

---

---

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](mailto: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**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Маланов С.В.*

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ, РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И ПОСТРОЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ «ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ»..... 4

*Косова А.А., Бакурова О.Н.*

МЕТАФОРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНОГО ЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ..... 13

*Хотеева Р.И.*

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ..... 19

*Круглова М.А., Коник М.Р., Круглов В.А.*

ШКОЛЬНЫЙ ДАУНШИФТИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ СНИЖЕНИЯ СТРЕССА У ПОДРОСТКОВ..... 28

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Устенко А.В., Хавыло А.В., Енгальчев В.Ф.*

ИНФОРМАТИВНОСТЬ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ НА ВИЗУАЛЬНЫЙ СТИМУЛ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИГРАФА..... 35

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Капцов А.В., Колесникова Е.И.*

ОСВОЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РОЛИ МАГИСТРАНТАМИ С РАЗНЫМИ ПРОФИЛЯМИ СТАДИЙ СУБЪЕКТНОСТИ..... 42

*Биба А.Г., Куликова С.А.*

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... 51

*Аркусов Д.Ю.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 58

*Кудрявцева В.В.*

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ..... 67

*Крылов А.А.*

ОСОБЕННОСТИ ВЫДЕЛЕНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ 9-11-Х КЛАССОВ..... 74

*Харланова Ю.В.*

МОБИЛЬНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМО КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОЙ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ..... 82

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Хавыло А.В., Панина С.О.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕЛЕСНОГО ДИСКОМФОРТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ... 89

*Борясова А.А., Панова Т.В.*

РАННИЕ ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СХЕМЫ ЛИЧНОСТИ С ПОГРАНИЧНЫМИ ЧЕРТАМИ..... 96

**ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ**

*Шелгинская В.А.*

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПЛЕКС В УПРАВЛЕНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИВЕНТ-ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА МОЛОДЁЖЬ..... 104

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 114**

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

УДК 159.922

DOI 10.54072/26586568\_2023\_6\_2\_4

*С.В. Маланов*

### **К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ, РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И ПОСТРОЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ «ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ»**

*Аннотация:* Научно обоснованная теория личности может быть построена только на основе ясных ответов на два вопроса: а) что выделяется в качестве психических процессов / функций?; б) как такие процессы / функции связаны с анатомо-физиологическими особенностями организма? Попытки искать главные причины и факторы развития личности внутри организма (в генотипе, в мозге, в наследственных / врожденных внутриорганизменных психических процессах / функциях) – это сложившаяся в истории психологии ошибочная традиция выдвижения гипотез. Личность формируется и развивается в антропогенезе как социально организованная система отношений в предковых сообществах людей, реализующих совместную деятельность. В системно-деятельностной культурно-исторической психологии в качестве причин формирования и развития личности в онтогенезе рассматривается активное овладение субъектом на протяжении индивидуальной жизни: а) мотивационными отношениями, принятыми в сообществе людей; б) способами реализации межличностных взаимодействий и социальных отношений. Поэтому главным условием государственной политики в сфере воспитания и развития личностных качеств у детей и подростков выступает насыщенность социальных отношений и межличностных взаимодействий достойными образцами поведения и поступков, которые имеют позитивное общественное значение.

*Ключевые слова:* личность; развитие личности; формирование личностных качеств; теории личности.

#### **Введение**

Анализ феноменологических и эмпирических данных, которые характеризуют отношения между людьми позволяет выделять множество различных свойств и качеств, которые собирательно относят к содержанию личностной сферы человека. Это умение считаться с интересами других людей, нравственные и этические особенности; самосознание и самооценка, субъективное переживание субъектом «Я» («Я-образ», «Я-концепция»); относительная стабильность и уникальность индивидуальных особенностей поведения и психики (индивидуальные различия); совокупность психологических характеристик, представленных в терминах потребности-мотивационной сферы, темперамента и характера, эмоционально-волевой сферы, способностей и т.д. [18]. Также выделяется широкий диапазон феноменов и фактов, которые наблюдаются в условиях социальных и межсубъектных взаимодействий: идентификация и рефлексия, конформизм и относительная независимость в принятии решений, и т.д. Очевидно, что такому многообразию выделяемых психических процессов, функций, свойств дается множество объяснений на основе широкого диапазона взаимно противоречивых гипотез, которые принято называть «теориями личности» [21; 22]. При этом поразительно устойчивой

тенденцией в истории психологии выступает выдвижение гипотез о наследственно транслируемых внутриорганизменных психических структурах и функциях, как причинах развития личности.

Вместе с тем научно обоснованная теория личности может быть построена при соблюдении двух важнейших условий: а) строиться на ясном определении психики; б) раскрывать главные источники генезиса выделяемых личностных особенностей. Поэтому обсуждение любых теоретических (объяснительных) проблем в психологии полезно начинать с ответов на два ключевых вопроса: а) что выделяется в качестве психических процессов / функций, что выступает предметом исследования в психологии?; б) как такие процессы / функции связаны с анатомо-физиологическими особенностями организма?

Если же в рассуждениях о личности полагаться на различные «теории личности» не анализируя то, на какие исходные представления о предмете исследования психологии они опираются, то избежать противоречий невозможно. Заметим, что множество широко известных «теорий личности» построено на обыденно-интуитивных представлениях о психике [21; 22].

***Теоретические основания анализа личности в контексте системно-деятельностной культурно-исторической психологии***

Если проводить анализ формирования личности, опираясь на теоретические позиции советской (отечественной) системно-деятельностной культурно-исторической психологии, то в качестве ответов на поставленные вопросы можно принять следующие определения:

А) Психика это система процессов / функций, которые формируются и совершенствуются в составе предметных взаимодействий живых организмов с окружающей средой / окружающим миром и обеспечивают ориентировку и организацию направлений жизненной активности. Психические процессы / функции строятся между организмом и предметными условиями окружающей среды / окружающего мира в качестве ориентировочной основы активных предметно направленных взаимодействий [5; 17].

Б) Принятие гипотезы о порождении психики вне организма неизбежно ведет к выводу, что физиологические и нейрофизиологические процессы не могут выступать причиной порождения психических процессов и функций (но выступают необходимым условием для их актуализации и развития). При этом движения организма и органов чувств, физиологические и нейрофизиологические процессы / функции, обеспечивающие такие движения, подстраиваются под способы организации предметных взаимодействий, обследования и опознания объектов, образуя функциональные органы / функциональные системы. Эту гипотезу можно рассматривать в качестве расширенной версии «гипотезы уподобления» А.Н. Леонтьева [9; 17].

Главным условием развития человеческой психики выступает сохранение трансляция и постоянное совершенствование в поколениях позитивного культурно-исторического опыта, который заключается в способах использования предметов материальной и духовной культуры человечества. Если нарушить такие процессы, то это неминуемо приведет к распаду системы общественных отношений и связей. Система образования и обеспечивает такую трансляцию [2; 4; 11; 23]. Вместе с тем, на протяжении двух последних десятилетий с упоминанием имен выдающихся отечественных психологов и ссылками на «культурно-историческую психологию» и «психологическую теорию деятельности» реализуется «оптимизация» российской системы образования, не имеющая ничего общего с такими теоретическими основаниями.

Советскими педагогами и психологами было показано, что человеческая психика

у ребёнка формируется и развивается только по мере включения его в совместные целенаправленные предметные действия и общение с людьми, а затем в систему социальных отношений. Поэтому формирование и развитие психических функций у людей на протяжении истории человечества, реализуется не внутри организма, а во внешних опосредствованных языком (знаками и символами) совместных формах целенаправленной общественной жизнедеятельности – в совместно организуемых, транслируемых и распределяемых между людьми действиях, которые подчинены решению общественно значимых задач [6; 10; 23]. Присвоение культурно-исторического опыта наряду с овладением способами использования предметов человеческой культуры, орудийных и знаково-символических средств, предполагает овладения, которые задаются в качестве образцов другими людьми, а также средствами массовой информации. Овладение ребёнком средствами и способами реализации межличностных и социальных отношений и выступает **основой для развития личности и личностных качеств** [4; 5; 14]. Поэтому так важно **воспитание в системе образовательных взаимодействий** – создание условий для развития личности. Основу таких условий образует совокупность межсубъектных (межличностных) и общественных отношений к людям и к миру, в которые включается ребёнок и которые он начинает самостоятельно реализовывать как человек. **Личность проявляется** на основе активного установления связей и отношений с людьми в различных сферах общения и общественной деятельности. Это предполагает создание условий для формирования и развития у детей: а) позитивных и общественно значимых мотивационных и эмоционально-ценностных отношений к людям; а также к предметам человеческой культуры; б) индивидуальных устойчивых форм реализации межличностных отношений и связей с людьми; в) индивидуальных устойчивых форм реализации социальных отношений и связей в различных видах общественной деятельности.

Когда в отечественной психологии даются **теоретические (объяснительные) определения личности**, то содержательно выделяются психологические особенности, которые формируются и проявляются у людей в процессах включения в межличностные взаимодействия и социальные отношения. Личность рассматривается как система индивидуальных устойчивых психологических характеристик человека, которые формируются и проявляются в межличностных и общественных (социальных) связях

и отношениях, определяют нравственные поступки и имеют значение для окружающих людей, общества, а также и для самого человека. Личность проявляется в способности человека выступать самостоятельным носителем общечеловеческого опыта и исторически выработанных форм поведения, общения, деятельности. При этом:

– В качестве причин формирования и развития личности рассматривается активное овладение субъектом на протяжении индивидуальной жизни способами реализации: а) мотивационных отношений, принятых в сообществе людей; б) межличностных отношений и взаимодействий; в) социальных отношений и связей.

– Наследственные анатомические и физиологические особенности человеческого организма рассматриваются только в качестве необходимых условий (задатков), но не причин формирования личности [7; 8; 9; 11; 19; 23].

Имея человеческую анатомию и физиологию, но вне условий человеческой культуры и взаимодействий с людьми, ребёнок не станет носителем человеческой психики. Таким образом, формирование и развитие личностных особенностей у новорожденного реализуется только во взаимодействиях и в отношениях с людьми в направлении от полного отсутствия личностных качеств к формированию ряда важнейших человеческих психических новообразований:

– произвольно-преднамеренных и волевых форм организации собственного поведения, действий и направлений жизненной активности [7; 16];

– сознания и самосознания, самостоятельности, самоконтроля [15; 19];

– умений идентифицироваться с позициями других людей, считаться с интересами других людей и общества, придерживаться морально-нравственных норм и качеств [19].

Путь развития личности заключается в преодолении подчиненности жизнедеятельности индивидуальным «субъектно-органическим» состояниям к отождествлению себя с общечеловеческими ценностями и задачами, к «самоактуализации» – реализации имеющихся возможностей в системе сложившихся межличностных и общественных отношений на основе совершенствования человеческих способностей [12].

**Что лежит в основе развития личности?**

**В исходных формах психические образования, которые соотносятся с личностью, формируются и развиваются в антропогенезе в качестве социально организованной**

**системы отношений в группе предковых сообществ людей, реализующих совместную деятельность.** Выделение личности как индивидуального психического новообразования исторически производно от разделенной между людьми системы межсубъектных и общественных отношений. В связи с этим относительно противопоставляются индивидуальные и личностные свойства человека:

– **Индивидуальные свойства** – формируются на основе развития естественных органов и функций, на основе дифференциации и интеграции жизнедеятельности организма в процессах удовлетворения естественных потребностей и определяют биологически обусловленную иерархию направлений жизненной активности.

– **Личностные свойства** – исторически формируются и присваиваются каждым человеком в течение индивидуальной жизни как способы установления связей и отношений с людьми и обществом, которые определяют иерархию социально обусловленных направлений жизнедеятельности. При этом личность формируется по мере развития мотивационных отношений, которые начинают активно и избирательно реализовываться каждым человеком во взаимодействиях с людьми и обществом [7].

Поскольку с момента рождения ребёнок развивается в культурно-исторических (социокультурных) условиях, то развитие индивидуальных свойств оказывается подчиненным развитию человеческих способностей, обеспечивающих реализацию межсубъектных (межличностных) и общественных отношений в условиях предметов человеческой культуры и общественной деятельности. Процесс развития личности ребёнка – это путь от реализации направлений жизнедеятельности, обеспечивающих поддержание биологического существования – к поддержанию своего существования для реализации определённых социально значимых задач, социально значимых отношений и связей [5; 10]. Поэтому важнейшими условиями развития личности выступают те социальные и межличностные отношения и связи, в которые оказывается включенным ребёнок с момента рождения.

Таким образом, **собирательно выделяемые психические новообразования, которые связываются с развитием личности, формируются и развиваются в течение индивидуальной жизни человека.** Ряд важнейших направлений преобразования жизнедеятельности ребёнка, обеспечивающие формирование личности как психического образования, выделяется в работах А.Н. Леонтьева [9; 10] (см.: Таблица 1).

Таблица 1 – Преобразований жизнедеятельности ребёнка, обеспечивающие формирование личности

Наблюдаемые преобразования жизнедеятельности	Скрытые формы развития психических новообразований
По мере включения ребёнка в общение и взаимодействия с другими людьми цели и реализуемые действия выстраиваются в системы иерархических отношений, которые подчиняются социально значимым направлениям организации человеческой активности	За соотношением действий устанавливаются человеческие мотивационные отношения (мотивы), связывающие субъекта с другими людьми, предметами человеческой культуры
Цели действий и направления жизненной активности ребёнка приобретают относительную независимость от физиологических состояний организма (органических потребностей)	Человеческие мотивационные отношения, формирующиеся у ребёнка, постепенно отделяются от органических потребностей
У ребёнка формируется и выделяется ряд устойчиво реализуемых направлений жизненной активности в системе межличностных и общественных отношений (ведущие виды деятельности)	Некоторые мотивационные отношения (мотивы) приобретают устойчивость, начинают доминировать. Между мотивами формируются иерархические отношения

С момента рождения во взаимодействиях с людьми у ребёнка **формируются мотивационные отношения (мотивы):** а) исходно **к людям и определённым способам реализации межличностных отношений**, которые обеспечивают необходимые условия для жизнедеятельности ребёнка; б) производно **к предметам материальной и духовной человеческой культуры**, использованием которых ребёнок овладевает во взаимодействиях с людьми.

На каждом этапе возрастного развития среди множества формирующихся и реализуемых мотивационных отношений выделяются центральные направления взаимодействий субъекта с окружающим миром. Такие мотивационные отношения начинают определять индивидуальную избирательность, в соответствии с которой субъект включается: а) в межличностные отношения, выстраивая их во взаимодействиях с другими людьми; б) в реализацию различных типов общественных (социальных) отношений; в) в определённые виды общественной деятельности. Такие мотивационные отношения реализуются на основе овладения умениями и способностями избирательно ставить цели, ориентироваться и актуализировать всё более широкий диапазон межличностных взаимодействий в системе социальных отношений. Так формируются, определяются и изменяются **центральные направления личностного развития человека.**

По мере включения ребёнка в межличностные и социальные отношения, формируется и развивается функциональная структура его личностных особенностей, которую характеризуют:

– Богатство и многообразие отношений и связей с людьми и предметными областями человеческой культуры, которые приобретают

субъективное значение для человека (личный смысл) и образуют направления его жизненной активности (активно реализуемые виды деятельности).

– Особенности иерархических отношений между мотивационными отношениями, которые определяют избирательность побуждений субъекта к выбору и постановке целей при реализации соответствующих направлений социальной и предметной активности.

С младенческого возраста формирование мотивационных отношений к людям, развитие мотивов, связывающих человека с другими людьми, определяет то, как он будет включаться: а) в межличностные отношения, как будет выстраивать их во взаимодействиях с другими людьми; б) в реализацию различных типов социальных отношений; в) в различные виды общественной деятельности [3; 7; 13].

В становлении личности ребёнка выделяется два важных этапа, характеризующих развитие самосознания [9; 19; 20]:

– Этап выделения индивидуального «Я» и формирования иерархических отношений в мотивационной сфере, когда у ребёнка проявляется полимотивированность и соподчинение действий и поступков во взаимодействиях с взрослыми. Это становится заметным с 3-х лет – с момента «кризиса трехлетнего возраста».

– Этап осознания собственных мотивов и активного самостоятельного структурирования связей и отношений с другими людьми и обществом. Это, как правило, начинает наблюдаться в подростковом возрасте.

Осознание мотивов – это установление отношений: а) между целями, которые задаются другими людьми и собственными целями; б) между целями реализуемых действий

и собственными мотивационными отношениями; в) между мотивами, с которыми актуальные цели действий, и другими более широкими (обобщенными) мотивационными отношениями; г) между индивидуально привлекательными целями и ожиданиями других людей, а также общественными ожиданиями, и т.д. На основе выделения и осознания отношений между целями и мотивами строятся процессы смыслообразования: от реализуемых действий и поступков к обобщенным индивидуальным мотивационным и эмоционально-ценностным отношениям к людям, обществу, человеческой культуре, природе, вплоть до отношений к тому, что находится за пределами индивидуальной жизни человека. Такие процессы и лежат в основе обретения и построения смысла жизни [3; 10; 13].

#### **Как формируются личностные качества?**

По отношению к генезису личностных качеств известный тезис Л.С. Выготского может быть перефразирован следующим образом: завтра ребёнок будет самостоятельно поступать так («зона ближайшего развития» личности), как сегодня он поступает вместе с взрослыми и сверстниками («зона актуального развития»). Личностные качества формируются у ребёнка не «изнутри» на основе созревания наследственных предрасположенностей, а «извне» – на основе включения с момента рождения в различные формы общения и совместные действия с людьми. В основе развития личностных качеств лежат механизмы заимствования и присвоения (интериоризации) образцов поведения, общения, способов саморегуляции, эмоционально-ценностных и мотивационных отношений. Такие образцы задаются системой межличностных и социальных отношений, в которой протекает развитие ребёнка.

Процесс интериоризации межличностных взаимодействий и социальных отношений (формирования личностных качеств) исходно строится на основе включения ребёнка в коммуникативные взаимодействия и совместные действия с другими людьми. Заимствование и построение ребёнком ориентировочной основы и воспроизведение ребёнком образцов взаимодействий в общении и совместной деятельности обеспечивает последующее самостоятельное планирование и реализация их в общении и взаимодействиях с разными людьми. Систематическое и привычное использование наиболее эффективных и дозволенных образцов поведения, способов общения, выражения эмоционально-оценочных отношений и лежит в основе формирования индивидуальных личностных качеств.

Вместе с тем, причины и факторы, обуславливающие процесс формирования и развития личностных качеств изменяются на протяжении возрастного развития.

**В раннем детстве и дошкольном возрасте** личностные качества формируются на основе овладения принятыми в семье формами коммуникации и межличностных взаимодействий, способами регламентации поведения и т.д. В раннем детстве и дошкольном возрасте такое заимствование протекает преимущественно на бессознательной основе. Поэтому формирование личностных качеств не может контролироваться ребёнком и только частично контролируется взрослыми. **В дошкольном и младшем школьном возрасте** личностные качества формируются преимущественно неосознанно, но уже не только в семье, но и в условиях расширяющегося круга общения – со сверстниками и взрослыми. **С подросткового возраста** личностные особенности начинают формироваться не только на основе стихийного присвоения и построения ребёнком различных форм и способов межличностных отношений, не только на основе следования разнообразным формам регламентации поведения, но и на основе процессов осознания и произвольного самоконтроля. Субъект овладевает умениями прогнозировать и реализовывать взаимодействия с людьми и обществом на основе осознанного анализа межличностных и социальных отношений, на основе анализа последствий поступков для людей и общества.

#### **В чём заключаются важнейшие условия, обеспечивающие эффективное формирование характера и развитие личностных качеств?**

Личностные качества наиболее эффективно развиваются на основе взаимодействий с мотивационно значимыми и эмоционально привлекательными для ребёнка людьми в таких формах общения и видах деятельности, которые: а) имеют позитивные результаты и получают положительную оценку; б) характеризуются эмоционально-положительными отношениями и переживаниями; г) совпадают с уже сложившимися мотивационными и эмоционально-ценностными отношениями.

Одним из важнейших условий личностного развития выступает **позитивная адекватная самооценка** – прочная убежденность ребёнка в наличии у себя способностей и достижений, которые обеспечивают стабильное положительное отношение к себе. Отсутствие положительного отношения к себе выступает одним из факторов порождения субъективных психологических проблем, обуславливает высокую

подверженность, влиянию других людей, включая вовлечение в асоциальные формы поведения и деятельности. Самооценка исходно формируется во взаимодействиях с другими людьми. Первоначально о своих личностных качествах ребёнок может судить только на основе внешних словесных характеристик, а также невербальных отношений к нему со стороны взрослых. Отношение к себе у ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста определяется, прежде всего, тем, как к нему относятся близкие люди, как они выражают эмоциональные и оценочные отношения, и тем, в какой форме и какими словесными характеристиками они его наделяют.

Ещё одно важнейшее направление развития личностных качеств – способности произвольно контролировать собственные действия, поступки, способы общения. **Произвольность действий и способности к саморегуляции и самоорганизации** формируются и совершенствуются на основе овладения ребёнком побуждающими, планирующими и организующими действия и поведение функциями речи, которые сначала присутствуют во внешних формах общения с взрослыми, а затем приобретают характер внутривербальных форм саморегуляции и самоорганизации [4; 16]. Так, например, **развитие самостоятельности и ответственности** предполагает овладение умениями осуществлять самостоятельный выбор целей действий и поступков на основе прогнозирования их возможных последствий для людей. Такие умения исходно формируются на основе внешних форм развернутого эмоционально положительного совместного планирования ребёнком с взрослыми последовательностей различных действий с обсуждением возможных целей, результатов, их последствий для ребёнка и других людей.

Полезно отметить, что организация условий для формирования у ребёнка личностных качеств может опираться на **два типа организации взаимодействий и отношений с взрослыми**. Во-первых, это включение ребёнка в такие формы межличностных взаимодействий, общения, деятельности, какие хотели бы воспитывающие привить тому, на кого оказываются воспитательные воздействия (личный пример). Во-вторых, это регламентация того, что и как воспитуемый должен делать или не делать (использование различных способов оказания воспитательных воздействий). Недостаточность насыщенности социального окружения ребёнка образцами достойного поведения и общения, как правило, требует более широкого использования средств регламентации. При этом эффективность вовлечения ребёнка в достойные

межличностные взаимодействия и личный пример намного выше, чем использование различных форм регламентации [1; 3; 4; 11; 23].

#### **Выводы:**

1. С помощью термина «личность» собирательно выделяется и фиксируется множество психических особенностей, формирующихся и проявляющихся в отношениях между людьми. Это неизбежно порождает разнообразные и часто противоречивые гипотезы о причинах, лежащих в основе личностного развития – «теории личности».

2. Попытки искать главные причины и факторы развития личности внутри организма (мозга, генотипа, внутриорганизменных психических процессах / функциях и т.д.) – это ошибочная традиция, сложившаяся в истории психологии.

3. В период антропогенеза личностные особенности формируются и развиваются в качестве социально организованной системы отношений в объединенных совместной деятельностью предковых сообществах людей. Способы организации и реализации таких отношений начинают транслироваться в череде поколений.

4. Главными причинами и факторами развития личности и личностных качеств в онтогенезе выступают образцы межличностных и социальных отношений, в которые включается ребёнок с момента рождения. Формирование и развитие личности заключается в активном овладении субъектом на протяжении индивидуальной жизни способами реализации: а) мотивационных отношений, принятых в сообществе людей; б) межличностных отношений и взаимодействий; в) социальных отношений и связей.

5. Реализуя определённые виды человеческих действий, включаясь в разнообразные формы общения и в общественно значимые виды деятельности, личность активно утверждает и распространяет в обществе определённые типы межличностных отношений, а также определённые формы социальных отношений и позиций, отрицая альтернативные типы межличностных и социальных отношений.

6. Главным условием государственной политики в сфере воспитания и развития личностных качеств у детей и подростков выступает насыщенность социальных отношений и межличностных взаимодействий достойными образцами поведения и поступков, которые имеют позитивное общественное значение (включая и образцы, распространяемые и демонстрируемые средствами массовой информации).



7. Существует два противоположных направления построения государственной образовательной политики:

а) от ясно намеченных перспектив общественного развития (культура, производство, наука, здравоохранение и т.д.) – к анализу и выделению необходимого для транслирования следующим поколениям содержания социокультурного и научно-технологического опыта – к содержанию образовательных систем – к методикам транслирования разных типов содержания (мотивационных отношений, способов целеполагания, знаний, умений, навыков) – к созданию психолого-педагогических условий для развития учащихся (граждан страны);

б) от индивидуального спроса участников образовательных взаимодействий – к содержанию предлагаемых образовательных программ – к подчинению государственной образовательной политики рыночным отношениям «спроса и предложения» – к попыткам государственных органов управления упорядочить и контролировать такие стихийные процессы.

В случае преобладания второй тенденции государственная образовательная политика легко превращается в средство разрушения системы общественных отношений и условий для личностного развития следующего поколения. Это мы и наблюдаем в настоящее время в РФ.

*Список литературы:*

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Бондырева, С.К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 280 с.
3. Виллюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллюнас – Москва: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
5. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
6. Ермолаева, М.В. Психология развития / М.В. Ермолаева. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – 376 с.
7. Иванников, В.А. Основы психологии. Курс лекций / В.А. Иванников. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 336 с.
8. Ильенков, Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – Москва: Издательство политической литературы, 1991. – 464 с.
9. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – Москва: Мысль, 1965 – 574 с.
10. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2000. – 511 с.
11. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребёнка и обучение / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2009. – 423 с.
12. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – Москва, 1997. – 64 с.
13. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: «Смысл», 1999. – 487с.
14. Маланов, С.В. Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста: теоретические и методические материалы. Второе издание, переработанное и дополненное / С.В. Маланов – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2012. – 319 с.
15. Маланов, С.В. Развитие рефлексивных действий как функциональная основа сознания и самосознания / С.В. Маланов // «Мир психологии». – 2016. – № 2. – С. 88-102.
16. Маланов, С.В. О культурно-исторических источниках зарождения целеполагания в составе произвольно-преднамеренной и волевой регуляции / С.В. Маланов // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 2. – С. 22-31. – doi: 10.17759/chp.2019150203.
17. Маланов, С.В. От предметности психических функций к предметному содержанию психологии / С.В. Маланов // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / сост. В.О. Медінцев. – 2021. – Том 14. – С. 2-17. – doi: 10.24412/2616-6860-2021-3-2-17.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 713 с.

19. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – Москва: Издательство Московского университета, 1983. – 284 с.
20. Субботский, Е.В. Генезис личности: Теория и эксперимент / Е.В. Субботский. – Москва: Смысл, 2010. – 408 с.
21. Холл, К. Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей. – Москва: КСП+, 1997. – 719 с.
22. Хьелл, Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург: Питер, 1997. – 608 с.
23. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с.

*S.V. Malanov*

**TO ISSUE OF PERSONALITY DEFINITION, PERSONALITY DEVELOPMENT  
AND CONSTRUCTION OF PSYCHOLOGICAL «THEORY OF PERSONALITY»**

*Abstract:* A scientifically based theory of the personality can be built only on the basis of clear answers to two questions: a) what stands out as mental processes / functions?; b) how are such processes / functions related to the anatomical and physiological characteristics of the body? Attempts to look for the main causes and factors of personality development inside the body (in the genotype, in the brain, in hereditary / innate intraorganizational mental processes / functions) is an erroneous tradition of hypotheses that has developed in the history of psychology. The personality is formed and develops in anthropogenesis as a socially organized system of relations in ancestral communities of people implementing joint activities. In system-activity cultural-historical psychology, as the reasons for the formation and development of the personality in ontogenesis, the active mastery of the subject throughout individual life is considered: a) motivational relationships accepted in the community of people; b) ways of implementing interpersonal interactions and social relations. Therefore, the main condition of the state policy in the field of education and development of personal qualities in children and adolescents is the saturation of social relations and interpersonal interactions with worthy patterns of behavior and actions that have a positive social significance.

*Key words:* personality; personality development; formation of personal qualities, personality theory.

*References:*

1. Bozhovich, L.I. Lichnost i eyo formirovaniye v detskom vozraste / L.I. Bozhovich - Moscow: Prosveshcheniye, 1968. – 464 p.
2. Bondyрева, S.K. Traditsii: stabilnost i preemstvennost v zhizni obshchestva / S.K. Bondyрева, D.V. Kolesov. – Moscow: Izdatelstvo Mosckovskogo psikhologo-sotsialnogo instituta; Voronezh: Isdatelstvo NPO «MODEK», 2004. – 280 p.
3. Vilyunas, V.K. Psikhologicheskiye mekhanizmy motivatsii cheloveka / V.K. Vilyunas – Moscow: Izdvo MSU, 1990. – 288 p.
4. Vygostky, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L.S. Vygotsky. – Moscow: Pedagogika-Press. -1996. – 536 p.
5. Galperin, P.Ya. Psikhologiya kak obyektivnaya nauka / P.Ya. Galperin. – Moscow: Moscow Psychological-Social institute, Voronezh: NPO «MODEK», 1998.
6. Ermolayeva, M.V. Psikhologiya razvitiya / M.V. Ermolayeva. - Moscow: Psychological-Social institute, Voronezh: NPO “MODEK”, 2008. – 376 p.
7. Ivannikov, V.A. Osnovy psikhologii. Kurs lektsy / V.A. Ivannikov. – Saint-Petersburg: Piter, 2010. – 336 p.
8. Ilyenkov, E.V. Filosofiya i kultura / E.V. Ilyenkov. – Moscow: Izdatelstvo politicheskoi literatury, 1991. – 464 p.
9. Leontyev, A.N. Problemy razvitiya psikhiki / A.N. Leontyev. – Moscow: Mysl, 1965 – 574 p.
10. Leontyev, A.N. Lektsii po obshchei psikhologii / A.N. Leontyev. – Moscow: Smysl, 2000. – 511 p.
11. Leontyev, A.N. Psikhologicheskiye osnovy razvitiya rebyonka i obucheniye / A.N. Leontyev. – Moscow: Smysl, 2009. – 423 p.
12. Leontyev, D.A. Ocherk psikhologii lichnosti / D.A. Leontyev. – Moscow, 1997. – 64 p.

13. Leontyev, D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoi realnosti / D.A. Leontyev. – Moscow: «Smysl», 1999. – 487 p.
14. Malanov, S.V. Razvitiye umeny i sposobnostei u detei doshkolnogo vozrasta: teoreticheskiye i metodicheskiye materialy. Vtoroye izdaniye, pererabotannoye i dopolnennoye / S.V. Malanov – Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo psikhologo-sotsialnogo instituta; Voronezh: Isdatelstvo NPO «MODEK», 2012. – 319 p.
15. Malanov, S.V. Razvitiye reflektivnykh deistvy kak funktsionalnaya osnova soznaniya i samosoznaniya/ S.V. Malanov // «Mir psikhologii». – 2016. – № 2. – P. 88-102.
16. Malanov, S.V. O kulturno-istoricheskikh istochnikakh zarozhdeniya tselepolaganiya v sostave proizvolno-prednamerennoi i volevoi regulyatsii / S.V. Malanov // Kulturno-istoricheskaya psikhologiya. – 2019. – V. 15. – № 2. – P. 22-31. – doi: 10.17759/chp.2019150203.
17. Malanov, S.V. Ot predmetnosti psikhicheskikh funktsy k predmentomu sodержaniyu psikhologii / S.V. Malanov // Teoretichni doslidzhennya u psikhlogii: monografichna seriya/ comp. V.O. Medintsev. – 2021. – Volume 14. – P. 2-17. – doi: 10.24412/2616-6860-2021-3-2-17.
18. Rubinshtein, S.L. Osnovy obshchei psikhologii / S.L. Rubinshtein. - Saint-Petersburg: Piter, 2008. – 713 p.
19. Stolin, V.V. Samosoznaniye lichnosti / V.V. Stolin. – Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1983. – 284 p.
20. Subbotsky, E.V. Genezis lichnosti: Teoriya i eksperiment / E.V. Subbotsky. – Moscow: Smysl, 2010. – 408 p.
21. Hall, C. Teorii lichnosti / C. Hall, G. Lindsay. – Moscow: KSP+, 1997. – 719 p.
22. Hjelle L. Teorii lichnosti. Osnovnye polozheniya, issledovaniya i primeneniye / L. Hjelle, D. Ziegler. – Saint-Petersburg: Piter, 1997. – 608 p.
23. Elkonin, D.B. Psikhicheskoye razvitiye v detskikh vozrastakh: Izbrannyye psikhlogicheskiye Trudy / D.B. Elkonin. Izdatelstvo Mosckovskogo psikhologo-sotsialnogo instituta; Voronezh: Isdatelstvo NPO «MODEK», 2001. – 416 p.

*Статья поступила в редакцию 14.05.2023*

*А.А. Косова, О.Н. Бакурова*

## **МЕТАФОРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНОГО ЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

*Аннотация:* В статье рассмотрены метафоры как инструмент развития метакогнитивного знания учащихся. Представлен анализ научной литературы и исследований на тему использования метафор в процессе развития метакогнитивного знания. Метафорическое мышление имеет большой потенциал для улучшения способности к анализу, критическому мышлению и творческому решению проблем. В статье анализируется, как можно использовать метафоры для стимулирования рефлексивного мышления учащихся и развития их когнитивных процессов. Кроме того, рассматриваются примеры использования метафор в образовании и психологической практике для стимулирования метакогнитивного знания и развития интеллектуальных способностей учащихся. В итоге, статья представляет метафору как важный инструмент образования, который может эффективно использоваться для развития мышления и продвижения когнитивного развития учащихся.

*Ключевые слова:* метафоры; метакогнитивное знание; образование; развитие мышления; учащиеся.

В современных исследованиях метакогнитивной активности существенное место занимает вопрос об изучении метакогнитивного знания. Последнее в наиболее общем виде представляет собой совокупность знаний человека о том, что он знает и чего не знает в той или иной предметной области, с какими задачами он справляется лучше, а какие вызывают у него затруднения, каковы возможности и ограничения его когнитивной сферы. В одном из наиболее известных вариантов устройства метакогнитивного знания, оно представлено тремя компонентами.

Декларативное знание – знание различных фактов, относящихся к особенностям организации познания в процессе решения задач. Например, студент может знать, что знакомый материал прочитывается быстрее, чем незнакомый или то, что повторное прочитывание текста облегчает его запоминание.

Процедурное знание – знание того, как нужно решать отдельные частные задачи при решении более общей, какие стратегии нужно использовать для этого. Например, студент может знать, как осуществляется предварительное ознакомление с содержанием текста, как использовать контекст для более глубокого понимания, как выделить ключевые идеи текста или кратко суммировать его смысл.

Условное знание – знание о том, в каких обстоятельствах нужно применять ту или иную стратегию, когда той или иной приём понимания текста является эффективным, а когда он не подходит. Это также знание того, почему определённая стратегия работы с текстовым материалом может принести успех. Например, студенты могут знать, что перефразирование текста – это

эффективная стратегия, помогающая лучше его понять. Но в то же время они знают, что эту стратегию можно использовать только в определённых целях и с определёнными типами текста (Jacobs, Paris, 1987).

Весьма важной характеристикой метакогнитивного знания является степень адекватности представлений человека о собственном познании. Например, учащийся может считать, что он хорошо знает историю и действительно продемонстрировать хорошие исторические познания, например, при опросе на занятии или выполнении теста знаний. Но бывает и иная ситуация. В частности, некоторые студенты убеждены, что интенсивная зубрежка материала в последнюю ночь перед экзаменом – это хороший способ усвоить много нужной информации. В действительности это не так. Существуют многолетние исследования, которые демонстрируют, что более длительные временные интервалы, затрачиваемые на изучение нового материала, являются гораздо более эффективным условием запоминания. Таким образом, метакогнитивное знание может включать не только истинные, но и ложные убеждения учащегося о собственной компетентности в учении.

