотношений, том, в какой степени им усвоены правовые категории, термины и нормы. Данный элемент непосредственно формирует ядро правового мышления обучающихся [1, с. 208]. Как известно, правовые знания выполняют системообразующую функцию в развитии правовой культуры. На их основе базируется правовое поведение будущих юристов (стратегия, тактика, стиль) [8, с. 105].

Усвоение и развитие правовой культуры будущих юристов происходит в процессе активной деятельности и неразрывно связано с процессами осмысления, осознания и формирования собственного отношения к правовому знанию, своей деятельности, то есть с процессом рефлексии [13, с. 105]. Рефлексивный аспект правовой культуры подразумевает умение анализировать информацию, рассматривать различные варианты решения правовых задач, обосновывать свою позицию и интерпретировать юридические знания. Этот компонент дает студентам возможность осознанно управлять итогами своей образовательной работы. Он позволяет не просто заучивать материал, а глубоко осмысливать его, устанавливать связи между различными правовыми нормами и применять полученные знания на практике. Благодаря рефлексии студенты становятся активными участниками образовательного процесса.

Вышеперечисленные нами элементы связаны между собой, потому что каждый предшествующий служит предпосылкой для перехода к следующему. Сущность процесса формирования правовой культуры состоит в становлении и совершенствовании правового мышления как индикатора развитой правовой культуры индивида. В конечном счете, данная деятельность оказывает положительное влияние на формирование законопослушного поведения. [17, с. 52].

Выпускнику, окончившему юридический университет, крайне важно обладать развитыми правовыми компетенциями. Это необходимо для полноценной реализации собственных прав и обязанностей, а также для эффективной защиты прав, а также свобод других лиц. Наличие сформированных правовых навыков позволяет выпускнику юридического факультета успешно применять полученные знания на практике. Компетентность в области права дает возможность грамотно толковать законодательство и применять нормы. На наш взгляд, правовая

культура объединяет в себе способность студентов к усвоению правовых знаний при решении специфических юридических задач, возникающих в ходе обучения. Она включает как теоретическое понимание правовых норм, так и практические навыки их применения.

Заключение

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что в процессе юридической подготовки студентов, ключевой фактор заключается в формировании мировоззрения, отвергающее правовой нигилизм, и принятия ценности правовой культуры в качестве важнейшей составляющей своего личностного роста для осуществления будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, правовая компетентность представляет собой необходимую характеристику студентов юридической специализации. Это умение дает возможность будущему специалисту принимать взвешенные решения,

опираясь на знание законов, что особенно важно в его будущей работе. Также, правовая компетентность будущих юристов необходима для соблюдения установленных правил и норм в образовательном процессе. Именно правовая компетентность выступает важным условием формирования правовой культуры будущих юристов. Это своего рода фундамент, на котором строится способность студентов анализировать правовые нормы, оценивать законность действий уполномоченных органов. Важно, чтобы студенты-юристы осваивали не только теоретический материал, но и развивали навыки практического применения правовых норм, умели правильно оперировать юридической документацией и участвовать в анализе судебной практики. Повышение уровня правовой компетентности будущих юристов требует комплексного подхода, включающего в себя как традиционные методы обучения, так и интерактивные формы.

Список литературы:

1. Алдошина М.И., Воронков С. В. Модель формирования правовой культуры бакалавров педагогического образования в образовательном процессе университета // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 5. – С. 206 – 214.
2. Аникина А. С. Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач: дис. ... канд. пед. Наук. – Тюмень, 2011. – 188 с.
3. Аникина А.С. Правовая компетентность как актуальный результат педагогического образования // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под. ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: РГППУ, 2019, с. 118 – 121.
4. Белозерцев Е.П. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
5. Даудов М.Г. К вопросу о развитии правовой компетентности у бакалавров // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5. – С. 54 – 58.
6. Даудов М.Г. Практико-ориентированная образовательная среда как условие формирования правовой компетентности студентов // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2. С. 245 – 247.
7. Дьячкова Т. С. Нравственно-правовая культура студентов учреждений высшего образования: монография. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2022. – 184 с.
8. Ибрагимова З.Н. Правовая культура Российской Федерации в схемах: учебное пособие. – Орел: Изд – во «Переплетчик», 2017. – 64 с.
9. Исмаилова Л.М. Правовое воспитание обучающихся как средство профилактики правонарушений в молодежной среде // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 10-3. – С. 143 – 145.
10. Матузов Н.И., Малько А.В. Теория государства и права: учебник / Н.И. Матузов, А.В. Малько. – 5 – е изд. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. – 528 с.
11. Мягкова С.В. Структура и функции правовой компетентности руководителя общеобразовательного учреждения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 3. С. 19 – 21.
12. Николаева Л.Н. Формирование правовой культуры студентов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 219 с.
13. Фабриков М.С. Место правовой культуры в процессе профилактики аддиктивного поведения студентов // Глобальный научный потенциал. – 2018. – № 7. – С. 54 – 56.