Последнее означает, что метакогнитивное знание может и должно выступать предметом специальных обучающих воздействий, направленных на коррекцию неадекватных метакогнитивных представлений обучающегося. В рамках подобной работы можно выделить целое направление исследований, где предметом коррекции являются чрезмерно оптимистичные суждения (так называемая самоуверенность) учащихся о своих успехах в решении конкретных учебных заданий. При этом изучалось действие

различных факторов на точность метакогнитивных суждений.

Так, в работе Т. Миллера и Л. Гераси исследовалось то, как обратная связь об адекватности прогнозов учащихся и начисление дополнительных баллов за более качественные прогнозы собственной учебной успешности улучшит точность метакогнитивных суждений. Выяснилось, что прогнозы студентов почти всегда были выше, чем оценка, которую они получили, и это было особенно выражено у студентов с низкой успеваемостью. В первой экспериментальной серии предоставление стимулов при слабо конкретизированной обратной связи не привело к улучшению метапознания учащихся. Во второй серии было показано, что, когда обратная связь стала более конкретной, точность метакогнитивных суждений улучшилась у студентов с низкой успеваемостью (Miller, Geraci, 2011).

В ряде ещё довольно ранних работ по метакогнитивному обучению, было убедительно показано, что самовербализация в виде самоопроса в процессе решения учебной или педагогической задачи, ответов на сформулированные заранее позиции самоотчета положительно влияет на качество метакогнитивного знания и, в конечном счёте, на решение учебной задачи (King, 1992; Kramarski, Mevarech, 2003; Manning, Payne, 1989; Neely, 1986).

Также в качестве фактора, влияющего на точность метакогнитивных суждений выступил тип рассуждений испытуемых о том, может быть правильным или нет их ответ на тестовое задание. В работе А. Кориата, С. Лихтенштейн и Б. Фишхоффа трем группам испытуемых предлагались тестовые задания с двумя вариантами ответа, охватывающие несколько областей знания: историю, географию, литературу и «окружающий мир». При этом одна группа получила задание после ответа на каждый вопрос написать один аргумент в поддержку правильности ответа и затем оценивать уверенность в решении пункта теста. Другая группа получила инструкцию написать аргументы против того, что ответы были верны, и затем оценивала уверенность. Наконец, третья группа генерировала оба типа аргументов и оценивала затем уверенность. Другими словами, в одной группе испытуемые использовали аргументы, подтверждающие суждения уверенности, в другой – опровергающие, и в третьей – аргументы обоих типов. Группы, где испытуемые формулировали аргументы в только в поддержку уверенности или создавали аргументы двух типов, продемонстрировали сверхуверенность в решении теста. Наилучшие показатели точности суждений уверенности

показала вторая группа, которая по инструкции опровергала суждения о собственном знании (Koriat et al., 1980). Эти данные были в целом воспроизведены в процессе решения студентами учебных заданий и в условиях отечественной образовательной системы (Фомин, Богомолова, 2019).

Существуют также попытки корректировать иллюзорное метакогнитивное знание, выражающееся в чрезмерной уверенности в решении тестов знания, через влияние на психологические механизмы, лежащие в основании метакогнитивных суждений. В частности, есть работы, где предметом психолого-педагогических воздействий стали эвристические процессы вывода метакогнитивных суждений (Фомин, 2016).

Эти и другие многочисленные исследования, где так или иначе обсуждаются факторы повышения качества метакогнитивного знания, объединяет одна общая черта. Все они сосредоточены вокруг изучения того, что можно назвать *текущим метакогнитивным знанием*, т.е. знанием, которое возникает непосредственно до, во время или сразу же после решения задачи. Обычно оно представлено в форме различных метакогнитивных суждений. Например, суждений о лёгкости/трудности для решения предстоящей задачи, наличия чувства знания при вспоминании материала, уверенности в правильности решения тестового задания и т.п.

Вместе с тем понятие метакогнитивного знания не исчерпывается только текущими его компонентами. Как следует из определения этого конструкта существуют более устойчивые и обобщенные структуры знания субъекта о собственном познании. *Обобщенное метакогнитивное знание* выступает важнейшим фактором, который опосредует текущие метакогнитивные суждения. Так, общие метакогнитивные структуры концептуализируют частные метакогнитивные впечатления и суждения, обеспечивают согласование между ними, создают у учащегося непротиворечивую картину своей компетентности в учении. Например, ученики, у которых сложилось общее представление о себе как о компетентном и успешном учащемся, не будут торопиться изменить это оптимистичное представление даже если после выполнения некоторых текущих учебных заданий, у них появятся отдельные неудачи и трудности (Фомин, Стеканова, 2019).

Можно предположить, что для психолого-педагогической работы с обобщенными метакогнитивными знаниями перечисленные способы воздействия на текущее метакогнитивное знание будут иметь известные ограничения. Так,

обратная связь, которая в целом неплохо корректирует частные метакогнитивные суждения, может влиять на общие метакогниции только в случае масштабного и систематического применения. Ведь, как было указано в предыдущем примере, текущие метакогнитивные суждения сами подвергаются переосмыслению в контексте общих метакогнитивных знаний. В этой связи далеко ещё не факт, что отдельные метакогнитивные суждения, индуцированные адекватной обратной связью об успешности учащегося, смогут изменить его общую самоуверенность.

В качестве альтернативного психолого-педагогического инструмента, с помощью которого предполагается совершенствовать общее метакогнитивное знание учащихся, может выступить *метафора*.

В когнитивной теории метафоры она рассматривается как результат процессов переработки структур знания: фреймов и сценариев. Причём эти структуры представляют собой обобщенный опыт взаимодействия человека с миром объектов и людей. Процесс метафоризации представляет собой структурирование области «цели», т.е. той области которая плохо известна человеку, по образцу области «источника», т.е. хорошо известной области. В результате происходит высвечивание («метафорическое профилирование») каких-либо свойств и характеристик области «цели». «Суть метафоры – это понимание и переживание сущности... одного вида в терминах сущности другого вида» (Лакофф, Джонсон, 2004, С. 27). Примером может служить хорошо известная «компьютерная метафора» согласно которой познание человека устроено аналогично процессам и этапам переработки информации в компьютерных системах.

Есть несколько соображений, которые определяют возможность и необходимость использования метафор как средства развития общего метакогнитивного знания учащихся.

1. Важным является то обстоятельство, что метапознание – это не просто прямое отражение познавательной активности. Собственно процессы познания в действительности далеко не так прозрачны для рефлексивного осмысления, как это может показаться на первый взгляд. В противном случае метод интроспекции до сих пор оставался бы главным методом изучения психического. Поскольку познавательная активность для субъекта выступает как область, которую он знает явно недостаточно, метафоры могут быть использованы для улучшения метакогнитивного знания.

2. Метафоры могут быть использованы как инструмент непосредственного воздействия на общее метакогнитивное знание учащегося в отличие от воздействий на частные метакогнитивные суждения, которые могут влиять на общие метакогниции только опосредованно. Кроме того, метафора в когнитивном подходе предстает как целостная структура, своеобразный гештальт, который фиксирует некоторую законченную область действительности. В этом смысле она хорошо подходит для работы именно с общими метакогнитивными знаниями.

3. Есть значительный опыт использования метафор как инструмента работы со знанием в самых различных областях человеческой деятельности. Весьма распространен такой опыт в научной деятельности. В частности, в психологической науке использование метафор при построении теоретических обобщений является обычным явлением. Существует обширная практика использования метафор в обучении различного типа, менеджменте, психотерапии и психологическом консультировании.

4. Наконец, есть и эмпирические данные, подтверждающие эффективность метафор как средства работы с метакогнитивными процессами.

Изучением особенностей применения метафор в работе с метакогнитивным знанием занимались такие ученые, как Э. Уэллс, Дж. Флейвелл и др. (Kramarski B., Mevarech Z.R., 2003).

По мнению Уэллса, всё дело в отношении к мыслям, и в том, как конкретно человек формирует и обрабатывает информацию, т.е. дело в когнитивных процессах. В итоге Уэллс действительно обнаружил нечто общее среди больных разными видами расстройств в их способах обработки информации, а эти самые общие особенности он назвал когнитивно-аттенционным синдромом (КАС).

Дж. Флейвелл говорил, что метафора создана для объяснения принципов работы познавательных процессов в когнитивной психологии. Следует особо подчеркнуть, что существуют два основных феномена, необъяснимых в рамках метафоры. Именно они дали импульс к появлению вначале «контролирующих» элементов в моделях переработки информации, а позднее, к построению метакогнитивных моделей. Это, во-первых, феномен избирательного и переструктурированного воспроизведения информации и, во-вторых, феномен рефлексивного контроля за прогрессом в решении задачи и модификация стратегий решения на основе прогноза неудовлетворительного результата. Кроме того, компьютерная метафора не учитывает индивидуальные

различия в количестве уровней метакогнитивной регуляции.

Метафора может использоваться также в рамках рефлексии, тем самым являясь одним из способов метакогнитивного познания.

Изучение рефлексии среди психологов ведется главным образом в направлении метакогнитивного подхода. Рефлексия как понятие не имеет однозначной трактовки при переводе на английский язык, и зачастую в иностранной литературе можно встретить родственные понятия – *metacognitions, self-awareness, self-regulation, mindfulness* и др. (Jacobs J.E., Paris S.G., 1987).

Метакогнитивные знания представляют собой накопленный опыт, который связан с восприятием индивидом собственных когнитивных способностей и способностей окружающих. Метакогнитивные переживания – это те эмоции, которые индивид испытывает в отношении совершения интеллектуальных операций (например, страх перед выполнением математических задач, вызванный отрицательным оцениванием индивидом своих способностей и отсутствием уверенности в способностях).

Метакогнитивный опыт помогает человеку соотносить оценку своих способностей и формировать её как адекватную, осуществлять наиболее оптимальные стратегии достижения цели исходя из условий ситуации.

Оставшиеся два явления, входящие в состав понятия метакогниции – цели и стратегии – являются желаемым результатом выполнения когнитивного или интеллектуального процесса и способом его получения (Neely A.M., 1986).

Дж. Лакофф и М. Джонсон в своей работе «Метафоры, которыми мы живем», анализируя процесс метафоризации, пишут, что принципы восприятия реальности, которая нас окружает, являются «метафорическими по своей природе и включают понимание результатов нашего опыта в терминах других данных, которые получены опытным путём».

Таким образом, метафора в языковедческих изысканиях представляется действенной когнитивной моделью. Она способна, как подчеркивают Дж. Лакофф и М. Джонсон, высветлить и затемнить различные стороны концептуализуемого объекта; метафора сложна и многогранна, она помогает выявить не только универсальные, но и национальные аспекты научного дискурса, фиксируя и сознательные, и подсознательные движения мысли ученого.

Объективная потребность в метафоре объясняется в том числе и тем обстоятельством, что необходимость в использовании метафоры

возникает там, где для говорящего нет иной возможности передать информацию об окружающем нас мире (авторитет лопнул, терпение лопнуло, в боку колет, рождение галактики и т.д. и т.п.).

С точки зрения когнитивного подхода, метафора является важным инструментом понимания свойств накладываемых друг на друга концептуальных областей. В Словаре лингвистических терминов метафора определяется как «троп, состоящий в употреблении слов и выражений, в переносном смысле на основании сходства, аналогии и т. п.». (Лакофф Дж. Джонсон М., 2004).

Известны также различные исследования применения метафор в ходе метакогнитивной терапии в процессе психологического консультирования и психотерапии.

Так, например, различные метакогнитивные убеждения, относящиеся к определённым областям, встречаются в случаях коррекции и лечения конкретных расстройств. В ГТР метакогнитивная модель уделяет особое значение негативным убеждениям о неконтролируемости беспокойства и опасности беспокойства для физического и социального функционирования. Несмотря на то, что у пациентов имеются такие негативные метакогнитивные убеждения, у них так же присутствуют более позитивные убеждения о том что беспокойство является полезным в прогнозировании угроз и планирования копинг-стратегии. МКТ является уникальным в своём акценте на негативных метакогнитивных убеждениях о беспокойстве и роли негативной оценки беспокойства как неконтролируемого и опасного в патогенезе и лечении ГТР (генерализованного тревожного расстройства).

В метакогнитивной модели обсессивно-компульсивного расстройства метакогнитивные убеждения касаются важности, значения и опасности навязчивых мыслей (интрузий). Эти убеждения в областях связей «мысль-поведение» («Мысли о прыжке с моста могут заставить меня совершить прыжок»), «мысль-событие» («Мысли о том, что мой партнёр попадёт в аварию, повышают вероятность того, что это произойдёт») и склейка «мысль-объект» («Мои плохие мысли могут загрязнить мои лучшие вещи и разрушить их»). В дополнение к мыслям-склейкам, в этой модели так же важны убеждения о необходимости реагировать на мысли особым образом и выполнении ритуалов. МКТ уникальна в выявлении и акцентировании внимания на ряде убеждений-склеек и выявлении убеждений о ритуалах.

Метакогнитивная модель ПТСР основывается на концепции позитивных метакогнитивных убеждений о необходимости заниматься повторяющимися размышлениями о травме, беспокоиться о будущих травмах, направлять внимание на угрозу и подавлять навязчивые мысли (например, «я должен беспокоиться о подобных событиях в будущем для того, чтобы быть к ним готовым»). Кроме того, существуют и негативные убеждения о значении и следствиях симптомов, таких как навязчивые мысли и воспоминания (например, «Если я продолжу мыслить таким образом, я сойду с ума»). Эти метакогниции приводят к стойкой зацикленной обработке травмы и усиливают внимание к угрозе таким образом, что поддерживают чувство опасности и симптомы тревоги индивида. Таким образом, мышление не может автоматически вернуться в свой нормальный режим, который был у индивида до травмы. Никакие другие теории или модели не рассматривают метакогнитивные убеждения при ПТСР. Кроме того, МКТ фокусируется на изменении метакогнитивных убеждений, тогда как другие подходы КПТ сосредотачиваются на изменении характера травматических воспоминаний.

Есть связи расстройства со стилем реагирования на мысли и убеждения, терапия фокусируется на разработке альтернативных стилей реагирования на эти внутренние события. Ряд стратегий работы с расстройствами включает:

метакогнитивное руководство, упражнение на свободные ассоциации, и использование метафор в терапии.

Отстранённое осознание не имеет аналогов с техниками, используемыми в ранних формах КПТ. Тем не менее, техники медитации осознанности в последнее время используются как стратегии предотвращения рецидивов депрессии в основанной на осознанности когнитивной терапии.

Таким образом, использование метафор в учебной среде имеет много преимуществ. Одним из наиболее значимых преимуществ является развитие метакогнитивного знания студентов. Метакогнитивное знание – это знание о том, как мы мыслим и как мы учимся. Оно позволяет нам создавать картины в своей голове, которые сами по себе являются метафорами. Педагоги-психологи могут использовать метафоры для того, чтобы помочь студентам развить метакогнитивное знание. Метафоры могут привести особенно важное знание, которое очень трудно преподать с помощью других методов обучения. Метафоры – это универсальный и очень эффективный инструмент для педагогов-психологов, которые хотят помочь своим студентам развить метакогнитивное знание. Метафоры могут сделать учебный процесс более интересным и занимательным, помогая студентам более эффективно усваивать знания и знания о знаниях.

*Список литературы:*

1. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. Свирепо, О.А. Образ, символ, метафора в современной психотерапии / О.А. Свирепо, О.С. Туманова. – Москва: изд-во Института психотерапии, 2003 – 183 с.
3. Фомин, А.Е. Формирование навыков метакогнитивного мониторинга в процессе промежуточного и итогового контроля знаний студентов / А.Е. Фомин // Вопросы психологии. – 2016. – №6. – С. 130-140.
4. Фомин, А.Е. Влияние рассуждений о знании на метакогнитивный мониторинг решения проверочных заданий / А.Е. Фомин, Е.А. Богомолова // Экспериментальная психология. – 2019. – Том 12. – № 1. – С. 126-138. – doi:10.17759/exppsy.2019120110.
5. Фомин, А.Е. Генезис метакогнитивного знания в учении: от общих структур к текущим метакогнитивным суждениям и обратно / А.Е. Фомин, Ю.О. Стеканова // Психология обучения. – 2019. – Т 2. – С. 14-22.
6. Jacobs, J.E. Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction / J.E. Jacobs, S.G. Paris // Educational Psychologist. – 1987. – V. 22. – № 3-4. – P. 255-278.
7. Flavell, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry / J.H. Flavell // American Psychologist. – 2019. – Vol. 34, № 10. – 911 p.
8. King, A. Comparison of self-questioning, summarizing, and notetaking-review as strategies for learning from lectures / A. King // American Educational Research Journal. – 1992. – V. 29. – №. 2. – P. 303-323.
9. Koriat, A. Reasons for confidence / A. Koriat, S. Lichtenstein, B. Fischhoff // Journal of Experimental Psychology: Human learning and memory. – 1980. – V. 6. – №. 2. – P. 107-118.



10. Kramarski, B. Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training / B. Kramarski, Z.R. Mevarech // American Educational Research Journal. – 2003. – V. 40. – №. 1. – P. 281-310.
11. Manning, B.H. A cognitive self-direction model for teacher education / B.H. Manning, B.D. Payne // Journal of Teacher Education. – 1989. – V. 40. – №. 3. – P. 27-32.
12. Miller, T.M. Training metacognition in the classroom: The influence of incentives and feedback on exam predictions / T.M. Miller, L. Geraci // Metacognition and Learning. – 2011. – V. 6. – P. 303-314.
13. Neely, A.M. Planning and problem solving in teacher education / A.M. Neely // Journal of Teacher Education. – 1986. – V. 37. – №. 3. – P. 29-33.

**A.A. Kosova, O.N. Bakurova**  
**METAPHORS**

### **AS TOOL OF STUDENTS' METACOGNITIVE KNOWLEDGE DEVELOPMENT**

*Abstract:* The article considers metaphors as a tool for the development of students' metacognitive knowledge. The analysis of scientific literature and research on the use of metaphors in the development of metacognitive knowledge is presented. Metaphorical thinking has great potential to improve the ability to analyze, think critically, and solve problems creatively. The article analyzes how metaphors can be used to stimulate students' reflexive thinking and the development of their cognitive processes. In addition, examples of the use of metaphors in education and psychological practice to stimulate metacognitive knowledge and the development of intellectual abilities of students are considered. As a result, the article presents metaphor as an important educational tool that can be effectively used to develop thinking and promote cognitive development of students.

*Key words:* metaphors; metacognitive knowledge; education; development of thinking; students.

*Список литературы:*

1. Lakoff, G. *Metaphory, kotorymi my zhivem* / G. Lakoff, M. Johnson. – Moscow: Editorial, URSS, 2004. – 256 p.
2. Svirepo, O.A. *Obraz, simvol, metafora v sovremennoi psikhoterapii* / O.A. Svirepo, O.S. Tumanova. – Moscow: izd-vo Instituta psikhoterapii, 2003 – 183 p.
3. Fomin, A.E. *Formirovaniye navykov metakognitivnogo monitoringa v protsesse promezhutochnogo kontrolya znany studentov* / A.E. Fomin // *Voprosy psikhologii*. – 2016. – № 6. – P. 130-140.
4. Fomin, A.E. *Vliyaniye rassuzhdeny o znaniy na metakognitivny monitoring resheniya proverochnykh zadany* / A.E. Fomin, E.A. Bogomolova // *Ekspperimentalnaya psikhlogiya*. – 2019. – Volume 12. – № 1. – P. 126-138. – doi:10.17759/exppsy.2019120110.
5. Fomin, A.E. *Genezis metakognitivnogo znaniya v uchenii: ot obshchikh struktur k tekushchim metakognitivnym suzhdeniyam i obratno* / A.E. Fomin, Yu.O. Stekanova // *Psikhologiya obucheniya*. – 2019. – V. 2. – P. 14-22.
6. Jacobs, J.E. *Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction* / J.E. Jacobs, S.G. Paris // *Educational Psychologist*. – 1987. – V. 22. – № 3-4. – P. 255-278.
7. Flavell, J.H. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive develop mental inquiry* / J.H. Flavell // *American Psychologist*. – 2019. – Vol. 34, № 10. – 911 p.
8. King, A. *Comparison of self-questioning, summarizing, and notetaking-review as strategies for learning from lectures* / A. King // *American Educational Research Journal*. – 1992. – V. 29. – №. 2. P. 303-323.
9. Koriat, A. *Reasons for confidence* / A. Koriat, S. Lichtenstein, B. Fischhoff // *Journal of Experimental Psychology: Human learning and memory*. – 1980. – V. 6. – №. 2. – P. 107-118.
10. Kramarski, B. *Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training* / B. Kramarski, Z.R. Mevarech // *American Educational Research Journal*. – 2003. – V. 40. – №. 1. – P. 281-310.
11. Manning, B.H. *A cognitive self-direction model for teacher education* / B.H. Manning, B.D. Payne // *Journal of Teacher Education*. – 1989. – V. 40. – №. 3. – P. 27-32.
12. Miller, T.M. *Training metacognition in the classroom: The influence of incentives and feedback on exam predictions* / T.M. Miller, L. Geraci // *Metacognition and Learning*. – 2011. – V. 6. – P. 303-314.
13. Neely, A.M. *Planning and problem solving in teacher education* / A.M. Neely // *Journal of Teacher Education*. – 1986. – V. 37. – №. 3. – P. 29-33.

*Статья поступила в редакцию 15.04.2023*

*Р.И. Хотеева*

## **КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация:* В статье представлен теоретический анализ основных современных исследований к пониманию сущности и механизма возникновения категории «благополучие личности», исходя из различных подходов (философский, социологический, клинико-психологический), а также обоснование к пониманию его видов (субъективного, психологического и социального благополучия личности) в отечественной и зарубежной психологии, поскольку пока не существует единого определения психологического благополучия и однозначных критериев и факторов, которые влияют на саморазвитие личности (характерологические особенности, личностные качества, жизнестойкость, локуса контроля человека).

В статье проанализированы факторы и условия риска проявления социального неблагополучия личности и показатели социального благополучия, представленные эмпирическими исследованиями.

В рамках клинико-психологических аспектов исследования проблем социального благополучия личности приводятся результаты современных эмпирических исследований, (в том числе и автора), в условиях влияния личностно-социальных изменений (в ситуации болезни своей и членов семьи, потери работы, кризиса семейных отношений) с позиции её психологического здоровья, набора ценностных и смысловых ориентаций; эмоционального благополучия и самочувствия, на различных социальных выборках (студенты вуза; пациенты, длительно находящиеся в стационарном отделении медицинского учреждения; безработные).

*Ключевые слова:* психологическое благополучие личности; факторы и условия благополучия; компоненты психологического благополучия; самореализация; смысложизненные и ценностные ориентации; психологическое здоровье.

### **Актуальность**

Проблема социального благополучия разносторонне разработана в различных отраслях научного знания: социологии, психологии, экономике, социальной политике, медицине, экологии и философии.

Понятие «психологическое благополучие» вошло в отечественную психологическую науку и практику относительно недавно, при этом настоящее время не существует единого определения психологического благополучия, как и однозначных его критериев, и в последнее время категория «психологическое благополучие» зачастую отождествляется со сходными понятиями, такими как «психологическое здоровье», «эмоциональное благополучие», «эмоциональное самочувствие».

Психологическим благополучием личности называют состояние индивида или группы людей, которое является сложной взаимосвязью физических, культурных, психологических, духовных и социальных факторов, и отражает оценку человеком собственных возможностей самореализации.

С помощью психологического благополучия определяется цель в жизни, её смысл, понимание себя, уровень удовлетворенности жизнью, уровень удовлетворенности собой

и возможности развития собственного потенциала индивида [14].

### **Обзор литературы**

Исследование психологического благополучия личности в различных контекстах жизнедеятельности на сегодняшний день широко представлено в работах отечественных (Н.К. Бахарева, М.В. Бучацкая, С.А. Водяхо, А.В. Воронина, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова) и зарубежных психологов (Э. Динер, К. Питерсен, Р. Райн, К. Шелдон) [1, 13].

В процессе изучения данной проблемы были определены два основных подхода: гедонистическое направление, связанное с эмоциональным благополучием и удовлетворенностью, и эвдемоническое, основой которого является показатели успешного функционирования личности [1, 13].

В своих работах Водяха С.А., исследуя современные концепции психологического благополучия личности, указывает, что объектом первого (гедонистического) направления является оценка выраженности положительных эмоций (счастья). Во втором направлении исследований благополучия – эвдемоническом (рассмотренные им концепции М. Ягода, К. Кейес и К. Рифф), акцентируются внимание на благополучии как показателе позитивного функционирования

личности. Согласно эвдемонической концепции, все блага, которых достигает человек, преследующий цели саморазвития, вызывают долговременное ощущение счастья [1, с. 133-135].

Феномен психологического благополучия с позиций личностной оценки наиболее полно раскрыт в работах Н. Бредберна [22], Э. Динера [23] и К. Рифф [24], в них представлены структура и основные компоненты благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономию, управление окружающей средой, цель в жизни и личностный рост.

Исходя из основных положений этого подхода выделяется категория «психологическое благополучие личности», определённое Н. Бредберном как соотношение позитивного и негативного аффектов, возникающих в ответ на события внешней среды [1].

Исследователи эвдемонистического подхода, считают, что важнейшим условием психологического благополучия является активность личности, постоянное саморазвитие, раскрытие своих возможностей и способностей как ощущение наполненности качества жизни, в ситуации проявления усилий для достижения значимой цели.

Концепция психологического благополучия К. Рифф содержит шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост [23].

С.А. Водяха анализируя имеющиеся теоретико-методологические основные понятия, применяемых в позитивной психологии для обозначения разной степени удовлетворенности жизнью, таких как субъективное благополучие, качество жизни, удовлетворенностью жизнью, процветание [1].

Анализ работ ряда отечественных и зарубежных авторов позволил синтезировать представление о категории «благополучие» и определить его как целостное психическое состояние личности, многомерное психическое явление, включающее в себя ряд компонентов.

Благополучие – состояние, обеспечивающее индивиду возможность вести полноценный, социально одобряемый образ жизни. Субъективное благополучие – эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» [18].

Проблема изучения структуры психологического благополучия личности отражена в ряде современных исследований.

Модель социального благополучия, представленная К. Кейес включала в себя такие параметры как: общность с другими людьми; ощущение субъектом своей значимости, полезности для общества; реальность восприятие мира; способность доверять другим; социальная актуализация личности. психологическое благополучие – многомерное психическое явление, включающее в себя ряд компонентов.

Изучая психологическое благополучие личности, Скорынин А.А., считает, что оно является одним из аспектов позитивного функционирования и включает в себя эмоциональную, социальную и смысловую составляющие. Психологическое благополучие представляет собой особое психическое состояние личности, представленное на осознаваемом и неосознаваемом уровнях. Каждый из этих уровней имеет свои формы проявления в поведении и деятельности субъекта. Автор указывает составляющие психологического благополучия:

- эмоциональная составляющая как ровный и спокойный фон настроения с преобладанием позитивных эмоций;

- социальная составляющая – как способность устанавливать и поддерживать доверительные отношения с окружающими;

- смысловая составляющая – как осознание целей своей жизни, стремление к их достижению, к личностному росту и саморазвитию. Особым вниманием в исследованиях является выделение такого аспекта в проблеме благополучия – это отражение субъективности. Так, Э. Динер, выделил в конструкте субъективного благополучия три основных компонента: удовлетворенность жизнью (работа, любовь, досуг; взаимодействие); комплекс положительных эмоций; комплекс отрицательных эмоций [14].

Научно доказано, что факторами субъективного благополучия являются культура; традиционные ценности и традиции; любовь и брак (семья); трудовая деятельность; материальные возможности. Исходя из многообразия подходов ряд авторов рассматривают эмоционально-личностное благополучие как целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека. Результаты эмпирических исследований эмоционально-личностного благополучия, проведенные Карапетян Л.В., показали, что общим коррелятом как субъективного, так

и психологического благополучия является удовлетворенность жизнью [7].

Авторы исследований аспекта психоэмоционального благополучия, Е.Г. Трошихина, В.Р. Манукян утверждают, что это – интегральная характеристика внутреннего мира личности, отражающая взаимосвязи эвдемонистического и гедонистического благополучия в соотношении с базовыми эмоциональными характеристиками личности (тревожность, устойчивые эмоциональные состояния). В их работах приводятся результаты двух корреляционных пилотажных исследований, подтверждающих включенность тревожности и устойчивых эмоциональных состояний в структуру психоэмоционального благополучия взрослого человека, использование конструкта психоэмоционального благополучия дает возможность использование конструкта психоэмоционального благополучия дает возможность рассмотреть состояние благополучия человека с позиций целостности, охарактеризовать его комплексно, с учётом всей сложности и противоречивости внутреннего мира [15, с. 211-223].

Карапетян Л.В., Глотова Г.А. представили структурную модель эмоционально-личностного благополучия на основе результатов пилотного исследования и анализа литературы исследований проблем благополучия личности. Представим более подробное её содержание.

Девятифакторная модель эмоционально-личностного благополучия включает три позитивных фактора благополучия, ориентированных на внутренний мир человека и образующих позитивный эмоциональный компонент благополучия (отношение человека к своей жизни, установки по отношению к своему прошлому и будущему, чувство защищенности/незащищенности и др.).

К этой группе факторов относятся «счастье», «везение», «оптимизм», которые при самооценке человеком своего «внутреннего» благополучия проявляются в виде представлений о себе как о человеке «счастливым», «везучем» и «оптимисте»; три позитивных фактора, ориентированных на внешний мир и образующих позитивный личностный компонент благополучия (отношения с людьми: друзьями, близкими и дальними, отношение к деятельности и её качеству).

В данную группу факторов входят «успех», «компетентность», «надёжность». Они при оценивании своего «внутреннего» благополучия отражаются в виде представлений о себе как об «успешном», «компетентном» и «надёжном» человеке.

Три негативных фактора, связанные как с внутренним, так и с внешним миром человека (негативное отношение к различным аспектам своей жизни, взаимодействию с миром), понижающие общий уровень внутреннего благополучия.

К этой группе факторов относятся «пессимизм», «несчастливость» (факторы эмоционального неблагополучия, ориентированные на внутренний мир) и «завистливость (зависть)» (фактор личностного неблагополучия, ориентированный на внешний мир). В структуре самооценки «внутреннего» благополучия эти факторы соотносятся с представлениями о себе как о «пессимисте», «несчастливом» и «завистливом» человеке [8].

Считается, что компоненты психологического благополучия, представленные в концепции К. Рифф являются факторами защищенности в ситуации проживания жизненных трудностей и в неблагоприятных условиях. Путь к восстановлению и предупреждению негативных последствий психотравмирующих ситуаций лежит не столько в излечении негативных симптомов, сколько в усилении данных позитивных характеристик. Приоритетным способом повышения уровня субъективного благополучия считается адаптивное социальное поведение [14].

А.В. Воронина исследуя психологическое благополучие связывает его содержание с пониманием психологического здоровья личности и делает вывод о том, что во всех концепциях «психическое здоровье» означает обретение человеком большого количества «степеней свободы» для выбора адекватного способа реагирования на действия факторов окружающей среды [2, с. 142-147].

Анализируя факторы неблагополучия человека с позиции его безопасности Л.А. Иванова выделяет, прежде всего, роль социальных явлений (войны и военные конфликты, неравномерность социально-экономического развития различных стран, стремительный рост народонаселения, загрязнение окружающей среды, обеспечение человечества необходимыми для нормальной жизнедеятельности ресурсами (продовольствием, пресной водой, источниками энергии и т.д.), отрицательные последствия развития науки, техники, информатизации, распространение наркотиков и опасных заболеваний (СПИД), рост преступности, экстремизма.

Также обращается внимание на получившие значительное распространение в обществе и угрожающие жизни и здоровью, людей, имеющих различные поведенческие особенности, людей, употребляющих вещества, нарушающие

психическое и физическое равновесие (алкоголь, никотин, наркотики, лекарственные препараты), суициды (самоубийства), способные нанести ущерб здоровью и жизни человека [6].

Наиболее полно и качественно представлены факторы социального неблагополучия личности в исследованиях, посвященных проблемам переживания негативного опыта, психотравмирующих, кризисных событий и их влияния на психологическое благополучие личности.

Для нас наибольшую ценность представляет обзор и анализ исследований, позволяющий систематизировать основные направления в исследовании субъективного благополучия, что способствует уточнению и конкретизации знаний в данной области, в том числе в контексте клиничко-психологического аспекта, с целью оказания психологической помощи, а также разработки технологий защищенности психического здоровья личности, психологической устойчивости в современных неблагоприятных условиях для различных категорий населения, что может быть реализовано в психотерапевтических практиках и оказания помощи со стороны ряда специалистов (клинических психологов).

Ряд авторов (Медведева Г.П., Шимановская Я.В.), исследуя смысл и ценности социальной деятельности личности, считают, что в любом обществе высшей социальной ценностью является благополучие человека: экономическое, социальное, психологическое, эмоциональное и другое.

Важнейшие интересы людей формируют определённый идеал жизни и деятельности, определяют ценностные ориентации, системы ценностей и установки индивидов. Понятие «благополучие» включает в себя множественные аспекты и компоненты, наполняемые различным содержанием в зависимости от уровня и качества развития человека и общества, индивидуального и общественного сознания.

Благополучие определяется как состояние, обеспечивающее индивиду возможность вести полноценный, социально одобряемый образ жизни. Категория «социальное благополучие», используемая в социальной деятельности и соответствующих науках, раскрывает социальные аспекты бытия индивида, так как содержит в себе соответствие представлениям общества о социальной норме образа жизни, потребления, поведения, отношений и др. Она близка по содержанию категории «общественное благо». В совокупности категории «благополучие» и «социальное благополучие» (как и категории «благо» и «общественное благо») раскрывают индивидуальные и социальные стороны бытия

индивида, степень и качество его участия в общественных отношениях и косвенно демонстрируют его самооценку [9].

Так, по мнению Петровской Ю.А. социальные факты лежат в основе социального порядка, являющегося главным условием социального благополучия. Что касается субъективистской модели благополучия, то в современных социологических исследованиях всё чаще акцентируется внимание на необходимости изучения соотношения внешних и внутренних факторов и их взаимосвязей, влияющих на становление и поддержание оптимального уровня субъективного благополучия. Не менее значимым является и то, что интенсивные социальные изменения находят своё отражение в плоскости субъективных отношений и переживаний индивида, определяющих социальное самоопределение, самореализацию, социальную активность в разных сферах социальной жизни [11].

Современные исследователи проблем психологического благополучия [1] связаны с изучением многих факторов, которые влияют на саморазвитие личности в целом, но, при этом также отсутствует единое определение феномена психического благополучия личности на конкретном возрастном или профессиональном пути её развития. Одним из составляющих понятия психологического благополучия является личностное (субъективное) благополучие.

В ряде работ утверждается, что индивиды, имеющие высокий уровень субъективного благополучия, испытывают наибольшее удовлетворение жизнью [14].

Также в современных исследованиях утверждается, что психологическое благополучие, с учётом возрастного подхода активно формируется благодаря имеющимся ценностным ориентациям индивида, включённостью в профессиональную среду [17].

В рамках исследования клиничко-психологического аспекта социального благополучия личности нам важно мнение автора, когда, рассматривая личность в «направлении развития», учитывая каждый из уровней здоровья личности, предлагается рассматривать при определённых условиях каждый из компонентов развития как возможный стимул или, напротив, барьер в развитии.

Фомина О.О., в своей работе ссылается на модель исследования благополучия О.А. Идобаевой («для с целью выявления факторов, способствующих или препятствующих позитивному развитию личности в подростковом, юношеском и зрелом возрастах в современных условиях», О.А. Идобаева), которая подразумевает

приобретение новообразований и освоение ведущей деятельности, что в свою очередь обуславливает эмоциональное благополучие, либо неблагоприятную ситуацию развития, что ведет к эмоциональному дисбалансу. Эмоциональное благополучие является ключевым фактором в позитивном направлении развития личности, проявляющееся в частности в оптимальной интенсивности психологических защит, низком уровне тревожности и достаточном адаптационном потенциале личности.

В случае позитивного развития мы сталкиваемся с благополучной (самоактуализирующейся) личностью. В случае барьеров развития мы сталкиваемся с личностью неблагоприятной (невротической, дезадаптивной и т.д.), при этом автор задается вопросом: не является ли эмоциональное неблагоприятие скорее индикатором того, как личность оценивает собственное функционирование, нежели определяющим «барьером» к позитивному развитию [20, с. 3-6].

Горбушиной А.В. предпринята попытка поиска методологически обоснованной модели психологического благополучия личности в связи с нарастающим количеством запросов на повышение уровня психологического благополучия со стороны психологической практики. Например, в модели психологического благополучия О.С. Ширяевой, психологическое благополучие представляет собой совокупность личностных ресурсов, которая обеспечивает субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект – среда». И, по мнению авторов, главными критериями психологического благополучия личности выступают объективная успешность (социальное, физическое, психологическое и соматическое здоровье, результативность деятельности) и субъективное переживание благополучия, проявляющееся в ощущении счастья и удовлетворенности жизнью в целом. Данная модель однозначно указывает на необходимость системного рассмотрения психологического благополучия личности [3].

Поэтому исследования социального благополучия личности (клинико-психологический аспект) в последнее время всё чаще интересуют психологов, особенно, исследуя личность в различных жизненных ситуациях, когда это связано с проявлением специфической деформации личности (в ситуации болезни своей и членов семьи, потери работы, кризиса семейных отношений). Представим некоторые из них.

В своём обзоре научных исследований Орлова Д.Г. приводит примеры исследований психологического и субъективного благополучия во многих жизненных ситуациях (состояние

здоровья и болезни; связи субъективного благополучия и здоровья и долголетия; лотерейные выигрыши, бракоразводный процесс; исследование связи субъективного благополучия и дохода), наиболее важными для нас стали исследования, касающиеся связи субъективного благополучия и боли, состояние переживания людей на поздней стадии болезни, так в работах Прессмана и Коэна (2005) было установлено, что положительные эмоции связаны с уменьшением болевых ощущений и повышением болевого порога [10, с. 28-36].

Исследование Шаровой О.Н. соотношения жизнестойкости как показателя психологического благополучия с социально-демографическими и клиническими критериями у пациентов с онкопатологией показало, что уровень контроля в феномене жизнестойкости возбудимых и тревожных личностей играет существенную роль в реализации реакции личности на болезнь в целом, а также на формирование копинг-стратегий поведения, направленных на способ проживания самого себя в ситуации болезни, а также способ выстраивания межличностных отношений в микросоциальном окружении как в состоянии соматического благополучия, так и в ситуации болезни [19].

Состояние переживания собственного неблагоприятия (в форме отчуждения, социальной изоляции в виду особого проявления недуга или свалившийся на человека проблемы) очень часто связано с осознанием своей беспомощности в ситуации тяжелой болезни. Анализируя уровень переживания субъективного одиночества больными, которые находятся на длительном лечении, учитывался такой показатель, как локус контроля человека, поскольку одной из важнейших характеристик личности является степень её самостоятельности, автономности, а также чувство ответственности за происходящие с ним события, мы имеем основания полагать, что именно эта характеристика оказывает важное регулирующее влияние на многие аспекты поведения человека, а также играет важную роль в формировании межличностных отношений, способов разрешения кризисных ситуаций, а также отношения к его болезни и различным терапевтическим методам лечения.

Результаты исследования особенностей субъективного одиночества и компонентов психологического благополучия у больных, находящихся на длительном лечении (Р.И. Хотеева, Е.М. Иванова, 2021), показали, что сама болезнь и пребывание их в стационаре вытесняют все остальные жизненные цели, изменяют

поведение в данной трудной жизненной ситуации людей с различными показателями жизнестойкости.

По установленным статистически значимым взаимосвязям в подгруппах с выраженным показателем переживания субъективного одиночества ( $p \leq 0.05$ ), установлено, что если пациенты имеют не ярко выраженные показатели переживания субъективного одиночества и средние значения по шкалам общей суммарной жизнестойкости, то вынужденное длительное лечение не будет столь негативно воздействовать на динамику психического здоровья пациентов.

Была также установлена положительная взаимосвязь между компонентами психологического благополучия (удовлетворенность жизнью, жизнестойкость, locus-контроля) и показателями переживания субъективного одиночества (проявления депрессии, тревоги и раздражения, ощущения социальной изоляции), что играет существенную роль в реализации реакции личности на болезнь и на формирование копинг-стратегий поведения, направленных на способ принятия ситуации болезни, выстраивания межличностных отношений в диадах «больной – врач»; «больной – семья».

Результаты данного пилотажного исследования направлены на помощь медицинскому персоналу (лечащим врачам и клиническим психологам, сопровождающих их пребывание в стационаре) глубже осознать причинность, смысловые и ответные поведенческие реакции пациентов, находящихся на длительном стационарном лечении и психологически облегчить их пребывание там [16].

Очень актуальным для нас стало исследование проблемы психологического благополучия студентов на этапе их профессионального становления, в ходе изучения конструкта «психологического благополучия студентов». Нами было проведено первичное пилотажное исследование, результаты которого позволили указывать на складывающийся позитивный характер в профессиональном становлении и личностном развитии студентов, поскольку средние значения по выборке показали, что студенты заботятся о благополучии других, самостоятельны и независимы, обладают компетентностью в управлении окружением, обладают чувством непрерывающегося развития, имеют цель в жизни и могут планировать свою жизнь, обладают нормальной самооценкой, чувством общей

удовлетворенности своей жизнью, высокой способностью усваивать новую информацию и реалистичным взглядом на жизнь [17].

В исследовании проблемы взаимосвязи между субъективным благополучием и копинг-стратегиями личности, а также выработки личностью эффективных стратегий преодоления стрессовых ситуаций автором была выявлена взаимосвязь между уровнем субъективного благополучия по кластерам и копинг-стратегиями.

Полученные результаты указывают на то, что чем менее благополучна личность по кластеру «напряжённость и чувствительность», тем больше она выбирает стратегию поиска социальной поддержки и тем меньше использует стратегию избегания разрешения проблем, тем это может быть связано с тем, что нарастающее напряжение пагубно влияет на человека и приводит его к необходимости деятельности. Также чем больше личность не удовлетворена своей повседневной жизнью, тем более она направлена на стратегию разрешения проблем, т.е. если человека устраивает его повседневная жизнь и проблемы касаются прошлого или будущего, тем менее он направлен на разрешение проблем. наличие взаимосвязи между субъективным благополучием и копинг-стратегиями личности [12, с. 132-136].

Ещё одна из важных сфер жизни, связанная с фактором материального благополучия при реализации своих жизненных целей являются результаты эмпирического исследования личностных характеристик как предикторов субъективного благополучия личности с разной ситуацией трудовой занятости (Е.Н. Еремина, 2017), показали, что:

- испытуемые с разной ситуацией трудовой занятости имеют схожие черты личности, которые являются универсальными для потенциального субъективного благополучия (общительность, смелость, нормативность и т.д.);
- на уровень психологического благополучия безработных имеют влияние такие переменные, как тревожность и эмоциональная напряжённость [4, 5].

Таким образом, можем сделать вывод: здоровая личность, выстраивая свои отношения с окружающим миром, неминуемо задействует основные свои характеристики в стремлении достижения субъективного и психологического благополучия.

*Список литературы:*

1. Водяха, С.А. Современные концепции психологического благополучия личности / С.А. Водяха // Дискуссия. – 2012. – №2.
2. Воронина, А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа [Электронный ресурс] / А.В. Воронина // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21.
3. Горбушина, А.В. Достижение психологического благополучия и социального успеха личности: ключевые аспекты концепции [Электронный ресурс] / А.В. Горбушина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 08 (август). – 0,4 п.л. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/222010.htm>.
4. Еремина, Е.Н. Личностные характеристики как предикторы субъективного благополучия личности с разной ситуацией трудовой занятости / Е.Н. Еремина // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – №1.
5. Еремина, Е.Н. Стратегии социально-психологической адаптации как предикторы субъективного благополучия личности незанятого населения / Е.Н. Еремина // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – №3.
6. Иванова, Л.А. Медико-социальные аспекты безопасной жизнедеятельности человека [Электронный ресурс] / Л.А. Иванова // ОмГТУ. – 2012. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-sotsialnye-aspekty-bezopasnoy-zhiznedejatelnosti-cheloveka> (дата обращения: 24.05.2023).
7. Карапетян, Л.В. Психологические корреляты эмоционально-личностного благополучия / Л.В. Карапетян // Вестник КемГУ. – 2017. – №4 (72).
8. Карапетян, Л.В. Структурная модель эмоционально-личностного благополучия / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Национальный психологический журнал. – 2018. – №2 (30).
9. Медведева, Г.П. Социальное благополучие, как смысл социальной деятельности [Электронный ресурс] / Г.П. Медведева, Я.В. Шимановская // Право и практика. – 2018. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-blagopoluchie-kak-smysl-sotsialnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 02.06.2023).
10. Орлова, Д.Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) / Д.Г. Орлова // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2015. – №1.
11. Петровская, Ю.А. Факторы социального благополучия как научная проблема [Электронный ресурс] / Ю.А. Петровская // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – №4 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-sotsialnogo-blagopoluchiya-kak-nauchnaya-problema> (дата обращения: 24.05.2023).
12. Процукович, Е.П. Взаимосвязь копинг-стратегий с субъективным благополучием / Е.П. Процукович // Наука и современность. – 2011. – №14. – С.133-136.
13. Рикель, А.М. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах / А.М. Рикель, А.А. Туниянц, Н. Батырова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №2.
14. Скорынин, А.А. К вопросу о структуре психологического благополучия личности / А.А. Скорынин // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – №2.
15. Трошихина, Е.Г. Тревожность и устойчивые эмоциональные состояния в структуре психоэмоционального благополучия [Электронный ресурс] / Е.Г. Трошихина, В.Р. Манукян // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2017. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-i-ustoychivye-emotsionalnye-sostoyaniya-v-strukture-psihoemotsionalnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 24.05.2023).
16. Хотеева, Р.И. Особенности переживания чувства одиночества пациентами, длительно находящимися в стационарном отделении / Р.И. Хотеева, Е.М. Иванова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2022. – Т. 5. – № 1 (14). – С. 138-148.
17. Хотеева, Р.И. Психологическое благополучие студентов как условие их профессиональной социализации / Р.И. Хотеева, А.В. Косова // Социализация в глобальном мире: вызовы современности. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2021. – С. 233-243.



18. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского ун-та. – 2006. – Т. 6. – С. 104-109.
19. Шарова, О.Н. Соотношение жизнестойкости с социально-демографическими и клиническими критериями у пациентов с онкопатологией / О.Н. Шарова // Вестник СМУС74. – 2016. – №2 (13). – С. 48-50.
20. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129.
21. Фомина, О.О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии / О.О. Фомина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – №6. – С. 3-9.
22. Bradburn, N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p.
23. Diener, E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem / E. Diener // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – № 68. – P. 653-663.
24. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727.

**R.I. Khoteeva**

### **CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY SOCIAL WELFARE**

*Abstract:* The article presents the theoretical analysis of main contemporary researches in understanding the essence and mechanisms of the emergence of the “personality welfare” category, based on different approaches (philosophic, sociological, clinical-psychological), and also the substantiation of the understanding its kinds (subjective, psychological and social welfare of the personality) in Russian and foreign psychology, as until now there is no single definition of psychological welfare and unambiguous criteria and factors influencing personality self-development (characteristic peculiarities, personal qualities, viability, man’s control locus).

In the article there are analyzed factors and conditions of risk of social disadvantage manifestation of the personality and indices of social welfare represented by empirical researches.

In the frames of clinical-psychological aspects of the research of personality social welfare problems there are given the results of modern empirical investigations (including the author’s ones), in conditions of the influence of social-personal changes (in situations of own or family members’ illness, job loss, family relations crisis) from the point of its psychological health, set of value and sense orientations; emotional welfare and well-being, on different social samples (university students; patients staying for a long time in hospitals, unemployed).

*Key words:* personal psychological welfare; factors and conditions of welfare; components of psychological welfare; self-realization; life-meaning and value orientation; psychological health.

#### *References:*

1. Vodyakha, S.A. Sovremennye kontseptsii psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti / S.A. Vodyakha // Diskissiya. – 2012. – №2.
2. Voronina, A.V. Problema psikhicheskogo zdorovya i blagopoluchiya cheloveka: obzor kontseptsy i opyt strukturno-urovneвого analiza [Electronic resource] / A.V. Voronina // Sibirsky psikhologichesky zhurnal. – 2005. – № 21.
3. Gorbushina, A.V. Dostizheniye psikhologicheskogo blagopoluchiya i sotsialnogo uspekha lichnosti: klyucheve aspekty kontseptsii [Elektronic resource] / A.V. Gorbushina // Nauchno-metodichesky elektronny zhurnal «Konsept». – 2022. – № 08 (August). – 0,4 p.sh. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/222010.htm>.
4. Eremina, E.N. Lichnostnye kharakteristiki kak prediktory subyektivnogo blagopolushiya lichnosti s raznoi situatsiyey trudovoi zanyatosti / E.N. Eremina // Izd. Sarat. Uni Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2017. – № 1.
5. Eremina, E.N. Strategii sotsialno-psikhologicheskoi adaptatsii kak predikory subyektivnogo blagopoluchiya lichnosti nezanyatogo naseleniya / E.N. Eremina // Izd. Sarat. Uni Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2017. – № 3.

6. Ivanova, L.A. Mediko-sotsialnye aspekty bezopasnoi zhiznedeyatel'nosti cheloveka [Electronic resource] / L.A. Ivanova // OmSU. – 2012. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-sotsialnye-aspekty-bezopasnoy-zhiznedeyatel'nosti-cheloveka> (Application date: 24.05.2023).
7. Karapetyan, L.V. Psikhologicheskiye korrelyanty emotsionalno-lichnostnogo blagopoluchiya / L.V. Karapetyan // Vestnik KemSU. – 2017. – №4 (72).
8. Karapetyan, L.V. Strukturnaya model emotsionalno-lichnostnogo blagopoluchiya / L.V. Karapetyan, G.A. Glotova // Natsionalny psikhologichesky zhurnal. – 2018. – №2 (30).
9. Medvedeva, G.P. Sotsialnoye blagopoluchiye, kak smysl sotsialnoi deyatelnosti [Electronic resource] / G.P. Medvedeva, Ya.V. Shimanovskaya // Pravo i praktika. – 2018. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-blagopoluchie-kak-smysl-sotsialnoy-deyatelnosti> (Application date: 02.06.2023).
10. Orlova, D.G. Psikhologicheskoye i subyektivnoye blagopoluchiye: opredeleniye, struktura, issledovaniya (obzor sovremennykh istochnikov) / D.G. Orlova // Vestnik PSHPU. Seriya № 1. Psikhologicheskiye i pedagogicheskiye nauki. – 2015. – №1.
11. Petrovskaya, Yu.A. Faktory sotsialnogo blagopoluchiya kak nauchnaya problema [Electronic resource] / Yu.A. Petrovskaya // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnye nauki. – 2014. – №4 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-sotsialnogo-blagopoluchiya-kak-nauchnaya-problema> (Application date: 24.05.2023).
12. Protsukovich, E.P. Vzaimosvyaz coping-strategy s subyektivnym blagopoluchiyem / E.P. Protsukovich // Nauka i sovremennost. – 2011. – №14. – P.133-136.
13. Rikel, A.M. Ponyatiye subyektivnogo blagopoluchiya v gedonisticheskom i evdemonisticheskom podkhodakh / A.M. Rikel, A.A. Tuniyants, N. Batyrova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. – 2017. – №2.
14. Skorynin, A.A. K voprosu o structure psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti / A.A. Skorynin // Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya. – 2020. – №2.
15. Troshikhina, E.G. Trevozhnost i ustoychivyye emotsionalnye sostoyaniya v structure psikhoemotsionalnogo blagopoluchiya [Electronic resource] / E.G. Troshikhina, V.R. Manukyan // Vestnik SPbSU. Seriya 16: Psikhologiya. Pedagogika. – 2017. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-i-ustoychivyye-emotsionalnye-sostoyaniya-v-strukture-psihoemotsionalnogo-blagopoluchiya> (Application date: 24.05.2023).
16. Khoteeva, R.I. Osobennosti perezhivaniya chuvstva odinochestva patsiyentami, dlitelno nakhodyashchimisya v statsionarnom otdelenii / R.I. Khoteeva, E.M. Ivanova // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. – 2022. – V. 5. – № 1 (14). – P. 138-148.
17. Khoteeva, R.I. Psikhologicheskoye blagopoluchiye studentov kak usloviye ikh professionaloi sotsializatsii / R.I. Khoteeva, A.V. Kosov // Sotsializatsiya v globalnom mire: vyzovy sovremennosti. Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. – Kaluga: KSU after K.E. Tsiolkovsky, 2021. – P. 233-243.
18. Shamionov, R.M. Subyektivnoye blagopoluchiye i tsennostno-smyslovyye obrazovaniya lichnosti v professionalnoi sfere / R.A. Shamionov // Izvestiya Saratovskogo uni. – 2006. – V. 6. – P. 104-109.
19. Sharova, O.N. Sootnosheniye zhiznestoikosti s sotsialno-demograficheskimi i klinicheskimi kriteriyami u patsiyentov s onkopatologiyey / O.N. Sharova // Vestnik SMUS74. – 2016. – №2 (13). – P. 48-50.
20. Shevelenkova, T.D. Psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsy i metodika issledovaniya) / T.D. Shevelenkova, P.P. Fesenko // Psikhologicheskaya diagnostika. – 2005. – № 3. – P. 95-129.
21. Fomina, O.O. Blagopoluchiye lichnosti: problemy i podkhody k issledovaniyu v otechestvennoi psikhologii / O.O. Fomina // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. – 2016. – №6. – P. 3-9.
22. Bradburn, N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p.
23. Diener, E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem / E. Diener // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – № 68. – P. 653-663.
24. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727.

*Статья поступила в редакцию 25.03.2023*

*М.А. Круглова, М.Р. Коник, В.А. Круглов*  
**ШКОЛЬНЫЙ ДАУНШИФТИНГ  
КАК ИНСТРУМЕНТ СНИЖЕНИЯ СТРЕССА У ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема дауншифтинга среди школьников с позиции преодоления продолжительного стресса и возможного развития эмоционального выгорания в результате усложнения учебной деятельности и влияния на них большого количества различных стрессоров. Авторы анализируют современные исследования отечественных учёных, направленные на понимание причин ухудшения психоэмоционального и физиологического состояния школьников, снижения их успеваемости, появления различных психосоматических заболеваний и развития эмоционального выгорания, а также его последствий. В работе даются определения таких понятий как стресс, эмоциональное выгорание; приводится список основных симптомов стресса и его последствий; описываются модели выгорания, а также приводятся факторы, влияющие на его развитие.

Авторы обращают внимание на то, что в связи с высоким уровнем стресса, обусловленного высокими требованиями современной школы, среди подростков появляется тенденция в осознанном снижении успеваемости, переосмыслении значимости борьбы за хорошие оценки и повышения самооценки в глазах учителей.

Авторы рассматривают понятие дауншифтинга как добровольный отказ от какой-либо работы, связанной со стрессом, ответственностью, отнимающей всё свободное время, ради спокойной жизни. У некоторой части современных школьников на первое место выходит поддержание здоровья, психологического благополучия, уделение большего количества времени любимым занятиям, хобби, встречам с друзьями и т.д. Авторы обращают внимание, что это совсем не означает, как считают многие, что подростки – дауншифтеры отлынивают от учебы, стремятся облегчить себе жизнь, ленятся, бегут от ответственности за свою жизнь и поступки. То, что эти школьники не соответствуют людским представлениям, не вписываются в картину мира большинства людей, пугает и настораживает их окружение. Подростки же расширяют рамки восприятия людьми продвижения по карьерной лестнице, отказываются от навязанных обществом ценностей и целей, они автономны, ставят иные приоритеты в жизни, делают акцент на других вещах.

В статье подчеркивается, что дауншифтинг – это новое явление в современном обществе, которое требует серьезного изучения и внимательного подхода, так как с каждым годом всё большее количество людей начинает интересоваться данным направлением, а в особенности большую актуальность приобретает среди подростков.

*Ключевые слова:* стресс; эмоциональное выгорание; дауншифтинг; подростки; образование.

**Введение.** Многие переосмысливают свою жизнь, свои ценности, не пытаются гнаться за получением большего количества денег или более престижной работы, а стараются наоборот больше времени уделять тому, что для них действительно важно в жизни: семье, своему здоровью, психологическому благополучию, познанию этого мира, путешествиям, своим хобби и т.д.

Мир меняется, он уже не такой как был даже 10 лет назад, а вместе с ним меняются и люди, их мышление, отношение к жизни, работе. Появляется больше возможностей в плане профессиональной деятельности. Человек может получить квалификацию в области, которой он никогда не занимался в любом возрасте и заниматься тем, чем хочется и что ему интересно.

Делая правильный для себя выбор, человек изменяет своё состояние, у него повышается

психологическая и физическая активность, уходит напряжение, стресс, усталость.

С этим связано такое появившееся совсем недавно понятие как дауншифтинг. Сущность дауншифтинга и причины появления его у подростков мы и рассмотрим в данной статье.

Итак, понятие дауншифтинг появилось относительно недавно, но за последнее десятилетие успело набрать большую популярность, благодаря заинтересованности в смежных с этим феноменом темах, таких как, трудоголизм, профессиональное выгорание, психологическое благополучие, баланс между работой и личной жизнью и т.п.

#### *Теоретический анализ*

Впервые слово «дауншифтинг» было применено американской журналисткой Сарой Бен Бреатной в 1991 году в статье «Жизнь на пониженной передаче: дауншифтинг и новый взгляд на успех в 90-е».

Разные авторы объясняют этот термин по-разному, иногда их трактовки кардинально отличаются друг от друга. Скажем, даже, само слово дауншифтинг в переводе с английского не имеет абсолютно ничего общего с психологией, или экономикой, или даже с политикой. Если переводить буквально, оно означает «переключение скорости на более низкую передачу при вождении автомобиля».

Джон Дрейк в своей книге «Дауншифтинг: как меньше работать и больше наслаждаться жизнью» определяет это понятие как переход с высокооплачиваемой, но связанной с чрезмерным стрессом, нагрузками и отнимающей всё свободное время работы на более спокойную, не требующую квалификации или постоянного присутствия в офисе [5].

А.Н. Трухан немного расширяет это понятие и говорит так: «Дауншифтинг – сознательное и добровольное понижение социального, экономического и профессионального статуса, отказ от деятельности, связанной с престижем и одновременно стрессом, ради психологического благополучия, личностного развития или заботы о семье и собственном здоровье» [13].

Этот феномен также может быть рассмотрен с другой позиции, как иной способ достижения успеха. Для людей, отказавшихся от карьеры или сменивших род деятельности, ценность успеха не изменилась. Наоборот, для них важно получить успех, но другим, подходящим, благоприятным для них способом. Это идея была прослежена в проводившихся исследованиях Рикеля и Когель [12].

Для кого-то же дауншифтинг воспринимается с совершенно иной позиции. Например, как следствие инфантильности, личностной незрелости взрослого человека, который делает только то, что ему нравится и что он собственно хочет делать. О нежелательных для него вещах он не задумывается [11].

Перечисленные выше трактовки понятия дауншифтинг – это всего лишь малая часть из огромного количества существующих на данный момент вариантов. Мы же в данной статье будем говорить о дауншифтинге как о добровольном отказе от какой-либо работы, связанной со стрессом, ответственностью, отнимающей всё свободное время, ради спокойной жизни [11].

На самом деле нельзя точно сказать, когда начало зарождаться явление, под которым в современном мире понимается дауншифтинг, и отследить, когда появились первые дауншифтеры, тоже невозможно.

Например, ещё в конце XIX века такой человек как Поль Гоген, которого все в мире знают

как французского живописца, скульптора, крупнейшего представителя постимпрессионизма, сначала был успешным банкиром, но из-за большой любви к искусству он решил отказаться от всего, переехал на Таити, посвятив свою жизнь живописи.

Но как так получается, что люди приходят к дауншифтингу и становятся частью этого нового направления?

А начинается всё с постепенным увеличением количества стресса в жизни человека, и в большей степени, конечно, рабочего стресса.

Особенно это характерно для школьников, у которых в подростковом возрасте активно формируется их личность, они становятся старше, в этом возрасте начинают активно пробовать новое, делать «взрослые вещи», так как считают себя уже готовыми к этому. И старшее поколение, в том числе, начинает так считать и, соответственно, требовать от подростков большего: дома родители возлагают большие обязанности на своих детей, как, например, работа по дому, присмотр за младшими братьями и сестрами, а в школе с каждым годом добавляется больше учебных предметов, усложняется образовательная программа.

Чтобы лучше разобраться в данной теме, стоит сказать несколько слов о том, что же такое стресс и к чему он может привести.

Одним из самых первых и известных специалистов, исследовавшим стресс с точки зрения физиологии, был Г. Селье, который предложил следующую трактовку данного понятия, которую по сей день используют многие исследователи как один из вариантов объяснения данного термина: «Стресс – неспецифическая реакция организма в ответ на любое не неблагоприятное воздействие» [2, с. 12].

Ещё одним из наиболее известных специалистов в области изучения стресса является Р. Лазарус. Он определил стресс как «регуляционные, или двунаправленные, отношения: среда воздействует на человека, а человек в свою очередь влияет на среду, познавая её, относясь к ней эмоционально и каким-либо образом действуя на неё». Различные раздражители с разной интенсивностью и продолжительностью во времени воздействуют на организм человека. И при этом у людей один и тот же по степени тяжести стрессор может вызывать абсолютно разные последствия.

Соответственно, появление стресса у человека связано не только со спецификой его работы, но и с особенностями его характера, личностными качествами, его отношением

к различным сферам жизни, взаимодействием его с людьми.

Также Лазарус говорил о необходимости выделения двух уровней стресса: физиологического, или первостепенного, и психологического, или второстепенного. Стресс на физиологическом уровне характеризуется степенью выраженности воздействия раздражителя, а на психологическом – стресс возникает при действии психических стимулов, которые оцениваются как угрожающие [9].

Важно так же сказать о наиболее часто встречающихся симптомах стресса. К ним относятся:

- низкая организованность деятельности (рассеянность, принятие неверных решений);
- повышенная утомляемость;
- апатия;
- нарушения сна;
- изменение настроения в негативную сторону;
- нарушение аппетита;
- чувство тревоги;
- снижение общей активности [4, с. 16].

В современном мире более десятой части работоспособного населения Земли живет в условиях непрекращающегося стресса [3].

Что же касается подростков-школьников, то среди них распространенность появления стрессов ещё более велика, чем у старшего поколения. Так как на подростков оказывают сильное воздействия дополнительные стрессоры, такие как неблагоприятные условия окружающей среды, недостаток физической активности, постоянное использование различных гаджетов и т.д.

Согласно исследованиям, стресс вызывает различные заболевания, нарушая нормальное функционирование органов человека. Поэтому крайне важно признать актуальность изучения темы стресса для сведения к минимуму вероятности заболеваний среди населения. Стрессу среди школьников необходимо уделять особое внимание, чтобы снизить риск с раннего возраста и повысить вероятность воспитания здорового поколения.

Так, например, исследование, которое проводилось для оценки значимости влияния стресса на здоровье школьников 11-12 лет показало, что существует значимая корреляционная связь между показателями уровня стресса во время обучения и изменениями ритма сердца. А также, смотря на общие результаты данного исследования, можно сказать, что у школьников сильно нарушено физиологическое и психологическое здоровье, например, у большей части

респондентов проявляются признаки депрессии, нарушены показатели ЭКГ, повышено артериальное давление и т.д. [10].

Что же происходит с человеком после длительного и интенсивного влияния на него стрессоров?

У него может понизиться работоспособность, эффективность выполняемых им задач, способность организма адаптироваться под окружающую его среду, также могут появиться такие соматические заболевания как болезни желудочно-кишечного тракта, различные болезни сердца, гипертония и т.д.

И, в том числе, как утверждает в своих работах Н.В. Гришина, на фоне профессиональных стрессов у человека может развиваться эмоциональное выгорание, о котором мы сейчас подробнее расскажем [1].

Впервые термин, означающий такой феномен как выгорание, ввел американский психолог Дж. Фрейденбергер в 1974 году и описал его для обозначения крайней степени усталости новых работников психиатрического учреждения, при которой у них проявлялась апатия, безразличие к пациентам и своим обязанностям [14].

Американский психолог К. Маслач посвятила большое количество работ изучению выгорания и сформулировала следующее определение этому феномену: «синдром физического и эмоционального истощения, с которым связаны негативное отношение к работе, низкая самооценка, цинизм по отношению к клиентам и коллегам» [1].

В отечественной психологии исследовательской деятельностью, направленной на изучение явления выгорания, в большей степени занимаются Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова. В своих работах, посвященных анализу этого процесса, они под выгоранием обозначают ответную реакцию организма на длительное переживание стресса, причиной которого могут быть продолжительные, интенсивные и в определённой степени сложные межличностные взаимодействия [4, с. 27].

К. Маслач разработала модель, согласно которой как эмоциональное, так и профессиональное выгорание состоит из трех компонентов: эмоционального истощения, деперсонализации и редукции персональных достижений.

Эмоциональное истощение проявляется в виде чувства эмоционального перенапряжения и чувства истощения или исчерпания внутренних эмоциональных ресурсов. Человек ощущает чувство неспособности вкладывать в свою работу столько себя, сколько раньше. Возникает

ощущение, что эмоции «притуплены», а иногда даже может возникнуть эмоциональный срыв.

Деперсонализация подразумевает активное развитие негативного, циничного и даже апатичного отношения к другому человеку. Контакт становится безличным и формальным. Возникающие негативные установки могут быть сначала скрытыми, проявляясь как подавленное внутреннее раздражение, а в конечном итоге могут вылиться в вспышки гнева или конфликтные ситуации.

Редуцирование персональных достижений проявляется как снижение чувства компетентности своей профессиональной деятельности, снижение её ценности, неудовлетворенность собой и негативное представление о своём профессиональном «Я». Осознавая негативные чувства и проявления, люди винят себя и развивают низкую профессиональную и личную самооценку, чувство неадекватности и безразличия к своей деятельности [4, с. 27].

Благодаря огромному количеству исследований выяснилось, что выгорание – это следствие многочисленных стрессов, происходящих с сотрудниками на работе. В частности, такие исследователи как Пулен и Уолтер определили, что при увеличении профессионального стресса у социальных работников увеличивается и уровень выгорания [15].

Также, например, Роуи обнаружил, что работники с высоким уровнем выгорания, обладают высоким уровнем психологического стресса и низким уровнем стрессоустойчивости и выносливости [16].

Перлман и Хартман в связи с проведёнными исследованиями создали модель, с помощью которой выгорание рассматривается с позиции трех составляющих стресса:

- физиологической, связанной с физическими симптомами, то есть физическое истощение;
- аффективно-когнитивная, связанная с чувствами и эмоциями, это деперсонализация;
- поведенческая, связанная соответственно с поведением, то есть сниженная продуктивность.

На то, как человек будет оценивать и находить варианты решения какой-либо стрессовой ситуации, влияет его субъективное понимание данной ситуации, её интерпретация, личностные характеристики человека и даже социум, в котором он находится. Такие выводы мы можем сделать из понимания данной модели [4, с. 28].

К. Маслач определила факторы, влияющие на развитие выгорания у человека:

– индивидуальная граница, после достижения которой человек уже не может справиться с эмоциональным истощением;

– психологический опыт человека, состоящий из внутренних установок и мотивов;

– а также негативный психологический опыт, включающий отрицательные эмоции, чувства дискомфорта и различные негативные последствия [4, с. 30].

Как и различные стрессы, выгорание может приводить к проблемам с успеваемостью, эффективностью обучения, развития подростков, а также к появлению тревожности и депрессии, общему снижению качества жизни.

Актуальность обсуждения школьного дауншифтинга заключается в том, что в связи с бурным развитием технологий, постоянным появлением и накоплением не существовавшей ранее информации в разных сферах жизни общества, усложняется учебная программа, повышается нагрузка в школе. Всё это сильно влияет на школьников, которые помимо этого с 7 по 11 класс находятся в переходном возрасте: они проживают физиологические изменения, часто находятся в состоянии гормональной неустойчивости. Именно в этот период формируется самоидентичность подростка, идентификация социальной роли, в том числе в выборе профессионального становления. В результате чего у подростков возникают такие проблемы как: понижение успеваемости, общей активности, повышения напряжения и стресса, недосып, проблемы в отношениях с родителями и сверстниками.

Перечисленные проблемы могут также возникать из-за сложностей в понимании какого-либо предмета, неготовности к уроку, конфликтным ситуациям с преподавателем, неудовлетворенностью полученных оценок и т.д.

В проводившемся недавно исследовании О.В. Иерусалимцева и А.В. Филимонова выяснили, что психоэмоциональное состояние старших школьников, а именно показатели самочувствие, активность и настроение, сильно снижены, а их значение можно характеризовать как критически минимальное по сравнению с началом года. Результаты данного исследования могут говорить нам о том, что повышенные учебные нагрузки, нехватка свободного времени и малоактивный образ жизни приводят к состоянию утомления подростков, а в крайних случаях могут приводить к развитию такого заболевания как депрессия [7].

Результаты исследования П.А. Калинкиной о выявлении уровня учебного стресса старших школьников показывают нам, что на протяжении всего учебного процесса у школьников

может сильно повышаться уровень стресса, вне зависимости от того, ожидают ли они написания в скором времени самостоятельных или контрольных работ или нет [9].

Также для понимания масштабности данной проблемы необходимо обратиться к исследованию А.Г. Илюхина об определении факторов эмоционального выгорания в учебной деятельности старших школьников. Автор сделал следующие выводы: основным фактором, влияющим на развитие выгорания, является беспокойство, которое определяется появлением сомнений в собственной успешности и самоэффективности при выполнении различных работ. Также беспокойство негативно воздействует на такие составляющие благополучия, как школьная жизнь, общение со сверстниками и внешний вид.

Кроме того, ещё можно выделить такой важный фактор как социальное окружение. Сложности в поиске новых друзей, или в общении с уже известными людьми, или членами семьи, способность к осознанию собственной индивидуальности, непринятия своей внешности – всё это может приводить к нежеланию ходить на школьные уроки, к появлению сомнений в их необходимости.

Очень сильное воздействие на появление эмоционального выгорания оказывает общая оценка школьной жизни. Под этим факторов можно понимать количество и сложность учебных работ, качество преподавания материала, уровень учебной нагрузки.

Таким образом, можно обозначить следующие выводы из этого исследования: подростки, у которых сильно развиты социальные и эмоциональные навыки, например, упорство, развитая сила воли, интерес к деятельности, социальная вовлеченность, чувство принадлежности к обществу, в котором находятся школьники, лучше совладают со стрессом и реже склонны к появлению эмоционального выгорания [8].

В связи с этим среди подростков появляется тенденция в осознанном снижении успеваемости, подготовки к урокам, переосмыслении значимости борьбы за хорошие оценки и повышения самооценности в глазах учителей. И выведение на первое место поддержания здоровья, психологического благополучия, уделение

большого количества времени любимым занятиям, хобби, встречам с друзьями и т.д.

Но это совсем не означает, как считают многие, что подростки или взрослые дауншифтеры отлынивают от работы, стремятся облегчить себе жизнь, ленятся, бегут от ответственности за свою жизнь и поступки. Они не соответствуют людским представлениям, не вписываются в картину мира большинства людей, что и пугает и настораживает. Они расширяют рамки восприятия людьми продвижения по карьерной лестнице, отказываются от навязанных обществом ценностей и целей, они автономны, ставят иные приоритеты в жизни, делают акцент на других вещах.