14. Фабриков М.С. Педагогические основы формирования правовой культуры студентов: монография / М.С. Фабриков. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2020. – 128 с.
15. Asilyan L.V. Basics of legal culture formation in the students education process // The European proceedings of social and behavioural sciences. – 2024. – № 5. – pp. 50 – 57.
16. Bانشchikova S.L., Goltyapina, I.Y., Rogoznaiia, A.O. Problems Of Developing Law Enforcement Competence Of Lawyers // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences – 2021. – № 7. – Pp. 580 – 587.
17. Carlos E.H. Educational model and research levels in the professional training of lawyers // Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies. – 2024. – №. 4. – Pp. 1 – 9.
18. Gafurova N. I. System of formation System of formation of legal culture among students of higher education institution // Galaxy International Interdisciplinary Research Journal. – 2023. – 11. – P. 389 – 393.
19. Khomutnikova, E. A., Bryzgalova, O. N., Luneva, E. V., Bagretsov, D. N. Formation Of Legal Culture Of Student Youth // National Interest. National Identity and National Security. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2021. – № 4. – P. 476 – 484.
20. Nagovitsyn R. S., Berezhnykh, E. A., Popovic, A. E., Srebrodolsky, O. V. Formation of Legal Competence of Future Bachelors of Psychological and Pedagogical Education // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2016. – № 16. – Pp. 188 – 204.

E.I. Khachikyan, N.V. Umantsev

IMPROVING LEGAL COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS IN SUBJECT FIELD AT HIGHER SCHOOL

Abstract. Based on the analysis of scientific literature, the aim of the article is to reveal the essence and content of the concepts of "legal culture" and "legal competence". The relevance of the problem of improving the legal competence of future lawyers in the higher education system is due to the importance of legal knowledge and skills for their successful professional activities. The authors consider the structure of legal competence, substantiate the need for its formation in the process of obtaining professional legal education. Special attention is paid to the formation and development of students' professional competence in the context of constant changes in regulatory aspects and requirements for legal activity. The article analyzes issues related to the development of legal culture among future lawyers. It is concluded that legal culture plays an important role not only in the formation of students' professional competencies, but also represents a modern concept of personal education, the purpose of which is to form the legal awareness of young citizens in modern society.

Keywords: legal competence, higher education, students, educational process, formation of legal culture, teacher, legal specialization.

References:

1. Aldoshina M.I., Voronkov S.V. Model of formation of legal culture of pedagogical education bachelors in educational process of university // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. - 2013. – № 5. – P. 206-214.
2. Anikina A.S. Formation of legal competence of future teacher using set of professionally oriented legal tasks: dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences. – Tyumen, 2011. – 188 p.
3. Anikina A.S. Legal competence as actual result of pedagogical education // Transprofessionalism as predictor of socio-professional mobility of youth: proceedings of All-Russian Scientific and Practical Conference / Ed. by E.F. Zeer. Yekaterinburg: RGPPU. 2019. P. 118-121.
4. Belozertsev E.P. Pedagogy of professional education: textbook for students of higher pedagogical educational institutions / E.P. Belozertsev, A.D. Goneev. Moscow: Akademiya, 2007. 368 p.
5. Daudov M.G. On issue of development of legal competence among bachelors // World of science, culture, education. 2015. № 5. P. 54-58.
6. Daudov M.G. Practice-oriented environment as term of students' legal competency formation // World of science, culture, and education. 2016. № 2. P. 245-247.
7. Dyachkova T.S. Moral and legal culture of students of higher education institutions: monograph. – Mogilev: Mogilev State University named after A.A. Kulshov, 2022. 184 p.