При этом им всё же важно достичь успеха в своей деятельности, получить одобрение своей работы от окружающих. Им важно делать то, что им хочется, жить «здесь и сейчас», очень часто для них работа – это их хобби [6].

#### **Заключение**

Школьный дауншифтинг – это новое малоизученное на сегодняшний день направление, но при этом, как никогда, актуальное. Всё большее количество школьников пытаются быть независимыми от взрослых, отходить от устоявшихся социальных норм, от навязывания ценностей обществом. Они выбирают новые пути для самореализации, отличные от старшего поколения, они ставят на первые места другие ценности и цели.

Усложнение системы образования, нехватка свободного времени, трудности в учебе, неуспеваемость, ухудшение здоровья и психологического состояния приводят к тому, что у подростков на фоне перечисленных ранее факторов развивается стресс, который часто может приводить к формированию эмоционального выгорания. Вследствие чего часть подростков, к сожалению, уходят в крайность, совсем не занимаются учебой, делают всё, что хотят, не думая при этом о последствиях, заболевают различными психическими и соматическими заболеваниями, а другие же, наоборот, выбирают для себя путь дауншифтинга, следят за своим здоровьем, психологическим благополучием, не следуют укоренившимся социальным нормам в отношении работы, учебы, будущей карьеры.

#### *Список литературы:*

1. Баратынская, А.В. Роль профессионального стресса и особенностей личности в возникновении эмоционального выгорания у сотрудников правоохранительных органов (в связи с задачами психопрофилактики) / А.В. Баратынская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2013. – № 4.

2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР-СЭ, 2006. – 528 с.
3. Бухтияров, И.В. Современные психологические факторы риска и проявления профессионального стресса / И.В. Бухтияров, М.Ю. Рубцов, Н.А. Костенко // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16, №5(2).
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – Москва: Питер, 2006. – 260 с.
5. Дрейк, Дж. Дауншифтинг / Дж. Дрейк. – Москва: Хорошая книга, 2007.
6. Ермакова, С.Н. Дауншифтинг: социально-психологический феномен / С.Н. Ермакова // Мониторинг обществ. мнения: эконом. и социал. перемены. – 2012. – № 6. – С. 97-107.
7. Иерусалимцева, О.В. Влияние учебных нагрузок на психоэмоциональное состояние старших школьников / О.В. Иерусалимцева, А.В. Филимонова // Педагогический журнал. – 2020. – Т.10. – № 5А.
8. Илюхин, А.Г. Факторы эмоционального выгорания в учебной деятельности старших школьников / А.Г. Илюхин // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2020. – Т. 19. – № 4 (46).
9. Калинин, П.А. Учебный стресс школьников старших классов / П.А. Калинин // Вестник науки. – 2022. – № 12 (57). – Т 1.
10. Кочетова, Ю.Ю. Оценка значимости факторов стресса, нерационального питания и низкой физической активности для здоровья школьников [Электронный ресурс] / Ю.Ю. Кочетова, М.В. Старчикова, А.Ю. Бендрикова, Т.В. Репкина // Science of Education Today. – 2020. – Т. 10, №5. – DOI: <http://en.sciforedu.ru/article/4594>. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44193032>.
11. Прихидько, А.И. Дауншифтинг как социально-психологический феномен / А.И. Прихидько // Психологические исследования. – 2008. – № 1 (1).
12. Рикель, А.М. Особенности ценностно-мотивационной сферы дауншифтеров / А.М. Рикель, Д.Д. Когель // Вопросы психологии. – 2015. – № 6. – С. 84-94.
13. Трухан, Е.А. Психология дауншифтинга: сущностные и причинные аспекты / Е.А. Трухан // Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. – 2018. – № 1. – С. 130-134.
14. Freudenberger, H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – V. 30.
15. Poulin, J. Social worker burnout: A longitudinal study / J. Poulin, C. Walter // Social Work Research and Abstracts. – 1993. – V. 29. – Issue 4.
16. Rowe, M.M. Hardiness as a stress mediating factor of burnout among healthcare providers / M.M. Rowe // American Journal of Health Studies. – 1998. – V. 14, Issue 1.

*M.A. Kruglova, M.R. Konik, V.A. Kruglov*

## **SCHOOL DOWNSHIFTING AS A TOOL OF REDUCING STRESS IN ADOLESCENTS**

*Abstract:* The article deals with the problem of downshifting among schoolchildren from the standpoint of overcoming prolonged stress and the possible development of emotional burnout as a result of the complication of educational activities and the influence of a large number of different stressors on them. The authors analyze modern research by domestic scientists aimed at understanding the reasons for the deterioration of the psycho-emotional and physiological state of schoolchildren, their decline in academic performance, the emergence of various psychosomatic diseases and the development of emotional burnout, as well as its consequences. The paper gives definitions of such concepts as stress, emotional burnout; a list of the main symptoms of stress and its consequences is given; burnout models are described, as well as factors influencing its development.

The authors draw attention to the fact that due to the high level of stress caused by the high demands of the modern school, there is a tendency among adolescents to consciously reduce academic performance, rethink the importance of the struggle for good grades and increase of self-worth in the eyes of teachers.

The authors consider the concept of downshifting as a voluntary rejection of any work associated with stress, responsibility, taking up all your free time, for the sake of a quiet life. For some part of modern schoolchildren, maintaining health, psychological well-being, devoting more time to their favorite activities, hobbies, meeting friends, etc. come first. The authors point out that this does not mean at all, as many people think, that teenagers - downshifters shirk their studies, strive to make their lives easier, are lazy, and run away from the responsibility for their lives and actions. The fact that these schoolchildren do not correspond to human ideas, do not fit into the picture of the world of most people, frightens and alarms their environment.



Teenagers, on the other hand, expand the scope of people's perception of career advancement, refuse the values and goals imposed by the society, they are autonomous, set other priorities in the life, and focus on other things.

The article emphasizes that downshifting is a new phenomenon in the modern society that requires serious study and careful approach, since every year more and more people begin to be interested in this direction, and in particular it becomes more relevant among adolescents.

*Key words:* stress; burnout; downshifting; teenagers; education.

*References:*

1. Baratynskaya, A.V. Rol professionalnogo stressa i osobennosti lichnosti v vozniknovenii emotsionalnogo vygoraniya u sotrudnikov pravookhranitelnykh organov (v svyazi s zadachmi psikhoprofilaktiki) / A.V. Baratynskaya // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. – 2013. – № 4.
2. Bordov, V.A. Psikhologichesky stress: razvitiye i preodoleniye / V.A. Bordov. Moscow: PERSE, 2006. – 528 p.
3. Bukhtiyarov, I.V. Sovremennye psikhologicheskiye faktory riska i proyavleniya professionalnogo stressa / I.V. Bukhtiyarov, M.Yu. Runtsov, N.A. Kostenko // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. – 2014. – V. 16, №5(2).
4. Vodopyanova, N.E. Sindrom vygoraniya / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova. – 2<sup>nd</sup> iss. – Moscow: Piter, 2006. – 260 p.
5. Drake, J. Downshifting / J. Drake. – Moscow: Dobraya kniga, 2007.
6. Ermakova, S.N. Downshifting: sotsialno-psikhologicheskyy fenomen / S.N. Ermakova // Monitoring obshchestv. mneniya: ekonom. i sotsial. peremeny. – 2012. – № 6. – P. 97-107.
7. Ierusalimtseva, O.V. Vliyaniye uchebnykh nagruzok na psikhoemotsionalnoye sostoyaniye starshikh shkolnikov / O.V. Ierusalimtseva, A.V. Filimonova // Pedagogichesky zhurnal. – 2020. – V.10. – № 5A.
8. Ilyukhin, A.G. Faktory emotsionalnogo vygoraniya v uchebnoi deyatel'nosti starshikh shkolnikov / A.G. Ilyukhin // Psikhologo-pedagogichesky zhurnal «Gaudeamus». – 2020. – V. 19. – № 4 (46).
9. Kalinkina, P.A. Uchebny stress shkolnikov starshikh klassov / P.A. Kalinkina // Vestnik nauki. – 2022. – № 12 (57). – V 1.
10. Kochetova, Yu.Yu. Otsenka znachimosti faktorov stressa, neratsionalnogo pitaniya i nizkoi fizicheskoi aktivnosti dlya zdorovya shkolnikov [Electronic resource] / Yu.Yu. Kochetova, M.V. Starchikova, A.Yu. Bendrikova, T.V. Repkina // Science of Education Today. – 2020. – V. 10, №5. – DOI: <http://en.sciforedu.ru/article/4594>. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44193032>.
11. Prikhidko, A.I. Downshifting kak sotsialno-psikhologichesky fenomen / A.I. Prikhidko // Psikhologicheskiye issledovaniya. – 2008. – № 1 (1).
12. Rickel, A.M. Osobennosti tsennostno-motivatsionnoi sfery downshifterov / A.M. Richel, D.D. Kogel // Voprosy psikhologii. – 2015. – № 6. – P. 84-94.
13. Trukhan, E.A. Psikhologiya downshiftinga: sushchnostnye i prichinnyye aspekty / E.A. Trukhan // Zhurn. Belorus. gos. uni. Filosofiya. Psikhologiya. – 2018. – № 1. – P. 130-134.
14. Freudenberg, H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberg // Journal of Social Issues. – 1974. – V. 30.
15. Poulin, J. Social worker burnout: A longitudinal study / J. Poulin, C. Walter // Social Work Research and Abstracts. – 1993. – V. 29. – Issue 4.
16. Rowe, M.M. Hardiness as a stress mediating factor of burnout among healthcare providers / M.M. Rowe // American Journal of Health Studies. – 1998. – V. 14, Issue 1.

*Статья поступила в редакцию 16.04.2023*

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

УДК 159.91

DOI 10.54072/26586568\_2023\_6\_2\_35

*А.В. Устенко, А.В. Хавыло, В.Ф. Енгальчев*

### **ИНФОРМАТИВНОСТЬ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ НА ВИЗУАЛЬНЫЙ СТИМУЛ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИГРАФА**

*Аннотация:* В статье исследуется проблема информативности физиологических показателей, используемых при проведении психофизиологического исследования с применением полиграфа. Дана характеристика технического устройства «полиграф», сферы его применения, этапы проведения психофизиологического исследования с использованием полиграфа (ПФИ) и недостатки тестирования на данном устройстве.

Показаны результаты экспериментального исследования, в котором оценивались физиологические реакции участников на однородные визуальные стимулы (цветные фигуры): целевой и индифферентные. Проведён анализ информативности отдельных физиологических показателей и их сочетаний для решения задачи идентификации целевого стимула. В работе использовалась метрическая система оценки показателей. Для оценки точности идентификации был применён алгоритм ChanceCalc. Установлено, что наиболее информативным сочетанием является комбинация показателей электрической активности кожи, длины линии верхнего (грудного) дыхания и величины спазма периферических сосудов.

*Ключевые слова:* психология безопасности; психофизиологическое исследование с применением полиграфа; надёжность исследования с применением полиграфа; полиграф; информативность каналов полиграфа; алгоритм ChanceCalc.

#### **Введение**

Научные исследования в области проверки достоверности показаний человека с применением полиграфа имеют высокую актуальность из-за значительной роли, которую играет полиграф в современном обществе. В мировой практике полиграф широко используется в ходе оперативно-розыскной деятельности, при проведении следственных действий, для проведения служебных расследований и кадровых проверок. В настоящее время в России тоже применение полиграфа активно продвигается. Использование полиграфа для проверки достоверности показаний человека и идентификации лжи является важным инструментом в различных областях, таких как судебная практика, следственные действия, аттестация персонала, проверка кандидатов на вакансии. В этой связи в нашей стране появились и нормативные документы, регулирующие применение данного аппарата

Полиграф, как следует из нормативно-правовых документов в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации, представляет собой «приборы, используемые для фиксации психофизиологических параметров (реакций) человека посредством датчиков [5]. Так, на обследуемого субъекта прикрепляются датчики, фиксирующие состояние и изменения

в физиологических показателях. Данный аппарат позволяет измерять дыхание (нижнее и верхнее), артериальное давление, частоту сердечных сокращений, кровообращение в капиллярах, кожно-гальваническую реакцию (КГР), потоотделение. Все эти показатели позволяют полиграфологу, в конечном счёте, сделать выводы о том, насколько правдивы ответы обследуемого на задаваемые вопросы [4].

Следует обратить внимание на то, что хотя полиграф принято называть детектором лжи, некоторые специалисты утверждают, что такое название является ошибочным, поскольку данный аппарат, как пишет С.В. Журин, «не показывает, лжет человек или не лжет. А показывает только реакцию человека на определённый раздражитель» [7, с. 67].

На сегодняшний день, несмотря на достаточно широкое распространение полиграфа в разных сферах деловой активности, стоит отметить, что существует немало критиков, которые отрицают точность и эффективность полиграфа. И хотя в настоящее время в России применение полиграфа не стоит на месте и появилось много норм, регулирующих применение данного аппарата. К нововведениям можно отнести, например, требования к полиграфологам, проводящим опрос подозреваемого и разработка

различных ПФИ методик [2]. Исследования в этой области имеют целью разработку и улучшение методов проверки достоверности показаний человека с помощью полиграфа, а также повышение точности и надёжности результатов [16-18].

Более того, актуальность научных исследований в этой области связана с важностью защиты личной безопасности и прав личности, что становится всё более актуальным в современном мире. Таким образом, научные исследования в области проверки с применением полиграфа имеют высокую социальную значимость и могут привести к улучшению практики использования полиграфа в различных областях.

При проведении психофизиологического исследования с целью проверки достоверности предоставляемой человеком информации используется традиционный полиграф – специальное устройство для фиксации психофизиологических параметров (реакций) человека посредством набора датчиков [5]. При обследовании оцениваются реакции по следующим каналам: верхнее и нижнее дыхание (ВДХ и НДХ, соответственно), артериальное давление (АД), кровообращение в капиллярах (ФПГ), электрическая активность кожи или кожно-гальваническая реакция (КГР) [11, 14].

Само тестирование на полиграфе включает в себя три этапа, которые являются обязательными:

1. Первый этап включает в себя предтестовую беседу. Она необходима по многим причинам. Прежде всего на ней устанавливается психологический контакт между специалистом и испытуемым. Также, тестируемое лицо узнаёт о своих правах в ходе предстоящей процедуры проверки. Кроме этого, происходит убеждение того, что тестирование на полиграфе производится специалистом поэтому любая попытка обмануть будет сразу видна. Таким образом этот этап снимает напряжение у добропорядочных лиц и, наоборот, повышает волнение у тех, кто намеревается солгать.

2. На втором этапе происходит само тестирование испытуемого при помощи полиграфа. Длительность данной процедуры будет зависеть от количества решаемых задач и психофизиологических особенностей опрашиваемого.

3. И на заключительном этапе идёт анализ полученных данных и написание заключения полиграфологом [13].

Сами явными недостатки ПФИ с применением полиграфа являются:

1. Нехватка подготовки и переподготовки специалистов полиграфологов, в результате чего

данной работой занимаются люди, не имеющие на это право и не обладающие необходимыми знаниями в данной области.

2. Зачастую судебно-психофизиологические экспертизы неправильно истолковываются следователем или судьёй. Это приводит к принятию неправильных выводов и решений по уголовному делу.

3. Отсутствует стандартизация в деятельности специалиста-полиграфолога. Для решения данной проблемы необходимо не только выработать единую методику данного исследования, но и наработать её на практике.

4. Данная сфера исследований всё ещё сохраняет свою «неточность» и новизну, так как помимо отсутствия всем уже привычным и давно апробированным психологическим методикам, применяется техническое средство – полиграф. Так в обзоре кассационной практики судебной коллегии по уголовным делам Верховного суда РФ 2012 года отмечается, что «возможно переизобретение процедуры опроса с использованием полиграфа в статус судебной экспертизы, однако это не представляется возможным в связи со всеми имеющимися проблемами и уровнем развития данного исследования в целом» [9].

В настоящее время представляется перспективным использование дополнительных источников информации при проведении психофизиологического исследования с применением полиграфа, таких как анализ мимики, голоса, общей двигательной активности человека [1, 3, 6, 10, 16, 19]. Однако, несмотря на широкое внедрение, многие исследователи и практики отмечают необходимость повышения точности и надёжности данного метода. Поиск наилучшего сочетания параметров для более точной фиксации, по нашему мнению, сможет существенно повысить достоверность полученных результатов.

#### **Материалы и методы**

Исследование было выполнено в течение февраля 2023 года на базе научно-исследовательской лаборатории информационно-психологической безопасности Калужского государственного университета им К.Э. Циолковского. В эксперименте приняли участие 56 студентов (из них 45 девушек), обучающихся по программам специалитета и бакалавриата с 1 по 5 курс и магистранты в возрасте от 18 до 37 лет. В эксперименте использовался полиграф «Диана 07» и программное обеспечение ПФК «Диана» версии 7.9.1.

Перед началом эксперимента все участники дали письменное согласие на обработку

персональных данных, а также согласие на видеосъёмку и дальнейшую обработку видеоматериалов. Затем участники приглашались в специально оборудованный кабинет, где им зачитывалась следующая инструкция: «Выбери любую карточку и запомни фигуру на ней. Придумай ассоциацию, связанную с ней. Сейчас перед тобой на экране с интервалом 12 секунд будут появляться различные фигуры, среди которых будет и выбранная тобой фигура. Твоя задача, сразу после появления фигуры, называть её и обозначить её цвет. Например, «зелёный ромб». После этого ты ждешь появления следующей фигуры. Постарайся все слова произносить с одинаковой интонацией и громкостью. Когда появится запомненная тобой фигура, постарайся произнести её название с той же интонацией, что и остальные, чтобы её нельзя было угадать».

После ознакомления с инструкцией испытуемый вытягивал одну из пяти предложенных закрытых карточек и, не озвучивая вслух изображённую фигуру, придумывал ассоциацию. При желании участник мог проговорить эту ассоциацию вслух.

#### *Дизайн эксперимента*

На каждой из предложенных карточек была изображена одна и та же фигура (это было необходимо для стандартизации исследования), но у участника эксперимента при этом создавалась иллюзия случайного выбора.

Затем к участнику эксперимента подключались контактные датчики для фиксации физиологических показателей, и он начинал следовать данной инструкции.

Порядок предъявления визуальных стимулов в каждом из трех предъявлений стимульного ряда был стандартным для каждого из участника эксперимента. Однако, следует отметить, что сами испытуемые не знали последовательность предъявления фигур, что обеспечивало необходимое состояние ожидания целевого стимула (красного квадрата). Визуальные стимулы демонстрировались на экране монитора с разрешением 1280x720 (HD). Минимальное время предъявления каждого стимула составляло 12000 мс (минимальный интервал на полиграфе «Диана»).

#### *Результаты и обсуждение*

Для оценки физиологических реакций на стимулы была использована метрическая система. Данный метод оценки заключается в том, что эксперт-полиграфолог вручную с помощью электронной линейки измеряет относительные величины физиологических показателей. Таким образом, за счёт совместной работы машины и полиграфолога этот метод является наиболее точным и универсальным для анализа любых полиграфных тестов [12]. Оценка вероятности субъективной значимости конкретного стимула производилась с использованием комбинаторно-вероятностной модели, реализованной с помощью алгоритма ChanceCalc [8, 15].

По результатам метрической оценки измерялись реакции на по каждому из физиологических показателей в ответ на предъявление визуального стимула (Рис. 1).

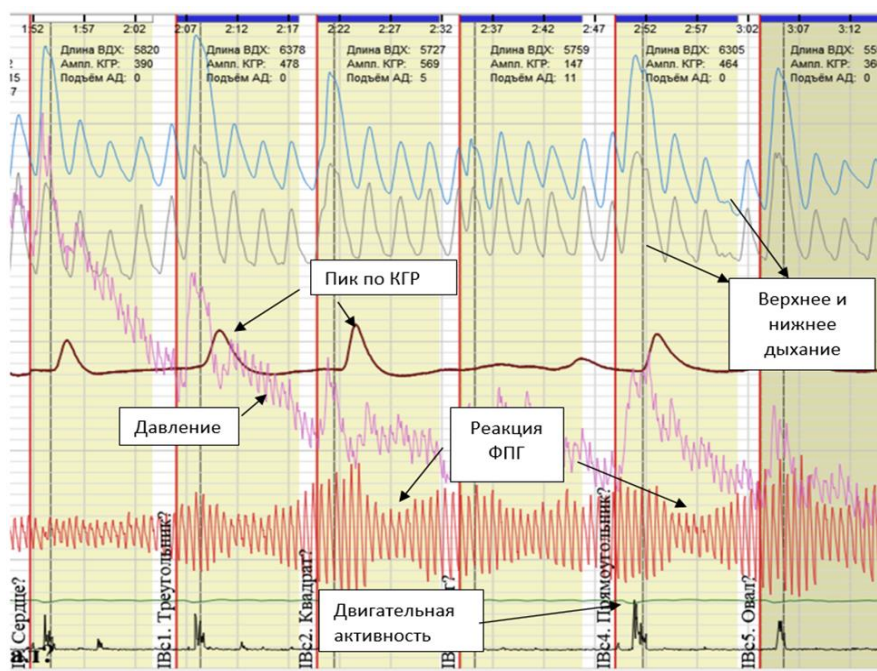


Рисунок 1 – Оценка по каждому из информационных каналов

Полученные в ходе эксперимента данные, позволяют произвести оценку точности (Р) обнаружения целевого стимула с использованием

по отдельности каждого из физиологических каналов (Рис. 2):

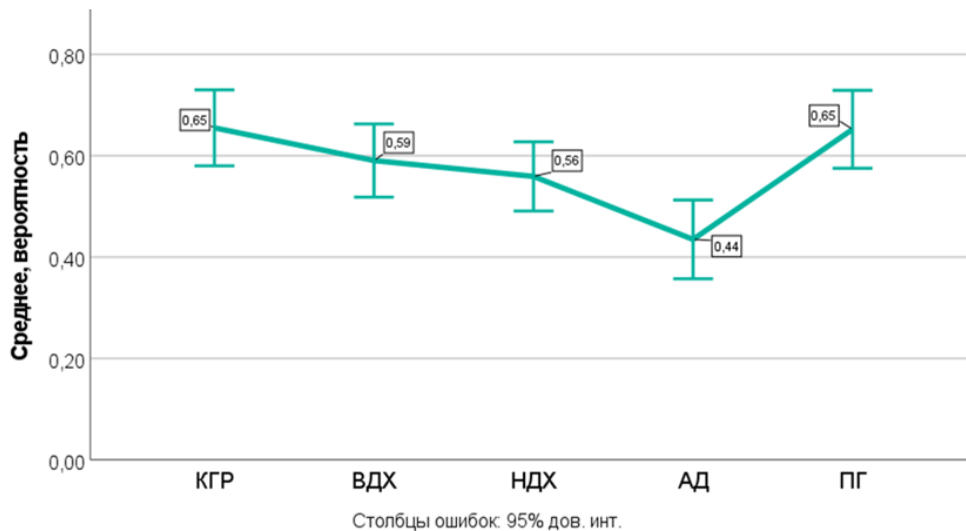


Рисунок 2 – Вероятность значимости целевого стимула

Полученные результаты свидетельствуют, что самую высокую информативность при используемой схеме психофизиологического исследования имеют каналы КГР (Р=0,65) и ФПГ (Р= 0,65). Следующими по информативности являются каналы ВДХ (Р≤ 0,59) и НДХ (Р =0,56).

Наименьшую информативность имеет канал артериального давления (АД) (Р =0,44);

Поскольку анализируемые физиологические показатели можно рассматривать как относительно независимые друг от друга, их сочетание может привести как к увеличению, так и к уменьшению точности обнаружения целевого стимула. К наиболее информативному показателю (КГР) последовательно добавлялись остальные физиологические показатели по степени убывания информативности (Рис. 3).

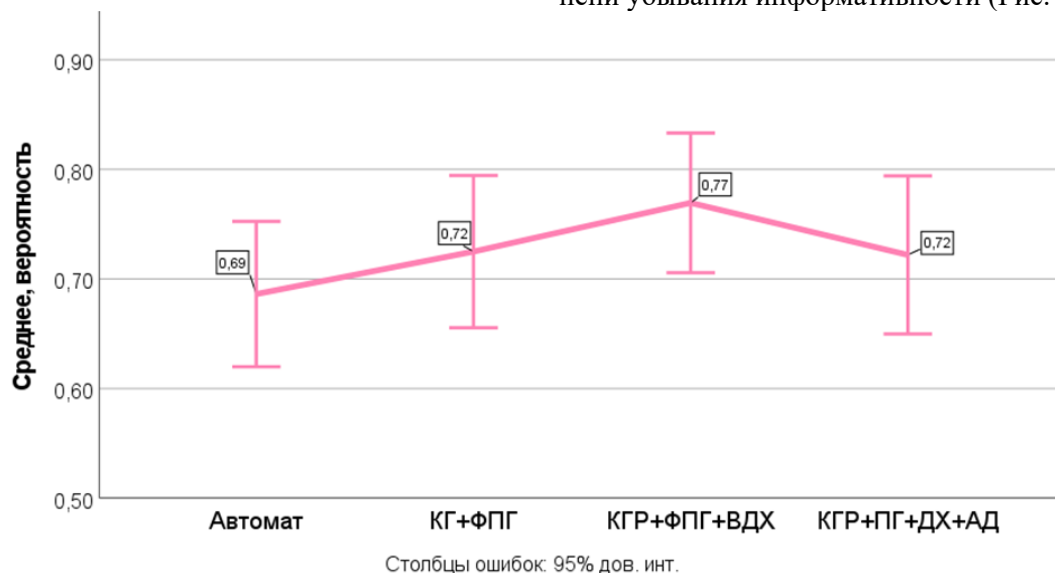


Рисунок 3-Вероятность значимости ключевого стимула

Информативность каждой комбинации физиологических каналов использовалась с помощью алгоритма ChanceCalc. Для сравнительной оценки также использовался результат автоматизированной оценки значимости целевого стимула, встроенный в ПФК «Диана»

(«Автомат» на Рис. 3). Было получено, что наиболее информативным является сочетание показателей КГР, ВДХ, ФПГ (Р= 0,77). При добавлении к этому сочетанию показателя АД усреднённая вероятность значимости целевого стимула снижается (Р = 0,72).

Анализ результатов проведённого эксперимента позволяет сделать вывод о том, что при тестировании на полиграфе с использованием визуальных стимулов, где участнику ставилась задача постараться не выдавать своим поведением целевую фигуру, самой высокой информативностью обладают каналы электродермальной активности кожи (КГР) и кровообращения в периферических сосудах (ФПГ). Наиболее информативным сочетанием параметров при предъявлении испытуемому визуальных стимулов является комбинация показателей КГР, ФПГ и ВДХ. Установленная закономерность требует проверки в дальнейших исследованиях, и при подтверждении, может быть использована для улучшения методов тестирования на полиграфе,

особенно в тех случаях, когда задача состоит в обнаружении или проверке информации, скрытой у обследуемого лица.

Продолжение научной работы в данном направлении мы видим в сочетанном анализе физиологических показателей, полученных в рамках психофизиологического обследования и других каналов регистрации поведенческой и физиологической активности человека, таких как мимика и голос [16]. Целью планируемого эксперимента будет оценка возможностей использования технологии анализа мимической активности для повышения надёжности результатов психофизиологического исследования с применением полиграфа.

*Список литературы:*

1. Еремина, И.И. Динамика мимических проявлений при многократном восприятии фотографий знакомых и незнакомых лиц / И.И. Еремина [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. – С. 113-117.
2. Андриянова, О.Ю. Процессуальные возможности применения полиграфа при расследовании уголовных дел / О.Ю. Андриянова // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2013. – № 23. – С. 37-40.
3. Баев М.С. Оценка мимической активности в психологической экспертизе видео записей: опыт разработки методологии и технологии / М.С. Баев, А.Н. Гусев, А.Е. Кремлев. – Ярославль: Филигрань, 2020. – С. 597-600.
4. Барко, В.И. Профессиональный отбор кадров в органы внутренних дел (психологический аспект) / В.И. Барко. – Киев: Ника-Центр, 2002. – 252 с.
5. Варламов, В.А. Психофизиология полиграфных проверок / В.А. Варламов, Г. В. Варламов. – Краснодар: ГУВД Краснодарского края, 2000. – 239 с.
6. Енгальчев, В.Ф. Мимические индикаторы когнитивной нагрузки и их оценка по видеозаписи при производстве СПЭ / В.Ф. Енгальчев [и др.] // Актуальные вопросы и перспективы развития судебно-психологической экспертизы и комплексной экспертизы с участием психолога : Материалы Международной научно-практической конференции. Посвящается 10-летию кафедры медицинской психологии ЕГМУ и преддверию 100-летия ЕГМУ им. М. Гераци, Ереван, 20-21 сентября 2018 года / Ереванский государственный медицинский университет им. М. Гераци, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского. – Ереван: Армянский журнал психического здоровья, 2018. – С. 73-76.
7. Журин, С.И. Практика и теория использования детектора лжи / С.И. Журин. – Москва: Горячая линия – Телеком-е изд., 2011. – 143 с.
8. Казаков, В.А. Алгоритм проведения и оценки результатов многотемного скрининга / В.А. Казаков. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 96-105.
9. Комиссарова, Я.В. Основы полиграфологии. Учебник для магистров / Я.В. Комиссарова. – Москва: Издательство «Проспект», 2019.
10. Никуличева, Е.О. Мимические индикаторы осведомленности в юридически значимых ситуациях / Е.О. Никуличева [и др.]. – Екатеринбург: Изд во Урал. ун-та, 2021. – С. 136-139.
11. Пеленицын А.Б. Современные технологии применения полиграфа. 1 часть / А.Б. Пеленицын, А.П. Сошников. – Москва: АНО ДПО «Центр прикладной психофизиологии», 2015. – 221 с.
12. Пеленицын, А.Б. Современные технологии применения полиграфа. 2 часть / А.Б. Пеленицын, А.П. Сошников. – Москва: АНО ДПО «Центр прикладной психофизиологии», 2015. – 320 с.
13. Поздняков, В.М. Специальные психофизиологические исследования с использованием полиграфа в интересах обеспечения безопасности организации и бизнеса // В.М. Поздняков. – Москва: РУДН, 2016.

14. Сошников, А.П. Полиграф в практике расследования преступлений: Методические рекомендации / А.П. Сошников [и др.]. – Москва: Московский гос. ин-т радиотехники, электроники и автоматики (ТУ), 2008. – 183 с.
15. Сошников А.П. Универсальная комбинаторно-вероятностная модель оценки значимости психофизиологических стимулов и её использование в полиграфе «Диана-01» / А.П. Сошников, А.Б. Пеленицын. – Краснодар: изд-во КубГТУ, 2006. – С. 133-139.
16. Устенко, А.В. Теоретическое обоснование использования технологии анализа мимической активности для повышения надёжности результатов психофизиологического исследования с применением полиграфа / А.В. Устенко, А.В. Хавыло // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2022. – № 3 (5). – С. 4-8.
17. Хавыло, А.В. Проблема статистической достоверности результатов психологической судебной экспертизы при анализе содержания видеозаписи в судебном процессе / А.В. Хавыло. – Москва, 2017. – С. 120-124.
18. Хавыло, А.В. Оценка психических состояний с использованием объективных аппаратных методов / А.В. Хавыло [и др.] // Материалы международной научной конференции «Ананьевские чтения – 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.)». – 2020. – С. 903–904.
19. Хавыло А.В. Компьютерные методы оценки общей мимической активности при восприятии субъективно значимой информации (в контексте задач судебной психологической экспертизы) / А.В. Хавыло [и др.] // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2021. – Т. 4, № 1(10). – С. 12-22.

*A.V. Ustenko, A.V. Khavylo, V.F. Engalychev*

#### **INFORMATIVENESS OF PHYSIOLOGICAL REACTIONS TO VISUAL STIMULUS DURING PSYCHOPHYSIOLOGICAL EXAMINATION WITH USE OF POLYGRAPH**

*Abstract:* The article deals with the problem of the information content of physiological indicators used in the course of psychophysiological research using a polygraph. The characteristics of the technical device «polygraph», the scope of its application, the stages of conducting a psychophysiological study using a polygraph (PFI) and the shortcomings of testing on this device are given.

There are shown the results of an experimental study that assessed the physiological responses of participants to homogeneous visual stimuli (color figures): target and indifferent. The information content of individual physiological indicators and their combinations were analyzed to solve the problem of identifying the target stimulus. A metric system for assessing indicators was used. The ChanceCalc algorithm was used to assess the identification accuracy. It has been established that the most informative combination is the combination of indicators of electrical activity of the skin, the length of the line of upper (thoracic) breathing and the magnitude of spasm of peripheral vessels.

*Keywords:* safety psychology; psychophysiological polygraph examination; reliability of polygraph examination; polygraph; informativeness of polygraph channels; ChanceCalc algorithm.

*References:*

1. Eremina, I.I. Dinamika mimicheskikh proyavleniy pri mnogokratnom vospriyatii fotografii znakomykh i neznakomykh lits / I.I. Eremina [and oth]. - Ekaterinburg: Izd-vo Ural uni, 2021. – P. 113-117.
2. Andriyanova, O.Yu. Protsessualnye vozmozhnosti primeniya poligrafa pri rassledovanii ugovolnykh del / O.Yu. Andriyanova // Uridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoi akademii MVD Rossii. – 2013. – № 23. – P. 37-40.
3. Baev, M.S. Otsenka mimicheskoi aktivnosti v psikhologicheskoi ekspertize video zapisei: opyt razravotki metodologii i tekhnologii / M.S. Baev, A.N. Gusev, A.E. Kremlev. - Yaroslavl: Filigran, 2020. – P. 597-600.
4. Barko, V.I. Professionalny otbor kadrov v organy vnutrennikh del (psikhologicheskyy aspekt) / V.I. Barko. - Kiev: Nika-Tsentr, 2002. – 252 p.
5. Varlamov, V.A. Psikhofiziologiya poligrafnykh proverok / V.A. Varlamov, G.V. Varlamov. - Krasnodar: GUV D Krasnodar region, 2000. – 239 p.