8. Ibragimova Z.N. Legal culture of Russian Federation in schemes: textbook. – Orel: Publishing house "Bookbinder", 2017. – 64 p.
9. Ismailova L.M. Legal education of students as means of preventing offenses among young people // International scientific research journal, 2016. № 10-3. P. 143-145.
10. Matuzov N.I., Malko A.V. Theory of state and law: textbook / N.I. Matuzov, A.V. Malko. – 5th ed. – Moscow: Publishing house "Delo" RANHiGS, 2020. – 528 p.
11. Myagkova S.V. Structure and functions of legal competence of head of educational institution // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2009. № 3. P. 19 – 21.
12. Nikolaeva L.N. Formation of students' legal culture: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow, 2005, 219 p.
13. Fabrikov M.S. Place of legal culture in prevention of students' addictive behavior // Global scientific potential, 2018, № 7, P. 54-56.
14. Fabrikov M.S. Pedagogical foundations of formation of students' legal culture: monograph / M.S. Fabrikov. Vladimir: Publishing House of All-Russian State University, 2020. 128 p.
15. Asilyan L.V. Basics of legal culture formation in the students education process // The European proceedings of social and behavioural sciences. – 2024. – № 5. – pp. 50 – 57.
16. Banshchikova S.L., Goltzapina, I.Y., Rogoznaia, A.O. Problems of developing law enforcement competence of lawyers // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences – 2021. – № 7. – P. 580 – 587.
17. Carlos E.H. Educational model and research levels in the professional training of lawyers // Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies. – 2024. – №. 4. – P. 1 – 9.
18. Gafurova N. I. System of formation System of formation of legal culture among students of higher education institution // Galaxy International Interdisciplinary Research Journal. – 2023. – 11. – P. 389 – 393.
19. Khomutnikova, E. A., Bryzgalova, O. N., Luneva, E. V., Bagretsov, D. N. Formation Of Legal Culture Of Student Youth // National Interest. National Identity and National Security. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2021. – № 4. – P. 476 – 484.
20. Nagovitsyn R. S., Berezhnykh, E. A., Popovic, A. E., Srebrodolsky, O. V. Formation of Legal Competence of Future Bachelors of Psychological and Pedagogical Education // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2016. – № 16. – P. 188 – 204.

Статья поступила в редакцию 05.03.2025 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авраменко Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института психологии. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: AvramenkoNN@tksu.ru

Аксютичева Наталья Алексеевна, студентка Физико-технологического института. Направление подготовки: Технология и информатика. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: aksyutichevana@studklg.ru

Александрова Ольга Васильевна, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7572-667X>, аспирант кафедры общей и социальной психологии Института психологии, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: o.alexandrowa@yandex.ru

Баранова Анастасия Денисовна, студентка 2 курса, направления подготовки «Психология», профиль программы «Профайлинг». Институт психологии. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: baranovaad@studklg.ru

Безручко Кирилл Сергеевич, <https://orcid.org/0009-0001-0091-6014> студент психолого-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического университета. г. Воронеж. Россия. E-mail: bezru4kokirill@yandex.ru

Блохина Алёна Алексеевна, студентка Физико-технологического института (технология и информатика). Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: blokhinaaaa@studklg.ru

Волкова Евгения Сергеевна, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3546-7161> – преподаватель-исследователь. г. Самара, Россия. E-mail: volkova.es2014@mail.ru

Галиев Ильдар Шамилович, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6371-2821>, заместитель директора – руководитель Казанского филиала Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, научный сотрудник научно-экспертной лаборатории экспертиз социогуманитарного профиля Казанского (Приволжского) федерального университета. г. Казань, Россия. E-mail: Ildar.Galiev@tatar.ru

Исаев Евгений Анатольевич, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6325-529X>, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. г. Воронеж. Россия. E-mail: evg77237009@yandex.ru

Длимбетова Гайни Карикеевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор Евразийского национального университета им. Гумилёва. Член Научного Совета по проблемам экологического образования РАО РФ. г. Астана, Казахстан. E-mail: gainid@mail.ru

Жукова Анна Юрьевна, студент 4 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: ZHukovaAY@studklg.ru

Иванова Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. Председатель Совета экспертизы программ и моделей образовательного процесса, Председатель Совета по НИРС Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Капцов Александр Васильевич, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>, доктор психологических наук, доцент, Самарский филиал, Московский городской педагогический университет (СФ МГПУ), профессор, кафедра педагогической и прикладной психологии. г. Самара, Россия. E-mail: avkaptsov@mail.ru

Киселева Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, декан дефектологического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия. E-mail: Kisseleva2108@mail.ru

Ковалева Антонина Ивановна, педагог-психолог ГПОАУ ЯО «Заволжский политехнический колледж», г. Ярославль, Россия.

Коваленко Александра Иннокентьевна, студентка 4 курса направления подготовки «Организация работы с молодежью», Председатель СНО Института искусств и социокультурного проектирования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: KovalenkoAI@studklg.ru

Мазурова Надежда Владимировна, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9978-9683>, доктор психологических наук, профессор, ректор ЧУДПО «Университет «Первое сентября», г. Москва, Россия. E-mail: mazariny-2@yandex.ru

Меньшиков Пётр Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: edeltanne@list.ru

Митяева Светлана Дмитриевна, студентка Физико-технологического института, направление подготовки – «Технология и информатика». Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: mityaevasd@studklg.ru

Подольская Инга Александровна - преподаватель психологии, психолог, доцент кафедры общей и социальной психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: PodolskajaIA@tksu.ru

Полеева Мария Викторовна, студентка, направление подготовки «Психология», профиль «Профайлинг», Институт психологии. Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: Poleevamv@studklg.ru

Романчикова Ксения Сергеевна, студентка бакалаврской программы «Психология». Институт психологии. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: RomanchikovaKS@studklg.ru

Спиженкова Мария Антониновна, кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: SpizhenkovaMA@tksu.ru

Уманцев Никита Валерьевич, аспирант Института педагогики. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: umancevnikita34@gmail.com

Филиппова Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный университет им. Л.Н. Толстого. г. Тула, Россия. E-mail: wega-04@mail.ru

Хачикян Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы. Институт филологии и масс-медиа. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: helena64@bk.ru

Хотеева Раиса Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, кафедра общей и социальной психологии, Институт психологии. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: khoteyeva@tksu.ru

Шамсутова Алсу, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-5815>, кандидат филологических наук, преподаватель РКИ (русский как иностранный), Частная Академия искусств, консультант. г. Конья. Турция. ORCID: E-mail: aatlas1@mail.ru

Шевлякова Александра Сергеевна - педагог-психолог, фасилитатор, Академия успешного развития личности Ukids, магистрант 2 курса направления "Психологическое проектирование и экспертиза образовательной среды". Институт психологии. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга. Россия. E-mail: shevlyakovaas@studklg.ru

Шевченко Константин Андреевич, аспирант Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, заместитель директора по УВР МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №41» г. Калуги, E-mail: shvchenko-kostik@inbox.ru

Штрекер Нина Юрьевна, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4527-959X>, профессор, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: Shtreker_nj@tksu.ru

Юсупова Гузель Сериковна, магистрант Факультета журналистики и социальных наук; научно-педагогическое направление; Специальность: Кризисная психология. Евразийский национальный университет им. Л. Гумилёва. г. Астана; Казахстан. E-mail: yusgu@mail.ru

Ястремская Александра Валерьевна, магистрант программы "Психологическое консультирование" Институт психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: yastremskayaav@tksu.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Avramenko Natalia Nikolaevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: AvramenkoNN@tksu.ru

Aksyuticheva Natalia Alekseevna, student, Engineering and Technological Institute. Training course Technology and Information Science. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. -mail: aksyutichevana@studklg.ru

Aleksandrova Olga Vasilievna, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7572-667X> , post-graduate student, Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: o.alexandrova@yandex.ru

Baranova Anastasia Denisovna, 2nd year student, program major: "Psychology", program training course: "Profiling". Institute of Psychology, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: baranovaad@studklg.ru

Bezruchko Kirill Sergeevich, <https://orcid.org/0009-0001-0091-6014>. student of Faculty of Psychology and Pedagogy. Voronezh State Pedagogical University. Voronezh. Russia. E-mail: bezru4kokirill@yandex.ru

Blokhina Alena Alekseevna, student, Engineering and Technological Institute. Training course: Technology and Information Science. FSBEI HE "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky". Kaluga, Russia. E-mail: blokhinaaa@studklg.ru

Volkova Evgeniya Sergeevna, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3546-7161> , teacher-researcher. Samara, Russia. E-mail: volkova.es2014@mail.ru

Galiev Ildar Shamilevich, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6371-2821> , Deputy Director – Head of Kazan branch of Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, researcher at Kazan (Volga Region) Federal University. Kazan, Russia. E-mail: Ildar.Galiev@tatar.ru

Isaev Evgeny Anatolyevich, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6325-529X> , Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor of Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University. Voronezh. Russia. E-Mail: evg77237009@yandex.ru

Dlimbetova Gaini Karikeevna, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, professor at Eurasian National University named after Gumilyov. Member of Scientific Council on Problems of Environmental Education of Russian Academy of Education, Astana, Kazakhstan. E-mail: gainid@mail.ru

Zhukova Anna Yuryevna, 4th-year student of specialization "Special (defectological) education", training course "Speech therapy" of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky". Kaluga, Russia. E-mail: ZHukovaAY@studklg.ru

Ivanova Irina Viktorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, professor of Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Chairman of Council for expertise of programs and models of educational process, Chairman of Council for research work, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: Ivanova-DIV@yandex.ru

Kaptsov Alexander Vasilievich, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546> , Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Samara Branch, Moscow City Pedagogical University (SF MGPU), professor, Department of Pedagogical and Applied Psychology. Samara, Russia. E-mail: avkaptsov@mail.ru

Kiseleva Tatyana Gennadyevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, dean of Faculty of Defectology, FSBEI HE "Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky", Yaroslavl, Russia. E-mail: Kisseleva2108@mail.ru

Kovaleva Antonina Ivanovna, teacher-psychologist of State Professional Educational Institution of Yaroslavl Region "Zavolzhsky Polytechnic College", Yaroslavl, Russia.