6. Engalychev, V.F. Mimicheskiye indikatory kognitivnoi nagruzki i ikh otsenka po videozapisi pri proizvodstve SPE/ V.F. Engalychev [and oth] // Aktualnye voprosy i perspektivy razvitiya sudebno-psikhologicheskoi ekspertizy s uchastiyem psikhologa: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Posvyashchaetsya 10-letiyu kafedry meditsinskoj psikhologii ESMU i preddveriyu 100 letya ESMU im M. Geratsi, Erevan, 20-21 September 2018 / Erevan State Medical University named after M. Geratsi, Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky. - Erevan: Armyanski zhurnal psikhicheskogo zdorovya, 2018. – P. 73-76.
7. Zhurin, S.I. Praktika i teoriya ispolzovaniya detektora lzhi / S.I. Zhurin. - Moscow: Goryachaya liniya - Telekom izd., 2011. – 143 p.
8. Kazakov, V.A. Algoritm provedeniya i otsenki rezultatov mnogotemnogo skrinninga / V.A. Kazakov. - Ekaterinburg: Ural State Pedagogical university, 2018. – P. 96-105.
9. Komissarova, Ya.V. Osnovy poligrafologii. Uchebnik dlya magistrrov / Ya.V. Komissarova. - Moscow: Izdatelstvo "Prospekt", 2019.
10. Nikulicheva, E.O. Mimicheskiye indikatory osvedomlennosti v uridicheski znachimykh situatsiyakh / E.O. Nikulicheva [and oth]. - Ekaterinburg: Isd-vo Ural uni, 2021. – P. 136-139.
11. Pelenitsin, A.B. Sovremennye tekhnologii primeneniya poligrafa. 1 chast / A.B. Pelenitsin, A.P. Soshnikov. - Moscow: ANO APE "Tsentr prikladnoi psikhofiziologii", 2015. – 221 p.
12. Pelenitsin, A.B. Sovremennye tekhnologii primeneniya poligrafa. 2 chast / A.B. Pelenitsin, A.P. Soshnikov. - Moscow: ANO APE "Tsentr prikladnoi psikhofiziologii", 2015. – 320 p.
13. Pozdnyakov, V.M. Spetsialnye psikhofizicheskiye issledovaniya s ispolzovaniyem poligrafa v interesakh obespecheniya bezopasnosti organizatsii i biznesa // V.M. Pozdnyakov. - Moscow: PFUR, 2016.
14. Soshnikov, A.P. Poligraf v praktike rassledovaniya prestupleny: Metodicheskiye rekomendatsii / A.P. Soshnikov [and oth]. - Moscow: MIREA - Russian Technological University, 2008. – 183 p.
15. Soshnikov, A.P. Universalnaya kombinatorno-veroyatnostnaya model otsenki znachimosti psikhofiziologicheskikh stimulov i eyo ispolzopvaniye v poligrafe Diana-01" / A.P. Soshnikov, A.B. Pelenitsin. - Krasnodar: isd-vo KubSTU, 2006. – P. 133-139.
16. Ustenko, A.V. Teoreticheskoye obosnovaniye ispolzovaniya tekhnologii analiza mimicheskoi aktivnosti dlya povysheniya nadyozhnosti rezultatov psikhofiziologicheskogo issledovaniya s primeneniyem poligrafa / A.V. Ustenko, A.V. Khavylo // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seria 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogichskiy nauki. – 2022. – № 3 (5). – P. 4-8.
17. Khavylo, A.V. Problema statisticheskoi dostovernosti rezultatov psikhologicheskoi sudebnoi ekspertizy pri analize sodержaniya videozapisi v sudebnom protsesse / A.V. Khavylo. - Moscow, 2017. – P. 120-124.
18. Khavylo, A.V. Otsenka psikhicheskikh sostoyany s ispolzovaniyem obyektivnykh apparatnykh metodov / A.V. Khavylo [and oth.] // Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Ananyevskiy chteniya - 2020. Psikhologiya sluzhebnoi deyatelnosti: dostizheniya i perspektivy razvitiya (v chest 75-letiya Pobedy v Velikoi Otechestvennoi voine 1941-1945 гг.)". – 2020. – P. 903–904.
19. Khavylo, A.V. Kompyuternye metody otsenki obshchei mimicheskoi aktivnosti pri vospriyatii subyektivno znachimoi informatsii (v kontekste zadach sudebnoi psikhologicheskoi ekspertizy) / A.V. Khavylo [and oth.] // Vestnik Kaluzhskogo Universiteta. seria 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. – 2021. – V. 4, № 1(10). – P. 12-22.

*Статья поступила в редакцию 14.04.2023*



## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

УДК 159.99

DOI 10.54072/26586568\_2023\_6\_2\_42

*А.В. Капцов, Е.И. Колесникова*

### **ОСВОЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РОЛИ МАГИСТРАНТАМИ С РАЗНЫМИ ПРОФИЛЯМИ СТАДИЙ СУБЪЕКТНОСТИ**

*Аннотация.* Целью статьи является сравнительный анализ психологического портрета магистрантов, которые занимаются наставничеством без отрыва от обучения. Показаны психологические особенности наставников по сравнению со сверстниками, не занимающимися наставничеством. Использована онтологическая модель становления субъектности В.И. Панова, состоящая из семи стадий, входящими в профиль субъектности. В диагностической части применены авторская методика стадий становления субъектности ОСС-С4 с определением системных характеристик связности и целостности стадий субъектности, как психологической системы, шкал академической мотивации, стиля саморегуляции поведения, шестнадцатифакторный опросник Р.Б. Кеттелла (форма С), а также нарративное интервью с магистрантами об обучении в магистратуре и анализ собственного педагогического опыта. Применен пошаговый алгоритм создания модели зависимости педагогической роли магистрантов от их психологических качеств. На первом шаге определено влияние стадий становления субъектности на выбор стратегии наставничества через построение модели выбора магистрантами варианта педагогического обобщения с применением коэффициента интериоризации /экстериоризации стадий субъектности. Показано, что стадии субъектности «подмастерье» и «творец» дискриминируют 24% случаев выбора наставничества. На втором шаге в модель введены такие компоненты саморегуляции магистрантов как гибкость, программирование, а также познавательный мотив и мотив достижения. Уровень дискриминации вариантов выбора наставничества возрос до 40%. Одновременно в перечень предикторов выбора вошли коэффициенты интериоризации/экстериоризации стадий субъектности «наблюдатель» и «субъект потребности». На заключительном шаге создания модели дискриминации вариантов выбора наставничества в модель были введены ещё 9 личностных качеств магистрантов волевой и коммуникативной сфер, позволивших обеспечить 100% отбор магистрантов для решения задач, либо саморазвитие магистранта, либо обеспечения наставничества.

*Ключевые слова:* стадии субъектности; магистранты; педагогическая роль; психологический профиль субъектности.

Важной составляющей в структуре компетенций магистра по любому направлению подготовки является готовность (мотивационная, гностическая, практическая и др.) к педагогической деятельности в профессиональной школе. Стоит отметить, что педагогическая составляющая в структуре деятельности любого специалиста высшей квалификации, в том числе инженера, выделяется в психологии труда, производственной и инженерной педагогике [11]. Этимология понятия «магистр» (от лат. *magister*) восходит к ключевым признакам: «начальник», «наставник», «учитель». Именно магистров как наставников, преподавателей готовили к научно-педагогической деятельности на разных этапах развития высшей школы России ещё с 1755 г.

Реформируя современное образование, предполагается, что, формируя достаточно высокий уровень фундаментальных знаний в области специальных (отраслевых) дисциплин, магистранты непедагогических профилей в процессе своей подготовки должны получать

возможность «делиться» со студентами вузов и колледжей этими знаниями и достижениями в своей технологической, проектной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности в инженерной сфере, осуществляя ещё и профессионально-педагогическую деятельность. Для этого в вариативную часть образовательных программ подготовки магистров инженерно-технических профилей по разным направлениям включаются одна или несколько психолого-педагогических учебных дисциплин [11].

Сущность деятельности наставника в образовании включает не только педагогическую поддержку, но и устранение внутренних образовательных дефицитов обучающихся, т.е. создание условий для формирования у них готовности самостоятельно разрешать тот или иной тип социальных, образовательных или профессиональных проблем.

Общим признаком всех типов образовательных дефицитов является недостаток

самостоятельности сопровождаемого. Соответственно конечным результатом деятельности наставника (и важнейшим поведенческим показателем успешности его деятельности) является обретение сопровождаемым способности к самостоятельным действиям, решению проблем, преодолению барьеров, самоуправлению процессами собственного развития, образования, адаптации, карьерного роста и т.д. (в зависимости от типа наставничества) [2].

По-прежнему наибольшее внимание наставничеству уделяют педагоги и психологи. Разработаны и апробированы компетентностная модель современного наставника, технология формирования компетенций будущих наставников в интегрированной системе «образование – производство», а также структурно-функциональная модель корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности [13].

Психологи рассматривают профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: на примере педагогической деятельности [9]; ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения: период вхождения во взрослость [10]; отношения в системе «наставник – молодой специалист» в процессе профессионализации [16].

В исследовании [6] отмечается, что система мотивации наставников во всех обследованных корпорациях носит характер незначительных доплат к заработной плате, что, на самом деле, не является «работающей» мотивацией для наставников. К наставничеству существует устойчивый интерес как со стороны руководства компаний, так и со стороны самих наставников. Система наставничества развивается, но при этом не развивается личность самого наставника. Единой логики подготовки и отбора нет, равно как и психологической составляющей в развитии наставника. Все характеристики наставничества частично отвечают традиционному опыту, и в то же время отражают стремление учесть особенности динамично меняющейся производственной и организационной среды. Преимущества, которые получают организации, создавая программы наставничества, очевидны. Анализ положений о наставничестве современных предприятий наглядно показывает две ключевых тенденции: общее в понимании миссии наставничества через обучение, развитие и воспитание молодого поколения сотрудников, трансляция норм, правил, требований и стандартов деятельности и, как следствие – снижение текучести персонала, формирование

сплоченного коллектива предприятия и укрепление его имиджа предприятия.

Учитывая, что выбор наставника является одним из определяющих факторов в общей стратегии поведения одаренной личности, ориентированной на личностную самореализацию, роль стилей наставничества имеет значение для построения эффективного диалога. В рамках проведенного исследования [1] были выделены четыре стиля наставничества («Генератор», «Консультант (эксперт)», «Тьютор» и «Администратор», AIDA). Преимущества полученных результатов заключаются в том, что стили не зависят от сферы наставничества (на рабочем месте, в академической среде и т.п.). Это позволяет эффективно применять их для широкого спектра задач, в т.ч. для формирования программ повышения квалификации наставников, поддержки движения наставничества и разработки программ поддержки одаренных личностей, для которых наставничество стало уже признанным фактором успеха. Универсальное свойство наставника, признаваемое в различных сферах, – это наличие высокой квалификации, опыта.

Наставники выполняли определённые задачи в зависимости от ситуации [17]:

– ситуация вхождения начинающего работника на производство: наставник призван поддерживать позитивный эмоциональный настрой молодого рабочего;

– ситуация «преодоления трудностей»: наставник должен передать необходимые знания и профессиональные умения, позволяющие преодолеть трудности и развить профессиональное мастерство;

– ситуация утверждения личности новичка в новом качестве: наставнику необходимо обеспечить профессиональную и психологическую подготовку молодого рабочего к самостоятельной профессиональной деятельности.

Исследование [17] категории наставничества позволило определить требования к профессиональной компетентности наставника: авторитет наставника является основным фактором, воздействующим на начинающего работника. Авторитет формируют не только убежденность, знания, умения, навыки, профессиональное мастерство, но и сила личного примера. В наставнике непременно должны сочетаться требовательность и чуткость. Наставнику необходимо учитывать особые черты молодого поколения: тяга ко всему новому, нетерпимость к недостаткам, стремление к активной деятельности, желание проявить себя. Но одновременно с этим необходимо помнить, что у начинающего специалиста отсутствует профессиональный

опыт, навык трудовой дисциплины, чёткое представление о выбранной профессиональной деятельности.

Компании используют обратное наставничество, чтобы преодолеть разрыв между поколениями сотрудников и стимулировать рост бизнеса за счёт инноваций [5]. Для этого в компании наставники являются более молодыми, но грамотными специалистами [3]. Примером продуктивного наставничества может служить опыт ПАО «Сбербанк», где в подразделениях по подбору персонала используют цифровые платформы, например, SAP HR, Success factors. В команде было несколько десятков опытных рекрутеров, которые не владели в нужном объёме этими программами. Чтобы развивать высокопрофессиональный состав рекрутеров, набрали студентов-математиков из Южного Федерального университета. Они отлично умели пользоваться современными аналитическими ресурсами и возглавили группы рекрутеров для разработки HR-аналитики. В результате симбиоз опытных рекрутеров и молодых аналитиков позволил выявить причины увольнений в период адаптации и понять, в каком направлении работать на основе аналитики данных [12]. В образовательных организациях обратное наставничество применяется редко в полном объёме, но в отдельных случаях наставнику есть чему поучиться от молодого воспитанника.

Таким образом, можно констатировать, что наставничество в период обучения в магистратуре имеет несомненную актуальность и пользу в становлении профессионала, однако, как показывает опыт преподавания, не все магистранты готовы включиться в этот сложный и перспективный процесс. Поэтому целью настоящей статьи явилось исследование факторов, способствующих становлению субъектности магистрантов.

#### **Методы исследования**

Для проведения квазиэкспериментального пилотажного исследования была выбрана случайная выборка магистрантов первого года обучения в количестве 34 чел. ( $M = 25,9$  лет,  $Sd = 6,0$ , из них 38% женщины). В качестве диагностических методик использовались: опросник стадий становления субъектности ОСС-С4 (А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, В.И. Панов [8]), шкала академической мотивации ШАМ (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин [4]), опросник стиля саморегуляции поведения ССП-М (В.И. Моросанова [14]), шестнадцатифакторный опросник Р.Б. Кеттелла (форма С). Поскольку опросник ОСС-С построен по принципу самоотчета испытуемых, то результаты диагностики могут иметь

завышенные или заниженные оценки. Для повышения достоверности получаемой информации с магистрантами было проведено нарративное интервью [7, с. 37] в виде написания эссе на тему «Анализ собственного педагогического опыта». При этом магистранты сами могли выбрать одну из двух тем: «Как я изучаю новую дисциплину в вузе», «Как я учил обучающегося». По частоте встречаемости темы распределились в соотношении 12:5.

В ходе написания эссе испытуемым предлагалось ответить на следующие вопросы:

#### *Вариант 1*

- Как я изучаю новую дисциплину в вузе (выбрать одну самую лёгкую и наиболее трудную, указав их)?
- Как я учился на 1 курсе бакалавриата / магистратуры, с чего начинал, чем заканчивал (описать процесс, а не оценки)?
- Что изменилось в процессе учебы сегодня (с высоты опыта учебы)?
- Почему произошли эти изменения или почему не произошли?
- Какие эмоции я испытывал во время учебы раньше и теперь?
- Кто или что является помощником в освоении учебного предмета?
- Во время обучения испытывал затруднения, преодолевались ли они и как....?

В случае выбора темы наставничества надо было ответить на следующие вопросы:

#### *Вариант 2*

- Как я учил новому (... кого, чему, когда, как и с каким результатом...)?
- С чего начинал и чем заканчивал (описать процесс, действия)?
- Какие эмоции испытывал Я во время обучения и мой обучающийся?
- Кто или что являлось помощником в освоении предмета научения?
- Я как педагог во время обучения испытывал затруднения, преодолевались ли они и как....?
- Мой обучающийся во время обучения испытывал затруднения, преодолевались ли они и как....?
- Что бы я порекомендовал себе как педагогу сегодня, чтобы научить этого же обучающегося более эффективно (с учётом этого опыта)?

Преобладание эссе варианта 1 свидетельствует о том, что магистранты имеют тенденцию к самосовершенствованию в большей степени, чем, нежели к помощи другим. Ответы эссе обрабатывались с помощью контент-анализа с выделением ключевых слов (элементов)

и определении частоты их встречаемости. Результаты анализа проявления педагогических действий на основе контент-анализа и стадий субъектности приведены в Таблице 1.

Таблица 1 – Соответствие контента нарративного интервью сущности стадий становления субъектности

Стадия становления субъектности	Сущность стадии	Педагогический опыт	
		Самоанализ обучения	Наставничество
мотивационная	субъект потребности/мотивации в овладении конкретным действием (действием-образцом)	На занятиях пытался впитать как можно больше информации. Было сильное желание освоить данную дисциплину	Он сказал, что сам хочет сделать
когнитивная	субъект восприятия действия-образца (условно, позиция «наблюдатель»)	Сейчас глядя с высоты полученного опыта, я понимаю, что некоторые действия просто не стоили потраченных нервов, сил, времени	Вот бы заранее показать пару видеороликов по устройству и работе инструмента
репродуктивная (подражание)	субъект повторения, воспроизведения действия-образца «по образцу» (позиция «подмастерье»)	Помощником в освоении был преподаватель, помогает собирать пазл в единое целое	поначалу у него ничего не получалось он начинал нервничать, хотел уже всё бросить, но я объяснил ему, что не всегда всё получается с первого раза, показал как удобнее держать инструмент в руке, как им легче работать
ученичества	субъект произвольного выполнения действия-образца при внешнем контроле за правильностью его выполнения, что предполагает субъект-порождающий и/или субъект-совместный типы взаимодействия в системе «обучающийся – обучающий» (позиция «ученик»)	Преодолеть проблему мне помог сосед аспирант, каждый день дополнительно занимаясь прикладывая все усилия, прибегала к помощи одногруппников, друзей, советовалась с преподавателями	по началу мне хотелось забрать у него инструмент и закончить побыстрее всё самому, но я понял как это важно ему, сделать что-то самому, поэтому терпеливо объяснял и показывал
оценочная, критическая	субъект критического оценивания правильного выполнения действий другими (позиция «критик»)	Раньше учеба в общем была мне в тягость, думал даже зачем мне это, я и так всё это знаю. Как я ошибался. Сегодня я понимаю, что многое упустил, надо было учиться и не лениться. Начало моего обучения я могу назвать познавательным и поучительным	как педагог я во время обучения испытывал затруднения, связанные с неоднократным повторением одних и тех же действий, но, понимая, что без этого не обойтись, и вспоминая своё обучение, затруднением я бы это не назвал
произвольного самостоятельного выполнения действия-образца	субъект произвольного выполнения действия-образца, опосредованного самостоятельным, внутренним контролем за правильностью его выполнения (позиция «мастер»);	Заканчивая вуз, я работа, и диплом решил писать по месту работы, по тому, что уже знал и умел. Во время обучения часто испытывала затруднения, старалась их преодолеть всеми возможными способами, самостоятельно разбирала сложные темы	путём практических занятий и наработки опыта он не только спокойно и без ошибок выполнял все упражнения, но и уверенно выполнял без меня
продуктивного действия	субъект продуктивного действия и творческого развития, когда освоенное действие превращается из объекта усвоения в субъективное средство овладения другими, новыми действиями или же для творческого саморазвития, самовыражения. Это позиция «творец»	Сегодня мне интересно образование, изучать что-то новое, самообразоваться, заниматься развитием личности и человека в себе. И понимаю что образование бесценно	Когда мы закончили, он захотел доделать и переделать, внести своё

*Примечание* (сохранена стилистика авторов эссе)

Результаты контент-анализа сравнивались с выраженностью стадий становления субъектности (шкалы в сырых баллах опросника ОСС-С4). Поскольку шкалы субъектности построены по принципу самоотчета, то получаемые значения субъективны. В работе [15] предложено в направлении повышения объективности диагностики стадий субъектности определять кроме выраженности стадий ещё и «связность» стадий внутри психологической системы субъектности личности [15, с. 96]. При этом коэффициент связности каждой стадии становления субъектности показывает роль каждой стадии в системе субъектности в относительных единицах. Для повышения объективности результатов опроса была проведена работа по нормированию показателей диагностики. В опроснике ОСС-С4 шкалы стадий субъектности имеют диапазон изменения от 9 до 27 сырых баллов. Удобнее для пользователей преобразовать эти шкалы в 100 балльные шкалы, тогда показатель каждой шкалы приобретает наглядность, т.к. значения шкал до 30 баллов можно интерпретировать как низкие значения; 35 – 75 баллов – как средние, а свыше 75 – как высокие значения.

Переходя к анализу «связности» стадий субъектности как показателя роли отдельной стадии во всей психологической системе субъекта, следует отметить, что связность выполняет роль критерия эффективности механизма интериоризации/экстериоризации как двух форм взаимодействия деятельности человека, благодаря которым происходит процесс усвоения общественного опыта человеком.

Предлагается для оценки процесса интериоризации/экстериоризации ввести коэффициент интериоризации/экстериоризации, определяемый как произведение выраженности стадии становления субъектности в относительных единицах и коэффициента связности данной стадии в психологической системе. Для верификации коэффициента интериоризации/экстериоризации стадий становления субъектности предлагается в эмпирической выборке определить значения коэффициента в случаях выбора магистрантами одного из двух вариантов проведения педагогического обобщения: вариант 1 – саморазвитие, вариант 2 – наставничество и выявить различия. Для выявления различий использовался многомерный дискриминантный анализ в среде STATISTICA 10.0.

#### **Результаты исследования**

Анализ результатов исследования начнем с первичной статистики двух групп испытуемых: выбравших саморазвитие магистрантов, и выбравших наставничество, как вид

педагогической деятельности. Обобщив выраженность стадий становления субъектности в двух группах, методами дескриптивной статистики установлено, что в целом группы оказались в среднем одинаковыми, за исключением стадии «подмастерье» в группе наставников, в которой выраженность этой стадии выше при статистической значимости  $p < 0,07$ . То есть в группе, занимающейся наставничеством копированию изучаемого опыта (репродуктивное обучение) придается больше значения, чем у своих одноклассников, стремящихся к саморазвитию. В то же время распределение оценок выраженности стадий становления субъектности распределено среди магистрантов по экспоненциальному закону теории вероятностей. Это говорит о том, что на величину выраженности субъектности влияет ограниченное количество факторов.

Примерно аналогичная картина наблюдается при исследовании роли стадий становления субъектности в психологической системе в целом. Вполне возможно, что причиной полученного результата является недостаточное количество испытуемых в выборках и невозможность выделить гомогенные (однородные) выборки магистрантов. Пробные исследования привели нас к использованию дискриминантного (непараметрического) анализа, критерием качества которого является вероятность извлечения испытуемых из выборки с заданными параметрами. При этом наиболее комфортным методом проведения дискриминантного анализа является пошаговый метод, позволяющий автоматизировать многие рутинные вычислительные операции. С другой стороны, с помощью пошагового метода эмпирического исследования можно провести сложный дизайн выявления различных типов предикторов на искомую зависимую переменную.

Итак, целью эмпирического исследования являлось определение предикторов, описывающих дискриминантную функцию выбора магистрантами одного из двух вариантов обобщения педагогического опыта: либо саморазвитие и самосовершенствование себя как субъекта будущей профессиональной деятельности, либо наставничество над любым субъектом, желающим освоить ту или иную деятельность.

На первом шаге нашего исследования независимыми переменными являлись выбор магистрантов (вариант 1 или вариант 2), а зависимыми переменными – психологические свойства магистрантов, определяющие распределение выборов по двум группам. Экспериментальная гипотеза на первом шаге исследования

состояла из предположения, что выбор варианта обобщения педагогического опыта магистрантов определяется выраженностью стадий становления субъектности с учётом роли стадий в психологической системе человека. Для доказательства гипотезы было проведено тестирование опросником ОСС-С4 и составлена таблица ролей каждой стадии субъектности. После чего вычислен коэффициент интериоризации/экстериоризации каждой стадии  $K_{иэi}$ .

В результате проведения дискриминантного анализа получены классификационные уравнения

$$\text{Выбор стратегии саморазвития} = 0,11 * K_{иэП} + 0,05 * K_{иэТ} - 1,35 \quad (1)$$

$$\text{Выбор стратегии наставничества} = 0,26 * K_{иэП} - 0,01 * K_{иэТ} - 3,19 \quad (2)$$

где,  $K_{иэП}$  – коэффициент интериоризации/экстериоризации стадии «подмастерье»;

$K_{иэТ}$  – коэффициент интериоризации/экстериоризации стадии «творец».

Из уравнений (1) и (2) следует, что выбор магистрантами стратегии саморазвития пропорционален коэффициенту стадии «творец», а выбор наставничества пропорционально коэффициенту стадии «подмастерье». Расчёт эффективности уравнений показал, что из всей выборки безошибочная классификация магистрантов составляет только 24%. Поэтому вторым шагом исследования была предпринята попытка выбора наиболее значимых предикторов в уравнениях (1) и (2) для повышения объёма безошибочной классификации. В модель дискриминации введены в качестве предикторов компоненты саморегуляции магистрантов, такие как гибкость, программирование, а также познавательный мотив и мотив достижения. В результате объём безошибочной классификации увеличился до 40%. Следовательно, выбор стратегий магистрантов в педагогическом обобщении обучающегося обусловлен на четверть коэффициентом интериоризации/экстериоризации, а в остальном личностными качествами магистрантов. Продолжая логику исследования в направлении поиска значимых личностных качеств, был проведен дискриминантный анализ выборов магистрантов и личностных качеств по Р.Б. Кеттеллу.

Установлено, что в функцию классификации вошли такие личностные качества (факторы 16PF) как открытость (фактор А 16PF), беспечность (фактор F 16PF), самодостаточность (фактор Q<sub>2</sub> 16PF), гипотемия (фактор О 16PF), фрустрированность (фактор Q<sub>4</sub> 16PF). Одновременно

с вхождением в функцию классификации значительного количества личностных качеств произошла замена значимых коэффициентов интериоризации/экстериоризации на коэффициент стадии «наблюдатель» и коэффициент «субъекта потребности (мотива)». Решение получилось достоверным при Лямбда Уилкса  $\lambda = 0,21$ , критерии Фишера  $F = 7,48$ , что значимо при  $p < 0,000$ .

Полученное решение свидетельствует о том, что выбор, выполненный магистрантами, обусловлен, прежде всего, совокупностью психологических качеств самих магистрантов, в числе которых и стадии становления субъектности.

Вычисление коэффициентов интериоризации/экстериоризации для каждой стадии становления субъектности позволило системно обобщить полученные данные в профиль. При графическом представлении профилей магистрантов более двух третей из них имеют ярко выраженные пики и впадины по значениям коэффициентов интериоризации/экстериоризации. То есть, стадии становления субъектности в учебных действиях используются неравномерно с большим (пики) или меньшим (впадины) эффектом. Сравним проявление стадий становления субъектности в эмпирическом материале нарративного интервью и теоретически выделенным профилем интериоризации/экстериоризации.

*Пример 1.* Мужчина 25 лет выбрал вариант 1 (Опыт саморазвития). Коэффициенты интериоризации/экстериоризации  $K_{иэМо} = 64,2$ ;  $K_{иэНа} = 12,3$ ;  $K_{иэП} = 14,3$ ;  $K_{иэУ} = 0,0$ ;  $K_{иэКр} = 8,5$ ;  $K_{иэМа} = 27,0$ ;  $K_{иэТ} = 34,1$ . В нарративном интервью представлен опыт получения образования от среднего профессионального в техникуме, далее в вузе уровень бакалавриата и далее магистратуре, что соответствует широко используемой стадии «субъекта мотивации». Выделены ключевые элементы, которые соответствуют стадии «подмастерье» «послушал-понял-сделал. А если не понял, то обратился в интернет», стадии «мастер» («сейчас же появилась этакая самостоятельность»), стадии «творец» («всегда старался завершить получше любое дело до конца, что в учебе, что в жизненных ситуациях»). Отметим, что в чистом виде отсутствуют ключевые элементы стадии «ученик» и «критик». Роль преподавателя в обучении отмечается, но регуляторная, а не для работы над ошибками (замечания преподавателей «говорите громче, вас плохо слышно»). Сами же ошибки магистрантом не отмечаются и не анализируются (отсутствие стадии «ученик»).

*Пример 2.* Мужчина, 22 года. Выбрал вариант 2 (Опыт наставника). Коэффициенты

интериоризации/экстериоризации КиэМо = 46,9; КиэНа = 22,2; КиэП = 11,5; КиэУ = 29,8; КиэКр = 17,9; КиэМа = 6,7; КиэТ = 0,0. В нарративном интервью представлен опыт тренерской работы команды по футболу. Выделены совпадающие ключевые элементы интервью преобладающей стадии «субъекта мотивации» («был требователен», «занимались дополнительно»), рекомендации «сразу отсеивать ленивых и тех, у кого нет желания развиваться», стадии «наблюдатель» (был организован просмотр навыков на первых занятиях), стадии «ученик» («радовался успехам подопечных и расстраивался вместе с ними неудачам»), «учитывал слабые и сильные стороны каждого из подопечных», стадии «критик» (мне следовало больше уделять планированию тренировок), стадии «мастер» («учил по собственной методике»). Заметим, что среди ключевых элементов отсутствовали свидетельства стремления к самосовершенствованию (стадия «творец»), что также соответствует профилю коэффициентов интериоризации/экстериоризации.

Таким образом, ключевые элементы нарративного интервью показывают как выраженные коэффициенты профиля интериоризации/экстериоризации, так и отсутствующие. Однако методика интерпретации соответствия нарративного интервью требует систематизации ключевых элементов и определённой методической подготовки в области онтологии стадий становления субъектности.

#### *Список литературы:*

1. Ангелова, О.Ю. Типология стилей профессиональной деятельности наставника / О.Ю. Ангелова, Т.О. Подольская, О.Р. Чепьюк // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2020. – Т. 10, № 6. – С. 220-228. – EDN: OUTQVM.
2. Блинов, В.И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – №3. – С. 4-18. – EDN: XDEBKV.
3. Брага, И.В. Обратное наставничество: за и против нового тренда / И.В. Брага // Россия и мир: развитие цивилизаций. Преобразования цивилизационных ценностей в современном мире. Материалы XI международной научно-практической конференции (21-22 апреля 2021 г.): В 2-х ч. Ч. 2. – Москва: Издательский дом ИМЦ, 2021. – С. 24-26. – EDN: XEOAAN.
4. Гордеева, Т.О. Опросник «Шкалы учебной мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 98-109. – EDN: SJVWLN.
5. Жураховский, А.С. Совершенствование взаимосвязей кадровой службы в организационной структуре организации / А.С. Жураховский, Е.С. Шолотонова // Современные тенденции управления и экономики в России и мире: цивилизационный аспект. Материалы первой всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 3-х ч. – Москва, 2020. – С. 43-48. – EDN: FSDWPJ.
6. Зинишина, Н.В. Внедрение наставничества на предприятии: психологические аспекты / Н.В. Зинишина // Гуманитарное и социально-научное знание: теоретические исследования и практические разработки: сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 10 декабря 2019 г. – Нижний Новгород: Профессиональная наука, 2019. – С. 165-178.

#### **Заключение**

Проведенные сравнительные исследования магистрантов, выбирающих в педагогической направленности один из двух возможных вариантов самосовершенствования, показали:

1) выбор магистрантами обусловлен сформированностью стадий становления субъектности и их роли в психологической системе субъекта, а также личностными качествами самих магистрантов;

2) магистранты, выбирающие наставничество как направление педагогического саморазвития, отличаются от своих одноклассников большей выраженностью стадии становления субъектности «подмастерье»;

3) магистранты, выбирающие в педагогической деятельности самосовершенствование, имеют тенденцию в стадии становления субъектности «мастер»;

4) предложено в качестве критерия оценки стадий становления субъектности использовать коэффициент интериоризации/экстериоризации, позволяющий одновременно оценить как степень выраженности стадии становления субъектности, так и роль стадии в психологической системе субъектности в целом;

5) выделенные с помощью контент-анализа ключевые элементы нарративного интервью показывают как более, так и менее выраженные коэффициенты профиля интериоризации/экстериоризации, поэтому в дальнейшем могут быть использованы для верификации процессов становления субъектности.

7. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
8. Капцов, А.В. Факторная валидность опросника стадий становления субъектности студентов / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, В.И. Панов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. – 2021. – №1(29). – С. 77-91. – EDN: NHVUJC.
9. Колесниченко, К.В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: на примере педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / К.В. Колесниченко. – Санкт-Петербург, 2013. – 24 с.
10. Красило, Д.А. Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения: Период вхождения во взрослость: Дис. ... канд. психол. наук / Д.А. Красило. – Москва, 2005. – 216 с. – EDN: ZNPSTJ.
11. Кубрушко, П.Ф. Подготовка магистров инженерного профиля к профессионально-педагогической деятельности / П.Ф. Кубрушко, А.С. Симан, М.В. Шингарева // Агроинженерия. – 2020. – № 6 (100). – С. 81-87. – DOI: 10.26897/2687-1149-2020-6-81-87.
12. Кузнецова, И.В. О статистике нематериальных активов банковского сектора / И.В. Кузнецова // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. – 2019. – № 6. – С. 50-60.
13. Масалимова, А.Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: Дис. ... д-ра пед. наук / А.Р. Масалимова. – Уфа, 2014. – 428 с. – EDN: ZPJXZH.
14. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – Москва: Наука, 2012. – 519 с.
15. Панов, В.И. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация / В.И. Панов, А.В. Капцов // Психологическая наука и образование. – 2021. – Том 26. – № 4. – С. 91-103. – DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>.
16. Чарина, Е.В. Отношения в системе «наставник – молодой специалист» в процессе профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Чарина. – Москва, 2004. – 60 с. – EDN: NHWPOX.
17. Челнокова, Е.А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е.А. Челнокова, З.И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, №4. – С.11. – EDN: YPCXPV.

*A.V. Kaptsov, E.I. Kolesnikova*  
**MASTERING PEDAGOGICAL ROLE BY MASTER STUDENTS  
WITH DIFFERENT PROFILES OF SUBJECTIVITY STAGES**

*Abstract:* The purpose of the article is a comparative analysis of the psychological portrait of master students who are engaged in mentoring on the job. The psychological features of mentors are shown in comparison with their peers who are not engaged in mentoring. The ontological model of the formation of subjectivity by V.I. Panov is used, which consists of seven stages that are included into the profile of subjectivity. In the diagnostic part, the author methodology of the stages of the subjectivity formation OSS-C4 was used with the determination of systemic characteristics of the coherence and integrity of the subjectivity stages as a psychological system, scales of academic motivation, style of self-regulation of behavior, a sixteen-factor questionnaire by R.B. Cattell (form C), as well as a narrative interview with students about studying at a master's program and an analysis of their own teaching experience. A step-by-step algorithm for creating a model for the dependence of the pedagogical role of master students on their psychological qualities is applied. At the first step, the influence of the stages of the subjectivity formation on the choice of a mentoring strategy was determined through the construction of a model for choosing a variant of pedagogical practice by master students using the coefficient of internalization / exteriorization of the subjectivity stages. It is shown that the «apprentice» and «creator» stages of subjectivity discriminate in 24% of cases of mentoring choice. At the second step, such components of master students' self-regulation as flexibility, programming, as well as cognitive and achievement motives were introduced into the model. The level of discrimination of mentoring options increased to 40%. At the same time, the list of choice predictors included the coefficients of internalization/exteriorization of the subjectivity stages of the «observer» and the «subject of need». At the final step of creating a model of discrimination of options for choosing mentoring, 9 more personal qualities of master students in the volitional and communicative spheres were introduced into the model, which made it possible to ensure 100% selection of master students for solving problems, either self-development of a master student, or providing mentoring.



*Key words:* subjectivity stages; master students; pedagogical role; psychological profile of subjectivity.

*References:*

1. Angelova, O.Yu. Tipologiya stilei professionalnoi deyatelnosti nastavnika / O.Yu. Angelova, T.O. Podolskaya, O.R. Chepyuk // *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment.* – 2020. – V. 10, № 6. – P. 220-228. – EDN: OUTQBM.
2. Blinov, V.I. Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen khorosho zatochenny instrument / V.I. Blinov, E.Yu. Esenina, I.S. Sergeev // *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda.* – 2019. – №3. – P. 4-18. – EDN: XDEBKV.
3. Braga, I.V. Obratnoye nastavnichestvo: za i protiv novogo trenda / I.V. Braga // *Rossiya i mir: razvitiye tsivilizatsy. Preobrazovaniya tsivilizatsionnykh tsennostei v sovremennom mire. Materialy XI mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (21-22 April 2021): V 2 ch. Ch. 2.* – Moscow: Izdatelsky dom IMTs, 2021. – P. 24-26. – EDN: XEOAAH.
4. Gordeeva, T.O. Oprosnik «Shkaly uchebnoi motivatsii» / T.O. Gordeeva, O.A. Sychev, E.N. Osin // *Psikhologichesky zhurnal.* – 2014. – V. 35. – № 4. – P. 98-109. – EDN: SJVWLN.
5. Zhurakhovsky, A.S. Sovershenstvovaniye vzaimosvyazei kadrovoi sluzhby v organizatsionnoi strukture organizatsii/ A.S. Zhurakhovsky, E.S. Sholotonova // *Sovremennye tendentsii upravleniya v ekonomike v Rossii i mire: tsivilizatsionnyy aspekt. Materialy pervoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem. V 3 ch..* – Moscow, 2020. – P. 43-48. – EDN: FSDWPJ.
6. Zinishina, N.V. Vnedreniye nastavnichestva na predpriyatii: psikhologicheskiye aspekty / N.V. Zinishina // *Gumanitarnoye i sotsialno-nauchnoye znaniye: teoreticheskiye issledovaniya i prakticheskiye razrabotki: sb. nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 10 December 2019.* – Nizhni Novgorod: Professionalnaya nauka, 2019. – P. 165-178.
7. Znakov, V.V. Psikhologiya ponimaniya: Problemy i perspektivy / V.V. Znakov. – Moscow: Izd-vo «Institute of Psychology RAS», 2005. – 448 p.
8. Kaptsov, V.V. Faktornaya validnost oprosnika stady stanovleniya subyektivnosti studentov / A.V. Kaptsov, E.I. Kolesnikova, V.I. Panov // *Vestnik Samarskoi humanitarnoi akademii. Seria Psikhologiya.* – 2021. – №1(29). – P. 77-91. – EDN: NHVUJC.
9. Kolesnichenko, K.V. Professionalno vazhnye kachestva lichnosti nastavnika molodykh spetsialistov: na primere pedagogicheskoi deyatelnosti: Abstr. diss... Cand. Psych. Sc. / K.V. Kolesnichenko. – Saint-Petersburg, 2013. – 24 p.
10. Krasilo, D.A. Orientiruyushchy obraz nastavnika v protsesse realnogo samoopredileniya: Period vkhozhdeniya vo vzroslost: Diss... Cand. Psych. Sc. / D.A. Krasilo. – Moscow, 2005. – 216 p. – EDN: ZNPSTJ.
11. Kubrushko, P.F. Podgotovka magistrrov inzhenernogo profilya k professionalno-pedagogicheskoi deyatelnosti / P.F. Kubrushko, A.S. Siman, M.V. Shingareva // *Agroinzheneriya.* – 2020. – № 6 (100). – P. 81-87. – DOI: 10.26897/2687-1149-2020-6-81-87.
12. Kuznetsova, I.V. O statistike nematerialnykh aktivov bankovskogo sektora / I.V. Kuznetsova // *Vestnik Uzhno-Rossiiskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (Novocherkasskogo politekhnicheskogo instituta). Seria: Sotsialno-ekonomicheskiye nauki.* – 2019. – № 6. – P. 50-60.
13. Masalimova, A.R. Korporativnaya podgotovka spetsialistov tekhnicheskogo profilya k osushchestvleniyu nastavnicheskoi deyatelnosti v usloviyakh sovremennogo proizvodstva: Diss... Doc. Ped. Sc. / A.R. Masalimova. - Ufa, 2014. – 428 p. – EDN: ZPJXZH.
14. Morosanova, V.I. Samoregulyatsiya i individualnost cheloveka / V.I. Morosanova. – Moscow: Nauka, 2012. – 519 p.
15. Panov, V.I. Struktura stady stanovleniya subyektivnosti obuchayushchikhsya: svyaznost, tselostnost, formalizatsiya / V.I. Panov, A.V. Kaptsov // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye.* – 2021. – Volume 26. – № 4. – P. 91-103. – DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>.
16. Charina, V.I. Otnosheniya v sisteme «nastavnik – molodoi spetsialist» v protsesse professionalizatsii: Diss ... Cand. Psych. Sc. / E.V. Charina. – Moscow, 2004. – 60 p. – EDN: NHWPOX.
17. Chelnokova, E.A. Evolyutsiya sistemy nastavnichestva v pedagogicheskoi praktike / E.A. Chelnokova, Z.I. Tyumaseva // *Vestnik Miniskogo universiteta.* – 2018. – V. 6, №4. – P. 11. – EDN: YPCXPV.

*Статья поступила в редакцию 29.03.2023*

*А.Г. Биба, С.А. Куликова*

## **РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

*Аннотация:* В качестве одной из приоритетных задач начального образования выделяется моделирование у учащихся системы ценностей и ценностного отношения к себе, одноклассникам и учителям, образовательному процессу, а также объектам познания. В современных нормативных документах нравственно-этическая ориентация включается в состав обязательных личностных результатов обучения в начальной школе, в том числе по предмету «Литературное чтение». В исследованиях по педагогической психологии и общей педагогике проблема нравственного становления и формирования личности рассматривается целостно и глубоко, однако анализ методических источников и современной педагогической мысли позволяет нам заключить, что реализация задачи развития нравственно-этической ориентации в процессе преподавания предмета в начальной школе, в частности литературы, нуждается в уточнении методического инструментария. В данной статье раскрывается и обосновывается комплекс средств формирования ценностных установок, умения оценивать поступки людей и жизненные ситуации с позиции морали и этики за счёт анализа и обобщения положений теории воспитания, методики преподавания литературы, а также на основе эмпирической работы с учащимися начальных классов на уроках литературного чтения. Результаты комплексного исследования позволяют заключить, что литературные произведения природоведческой тематики имеют богатый ресурс для формирования и развития нравственно-этической ориентации, и её компоненты реализуются достаточно эффективно с применением на уроках литературного чтения этических бесед, в том числе опосредованно с автором произведения, оценки героев и представлений учащимися себя на их месте, словарной работы с нравственными и этическими понятиями, работы с пословицей.

*Ключевые слова:* нравственно-этическая ориентация; этапы урока литературного чтения; моральная оценка; децентрация; этическая беседа.

В нормативных образовательных документах нравственно-этическая ориентация включается в состав обязательных личностных результатов обучения в начальной школе, в том числе по предмету «Литературное чтение» [9; 10]. В складывающейся культурно-социальной ситуации перед учителем встает задача помочь ребёнку в формировании собственных устойчивых нравственных качеств личности, научить его ориентироваться в морально-этической стороне данной ситуации, поступать в соответствии с законами нравственности [2]. Для решения воспитательной задачи используется ресурс образовательных программ [6;7], и, как показывает анализ их содержания, предмет «Литературное чтение» имеет большой потенциал в формировании ценностных установок детей, умения оценивать поступки людей и жизненные ситуации с позиции морали и этики, что также подтверждается в специальных исследованиях [8; 13; 14]. Произведения о природе являются одним из ведущих разделов литературы в начальных классах и их возможности для формирования нравственно-этической ориентации не требуют обоснования. Однако решение поставленной задачи на уроках в начальной школе требует встраивать нравственную работу

в методику обучения предмету, и перед педагогом встает проблема применения соответствующих средств работы. Объясняется проблема тем, что в исследованиях по педагогической психологии и общей педагогике проблема нравственного становления личности рассматривается целостно и глубоко (С.Л. Рубинштейн, А.А. Гусейнов, Е.А. Курганова, О.Г. Дробницкий, И.А. Каиров, Е.А. Руденко и др. [5; 11; 12; 15]), но анализ методических источников (поурочных разработок к урокам и рекомендаций учителям [1; 4; 6; 7]) позволяет нам заключить, что на уровне методического инструментария вопрос о развитии нравственно-этической ориентации в процессе преподавания предмета в начальной школе, в частности литературы, целенаправленно не исследован на достаточном уровне. Данная статья направлена на преодоление названного противоречия.

Прежде всего считаем необходимым обратиться к сущности нравственно-этической ориентации человека и выделить компоненты данной составляющей личности, актуальные в младшем школьном возрасте. В основе ориентации в нравственно-этической стороне явлений или событий окружающего мира лежит система морально-этических норм [1], и согласно теории

морального развития (Э. Туриель и др.) учащиеся начальных классов способны освоить и различать моральные и конвенциональные нормы. Моральные нормы регулируют отношения между людьми, конвенциональные нормы – поведение в социуме [15]. В младшем школьном возрасте дети получают представления о взаимопомощи, щедрости, милосердии; толерантности, самоуважении и уважении других; честности и правдивости; ответственности, сдержанности, умении держать слово и надёжности; трудолюбии; справедливости; смелости и решительности и др. Учащиеся способны осмыслить и испытывать чувства совести, вины, стыда, эмпатии, благодарности, дружбы и др. Социальные условия школьного обучения способствуют овладению детьми важнейшим умением соподчинять собственные желания и действия общественным установкам и заданным образцам, укреплению в их сознании чувства долга. В целом, в период младшего школьного возраста дети выполняют виды деятельности и вступают в отношения, в которых они могут реализовать себя в качестве субъектов нравственного поведения. В процессе учебной коммуникации с одноклассниками, учителями и другими взрослыми младшие школьники в основном осваивают конвенциональные нормы, при непосредственном общении со сверстниками происходит ориентация на моральные (этические) нормы.

В процессе нравственно-этической ориентации объектом сознания младших школьников становятся: нравственное содержание собственных мыслей и поведения и их оценка по отношению к другим людям и к себе с точки зрения морали и этики; этические переживания, которые впоследствии становятся регуляторами нравственно-этической стороны поступков; морально-этическая характеристика объектов и явлений окружающей действительности, в том числе мировой культуры; собственная морально-нравственная характеристика. Необходимо отметить, что осознание перечисленных составляющих связано с выбором действия в ситуации морального конфликта [1]. Таким образом, возможно выделить следующие компоненты (операции) нравственно-этической ориентации учащихся начальных классов:

- определение морального содержания (моральных норм) ситуации;
- анализ явлений, объектов или поступков с позиции всех участников ситуации для объективной нравственно-этической оценки;
- идентификация чувств, относящихся к этике и морали, проявляющихся в конкретной ситуации. Уровень развития нравственно-

этической ориентации у младшего школьника зависит от степени самостоятельности выполнения составляющих ее операций и способности ребёнка к децентрации при нравственно-этическом анализе; от видов норм, которым школьник следует; от сформированности его собственной системы норм морали.

Анализ положений методики преподавания литературы в аспекте её влияния на нравственное формирование личности учащихся позволил выделить виды работы, способствующие становлению всех компонентов нравственно-этической ориентации [4, 6, 7, 14]. В процессе восприятия и анализа художественного произведения младшие школьники сосредотачиваются не только на фактическом изложении явлений, событий поступков героев, но даже в большей степени на мотивах поступков, переживаниях героев; младшие школьники начинают сами переживать и осознавать события, отсутствующие в их личном опыте, или сопоставляют ситуации с подобными из их собственной жизни. При раскрытии учителем эмоциональной палитры текста учащиеся идентифицируют чувства, которые проявляются в описании художественных образов; сопереживают героям. Дети характеризуют и оценивают героев, их поведение на основе анализа сюжета и обсуждения авторской позиции относительно образов персонажей. В заключительной беседе по произведению учениками формулируется нравственная идея произведения и глубже осознаётся моральное содержание описываемых событий.

Теоретический анализ и обобщение положений теории воспитания, методики преподавания литературы позволяет заключить, что учитель имеет возможность целенаправленно формировать все компоненты нравственно-этической ориентации на уроках литературного чтения в начальной школе. Педагог должен учитывать жизненный опыт детей и их собственную систему моральных и этических норм и при необходимости развивать её. В процессе работы над художественным произведением следует учить детей ориентироваться при оценке поступков или явлений не только на собственные представления и интересы, но и учитывать мотивы других участников ситуации.

Для уточнения средств реализации указанных выше требований к развитию нравственно-этической ориентации была проведена эмпирическая работа с 46 учащимися начальных классов школ г. Калуги на уроках литературного чтения в период с октября 2022 г. по апрель 2023 г. Представим далее её результаты.

В программах по литературному чтению, востребованных в современной школе («Школа России», «Школа XXI века», «Перспектива», и др.), были выделены произведения Е.И. Чарушина, В. Бианки, К.Г. Паустовского, Н. Сладкова, М.М. Пришвина, Д. Тихомирова и др.; стихотворения детских поэтов (например, С. Михалкова), чтение которых вызывает у детей эмпатию, сопереживание. Ученики открывают для себя законы природы, отношения в ней, основывающиеся на справедливости, взаимопомощи, заботе, бескорыстии, терпимости и переносят их на мир людей. Например, рассказ «Квакша» (К.Г. Паустовского) показывает непосредственную связь между человеком и природой, после его прочтения младшие школьники задумывались о таком нравственном понятии, как «доброта», «милосердие», «преданность» и понимали, как могут сами заботиться о животных. В рассказе «Теплый хлеб» названного автора противопоставляются доброта и черствость, забота о других и эгоизм, любовь и равнодушие, и при его чтении младшие школьники осознавали и демонстрировали сочувствие, милосердие, заботу и доброе отношение к животным, следовательно, и к людям. При чтении цикла коротких рассказов Е.И. Чарушина у детей формировались представления о сочувствии, милосердии, ответственности за собственные поступки, предупредительности. На основе восприятия и анализа стихотворения «Трезор» (С. Михалкова) младших школьников понимали такие нормы как «забота» и «ответственность».

При изучении рассказов-натуралистов Н.И. Сладкова (например, «Воробьишкина весна»), Е. Чарушина (например, «Бобровый пруд»), М.М. Пришвина (например, «Лисичкин хлеб», «Лесной хозяин»), В. Бианки (цикл «Синичкин календарь»), в которых человек не является действующим лицом, учащиеся проникали в мир незнакомых им ещё отношений и учились понимать и принимать позицию другого существа. Достаточно эффективным для моральной децентрации оказались задания, в которых в «неприятных» (в обывательском смысле) героях-животных, например, жабе, змее и т.п., младшие школьники должны были обнаружить ценные качества или особенности поведения, вызывающие сочувствие, сопереживание. Дети с восхищением поступками персонажей читали рассказы Б. Емельянова «Зеленая Букашина», Л. Пантелеева «Две лягушки» и другие.

Особое внимание на уроке уделялось этической беседе, включающей в себя установление причинно-следственных связей в сюжете произведения или в поведении героев. Поступки

персонажей оценивались прежде всего с позиции морали, и данная работа организовывалась в форме постановки и решения проблемы, инициирующей обсуждение, даже спор учеников относительно моральной дилеммы. Например, при чтении рассказов В. Астафьева «Капалуха», Е. Чарушина «Олешки» ученики дискутировали относительно вмешательства человека в жизнь животных даже с добрыми намерениями, и в итоге обсуждения поведения или ситуации младшие школьники глубже проникали в мораль произведения и уже размышляли о собственной жизни, о своём поведении, своих принципах этики поведения. В ходе обобщающей беседы по произведениям о природе ученикам предлагалось размышлять, как бы они поступили на месте героя, как бы они вели себя в ситуациях, описанных в произведении. Таким образом, у детей формировались важные действия нравственно-этической ориентации, в том числе способность к самооценке на основе норм морали и этики.

Формирование нравственно-этической ориентации включалось в работу на каждом этапе урока литературного чтения. В ходе подготовки к восприятию художественного произведения педагог актуализировал представления учащихся об определённых нормах и правилах поведения, заложенных в его содержании, за счёт обращения к опыту детей или демонстрации собственного опыта, обсуждения моральных и этических понятий. Вопросы учителя, обращенные к младшим школьникам, инициировали осмысление сущности нравственных качеств или моральных норм, например: «Как поступает человек, если его называют заботливым?», «Кого из своих родных или знакомых вы считаете справедливым? Почему вы так считаете?», «Знаете ли вы каких-нибудь персонажей сказок или мультфильмов, которых можно назвать находчивыми? Кого? Где они проявили находчивость?», «Можете ли вы назвать себя щедрыми? Почему?», «Я считаю, что бескорыстным человеком можно назвать того, кто не ищет для себя выгоды в каком-то общем деле, в помощи людям или животным. Как вы считаете, права ли я?». Благодаря примерам из жизни детей или другого человека дальнейшее восприятие нравственно-этического содержания текста становилось для учащихся лично значимым. Если в процессе беседы ученикам было сложно определить или сформулировать определение качества или нормы поведения, то учитель объяснял на конкретных ситуациях, задавал альтернативные вопросы. Например: «Заботиться означает делать что-то для другого человека, чтобы ему было хорошо, переживать за него, стараться

помочь. Вы смотрели мультфильм «Белоснежка и семь гномов»? Белоснежка кормила и ухаживала за животными и птицами. Она заботилась о них или относилась к ним равнодушно? Кто заботится о вас? Кого из своих родных вы бы назвали заботливым?». Также использовался приём противопоставления: контрастные герои сравнивались по характеру, например: «Кто из двух героев, Вини-Пух или Пятачок, часто совершает поступки, но потом жалеет, что так себя вел»; «Кого из этих героев можно назвать неосторожным, кого нерешительным?». С целью обобщения представлений о нормах морали и этики с учащимися выполнялась письменная словарная работа: слова-качества человека делились на положительные и отрицательные с последующим обсуждением результатов группировки. Педагог спрашивал, почему дети считают те или иные качества хорошими или плохими, просил привести примеры из жизни, которые бы уточняли их мнение.

После чтения произведения в процессе анализа его содержания, в частности, поведения героев, затрагивалась морально-этическая сторона описываемой ситуации. Работа проводилась в форме этической беседы [3]. Например, на уроке по рассказу В. Бианки «Сова» учащиеся высказывали мнение, понравилось ли им, как Старик в начале разговаривал с Совой. Педагог просил детей оценить поведение Старика словами, актуализированными на подготовительной беседе (на предыдущем этапе урока). Учитель также предлагал читателям высказать чувства, которые возникли у них по ходу чтения, например, в момент, когда Старик ссорится с Совой. Учитель высказывал и собственные чувства: сочувствие Сове и обиду на неё. При более глубоком анализе подтекста педагог добивался понимания причинно-следственных связей, которые имели отношение к морально-этической стороне произведения. Для помощи учащимся использовались иллюстрации, выборочное чтение, сопоставление героев. Например, «Почему Сова перестала помогать Старика? Как изменилась жизнь героя после неуважительного обращения с птицей? Какое правило дружбы нарушил Старик? Как он изменил своё отношение к Сове в конце сказки?». В завершении анализа текста, при обобщении идейного смысла текста, учащиеся более точно и глубоко оценивали характер героев, делали заключение о правильности их поступков, называли качества, которые автор выделяет и считает их ценностями. Для достижения уровня обобщенного понимания морального замысла произведения предлагалось учащимся представить себя на месте героя и

объяснить, как бы они повели себя в данной ситуации.

Достаточно эффективным средством для осмысления этического компонента ситуации, поведения героев и формулировки верного нравственного вывода зарекомендовала себя работа с пословицей. Анализ данного жанра требует прежде всего выяснение конкретного содержания пословицы с последующим обсуждением её переносного смысла. Например, на уроке по произведению В. Бианки «Музыкант», ученикам предлагалось объяснить пословицу «Красив тот, кто красиво поступает», с помощью учителя выяснив, что означают в контексте данного предложения слова «красив» и «красиво». Затем учитель предлагал детям подумать, к чьим поступкам в рассказе подходит данная пословица и просил обосновать мнение. Вариантом данной работы являлся выбор подходящей пословицы из нескольких предлагаемых педагогом и её использование для объяснения основной мысли, которую хотел выразить автор в произведении. Например, при изучении рассказа К.Г. Паустовского «Барсучий нос» детям были предложены пословицы «Любопытство до добра не доводит», «Семь раз отмерь – один раз отрежь», «Береги землю родимую, как мать любимую», «Умей охотиться, умей и о дичи заботиться». Необходимо отметить, что в ходе выбора подходящей пословицы ученики предлагали свои варианты поучительных выражений или даже сочиняли собственные, которые, на их взгляд, наиболее точно передавали моральную оценку ситуации: «Береженого Бог бережет», «Животное чувствует, а человек предупреждает», «Один раз навредишь, много раз потом пожалеешь».

Приём организации диалога с писателем также способствовал осмыслению учениками нравственного аспекта содержания произведений и собственной позиции относительно моральной дилеммы. Педагог предлагал ученикам прочитать или послушать мысли писателя, связанные с темой произведения, и согласиться или высказать несогласие с его мнением. Например, высказывание В. Бианки о том, что охранять природу означает охранять свою родину; название автором своих произведений «сказками-несказками». Инициировались вопросы самих учащихся к автору, и учитель демонстрировал образец обращения к писателю, например, на уроке по рассказу «Музыкант»: «Скажите пожалуйста, почему Ваш герой – старик-охотник не убил медведя?». Все заданные писателю вопросы затем обсуждались в мини-группах: как бы сам автор ответил на них.

Учитель при обсуждении также высказывал своё мнение, тем самым направлял размышления учащихся по верному пути. Например, в ходе беседы по рассказу «Купание медвежат» (по В. Бианки) педагог высказывал идею, что «Медведица очень похожа на маму: добрая, но строго следит за поведением своих детей для их же блага». Важно, что собственными высказываниями педагог затрагивал какой-либо аспект морали и сосредотачивал внимание детей на нём. Например, сами школьники не актуализировали проблему вины или раскаяния при чтении рассказа В. Астафьева «Зачем я убил коростеля?», но учитель собственным мнением помог им вызывать в себе эти чувства.

Таким образом, на уроках литературного чтения педагог создавал условия для формирования нравственно-этической ориентации учеников за счёт коллективного обсуждения чужих поступков и личного выбора поведения на основе формирования нравственных убеждений детей и тщательного анализа морально-этической стороны ситуации. Изучение произведений о природе давало возможность прививать детям важные нравственные ценности, помочь им освоить моральные и конвенциональные нормы и этические чувства. Вопросы учителя по содержанию произведения, обсуждение цитат автора и пословиц по теме текста позволили научить их делать правильный выбор на аксиологической основе.

#### *Список литературы*

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] / под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Биба, А.Г. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников средствами регионального компонента предметных программ / А.Г. Биба, А.А. Харитонов // Вестник Калужского университета. – 2021. – № 1. – С. 145-147.
3. Голуб, Л.И. Этические беседы с учащимися начальной школы: учеб. пособие / Л.И. Голуб. – Москва: Просвещение, 2008. – 179 с.
4. Зырянова, О.Н. Методика обучения литературе: урок в современной школе / О.Н. Зырянова, Н.А. Мазурова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2020. – 100 с.
5. Каиров, И.А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания / И.А. Каиров. – Москва, 2005. – 213 с.
6. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы / Л.Ф. Климанова, М.В. Бойкина. – Москва: Просвещение, 2014. – 128 с.
7. Кубасова, О.В. Программы общеобразовательных учреждений. Литературное чтение: Программа. 1-4 классы. Поурочно-тематическое планирование. 1-4 классы / О.В. Кубасова [и др.]. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – 416 с.
8. Логинова, Ю.А. Возможности уроков литературного чтения в духовно-нравственном воспитании младших школьников [Электронный ресурс] / Ю.А. Логинова, Н.В. Макушкина, Е.А. Сокольская // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, июнь 2020 г.). – Казань: Молодой учёный, 2020. – С. 23-25. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/371/15842/> (дата обращения: 10.05.2023).
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11.12.2020 № 712 «О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012280006> (дата обращения: 20.04.2023).
10. Приказ Минпросвещения России от 11.12.2020 N 712 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://school30.minobr63.ru/wp-content/uploads/2021/02/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1-%D0%9D%D0%9E%D0%9E-2020.pdf> (дата обращения: 02.05.2023).
11. Рубинштейн, С.Л. Психологическая наука и дело воспитания / Хрестоматия по психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва: Аст, 2019. – 960 с.
12. Руденко, Е.А. Нравственно-этическая ориентация младших школьников: сущность и особенности формирования / Е.А. Руденко, И.В. Карназина. – Волгоград: Перемена, 2014. – С. 153-157.
13. Jentgens, S. Role of Literary Pedagogy in Modern Education of Preschool and Primary School Children [Electronic resource] / S. Jentgens, E. Shastina, O. Shatunova, A. Borisov, G. Bozhkova // Space and

- Culture. – 2020. – Vol. 8. – №1. – P. 234-243. – URL: <https://spaceandculture.in/index.php/spaceandculture/article/view/795> (дата обращения: 04.05.2023).
14. Siti, S.M., Ramlee, M., Othman, L. Teacher's Approaches in Teaching Literature: Observations of ESL Classroom (Sultan Idris Education University) [Electronic resource] / S.M. Siti, M. Ramlee, L. Othman // Malaysian Online Journal of Educational Science. – 2013. – Vol.2. – Issue 4. – P. 35-44. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086201.pdf> (дата обращения: 04.05.2023).
15. Turiel, E. The Culture of Morality: Social Development, Context, and Conflict [Electronic resource] / E. Turiel. – Cambridge University Press, 2002. – 336 p. – URL: <https://archive.org/details/cultureofmorality0000turi> (дата обращения: 04.05.2023).

*A.G. Biba, S.A. Kulikova*  
**DEVELOPMENT OF MORAL AND ETHICAL ORIENTATION  
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN  
IN PROCESS OF STUDYING LITERATURE ABOUT NATURE**

*Abstract:* One of the priority tasks of primary education is modeling of students' value system and value attitude towards themselves, classmates and teachers, the educational process, as well as objects of cognition. In modern normative documents, moral and ethical orientation is included into the compulsory personal learning outcomes at primary school, including the subject of «Literary Reading». In studies on pedagogical psychology and general pedagogy, the problem of moral formation and personality formation is considered holistically and deeply, however, the analysis of methodological sources and modern pedagogical thought allows us to conclude that the implementation of the task of developing moral and ethical orientation in the process of teaching a subject at primary school, in particular Literature, needs to clarify methodological tools. This article describes and substantiates a set of tools for the formation of value attitudes, the ability to evaluate people's actions and life situations from the standpoint of morality and ethics by analyzing the provisions of the theory of education, methods of teaching Literature, as well as on the basis of empirical work with primary school pupils at Literary Reading lessons. The results of a comprehensive study allow us to conclude that literary works about nature have a sufficiently rich resource for the formation and development of moral and ethical orientation, and its components are implemented quite effectively with the use of ethical conversations at Literature lessons including indirect conversation with the author, evaluation of characters and students' representations of themselves in their place, vocabulary work with moral and ethical concepts, work with a proverb.

*Key words:* moral and ethical orientation; stages of a Literary Reading lesson; moral assessment; decentralization; ethical conversation.

*References:*

1. Asmolov, A.G. Kak proektirovat universalnye uchebnye deistviya v nachalnoi shkole. Ot deistviya k mysli: posobiye dlya uchitelya / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya i dr. / Ed. by A. G. Asmolova. – 2-e iss. – M.: Prosveshcheniye, 2010. – 152 p.
2. Biba A.G., Kharitonova A.A. Formirovaniye osnov grazhdanskoi identichnosti u mladshikh shkolnikov sredstvami regionalnogo komponenta predmetnykh programm// Vestnik Kaluzhskogo universiteta. - 2021. - № 1. - P.145-147.
3. Golub, L.I. Eticheskiye besedy s uchashchimisya nachalnoi shkoly: ucheb. posobiye / L.I. Golub. M.: Prosveshcheniye, 2008. - 179 p.
4. Zyryanova, O.N. Metodika obucheniya literature: urok v sovremennoi shkole / O.N. Zyryanova, N.A. Mazurova. – Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2020. – 100 p.
5. Kairov, I.A. Nравstvennoye razvitiye mladshikh shkolnikov v protsesse vospitaniya / I.A. Kairov. – M., 2005. – 213 p.
6. Klimanova, L. F. Literaturnoye chteniye. Rabochiye programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov sistemy «Shkola Rossii». 1-4 klassy / L. F. Klimanova, M. V. Boikina. — M.: Prosveshcheniye, 2014. – 128 p.
7. Kubasova, O.V. Programmy obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniy. Literaturnoye chteniye: Programma. 1-4 klassy. Pourochno-tematicheskoye planirovaniye. 1-4 klassy / O.V. Kubasova i dr.- Smolensk: Assotsiatsiya XXI vek, 2013. - 416 p.

8. Loginova, Yu. A. Vozможnosti urokov literaturnogo chteniya v dukhovno-nravstvennom vospitanii mladshikh shkolnikov / Yu. A. Loginova, N. V. Makushkina, E. A. Sokolskaya // Aktualnye voprosy sovremennoi pedagogiki: materialy XIII Mezhdunar. nauch. konf. (Kazan, June 2020 ). — Kazan: Molodoi ucheny, 2020. — SP. 23-25. [Electronic resource]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/371/15842/> (Application date: 10.05.2023).
9. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 11.12.2020 № 712 "O vnesenii izmeneny v nekotorye federalnye gosudarstvennye obrazovatelnye standarty obshchego obrazovaniya po voprosam vospitaniya obuchayushchikhsya" [Electronic resource]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012280006> (Application date: 20.04.2023).
10. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 11.12.2020 N 712 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deistviye federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachalnogo obshchego obrazovaniya» [Electronic resource]. URL: <http://school30.minobr63.ru/wp-content/uploads/2021/02/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1-%D0%9D%D0%9E%D0%9E-2020.pdf> (Application date: 02.05.2023).
11. Rubinshtein, S.L. Psikhologicheskaya nauka i delo vospitaniya / Khrestomatiya po psikhologii / S.L. Rubinshtein. – 2-e iss., add. and ren. – M.: Ast, 2019. – 960 p.
12. Rudenko, E.A. Nравstvenno-eticheskaya orientatsiya mladshikh shkolnikov: sushchnost i osobennosti formirovaniya / E. A. Rudenko, I. V. Karnazina. – Volgograd: Peremena, 2014. – P.153-157.
13. Jentgens, S., Shastina, E., Shatunova, O., Borisov, A., Bozhkova, G. Role of Literary Pedagogy in Modern Education of Preschool and Primary School Children// Space and Culture.-2020.-Vol.8.-№1.-P.234-243. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://spaceandculture.in/index.php/spaceandculture/article/view/795> (data obrashcheniya: 04.05.2023).
14. Siti, S. M., Ramlee, M., Othman, L. Teacher’s Approaches in Teaching Literature: Observations of ESL Classroom (Sultan Idris Education University) //Malaysian Online Journal of Educational Science. - 2013. - Vol. 2. - Issue 4. - P. 35-44. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086201.pdf> (data obrashcheniya: 04.05.2023).
15. Turiel, E. The Culture of Morality: Social Development, Context, and Conflict. Cambridge University Press, 2002.- 336 p. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://archive.org/details/cultureofmoralit0000turi> (data obrashcheniya: 04.05.2023).

*Статья поступила в редакцию 20.04.2023*



*Д.Ю. Аркусов*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема психологической саморегуляции как актуальной психолого-педагогической категории, имеющей теоретическое и практическое значение для современной молодёжи, обучающейся в образовательной организации высшего образования. Излагаются основные теоретические положения проведенного автором исследования, в том числе особенности, научные подходы, принципы, функции, цели, задачи, механизмы, эффекты психологической саморегуляции как инструмента успешной учебной деятельности. Основным средством психологической саморегуляции является специально разработанный комплекс методов психологической саморегуляции, базирующийся на регулирующей роли психического отражения и сознательного управления собственным поведением. Основа комплекса – модифицированные методы мини-ауто-тренинга, релаксации, визуализации и рационализации. Применение этого комплекса в процессе учебной деятельности в образовательной организации высшего образования способствует результативности учебной деятельности современной студенческой молодёжи. Основными показателями успешности учебной деятельности студенческой молодёжи выделены: интерес/мотивация к учебной деятельности; качественное выполнение учебных действий, составляющих содержание этой деятельности (например, составление конспекта лекции, подготовка сообщения для выступления на семинаре и т.д.). В статье представлены результаты эффективности применения комплекса методов психологической саморегуляции, разработанного специально для результативности процесса учебной деятельности.

*Ключевые слова:* психологическая саморегуляция; студенческая молодёжь; образовательная организация высшего образования; комплекс методов психологической саморегуляции; психологическая безопасность; результативность учебной деятельности.

Современные условия, происходящие в настоящее время в жизни нашего общества и на мировой арене, могут вызывать у современного индивидуума состояние стресса. Особенно стрессу подвержена молодёжь, в том числе в процессе учебной деятельности в образовательной организации высшего образования. Как правило, в ходе таковой происходит становление личности и развитие профессиональной компетентности. Однако становлению и развитию могут препятствовать психологические трудности, возникающие у студенческой молодёжи в образовательной среде. Эти трудности вызывают снижение результативности и успешности учебной деятельности, что негативно влияет на профессиональную подготовку молодёжи.

Одним из таких негативных факторов является стресс, перерастающий в дистресс [13]. В итоге у обучающихся снижается активность когнитивных процессов (внимание, память, мышление и т.п.). Соответственно, успеваемость становится низкой или недостаточно высокой. Исходя из вышеизложенного, возникает объективная необходимость внедрения в образовательный процесс образовательной организации высшего образования эффективного психолого-педагогического инструмента – эргономичной технологии, обеспечивающей, с одной стороны,

безопасность образовательного пространства – учебной деятельности без дистресса, с другой стороны, – сохранение психологического здоровья студенческой молодёжи в процессе обучения без перегрузок и излишнего напряжения психологических ресурсов.

Таким образом, *актуальность статьи* обуславливается современными социально-политическими и образовательными изменениями и заключается в приобретении знаний, навыков и умений психологической саморегуляции, значимых для результативной и успешной учебной деятельности обучающихся образовательной организации высшего образования, направленной на овладение профессиональными компетенциями.

*Под безопасностью образовательного пространства студенческой молодёжи* автором понимается, согласно источникам, синонимом которого является *образовательная среда*, «психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение» [3, с. 3].

*Интегральным показателем безопасной образовательной среды* является переживание эмоционального благополучия и

компетентности всеми субъектами образовательного процесса, которое выступает в качестве необходимого условия эффективного личностного развития участников образовательного процесса. К базовым критериям обеспечения психологической безопасности образовательной среды относятся: психологическая культура; значимость среды; удовлетворенность обучающихся основными характеристиками процесса взаимодействия.

Психологическая безопасность личности обучающегося в образовательной организации высшего образования:

1) определяется как защищенность психологической жизнедеятельности;

2) проявляется в способности сохранять устойчивость (стабильность) в различных средах, в том числе с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям;

3) выражается совокупностью познавательных, эмоционально-волевых и характерологических особенностей личности, её направленностью и мировоззрением, формирующимися в процессе социализации.

*Под сохранением психологического здоровья* автором понимается умение молодёжи управлять и контролировать свои стрессоустойчивость, оптимальную работоспособность (в конкретной учебной ситуации), позитивность установки на профессиональное совершенствование и овладение профессиональными компетенциями, учебными действиями и операциями, рационализация учебных действий и т.д. Особенно это значимо при работе в Интернет-сети, поскольку обучающиеся осуществляют аналитическую деятельность по изучению и отбору значимой для решения задач учебной деятельности информации, активизируя критическое и творческое мышление, сосредотачивая внимание на главном и второстепенном. Так, избыток разнообразной (не всегда благоприятной для развития личности) информации может привести к подрыву убеждений, ценностей и мотивационных установок, что негативно может сказаться на дальнейшей учебной деятельности.

В контексте применения методов психологической саморегуляции в процессе учебной деятельности речь идет об устранении стресса, как правила, возникающего у обучающихся образовательной организации высшего образования в период экзаменационной сессии. Однако стресс обучающиеся могут испытывать и в повседневной учебной деятельности, например, во время практических занятий перед написанием контрольной или самостоятельной работы,

а также при ответе на семинаре перед аудиторией однокурсников. Кроме того, причинами стресса в процессе учебной деятельности могут быть и межличностные взаимоотношения, возникающие внутри семьи.

*Цель статьи* состоит в изложении основных результатов исследования, проведенного на базе Московского психолого-социального университета, раскрывающих практическую значимость разработанного специально для студенческой молодёжи образовательной организации высшего образования комплекса методов психологической саморегуляции. Для достижения этой цели были решены следующие задачи: выявить теоретические особенности психологической саморегуляции как актуальной психолого-педагогической категории; разработать комплекс методов психологической саморегуляции в процессе учебной деятельности; проверить его результативность.

Согласно С.Д. Марковой, учебная деятельность «в образовательной организации высшего образования – это постепенный процесс, который начинается информационной стимуляцией (рациональное и динамическое чтение), а заканчивается репродукцией (конспектирование) и активизацией полученной информации через устные сообщения и импровизацию в виде письменных работ» [10]. В частности, «на начальных этапах обучения рассматриваются вопросы мотивации и подготовки благоприятного психологического состояния для обучения, осуществляется пассивное восприятие учебной информации и конспектирование изучаемых материалов. На этапе активизации ставится цель выхода на «уровень применения», когда обучающиеся могут, пользуясь ранее составленным конспектом, пересказывать содержание каждой страницы. Заключительный этап обучения осуществляется на «уровне творчества» в процессе применения технологии «Мозгового штурма» или «Генерации идей»» [10].