Kovalenko Alexandra Innokentyevna, 4th-year student of program "Organization of Work with Youth", Chairman of the SSS of Institute of Arts and Sociocultural Projecting of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: KovalenkoAI@studklg.ru

Mazurova Nadezhda Vladimirovna, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9978-9683> , Doctor of Psychology, Professor, rector of PIAPE "University "First of September", Moscow, Russia. E-mail: mazariny-2@yandex.ru

Menshikov Petr Viktorovich, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Psychology of Development and Education of Institute of Psychology. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky". Kaluga, Russia. E-mail: MenshikovPV@tksu.ru

Mityaeva Svetlana Dmitrievna, student, Engineering and Technological Institute. Training course: Technology and Information Science. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky". Kaluga, Russia. E-mail: mityaevasd@studklg.ru

Podolskaya Inga Aleksandrovna - teacher of Psychology, psychologist, associate professor of Department of General and Social Psychology, KSU named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: PodolskajaIA@tksu.ru

Poleeva Maria Viktorovna, student, majoring in Psychology, training course Profiling, Institute of Psychology. Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: poleevamv@studklg.ru

Romanchikova Ksenia Sergeevna, student of bachelor's program "Psychology". Institute of Psychology. Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: RomanchikovaKS@studklg.ru

Spizhenkova Maria Antoninovna, Candidate of Philosophic Sciences, associate professor of Department of General and Social Psychology of Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: SpizhenkovaMA@tksu.ru

Umantsev Nikita Valerievich, postgraduate student of Institute of Pedagogy. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky”. Kaluga, Russia. E-mail: umancevnikita34@gmail.com

Filippova Svetlana Anatolyevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State University named after L.N. Tolstoy. Tula, Russia. E-mail: wega-04@mail.ru

Khachikyan Elena Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Literature. Institute of Philology and Mass Media. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky”. Kaluga, Russia. E-mail: helena64@bk.ru

Khoteeva Raisa Ivanovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: khoteyeva@tksu.ru

Shamsutova Alsu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-5815> , Candidate of Philological Sciences, teacher of RFL (Russian as Foreign Language), Private Academy of Arts, consultant. Konya. Turkey. ORCID: E-mail: aatlas1@mail.ru

Shevlyakova Alexandra Sergeevna - educational psychologist, facilitator, Academy of Successful Personal Development Ukids, 2nd year master's student of program "Psychological Design and Examination of Educational Environment", Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga. Russia. E-mail: shevlyakovaas@studklg.ru

Shevchenko Konstantin Andreevich, postgraduate student of K.E. Tsiolkovsky, deputy director for educational and methodological work, Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary Comprehensive School № 41", Kaluga, E-mail: shevchenko-kostik@inbox.ru

Shtreker Nina Yuryevna, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4527-959X> , Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences, Professor of Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky". Kaluga, Russia. E-mail: Shtreker_nj@tksu.ru

Yusupova Guzel Serikovna, Master's degree student, Faculty of Journalism and Social Sciences; scientific and pedagogical direction; Specialty: Crisis Psychology. Eurasian National University named after L. Gumilyov. Astana; Kazakhstan. E-mail: yusgu@mail.ru

Yastremskaya Alexandra Valerievna, Master's degree student of program "Psychological counseling" Institute of Psychology, FSBEI HE “Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky”. Kaluga, Russia. E-mail: yastremskayaav@tksu.ru

ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия «Психологические науки. Педагогические науки»

Научный журнал

Том 8. Выпуск 2 (2025)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
от 03.06.2022 ПИ № ФС 77-83369

Дата выхода в свет 30.06.2025. Формат 60x84/8.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. 20. Тираж 500 экз.
Максимальный объём 160 страниц формата А4
Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского. 248023 Калуга, ул. Разина, 22/48.



Отпечатано «Наша Полиграфия». 248600 Калуга, Грабцевское шоссе, 126
Лицензия ПЛД № 42-29 от 23.12.99.