В ходе решения данных задач были сформулированы следующие положения, дополняющие современные знания о психологической саморегуляции в процессе учебной деятельности в образовательной организации высшего образования. К ним относятся:

1. Психологическая саморегуляция (ПСР) является актуальным, имеющим теоретическое и практическое значение для современной студенческой молодёжи инструментом активизации, нейтрализации и трансформации, во-первых, как функционально-психологических состояний обучающихся, во-вторых, так и поведенческих реакций, рефлексивных форм

проявления личностных особенностей обучающихся в межличностном взаимодействии в семье, процессе учебной деятельности, обществе.

В частности, традиционное понимание ПСР как психического урегулирования негативных состояний стресса (дистресса), утомления, переутомления, напряжённости и напряжения и т.д., в том числе в кризисных ситуациях (Л.П. Гримак, В.И. Моросанова, А.О. Прохоров; В.И. Степанский, 1991; Н.И. Королук, 1994; Э.А. Грибенникова, 1995; Т.С. Чуйкова, 1998; Д.Г. Бадмаева, 2004; В.В. Барабанщикова, 2005; Т.А. Злоказова, 2007; М.А. Титова, 2016; П.А. Семянищева, 2017) становится одним из направлений, получившим своё развитие в прошлом веке.

Постепенно саморегуляция стала изучаться как: смысловая составляющая деятельности (Ю.И. Сова, 2009); средство гармонизации Я-концепции (О.В. Дубровина, 2009); осознанность мотивации (Р.Р. Гасанова, 2010); интенсивная подготовка (Н.Н. Обозов, 2011); фактор обеспечения личностной надёжности специалиста (Ю.М. Пиканина, 2018).

Однако по-прежнему ПСР определяется основоположниками этого явления прежде всего как психология функциональных состояний (В.А. Столярова, 2020), затем как психология активности человека (Л.П. Гримак, 2021); технология (А.О. Прохоров, 2021; Н.А. Котолевцев, 2020).

Сегодня ПСР связана, «в первую очередь, с пониманием регулирующей роли психического отражения», «с проблемами сознательного управления собственным поведением» [8, с. 38-55].

На передний план вышли представления об активности, о возможности осознанного саморегулирования на основе рефлексивных представлений о цели, способах и средствах саморегуляции, о самодетерминации как способности и потребности самостоятельно выбирать направления собственного развития» [5, с. 64-74].

2. «Психология саморегуляции – относительно молодая и интенсивно развивающаяся ветвь психологической науки. Она интегрировала многие идеи, зародившиеся в рамках физиологии и кибернетики» [5, с. 64-74].

3. Среди теоретических особенностей психологической саморегуляции как актуальной психолого-педагогической категории автором статьи выявлены такие как:

*Психологическая сущность* этой категории представляет собой межличностные взаимоотношения участников в процессе учебной деятельности. Исходя из этого определяются

*основные компоненты безопасности образовательной среды: аффективный* (эмпатия, сопереживание и понимание других индивидов), *волевой* (противостояние внешним воздействиям и давлению, а также неблагоприятным для психологического здоровья факторам, психоэмоциональная устойчивость к разнообразным нагрузкам), *когнитивный* (осмысление, осознание, умственные действия прогностического содержания), *коммуникативный* (развитие межличностного взаимодействия с субъектами общения и коммуникации, в том числе через телефон и Интернет) и *профессиональный* (постоянное совершенствование профессиональных знаний, навыков и владений, направленных на защищённость собственной компетентности профессиональной направленности).

Все эти компоненты являются системообразующими, поскольку в своей целостности обеспечивают безопасность образовательного пространства, в котором функционирует личность.

4. *Научные подходы ПСР*: системный, синергетический, аксиологический, междисциплинарный и гуманистический.

Применение *системного подхода* как одного из главных подходов философии и методологии науки позволяет в исследовании психологической категории саморегуляции объединить теоретические и практические знания. Его сущность состоит в системности / системном учёте особенностей, структурных компонентов и т.д., характеристик, определяющих психологическую саморегуляцию в целом и учебной деятельности в частности. Иными словами, речь идет о структурно-функциональном анализе, определяющим функции, механизмы, единую систему структуры и т.п., а также связей, составляющих совокупность сущностных характеристик содержания психологической саморегуляции [8].

*Синергетический подход* (от «синергетика») раскрывает теорию «самоорганизации и развития сложных систем любого уровня организации» [14].

Для психологической саморегуляции ключевым положением является самоорганизация конкретного состояния на основе учёта выявленной причинности его возникновения или создания. Этот подход позволяет учитывать непредвиденные изменения, возникающие в процессе саморегуляции.

*Аксиологический подход* связан с процессами воспитания, образования и учения. Его ключевым положением является воспитание гуманистических ценностей, определяющих содержание методов психологической

саморегуляции. В этой связи особенно важно рассматривать содержание саморегуляции не только как психологической, но и педагогической категории.

*Междисциплинарный подход* определяет взаимосвязь вышеперечисленных подходов. Известно, что аксиологический подход связан с гуманистическим подходом в педагогике. Однако для реализации психологической саморегуляции важным становится положение о междисциплинарности – применении совокупности знаний из различных отраслей науки, прежде всего философии, педагогики и психологии.

*Создание научной модели рациональности в саморегуляции.*

Как одна из главных в философии и в частности в философии науки категория, рациональность определена в ряде случаев как актуальная для всех времен и поколений проблема. В философии эта категория чаще всего связана с разумом и познанием, которые на основе вышеупомянутых подходов позволяют соблюсти диалектическое соотношение объекта и предмета познания в процессе научного исследования процесса саморегуляции. В таком контексте речь идет о социально-гуманитарном познании как одного из разнообразных видов познавательной деятельности человека. Это значит, что *гуманистический подход* также является одним из главных подходов, поскольку его сущность заключается в принципе применения саморегуляции: «не навреди».

5. *Принципами ПСР в процессе учебной деятельности* являются: комплексность (применение методов ПСР в комплексе, охватывающем основные *функции саморегуляции*: активизирующая; корректирующая; мобилизующая; формирующая; рефлексивная); самостоятельность и индивидуальность (методы ПСР применяются обучающимися самостоятельно и индивидуально); осознанность (применение ПСР происходит осознанно в процессе осмысления проблемы и путей её решения на основе конкретных методов ПСР, побуждающей к саморегуляции).

6. *Цели ПСР в процессе учебной деятельности*: самоконтроль и самоуправление собственными функциональными состояниями и когнитивными процессами; активизация или мобилизация собственных ресурсов; актуализация ресурсного состояния результативности; интенсификация или оптимизация учебных действий или учебной деятельности.

*Задачи ПСР в процессе учебной деятельности*: обучающие (овладение комплексом методов ПСР); развивающие (развитие навыков самоконтроля и самоуправления; эмоционально-

волевой и стрессовой устойчивости); воспитательные (воспитание толерантности и уважения к окружающим, членам семьи, однокурсникам и т.д.; целеустремленности (постановка цели и задач в учебной деятельности, составление плана рациональных действий, выбор эффективного средства достижения цели; оценивание своего результата, достигнутого на основе реализации плана учебной деятельности); самостоятельности (самоконтроль, самооценка, корректировка своих действий для достижения результативности в процессе учебной деятельности); ответственности (саморефлексия собственных действий)).

7. *Механизмы ПСР*: релаксации (расслабление); активизации (мобилизация); нейтрализации (интердикция).

8. *Эффект ПСР*: индивидуально-психологический (создание соответствующего функционального состояния); социально-психологический (социализация и т.п.); стимулирующий (стимулирование деятельности в выбранном обучающимся направлении); нивелирующий (торможение или запрещение негативных явлений, препятствующих результативной учебной деятельности).

*Относительно разработки комплекса методов психологической саморегуляции в процессе учебной деятельности*: во внимание принимались методы, позволяющие достичь результативности учебной деятельности.

Содержание учебной деятельности определяется работой с информацией. Известно, что для максимально прочного освоения информации (в особенности учебной) важное значение имеет психологический настрой благоприятного состояния, позволяющего максимально активизироваться вниманию, памяти, мышлению и речи – главным когнитивным процессам. Исходя из структуры и содержания учебной деятельности, наиболее подробно рассмотренной И.А. Зимней [6], следует, что применение методов ПСР необходимо направить на освоение учебной информации (В.В. Петрусинский, 1994) путём создания благоприятного психологического настроения на это освоение (А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова [9], др.).

Проанализировав основные работы по саморегуляции О.А. Конопкина [7], В.И. Моросановой [11] и А.К. Осницкого [12], нами сделан вывод о содержании комплекса методов ПСР. Как правило, сущность ПСР заключается в триаде: выявление – обновление – закрепление. Эта триада относится как к психическим состояниям, так и к различным видам деятельности. Применительно к нашему исследованию – учебной

деятельности. Соответственно, все методы ПСР целесообразно разделить на три группы методов: 1 – методы, выявляющие проблему, которую нужно решить для успешной учебной деятельности; 2 – методы, позволяющие обновить / изменить / решить выявленную проблему; 3 – методы, закрепляющие обновленное состояние или решение проблемы.

Так, к *первой группе методов ПСР* нами были отнесены методы релаксации: дыхательная гимнастика, аутогенная тренировка, цель которых – создание благоприятного психического состояния, позволяющего устранить барьеры, препятствующие открытию подсознания.

Исходя из того, что современное поколение молодёжи имеет определённые психологические особенности, отличающие его от предыдущих поколений молодых людей, метод аутогенной тренировки (АТ) целесообразно модифицировать до мини-аутотренинга.

В результате модификации метод АТ сокращен до экспресс-варианта, целью которого является достижение состояния релаксации – расслабления и концентрации на своих ощущениях, позволяющих создать ресурсное состояние – состояние открытого доступа к собственному подсознанию. Благодаря этим методам у обучающегося происходит снижение внутренней напряжённости и конфликтности и т.п. По своей структуре модифицированный экспресс-метод мини-аутотренинга представляет набор последовательных предложений, произносить которые каждый обучающийся может легко и без напряжения, осознавая и ощущая произносимое в конкретной части своего тела. А именно: общее состояние лёгкости и спокойствия; дыхание (свободное, ровное, лёгкое); ощущение лёгкости и свежести в голове, шее, плечах, руках, спине, пояснице и ногах; наполнение всего тела бодростью; и т.д.

*Вторая группа методов ПСР* – методы визуализации. Эти методы помогают создать / смоделировать желаемую ситуацию / желаемое поведение или действие, приводящее к успешной учебной деятельности. Важными при этом являются: переосмысление; приобретение навыков безопасности (защищенности); консолидация навыков и обучение; обобщение; последующая обработка и оценка.

В *третью группу методов ПСР* вошли методы рациональной психотерапии. Эти методы позволяют нейтрализовать конфликтные ситуации межличностного взаимодействия в семье и обеспечить тем самым эффективный процесс учебной деятельности. Кроме того, применение этих методов способствуют адекватной реакции

человеческого организма на когнитивные представления о так называемых угрозах психологического содержания (например, страх перед зачетом, экзаменом, контрольной или самостоятельной работой, опасение сделать ошибку и др.).

Следует подчеркнуть, что методы ПСР второй и третьей группы позволяют обучающемуся провести когнитивно-поведенческое саморегулирование. В итоге все три группы методов направлены на обретение смысла выполняемых действий межличностного взаимодействия сначала в семье, затем в коллективе в процессе учебной деятельности в образовательной организации высшего образования. Как известно, именно в семье воспитывается ориентация на семейные, а не индивидуальные ценности, установки и убеждения личности как системы эффективного и комфортного, эргономичного взаимодействия, являющегося главным ресурсом, на основе которого развивается личность. В учебной деятельности это взаимодействие способствует снятию многих коммуникативных барьеров, речевых ступоров, например, при выступлении перед аудиторией и т.д.

С точки зрения деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев), ПСР на основе данного комплекса методов позволяет обучающимся осознанно осуществлять учебную деятельность, оптимизировать мотивацию к учению и овладению профессиональными компетенциями, а также планировать и рационально организовывать эту деятельность, осмысливая каждое действие. В то же время этот комплекс помогает ставить реальные цели, подразделять их на задачи, осмысливать средства достижения поставленных целей, планировать и реализовывать конкретные действия, обеспечивающие положительный результат учебной деятельности в целом.

Относительно проверки результативности данного комплекса методов ПСР сделаны следующие выводы: результативность учебной деятельности достигается на основе комплекса методов ПСР, приоритетными из которых являются мини-аутотренинг (как мышечная релаксация и самовнушение), визуализация (как создание образа позитивных внутрисемейных взаимодействий, а также межличностных взаимодействий в процессе учебной деятельности) и рационализация (как самоубеждение на основе позитивных установок на гармонизацию и взаимопонимание всех членов семьи). Эффективность данного комплекса повышается при его регулярном, осознанном и самостоятельном применении в ситуациях предупреждения или

ликвидации деформаций внутрисемейного взаимодействия, нейтрализации конфликтных ситуаций в семье, а также при тренировке эмоционально-волевой и стрессовой устойчивости. Систематическое применение этого комплекса позволяет не допустить состояния депрессии, способствует повышению роли семьи и семейных ценностей, налаживанию взаимоотношений внутри семьи. В результате происходит воспитание у молодёжи современной психологической культуры ведения конструктивного диалога в процессе межличностного взаимодействия сначала с членами семьи, а затем членами общества, в том числе в процессе учебной деятельности.

Более подробно теоретические основы психологической саморегуляции рассматривались в ряде статей автора [1], касающихся влияния методов ПСР на межличностные взаимоотношения современной молодёжи внутри семьи [2], а также в социальной группе (сверстников) в процессе учебной деятельности. Авторский комплекс методов ПСР составили методы релаксации (дыхание и мини-аутотренинг), визуализации (создание «картинки» идеального поведения обучающегося в процессе учебной деятельности), рационализации (трансформация негативного функционального состояния в позитивное – ресурсное состояние).

Полученные в ходе формирующего эксперимента результаты свидетельствуют, что применение комплекса этих методов, осуществляемое студентами экспериментальной группы 1-2 курсов, обладающих незначительным опытом саморегуляции, полученным в школе, приводит к повышению результативности учебной деятельности. Результативность заключается в: повышении познавательной активности обучающихся (в экспериментальной группе она увеличилась в 1,5 раза, а в контрольной группе осталась прежней); снижении уровня тревожности (в экспериментальной группе уровень тревожности снизился в 1,7 раз, в контрольной группе, практически, остался на прежнем уровне); успешности учебной деятельности (в экспериментальной группе успешность учебной деятельности повысилась в 1,9 раз, в контрольной группе снизилась на 0,4).

Возвращаясь к выдвигаемым положениям С.Д. Марковой [10], познавательный интерес определяет мотивацию к учению. В ходе формирующего эксперимента наблюдалось активное участие обучающихся в процессе не только практических занятий (в том числе на семинаре и коллоквиуме), но и во время интерактивной лекции. Логичные и актуальные вопросы

обучающихся экспериментальной группы стали свидетельством их заинтересованности в овладении учебным материалом и желании быть активными участниками образовательного процесса. Однако обучающиеся контрольной группы отличались пассивным слушанием лекционного материала и пассивным восприятием учебной информации, конспектировали материал формально и без осмысления его. Таким образом, на этапе активизации учебного материала и учебных действий в экспериментальной группе наблюдался высокий и достаточный уровень их применения комплекса методов ПСР, когда обучающиеся могут, пользуясь ранее составленным конспектом, пересказывать содержание каждой страницы в большей степени: 25% обучающихся обратились к преподавателю с вопросом возможности подготовить доклады и сообщения на микротемы лекции. Исходя из этого, можно заключить, что комплекс методов ПСР способствует не только устранению негативных функциональных состояний обучающихся, оказывает положительное влияние на личностное развитие в социальной среде, но и способствует развитию критического мышления и творчества.

Уровень тревожности определялся в соответствии с тестом Спилберга, состоящим из 20 высказываний, определяющих состояние тревожности как реактивную тревожность (тревожность как состояние). Другие 21-40 вопросы определяли личностную тревожность (тревожность как свойство). Обучающимся обеих групп предлагалось внимательно прочитать каждое предложение, содержащее утверждение и зачеркнуть цифру, соответствующую данному утверждению в правой колонке. Соответственно, интерпретация результатов теста определяет уровень тревожности обучающихся в процессе учебной деятельности по следующей шкале: до 30 баллов – низкий; до 45 баллов – умеренный; от 46 баллов и выше – высокий. При этом минимальное значение по каждой шкале составляет 20 баллов, максимальная – 80 баллов и более.

Для оптимальной адаптации к условиям образовательной организации требовались не просто знания о методах психологической саморегуляции, а навыки и умения их применения, доведенные до автоматизма. Исходя из результатов беседы, проводимой по вопросам, раскрывающим цель, содержание и результат ПСР, был сделан вывод о том, что после применения комплекса методов ПСР снижается тревожность, препятствующая активным действиям обучающихся, и повышается успешность учебной деятельности современных студентов. Показателями успешности были выделены: интерес

к учебной деятельности; качественное выполнение учебных действий, составляющих содержание этой деятельности (например, составление конспекта лекции, подготовка сообщения для выступления на семинаре и т.д.).

Интерес к учебной деятельности позволяет обучающимся обрести смысл применения комплекса методов. В свою очередь качественное выполнение учебных действий обеспечивает овладение профессиональными компетенциями, которые проверяются в ходе текущего и итогового контроля. Результаты текущего контроля повышались у тех обучающихся экспериментальной группы, которые применяли комплекс методов ПСР регулярно, постоянно тренируя навыки саморегуляции в межличностном взаимодействии в семье. При этом 30% обучающихся заметили, что внутрисемейные отношения улучшаются, в семье обретается гармония, взаимопонимание, уважение и доброжелательность. Для 15% обучающихся процесс обучения в образовательной организации стал менее напряжённым. У 16% наладились взаимоотношения с однокурсниками. В итоге средний балл успеваемости в экспериментальной группе составил 4,8. В то время как в контрольной группе – 4,3.

В заключение целесообразно подчеркнуть, что:

во-первых, психологическая саморегуляция является сегодня актуальной проблемой, возникающей у студенческой молодёжи в процессе учебной деятельности в образовательной организации высшего образования;

во-вторых, сущностное содержание саморегуляции как психолого-педагогической категории определяется «осовремениванием» её подходов, принципов, механизмов, целей и задач, определяющих теоретическое содержание этого феномена;

в-третьих, применение психологической саморегуляции в процессе учебной деятельности базируется на формируемых истоках этого явления в семье, при культивировании общечеловеческих и семейных ценностей, раскрывающих мировоззренческие установки социума в окружающем его образовательном пространстве;

в-четвертых, саморегуляция связана не только с обучением, но и воспитанием, отражающим прежде всего процессы самоидентификации и социализации, самоуправления и самоконтроля, саморефлексии и самопозиционирования;

в-пятых, результативность процесса учебной деятельности определяется регулярным применением специально разработанного комплекса методов психологической саморегуляции.

*Список литературы:*

1. Аркусов, Д.Ю. Психологическая саморегуляция в условиях цифровизации профессионального образования студентов (на примере дистанционного обучения) / Д.Ю. Аркусов // Образование в современном мире: практики цифровой трансформации: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 25 февраля 2021 года. – Самара: Ваш Взгляд, 2021. – С. 20-25.
2. Аркусов, Д.Ю. Значение саморегуляции в обеспечении психологической безопасности студентов [Электронный ресурс] / Д.Ю. Аркусов // Научно-методический электронный журнал «Концепт» – 2021. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2021/0.htm> (дата обращения: 10.04.2023).
3. Баева, И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников [Электронный ресурс] / И.А. Баева, В.В. Семикин. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-psiologicheskaya-kultura-i-psiicheskoe-zdorovie-shkolnikov>.
4. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – Москва, 1997; Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – Москва, 1997.
5. Болотова, А.К. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе [Электронный ресурс] / А.К. Болотова, М.М. Пурецкий // Культурно-историческая психология. – 2015. – Том. 11, № 3. – С. 64-74 – URL: [https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/bolotova\\_puretsky.shtml](https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/bolotova_puretsky.shtml) (дата обращения: 20.04.2023)
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
7. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – Москва: Наука, 1980.
8. Ключко, В.Е. Категория саморегуляции в контексте парадигмальных изменений современной психологии / В.Е. Ключко // Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Моросанова. – Санкт-Петербург; Москва: Нестор-История, 2011. – С. 38-55. – Цит. по: Портал

- психологических изданий PsyJournals.ru – [Электронный ресурс]. – URL: [https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/bolotova\\_puretsky.shtml](https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/bolotova_puretsky.shtml) // Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе – Культурно-историческая психология – 2015. – Том. 11, № 3.
9. Леонова, А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – Москва: Смысл, 2009. – 311 с.
  10. Маркова, С.Д. Интенсификация обучения: как создавать собственные тексты [Электронный ресурс] / С.Д. Маркова // Современная педагогика. – URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2016/11/6287> (дата обращения: 23.04.2023 г.).
  11. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова; Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. – Москва: Наука, 2010. – 520 с.
  12. Осницкий, А.К. Природообусловленные индивидуальные различия в процессах саморегуляции человека: учебно-методическое пособие / А.К. Осницкий [и др.]. – Белгород, 2016. – 119 с.
  13. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва: Прогресс, 1982.
  14. Синергетический подход в современном развитии науки [Электронный ресурс] // filoaspir. – URL: <https://sites.google.com/site/filoaspir/30-sinergeticeskij-podhod-v-sovremennom-razvitii-nauki> (дата обращения: 20.02.2022).

*D.Yu. Arkusov*

#### **PSYCHOLOGICAL SELF-REGULATION IN PROCESS OF LEARNING ACTIVITIES AT EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION**

*Abstract:* The article deals with the problem of psychological self-regulation as an actual psychological and pedagogical category that has theoretical and practical significance for modern youth studying at an educational organization of higher education. The main theoretical provisions of the study conducted by the author are outlined, including features, scientific approaches, principles, functions, goals, objectives, mechanisms, effects of psychological self-regulation as a tool for successful learning activities. The main means of psychological self-regulation is a specially developed set of methods of psychological self-regulation, based on the regulatory role of mental reflection and conscious control of one's own behavior. The complex is based on modified methods of mini-autotraining, relaxation, visualization and rationalization. The use of this complex in the process of educational activities in the educational organization of higher education contributes to the effectiveness of the educational activities of modern students. The main indicators of the success of the educational activities of student youth are interest / motivation for educational activities; high-quality implementation of educational activities that make up the content of this activity (for example, compiling a lecture synopsis, preparing a report for a presentation at a seminar, etc.). The article presents the results of the effectiveness of the application of a set of methods of psychological self-regulation, developed specifically for the effectiveness of the learning process.

*Keywords:* psychological self-regulation; student youth; educational organization of higher education; a set of methods of psychological self-regulation; psychological safety; the effectiveness of educational activities.

#### *References:*

1. Arkusov, D.Yu. Psikhologicheskaya samoregulyatsiya v usloviyakh tsifrovizatsii professionalnogo obrazovaniya studentov (na primere distantsionnogo obucheniya) / D.Yu. Arkusov // Obrazovaniye v sovremennom mire: praktiki tsifrovoi transformatsii: sbornik nauchnykh trudov Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem, Samara, 25 February 2021. – Samara: Vash Vzglyad, P. 20-25.
2. Arkusov, D.Yu. Znachenije samoreguluyatsii v obespechenii psikhologicheskoi bezopasnosti studentov [Electronic resource] / D.Yu. Arkusov // Nauchno-metodichesky zhurnal «Kontsept» – 2021 – Access mode: <http://e-koncept.ru/2021/0.htm> (Application date: 10.04.2023).
3. Baeva, I.A. Bezopasnost obrazovatelnoi sredy, psikhologicheskaya kultura i psikhicheskoye zdorovye shkolnikov [Electronic resource] / I.A. Baeva, V.V. Semikin. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-psihologicheskaya-kultura-i-psihicheskoe-zdorovie-shkolnikov>.



4. Blauberg, I.V. Problema tselostnosti i sistemny podkhod / I.V. Blauberg. \_ Moscow, 1997; Yudin, E.G. Metodologiya nauki. Sistemnost. Deyatel'nost / E.G. Yudin. – Moscow, 1997.
5. Bolotova, A.K. Razvitiye idei samoregulyatsii v istoricheskoi retrospective [Electronic resource] / A.K. Bolotova, M.M. Puresky // Kulturno-istoricheskaya psikhologiya. – 2015. – Volume. 11, № 3. – P. 64-74 – URL: [https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/bolotova\\_puresky.shtml](https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/bolotova_puresky.shtml) (Application date: 20.04.2023)
6. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobiye / I.A. Zimnyaya. – Rostov-na-Donu: Izd-vo “Feniks”, 1997. – 480 p.
7. Konopkin, O.A. Psikhologicheskiye mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti / O.A. Konopkin. – Moscow: Nauka, 1980.
8. Klochko, V.E. Kategoriya samoregulyatsii v kontekste parad
9. igmalnykh izmeneniy sovremennoi psikhologii / V.E. Klochko // Psikhologiya samoregulyatsii v XXI veke / resp ed. V.I. Morosanova. – Saint-Petersburg; Moscow: Nestor-Istoriya, 2011. – P. 38-55. – Quat. acc. to: Portal psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru [Electronic resource]. - URL: [https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/bolotova\\_puresky.shtml](https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/bolotova_puresky.shtml) // Razvitiye idei samoregulyatsii v istpricheskoi retrospective – Kulturno-istoricheskaya psikhologiya – 2015. – Volume 11, № 3.
10. Leonova, A.B. Psikhologicheskiye tekhnologii upravleniya sostoyaniem cheloveka / A.B. Leonova, A.S. Kuznetsova. – Moscow: Smysl, 2009. – 311 p.
11. Markova, S.D. Intensifikatsiya obucheniya: kak sozdavat sobstvennyye teksty [Electronic resource] / S.D. Markova // Sovremennaya pedagogika. – URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2016/11/6287> (Application date: 23.04.2023).
12. Morosanova, V.I. Samoregulyatsiya i individualnost cheloveka / V.I. Morosanova: Institute of Psychology RAS; Psychology institute RAE. – Moscow: Nauka, 2010. – 520 p.
13. Osnitsky, A.K. Prirodoobuslovlennyye individualnyye razlichiya v protsessakh samoregulyatsii cheloveka: uchebno-metodicheskoye posobiye / A.K. Osnitsky [and oth.]. – Belgorod, 2016. – 119 p.
14. Selye, G. Stress bez distressa / G. Selye. – Moscow: Progress, 1982.
15. Sinergetichesky podkhod v sovremennom razvitii nauki [Electronic resource] // filoaspir. – URL: <https://sites.google.com/site/filoaspir/30-sinergeticeskij-podhod-v-sovremennom-razvitii-nauki> (Application date: 20.02.2022).

*Статья поступила в редакцию 10.05.2023*

**В.В. Кудрявцева**  
**БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА**  
**КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**  
**К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ**

*Аннотация:* В статье рассмотрена актуальность вопроса о формировании и развитии у иностранных студентов мотивации к занятиям физической культурой и спортом. В качестве одного из средств мотивации иностранных студентов к физкультурно-спортивной деятельности предложено использование балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания. Поставлена цель определения эффективности применения балльно-рейтинговой системы как средства мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом. Проанализированы материалы научных изданий по данной проблематике.

Экспериментальное исследование, в основу которого было положено введение балльно-рейтинговой системы оценки студентов показало рост мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом. В частности, внедрение в практику преподавания курса «Физическая культура» данной системы в течение учебного года показало заметное изменение рейтинга мотивов иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом. На первые позиции в рейтинге мотивов занятий физической культурой и спортом вышли мотивы сохранения здоровья, оценки окружающих, мотив долженствования (сохранил свою позицию). Также относительно высокие позиции заняли мотивы приобретения практических навыков и привычки. Наиболее низкие позиции на контрольном этапе педагогического эксперимента заняли такие мотивы, как физкультурно-спортивные интересы и двигательная активность.

*Ключевые слова:* мотивация; иностранные студенты; физическое воспитание; обучение в вузе; балльно-рейтинговая система.

Основу успешности обучения студентов в вузе, достижения ими успехов в других, разнообразных видах деятельности, составляет мотивация. Помимо получаемых в вузе знаний, умений и навыков, студент должен обладать и определённой мотивацией к их усвоению и использованию в собственной учебной и профессиональной деятельности. Мотивация в современной психологической науке понимается как побуждение, которое является пусковым механизмом для активизации деятельности человека, определяющим её направленность и осуществляющим её психическую регуляцию. В контексте учебно-воспитательной деятельности вуза, в современных публикациях по педагогической психологии, мотивация рассматривается в качестве совокупности средств, методов или технологий, побуждающих студентов к освоению содержания образовательного процесса [10].

В современном высшем профессиональном образовании сложилась ситуация, когда традиционные методы побуждения студентов к достижению образовательных целей (в том числе, касающихся занятий физической культурой и спортом), постепенно утрачивают свою значимость. Мы считаем, что это во многом обусловлено тем, что:

– система высшего профессионального образования претерпевает глобальное реформирование;

– в образовательный процесс вуза внедряются новые технологии;

– увеличивается доля самостоятельной работы студентов в процессе обучения в вузе.

В связи с этим актуализируются вопросы поиска новых средств, методов и технологий формирования мотивации студентов вузов, в том числе – к занятиям физической культурой и спортом. Несмотря на то, что важность и значимость физкультурно-спортивной деятельности как ведущего фактора поддержания и укрепления здоровья, обеспечения высокого уровня физической и умственной работоспособности, является общепризнанной и не подлежит сомнению, в последние годы в российских вузах наблюдается падение интереса студентов к занятиям физической культурой и спортом.

Занятия по физической культуре включены в учебные планы всех без исключения российских вузов в течение всего периода обучения студентов. Программа физического воспитания в отечественных вузах основана на реализации принципа преемственности и логически продолжает обучение физической культуре, проводимое в общеобразовательных школах. Подобное построение физического воспитания в вузах

не вызывает сложностей у российских студентов, но зачастую является проблемой для студентов иностранных.

В соответствии Национальным проектом «Образование» на период с 2019 по 2024 годы, перед отечественной системой высшего профессионального образования, поставлена задача увеличения как минимум в два раза количества иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. В связи с этим, актуализируются цели наиболее эффективной интеграции в образовательный процесс российских вузов большого количества иностранных студентов.

Как показывают проведенные в российских вузах исследования, результаты которых докладывались на научно-практических конференциях и были опубликованы в научных периодических изданиях, адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах бывает значительно затруднена, за счёт:

- наличия языкового барьера;
- нахождения в новой социокультурной среде;
- различий в организационных характеристиках системы образования в разных странах;
- большой интеллектуальной нагрузки при обучении в вузе и пр. [2].

Действие этих факторов направляет основные мотивационные тенденции иностранных студентов (особенно, в первые годы обучения) на решение проблем адаптации и достижение приемлемых результатов обучения в то время, как мотивация к занятиям физической культурой и спортом в условиях российского вуза, остается на заднем плане, даже несмотря на необходимость посещения занятий по физической культуре как учебной дисциплины.

Вновь обращаясь к содержанию Национального проекта «Образование», отметим, что в спектр поставленных в нем задач входят также задачи модернизации профессионального образования, внедрения новых методов и технологий, в том числе, способствующих повышению их мотивации к обучению. Поэтому можно отметить, что внедрение в образовательный процесс вуза технологий, способствующих повышению мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом, соответствует социальному заказу.

Мы считаем, что одним из наиболее эффективных средств развития мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом, будет внедрение в преподавание курса физической культуры в российских вузах балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания. Тем более, что анализ опыта

внедрения в практику работы российских вузов балльно-рейтинговой системы показал её сравнительно большую эффективность, чем традиционные для отечественной системы образования средства контроля и оценивания. Как отмечает А.С. Колегова [5], к числу ведущих целей применения балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания в практике работы российских вузов, является повышение мотивации студентов и стимулирование их познавательной активности путём постоянного дифференцированного учёта их достижений. Мотивирующим фактором в действии балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания, принципиально отличающим её от традиционной системы выставления оценок академической успеваемости в российских вузах является то, что происходит постоянный учёт достижений студентов, причём оцениваются и учитываются не только продемонстрированные на зачетах и экзаменах полученные студентами в рамках изучения той или иной учебной дисциплины знания, умения и навыки, но и другие показатели их обучения, такие, как посещаемость учебных занятий, активность на лекциях и практических занятиях, написание научных отчетов, самостоятельная работа студентов и пр. Постоянный учёт реальных достижений студентов при помощи балльно-рейтинговой системы, стимулирует их самостоятельность и мотивацию в рамках изучения тех или иных учебных дисциплин, требуя внимания практически ко всем аспектам учебного процесса.

Как отмечается в современных публикациях по данной проблематике, по сравнению с традиционной системой оценивания результатов обучения студентов, балльно-рейтинговая система является более объективной и систематизированной [3; 5; 9]. В связи с этим, в большинстве учебных дисциплин в российских вузах в течение последнего десятилетия было проведено успешное внедрение балльно-рейтинговой системы. Но, в том, что касается курса физической культуры в вузе, процесс внедрения балльно-рейтинговой системы идет не столь активно. Как показывают научные публикации последних лет, в настоящее время лишь ограниченное число вузов включает балльно-рейтинговую систему контроля и оценивания в практику преподавания физической культуры в силу того, что данный курс отличается от большинства учебных дисциплин тем, что:

- имеет преимущественно практическую ориентированность с отсутствием либо минимальным количеством теоретических занятий;

– практически не предполагает выполнение студентами собственных научных изысканий и оформление научных отчетов, решение творческих задач, выполнение проектной деятельности и пр., что заметно снижает спектр оцениваемых видов деятельности.

Тем не менее, доказанный факт способствования балльно-рейтинговой системы решению задач развития у студентов навыков контроля и самоконтроля при занятиях физической культурой и стимулирования их активности на занятиях физкультурой, указывает на необходимость продолжения научно-методических разработок в рамках данной проблематики. В связи с этим, было организовано практическое исследование, целью которого стало изучение вопроса о роли балльно-рейтинговой системы в развитии мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом.

**Организация и проведение исследования** проходили на базе Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола) в период с 2018 по 2023 год, с участием 300 иностранных студентов, прибывших из Индии и Египта. Исследование было проведено с использованием **методов** педагогического эксперимента, анкетирования и тестирования, а также математической обработки и анализа данных, полученных в ходе эксперимента, при помощи расчётов средних арифметических значений изученных показателей и статистического сравнения при помощи расчёта t-критерия Стьюдента для связанных выборок.

В ходе экспериментального исследования в практику преподавания курса «Физическая культура» в группах иностранных студентов была введена балльно-рейтинговая система контроля и оценки. Иностранные студенты получили информацию об особенностях оценивания хода и результатов их обучения по курсу «Физическая культура», имели постоянный доступ к своим текущим оценкам и рейтингам через платформу Moodle, а также информации о видах и формах учебной деятельности в области физической культуры, влияющих на начисление рейтинговых баллов. В ходе учебного процесса иностранные студенты могли обращаться к преподавателю с вопросами, относительно балльно-рейтинговой системы оценивания, получать развернутые консультации по данной проблематике.

На первом, констатирующем этапе эксперимента, в начале учебного года, был исследован исходный уровень развития мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом, при помощи анкетирования и тестирования. Было проведено

анкетирование при помощи специально разработанной нами анкеты и тестирование при помощи стандартизированной методики «Анкета для оценки личностной мотивации к занятиям физической культурой и спортом». Далее, в течение учебного года, был реализован формирующий этап педагогического эксперимента, в ходе которого в учебный курс по физической культуре, проводимый в группах иностранных студентов, была внедрена балльно-рейтинговая система контроля и оценки. Внедрение в учебный процесс по физической культуре для иностранных студентов балльно-рейтинговой системы, опиралось на действие следующих условий:

– Был сформирован перечень оцениваемых показателей освоения иностранными студентами учебного курса «Физическая культура», в который вошли показатели теоретической и практической подготовки иностранных студентов, посещаемости ими учебных занятий по физической культуре, активности иностранных студентов на занятиях по курсу «Физическая культура» [4], и разработан критериальный аппарат для оценки данных показателей. Данная информация находилась в открытом доступе для иностранных студентов.

– В рамках реализации дидактического принципа дифференциального подхода к обучающимся в педагогическом процессе, в рамках разработки содержания балльно-рейтинговой системы оценки по курсу «Физическая культура» для иностранных студентов, были учтены особенности изучения данного курса иностранными студентами, отнесенными как к основной, так и к специальной медицинской группе.

– Балльно-рейтинговые шкалы оценивания по курсу «Физическая культура» для иностранных студентов были разработаны таким образом, чтобы имелась возможность их соотнесения с традиционной для российских вузов шкалой.

В конце учебного года, в июне, на контрольном этапе педагогического эксперимента, было проведено исследование итогового уровня мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом, при помощи тех же самых методик, что и в начале педагогического эксперимента.

**Результаты** проведенного экспериментального исследования указал на то, что исходный уровень мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом был невысоким. В частности, по результатам проведения на констатирующем этапе педагогического эксперимента анкетирования, было определено, что изначально более половины

принявших участие в исследовании иностранных студентов (56%) не видят необходимости регулярного посещения занятий по физической культуре в вузе. Но, несмотря на это, большая часть принявших участие в исследовании иностранных студентов (82%) согласилась с положением о важности занятий физической культурой и спортом для поддержания и сохранения собственного здоровья.

Результаты проведенного на констатирующем этапе педагогического эксперимента тестирования был составлен исходный рейтинг мотивов занятий иностранных студентов физической культурой и спортом. в этом рейтинге верхние позиции занимали мотивы развлекательного характера, мотивы долженствования и мотивы получения высоких оценок. Замыкали список мотивов занятий физической культурой и спортом в группе иностранных студентов мотивы сохранения здоровья, получения позитивных эмоций и доминирования.

После введения в практику преподавания учебного курса «Физическая культура» в группах иностранных студентов балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания, и апробации данной технологии практически в течение всего учебного года – с сентября по июнь, на контрольном этапе эксперимента было проведено повторное анкетирование и тестирование принявших участие в исследовании иностранных студентов. По результатам сопоставления данных о мотивации иностранных студентов

к занятиям физической культурой и спортом, полученных на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента, была зафиксирована положительная динамика изученных показателей.

Прежде всего, следует отметить, что проведение повторного анкетирования иностранных студентов, принявших участие в исследовании, после внедрения балльно-рейтинговой системы оценивания, показало, что значительно вырос процент студентов, считающих необходимым регулярное посещение занятий физической культурой. Если изначально подобного мнения придерживались 26% участников исследования и ещё 18% затруднились с ответом, то в конце эксперимента, на контрольном его этапе, процент иностранных студентов, считающих необходимым посещение занятий по физической культуре в вузе, составил 73%. Важность занятий физической культурой и спортом для поддержания собственного здоровья на контрольном этапе педагогического эксперимента отметили 100% принявших участие в исследовании иностранных студентов (против 82% на констатирующем этапе). Кроме того, по результатам тестирования, проведенного на контрольном этапе педагогического эксперимента, заметно изменились мотивационные тенденции иностранных студентов, касающиеся занятий физической культурой и спортом. Это убедительно продемонстрировано в таблице 1.

Таблица 1 – Динамика роста различных мотивационных тенденций к занятиям физической культурой иностранных студентов на основе внедрения балльно-рейтинговой системы оценивания (средние арифметические значения, в баллах)

Мотив	Констатирующий этап	Контрольный этап
Самосохранение здоровья	3,8	7,9
Самосовершенствование	4,3	6,9
Двигательная активность	3,9	6,3
Долженствование (внутренний аспект)	4,9	7,3
Оценка окружающих (внешняя стимуляция)	5,8	7,5
Приобретение практических навыков	4,1	7,2
Общение	5	6,5
Доминирование	3,8	6,3
Физкультурно-спортивные интересы	4,3	5,6
Соперничество	4	6,3
Удовольствие от движений	4,2	6,4
Игра и развлечение	6,1	6,2
Подражание	4,4	6,7
Привычка	4,6	7,2
Положительные эмоции	3,5	6,8

Как видно из таблицы 1, после внедрения в практику преподавания курса «Физическая культура» в течение учебного года, заметно изменился рейтинг мотивов иностранных

студентов к занятиям физической культурой и спортом. на первые позиции в рейтинге мотивов занятий физической культурой и спортом вышли мотивы сохранения здоровья, оценки

окружающих, мотив долженствования (сохранил свою позицию). Также относительно высокие позиции заняли мотивы приобретения практических навыков и привычки. Наиболее низкие позиции на контрольном этапе педагогического эксперимента заняли такие мотивы, как физкультурно-спортивные интересы и двигательная активность.

Кроме того, проведение статистического сравнения по t-критерию Стьюдента результатов тестирования, полученных на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента, показало статистически достоверный рост мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом, после реализации в течение учебного года балльно-рейтинговой системы контроля и оценивания в практике преподавания учебного курса «Физическая культура».

**Обсуждение результатов.** Полученные в ходе проведения педагогического эксперимента результаты ещё раз подтвердили необходимость проведения целенаправленной работы по формированию и развитию мотивации студентов – прежде всего, иностранных студентов, к занятиям физической культурой и спортом. Это согласуется с выводами о необходимости оптимизации процесса физического воспитания иностранных студентов в российских вузах, сделанных в работах Л.А. Бартновской, В.Н. Павлова и др. [1; 8], а также с выводами отечественных авторов (Т.В. Тимохиной, С.В. Тутова и др. [10; 11]) о значительной роли мотивации в организации физического воспитания студентов в условиях российских вузов. Использование балльно-рейтинговой системы оценивания и контроля иностранных студентов российского вуза доказало свою эффективность в качестве инновационной технологии повышения мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом (что согласуется с данными исследований А.С. Колеговой, Е.А. Колькиной, А.И. Наумова и др. [5; 6; 7]), но в то же время, актуализировало ряд проблем. Эти проблемы, на наш взгляд, связаны со структурой мотивов иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом. в частности, анализируя результаты контрольного этапа педагогического эксперимента было определено, что несмотря на статистически достоверный рост мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом, достаточно высокие позиции в рейтинге мотивов занимают мотивы долженствования, внешних оценок, привычки, но не физкультурно-спортивных интересов и двигательной активности. То есть

несмотря на то, что мотивация иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом в условиях российского вуза увеличилась, зачастую их мотивы связаны с достижением формальных результатов обучения в то время, как истинная ценность физкультуры и спорта, как средства обеспечения необходимого уровня двигательной активности, была слабо затронута в рейтинге мотивов иностранных студентов. В этой связи возникает необходимость разработки дополнительных педагогических мероприятий, проведения психологической работы с иностранными студентами, в сфере развития их интересов в области физической культуры и спорта, развития умений получать удовольствие от двигательной активности. Мы считаем, что в данном случае, следует обратить внимание на:

– учёт национальных педагогических традиций преподавания физической культуры в зарубежных вузах и внедрение наиболее педагогически эффективных методов и технологий в отечественный процесс физического воспитания иностранных студентов [12];

– информирование иностранных студентов о возможностях вуза, касающихся физкультурно-спортивной деятельности, например, о работе спортивных секций, о сотрудничестве вуза с физкультурно-спортивными организациями, о физкультурно-массовых мероприятиях и пр.;

– разработку системы стимулирования и поддержки иностранных студентов, занимающихся физической культурой и спортом;

– проведение обучения иностранных студентов способам физической рекреации и пр.

**Заключение.** Анализ результатов, позволил утверждать, что применение в течение учебного года балльно-рейтинговой системы контроля и оценки в рамках учебного курса «Физическая культура», способствовало росту мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой. Особо заметен в данном случае рост таких мотивов иностранных студентов к занятиям физической культурой, как сохранение здоровья, получение положительных эмоций от занятий физической культурой, и мотив долженствования. То есть, в результате внедрения балльно-рейтинговой системы в процесс преподавания курса «Физическая культура» в группе иностранных студентов, было сформировано у них стойкое представление о необходимости посещения занятий по физической культуре, осознание оздоровительной ценности занятий физической культурой и спортом, в том числе – в процессе изучения курса «Физическая культура» в вузе.

*Список литературы:*

1. Бартновская, Л.А. К вопросу об эффективной организации занятий по физической культуре у иностранных студентов / Л.А. Бартновская // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №8. – С. 120-126.
2. Девяткин, В.Д. Физическое воспитание иностранных студентов / В.Д. Девяткин, А.Ю. Кирилина, Г.В. Котова, Г.В. Пономарева // Современная система воспитания студента медицинского вуза: состояния и направления развития. – Москва, 2016. – С. 224-226.
3. Домбровская, А.Ю. Реализация балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов в российских вузах: состояние, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] / А.Ю. Домбровская, Е.В. Домаренко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 61-65. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13225.htm>.
4. Исакова, М.А. Компоненты балльно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов по физическому воспитанию в вузе / М.А. Исакова // Известия чеченского государственного университета. – 2021. – №1 (21). – С. 137-142.
5. Колегова, А.С. Внедрение автоматизированной балльно-рейтинговой системы в профессиональную подготовку учителей физической культуры / А.С. Колегова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2017. – №13 (13). – С. 12-16.
6. Колькина, Е.А. Рейтинговый контроль – как один из способов повышения мотивации студентов к занятиям физической культурой / Е.А. Колькина // Инновационные технологии в технике и образовании. VI Международная научно-практическая конференция. Забайкальский государственный университет, 2015. – С. 167-171.
7. Наумов, А.И. Рейтинговая система оценок подготовленности студентов по дисциплине «Физическая культура» / А.И. Наумов // Вестник ЗабГУ. – 2014. – №4(107). – С. 51-57.
8. Павлов, В.И. Оптимизация процесса воспитания физической культуры у студентов иностранных государств / В.И. Павлов, И.Н. Камбурова // Научные тенденции: педагогика и психология. Сборник научных трудов по материалам международной научной конференции. – Москва, 2016. – С. 6-8.
9. Сокунова, С.Ф. Балльно-рейтинговая система как фактор повышения физической и умственной работоспособности в процессе обучения / С.Ф. Сокунова, В.П. Косихин, С.В. Лобанов // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №8(186). – С. 264-267.
10. Тимохина, Т.В. Мотивация как обязательный фактор языковой подготовки студентов технического вуза / Т.В. Тимохина, А.А. Акынжанова, А.Н. Галяутдинова // Национальная Ассоциация Учёных. – 2018. – №9 (36). – С. 21-23.
11. Тутов, С.В. Практические пути формирования мотивации к занятиям физической культурой / С.В. Тутов, С.В. Бульбанович // XXI Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции, 2017. – С. 274-276.
12. Шерин, В.С. Национальные педагогические традиции в преподавании физической культуры в зарубежных вузах: сопоставительный аспект / В.С. Шерин, Е.А. Шерина // Теория и практика физической культуры. – 2016. – №2. – С. 88-90.

*V.V. Kudryavtseva*

**POINT-RATING SYSTEM AS MEANS OF MOTIVATING FOREIGN STUDENTS  
TO ENGAGE IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS**

*Abstract:* The article considers the relevance of the issue of the formation and development of motivation among foreign students to engage in physical culture and sports. The use of a point-rating system of control and evaluation is proposed as one of the means of motivating foreign students to going in for physical culture and sports activities. The aim is to determine the effectiveness of the use of the point-rating system as a means of motivating foreign students to engage in physical culture and sports. The materials of scientific publications on this issue have been analyzed.

Experimental research based on implementing a point-rating system of evaluating students' results has demonstrated the growth of foreign students' motivation for engagement in physical culture and sports. In particular, the implementation of this system into the practice of teaching «Physical Culture» during the academic year showed the noticeable change of foreign students' motivation rating in taking physical culture and sports. The motives for keeping health, evaluating the surrounding, the motive of duty (has kept its

position) have taken the first position. Also, a relatively high positions were taken by motives of gaining practical skills and habits. The lowest positions at the control stage of the pedagogical experiment were taken by such motives as physical culture and sport interests and motor activity.

*Key words:* motivation; foreign students; physical education; university education; point-rating system.

*References:*

1. Bartnovskaya, L.A. K voprosu ob effektivnoi organizatsii zanyaty po fizicheskoi culture u inostrannykh studentov / L.A. Bartnovskaya // *Sovremennye naukoymkiye tekhnologii*. – 2020. – №8. – P. 120-126.
2. Devyatkin, V.D. Fizicheskoye vospitaniye inostrannykh studentov / V.D. Devyatkin, A.Yu. Kirilina, G.V. Kotova, G.V. Ponomareva // *Sovremennaya sistema vospitaniya studenta meditsinskogo vuza: sostoyaniya i napravleniya razvitiya*. – Moscow, 2016. – P. 224-226.
3. Dombrovskaya, A.Yu. Realizatsiya ballno-reitingovoi sistemy otsenki uspeyayemosti studentov v rossiiskikh vuzakh: sostoyaniye, problemy, perspektivy [Electronic resource] / A.Yu. Dombrovskaya, E.V. Domarenko // *Nauchno-metodichesky zhurnal "Kontsept"*. – 2013. – № 11 (November). – P. 61-65. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13225.htm>.
4. Isakova, M.A. Komponenty ballno-reitingovoi sistemy otsenki deyatelnosti studentov po fizicheskomu vospitaniyu v vuze / M.A. Isakova // *Izvestiya chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2021. – №1 (21). – P. 137-142.
5. Kolegova, A.S. Vnedreniye avtomatizirovannoi ballno-reitingovoi sistemy v professionalnuyu podgotovku uchitelei fizicheskoi kultury / A.S. Kolegova // *Skif. Voprosy studencheskoi nauki*. – 2017. – №13 (13). – P. 12-16.
6. Kolkina, E.A. Reitingovy kontrol – kak odin iz sposobov povysheniya motivatsii srudentov k zanyatiyam fizicheskoi kulturoi / E.A. Kolkina // *Innovatsionnye tekhnologii v tekhnike i obrazovanii. VI Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. Transbaikalskaya gosudarstvennaya universitet, 2015*. – P. 167-171.
7. Naumov, A.I. Reitingovaya sistema otsenok podgotovlennosti studentov po distsipline «Fizicheskaya kultura» / A.I. Naumov // *Vestnik ZabGU*. – 2014. – №4(107). – P. 51-57.
8. Pavlov, V.I. Optimizatsiya protsessa vospitaniya fizicheskoi kultury u studentov inostrannykh gosudarstv / V.I. Pavlov, I.N. Kamburova // *Nauchnye tendentsii: pedagogika i psikhologiya. Sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. – Moscow, 2016. – P. 6-8.
9. Sokunova, S.F. Ballno-reitingivaya Sistema kak factor povysheniya fizicheskoi i umstvennoi rabotosposobnosti v protsesse obucheniya / S.F. Sokunov, V.P. Kosikhin, S.V. Lobanov // *Uchyonye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. – 2020. – №8(186). – P. 264-267.
10. Timokhina, T.V. Motivatsiya kak obyazatelny factor yazukovoi podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza / N.V. Timokhina, A.A. Akynzhanova, A.N. Galyautdinova // *Natsionalnaya Assotsiatsiya Uchyonykh*. – 2018. – №9 (36). – P. 21-23.
11. Tutov, S.V. Prakticheskiye puti formirovaniya motivatsii k zanyatiyam fizicheskoi kulturoi / S.V. Tutov, S.V. Bulbanovich // *XXI Tsarskoselskiye chteniya. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*, 2017. – P. 274-276.
12. Sherin, V.S. Natsionalnye pedagogicheskiye traditsii v prepodavanii fizicheskoi kultury v zarubezhnykh vuzakh: sopostavitelny aspekt / V.S. Sherin, E.A. Sherina // *Teoriya i praktika fizicheskoi kultury*. – 2016. – №2. – P. 88-90.

*Статья поступила в редакцию 14.04.2023*



*А.А. Крылов*

## **ОСОБЕННОСТИ ВЫДЕЛЕНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ 9-11-Х КЛАССОВ**

*Аннотация:* Данная статья посвящена рассмотрению вопросов определения лидерских качеств у старших школьников и развития их управленческого потенциала в рамках профориентационной работы. Представлен анализ современных профориентационных программ, реализуемых в школах, а также представлена попытка классификация этих программ в зависимости от основного применяемого метода. Кроме того, в работе осуществлен анализ авторской профориентационной программы, одной из основных задач которой является развитие лидерского потенциала и управленческих способностей школьников. Целью настоящей работы является определение наиболее оптимальных образовательных программ, способствующих развитию управленческих компетенций у школьников. Основными методами, использованными в данной работе, теоретический анализ исследований и компаративистский метод, а также опросные методы и психодиагностическое тестирование.

По результатам проведённого исследования были сделаны следующие выводы: большинство производимых профориентационных программ используют кейс-методы; ролевые игры; семинары; проектную работу; самостоятельную работу школьников

Реализованный нами авторский мотивационно-компетенционный подход к профориентации показал высокую эффективность в рамках развития управленческих компетенций, также более высокую эффективность в рамках развития управленческих компетенций по созданию проектов; умеренную эффективность тренингов и семинаров; ролевые игры, кейс-метод и самостоятельная работа не показала значительных изменений.

*Ключевые слова:* профориентация; школьники; лидерство; подростки; управленческие компетенции; определение профессии.

Профориентационная работа в школе – это комплекс мероприятий, направленных на помощь школьникам в выборе будущей профессии и ориентации в мире профессиональных возможностей. Профориентационная работа помогает ученикам понимать свои интересы, способности, склонности и применять их в процессе выбора профессии. В рамках профориентационной работы школьникам предоставляется информация о различных профессиях, их требованиях, перспективах развития, а также о возможностях получения образования и профессиональной подготовки [7, с. 68].

Современная профориентационная работа в российских школах направлена на помощь учащимся в определении своих интересов, способностей и целей для принятия информированных решений о своей будущей карьере. Эта работа осуществляется через различные методы и подходы, включая информационное и консультационное сопровождение, проведение профориентационных мероприятий, практические занятия и профпробы, использование онлайн-ресурсов и технологий, а также сотрудничество с родителями и работодателями. Все эти меры направлены на помощь учащимся в принятии информированных решений о своём будущем

и на подготовку их к переходу в образовательные учреждения или на рынок труда [6, с. 97].

Выявление лидерского потенциала и управленческих компетенций в ходе профориентации школьников является одним из важных аспектов профориентационной работы. Определение лидерских качеств и развитие управленческих компетенций играют важную роль в рамках профориентационной работы. Это помогает учащимся осознать свои сильные стороны и развить навыки, необходимые для успешной карьеры. Лидерские качества, такие как инициатива, способность решать проблемы и достигать целей, помогают молодым людям быть успешными в своей профессии. Развитие управленческих компетенций помогает им адаптироваться к изменениям на рынке труда и эффективно управлять людьми и ресурсами. Кроме того, развитие коммуникативных навыков и способности влиять на других людей помогает им строить конструктивные отношения и достигать совместных целей. Всё это повышает конкурентоспособность учащихся на рынке труда и помогает им принимать информированные решения о своей будущей карьере. Однако, для развития лидерских качеств и управленческих компетенций, необходимо понимать различия этих понятий [1, с. 84].

Лидерство и управленческие компетенции представляют собой два различных, но взаимосвязанных понятия. Лидерство относится к набору личностных особенностей, качеств и поведенческих характеристик, которые позволяют человеку вести и вдохновлять других, достигать общих целей и изменять ситуацию в лучшую сторону. Лидерство ориентировано на влияние, мотивацию и направление группы людей. Лидерство, является, в большей степени, набором врождённых характеристик [17, с. 85].

Управленческие компетенции, с другой стороны, связаны с набором знаний, навыков и навыков управления ресурсами, процессами и людьми в рамках организации или команды. Они включают такие аспекты, как планирование, организация, контроль, принятие решений, коммуникация и руководство. Управленческие компетенции приобретаются в ходе жизни.

Лидерский потенциал – это способность человека к руководству другими людьми, формированию команды, достижению поставленных целей. Часто школьники не осознают свои лидерские качества, и задача профориентационной работы – помочь им раскрыть свой потенциал и выбрать профессию, где они смогут его реализовать. В ходе профориентационных программ школьникам предоставляются тесты и методики для выявления лидерских качеств, а также предлагаются мероприятия для их развития, например, тренинги по лидерству [5, с. 15].

Управленческие компетенции – это навыки и знания, необходимые для эффективного управления процессами и командой. Эти компетенции могут быть востребованы в различных профессиях, в том числе ведущих ролей в бизнесе, управлении проектами, научных исследованиях и т.д. В ходе профориентационной работы школьникам предоставляются информация и возможности для развития управленческих навыков, например, участие в школьных проектах, организация мероприятий, обучение командной работе и т.д. [2, с. 758].

Выявление лидерских качеств у старших подростков может быть сложной задачей, поскольку в этом возрасте молодые люди находятся в процессе самоидентификации и формирования своей личности. Тем не менее, существуют некоторые общие черты и поведенческие показатели, которые могут указывать на наличие лидерских качеств. Основные категориальные признаки, по которым, можно определять лидерский потенциал у старших подростков:

– Инициатива и самостоятельность: Лидеры обычно проявляют инициативу и способность действовать самостоятельно. Они могут

брать на себя ответственность за решение задач и предлагать новые идеи.

– Коммуникативные навыки: Лидеры обладают хорошими навыками коммуникации. Они могут эффективно выражать свои мысли, слушать других, устанавливать контакт с разными людьми и участвовать в коллективной работе.

– Умение вдохновлять: Лидеры способны вдохновить и мотивировать других людей. Они могут демонстрировать позитивный настрой, энтузиазм и веру в достижение общих целей.

– Организационные навыки: Лидеры часто обладают организационными навыками. Они могут эффективно планировать и распределять ресурсы, устанавливать приоритеты и принимать решения.

– Эмоциональный интеллект: Лидеры обычно обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, что означает способность понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Они могут проявлять эмпатию, быть чуткими к потребностям и настроению других людей [11, с. 80].

Выявление лидерского потенциала и управленческих компетенций помогает школьникам выбрать профессии, где они могут максимально реализовать свой потенциал и достичь успеха в будущей карьере. Однако, определение и выявление лидерских качеств у школьников старшего школьного возраста может столкнуться с несколькими проблемами.

Во-первых, лидерские качества могут проявляться по-разному в зависимости от контекста и ситуации. Школьники могут показывать лидерские качества только в рамках определённой группы или в отдельных ситуациях, и это может быть недостаточно для полного выявления лидерского потенциала.

Во-вторых, существует опасность недооценки лидерского потенциала учеников, которые не проявляют активность в группе или не обладают ярко выраженными коммуникативными навыками.

В-третьих, оценка лидерских качеств может быть субъективной и зависеть от личных предпочтений и ожиданий исследователей или преподавателей [3, с. 41].

Кроме проблем с выявлением, существуют сложности с развитием управленческих компетенций и лидерских качеств. Сложности развития лидерских качеств в рамках профориентационной работы связаны с рядом факторов. Во-первых, участники могут столкнуться с отсутствием самоуверенности и уверенности в своих способностях. Развитие лидерских навыков

требует смелости и уверенности в себе, и некоторым людям может быть сложно начать проявлять инициативу и принимать ответственность за других.

Во-вторых, многие участники профориентационной работы могут не иметь достаточного опыта в принятии решений и руководстве другими. Лидерство включает в себя умение анализировать ситуацию, принимать обоснованные решения и эффективно взаимодействовать с другими людьми. Однако молодые люди, особенно на ранних стадиях своей карьеры, могут ещё не иметь достаточного опыта для развития этих навыков.

Третья сложность связана с ограниченными возможностями для практического применения и развития лидерских навыков. Профориентационные программы могут предоставлять участникам знания и информацию о лидерстве, но практическое применение этих навыков может быть ограничено. Развитие лидерских качеств требует возможности учиться на практике, решать реальные задачи и работать в команде, а не только получать теоретическую информацию.

В целом, развитие лидерских качеств в рамках профориентационной работы может быть сложным из-за недостатка самоуверенности, ограниченного опыта в принятии решений и ограниченных практических возможностей. Однако с правильной поддержкой, мотивацией и практическими возможностями, участники могут развивать свои лидерские навыки и стать успешными лидерами в будущем.

Несмотря на эти проблемы, определение и выявление лидерского потенциала и управленческих компетенций, а также их развитие у школьников старшего школьного возраста в рамках профориентационной работы является важным шагом для подготовки будущих лидеров и руководителей в различных областях экономики и общественной жизни [10, с. 22].

В России проводятся исследования лидерских качеств у школьников старшего школьного возраста. Некоторые из них показали, что многие школьники проявляют лидерские качества в разных сферах жизни, таких как учеба, спорт, общение. Однако, не всегда эти качества могут быть определены и выявлены исследователями.

Например, исследование, проведенное в 2016 году Тулуповой О.А. выявило, что школьники старшего возраста имеют высокий уровень лидерства, но большинство из них не считают себя лидерами и не видят в себе лидерских качеств. Это может быть связано с отсутствием понимания того, что такое лидерство и какие

качества необходимы для того, чтобы стать лидером [14, с. 25].

Также некоторые исследования показали, что лидерские качества у школьников могут быть зависимы от социального статуса и образования родителей. Например, школьники, чьи родители имеют высшее образование и высокий социальный статус, имеют больше шансов проявить лидерские качества [12, с. 215].

Однако, несмотря на эти проблемы, исследования лидерских качеств у школьников в России имеют важное значение для развития образовательной системы и повышения уровня лидерства в обществе. В результате исследований можно выявить, какие качества эффективного управленца необходимо развивать у школьников и как создать условия для развития этих качеств. Это может привести к повышению качества управленческих кадров в обществе и улучшению экономических показателей в будущем.

При работе в рамках профориентации, необходимо понимать особенности возрастного периода, и специфику в рамках профориентационной работы с подростками.

**Самоопределение:** Подростки активно ищут свою идентичность и определяют себя как личности. При профориентации важно учитывать и поддерживать их стремление к самоопределению, помогая им понять свои интересы, ценности и способности.

**Повышенная восприимчивость к влиянию социальной среды:** Подростки часто сильно зависят от своего социального окружения, включая друзей, родителей и общество в целом. При профориентации следует учитывать влияние окружающей среды на их предпочтения и ожидания.

**Неуверенность и нестабильность:** Подростки могут быть неуверенными в своих способностях и интересах, а также часто переживают периоды нестабильности и колебаний. При профориентации важно создать поддерживающую и безоценочную атмосферу, где подростки могут исследовать разные возможности и принимать решения [15, с. 149].

**Интерес к новым технологиям:** Подростки активно используют современные технологии и социальные медиа, и они могут быть эффективным средством для обеспечения доступности и привлекательности профориентационной работы.

**Нужда в поддержке и руководстве:** Подростки могут испытывать неуверенность и нуждаются в поддержке в процессе выбора профессионального пути. Профориентационные программы должны предоставлять информацию,

ресурсы и руководство, чтобы помочь подросткам сделать осознанный выбор.

Профориентационная работа начинается с 1-х классов, однако активная работа направленная на выявление лидеров и развитие управленческих навыков происходит в старших классах. В младшей и средней школе происходит преимущественно профориентация в лекционной форме, при которой школьники просто получают информацию о имеющихся профессиях. Кроме этого, может проводиться и работа по развитию различных навыков и убеждений [16, с. 1550]. Каждая школа сама выбирает ту или иную профориентационную программу, в зависимости от того, насколько она сама считает допустимой использование конкретных методик [4, с. 152]. Кроме региональных и муниципальных программ, организуемых в большей степени вузами и работодателями регионального уровня, школы часто пользуются федеральными профориентационными программами [8, с. 88].

В России существует множество примеров профориентационных программ, которые предназначены для помощи школьникам и выпускникам в выборе профессии. Все их можно разделить на 3 типа: проводимые школами; проводимые внешними организациями (вузами, компаниями работодателями и т.п.) Правительственные программы (муниципальные, региональные, федеральные и т.д.) [9, с. 129].

Одной из таких программ является Федеральный портал «Выбор профессии», который предоставляет информацию о различных профессиях, их требованиях и возможностях для обучения и развития. В рамках программы также проводятся онлайн-тестирования, которые позволяют школьникам определить свои интересы и способности и получить рекомендации по выбору профессии.

Ещё одной программой, которая помогает школьникам и студентам в выборе профессии, является программа «Моя профессия» от Министерства труда и социальной защиты РФ. В рамках программы проводятся онлайн-тестирования, консультации психологов и других специалистов профессиоориентологов, также предоставляется информация о различных образовательных учреждениях и специальностях.

В рамках Национального проекта «Образование» реализуются следующие профориентационные проекты: Федеральная стратегическая инициатива «Кадры будущего для регионов». Проект по ранней профессиональной ориентации «Билет в будущее». Проект «ПроЕКТОриЯ» – интернет-портал для организации

профориентационных онлайн-мероприятий «Всероссийские открытые уроки».

Кроме того, существует ряд профориентационных программ, которые реализуются на уровне регионов и муниципалитетов. Например, в Москве работает проект «Школьная профориентация», который включает в себя онлайн-тестирование, консультации психологов и ориентировщиков, а также мероприятия, направленные на знакомство со спецификой различных профессий.

Также существуют профориентационные программы, которые ориентированы на конкретные группы школьников, например, для детей с ограниченными возможностями здоровья или для детей, живущих в социально неблагополучных семьях [13, с. 6].

Из недавних образовательных программ, можно вспомнить проводимую Под эгидой федерального проекта «Содействие занятости» нацпроекта «Демография» пилотную программу для молодых людей, ориентированную на карьерное сопровождение молодёжи. «О том, как найти хорошую работу, если это уже кажется безнадежным, или открыть своё дело, когда не знаешь с чего начать» гласит слоган программы. Данная программа уделяет должное внимание управленческим компетенциям, однако она применяется в ограниченном числе школ, поскольку её повсеместное применение невозможно из-за дороговизны и сложности реализации.

Все перечисленные программы и иные можно распределить, в зависимости от основного фокуса и метода работы. Существует несколько основных методов развития управленческих компетенций, которые используются для российских школьников 9-11 классов в рамках профориентационной работы.

Кейс-метод. Это метод обучения, который основывается на анализе реальных ситуаций, с которыми сталкиваются управленцы. Школьники анализируют кейсы и вырабатывают решения проблем, что помогает развивать их управленческие компетенции.

Рольевые игры. Этот метод позволяет школьникам попробовать себя в роли управленцев и принимать решения, которые могут повлиять на работу организации. Это позволяет развивать управленческие навыки, такие как лидерство, коммуникация и принятие решений.

Тренинги и семинары. Эти методы организуются специалистами в области управления и позволяют школьникам получить знания и навыки в области управления. Они могут включать в себя темы, такие как лидерство,

коммуникация, управление временем и принятие решений.

Создание проектов. Этот метод помогают развивать управленческие навыки, такие как лидерство и коммуникация, через интерактивные формы обучения. Например, организация игры-конкурса на управление виртуальной компанией или проектом, где школьники могут применить свои знания и навыки в области управления.

Самостоятельная работа. Школьники могут развивать управленческие навыки, изучая литературу, участвуя в вебинарах, просматривая видеоматериалы и выполняя практические задания.

Все эти методы могут использоваться как самостоятельно, так и в комбинации друг с другом в рамках профориентационной работы с школьниками 9-11 классов [18, с. 47].

В рамках приведённой работы проводилось авторское исследование по выявлению лидерских качеств у школьников базировавшееся на школьных организациях города Тамбова. В исследовании использовалась выборка из 208 школьников 9-11 классов города Тамбова, из 8-ми учебных заведений, где работа велась с различными классами (по одному от каждой школы). Для школьников из учебных заведений города проводились различные типы приведённых выше способов повышения управленческих навыков и выявления лидерских качеств, а также авторская программа повышения лидерских качеств, основанная на мотивационном и компетенционном подходах. Для 2-х учебных заведений не проводились занятия направленные на лидерство и управление, они выступали в качестве контрольной группы.

Мотивационно-компетенционный подход учитывает внутренние мотивы и потребности учащихся, а также акцентирует внимание на развитии навыков и знаний, необходимых для конкретных профессиональных областей.

Мотивационный подход включает исследование и анализ мотивов, интересов, ценностей и предпочтений учащихся. Это может осуществляться с помощью различных методик, тестов и опросников, которые помогают выявить профессиональные предпочтения и цели учащихся. На основе этих данных психолог может помочь учащимся выбрать профессию, соответствующую их мотивам и интересам.

Компетенционный подход сосредотачивается на развитии ключевых компетенций и навыков, необходимых для успешной работы в определённой профессиональной области. Это может включать различные практические занятия, тренинги, профессиональные курсы и стажировки,

направленные на развитие конкретных профессиональных навыков и компетенций.

Программа, основанная на мотивационном и компетенционном подходах, ставит целью помочь учащимся не только определить свои интересы и мотивации в выборе профессии, но и развить необходимые навыки и компетенции для успешного осуществления своей карьеры. Она способствует более информированным и осознанным профессиональным решениям и готовит учащихся к переходу в образовательные учреждения или на рынок труда.

Авторская профориентационная программа состояла из нескольких блоков:

- входные тестирования, определение сильных и слабых сторон личности;
- предоставление индивидуальных домашних заданий на период обучения, в соответствии с слабыми и сильными сторонами школьников;
- тестирование предрасположенностей и склонностей к определённым профессиям;
- лекционный материал, рассказ о имеющихся профессиях с приглашением студентов различных программ обучения;
- практические занятия, нацеленные на развитие коммуникационных, управленческих качеств и повышение работоспособности;
- и т.д.

Результаты исследования показали следующие результаты.

В контрольных группах замеры (анкета по выявлению лидерских компетенций, а также интервью с психологом, по вопросам выявления управленческих навыков, кроме того, после прохождения программы у школьников собиралась обратная связь о прохождении программы) на входе и на выходе не показали значительных изменений среди школьников.

В группе, где в рамках обучающей программы, проводимой месяц использовался кейс метод были выявлены следующие данные:

- Средний показатель уровня управленческих компетенций у изучаемой группы изменился с 5,4 до 5,9.
- Количество школьников, для которых были определены значительные (больше 1,5) изменения 8%.

– В ходе обратной связи, школьники положительно оценили обучающую программу, отметили её эффективность и интересность.

В группе, где в рамках обучающей программы использовались ролевые игры были выявлены следующие данные:

– Средний показатель уровня управленческих компетенций у изучаемой группы изменился с 4,6 до 5,1.

– Количество школьников, для которых были определены значительные изменения 14%.

– В ходе обратной связи, школьники положительно оценили обучающую программу, при этом сказав что хотели бы больше времени проведения (выделялось 2 урока подряд раз в неделю).

В группе, где в рамках обучающей программы использовались тренинги и семинары были выявлены следующие данные:

– Средний показатель уровня управленческих компетенций у изучаемой группы изменился с 6,1 до 6,3.

– Количество школьников, для которых были определены значительные изменения 8%.

– В ходе обратной связи, школьники положительно оценили обучающую программу, отметив её эффективность.

В группе, где в рамках обучающей программы использовалось создание проектов были выявлены следующие данные:

– Средний показатель уровня управленческих компетенций у изучаемой группы изменился с 4,7 до 5,8.

– Количество школьников, для которых были определены значительные изменения 24%.

– В ходе обратной связи, школьники положительно оценили обучающую программу, отметив её эффективность и интересность.

В группе, где в рамках обучающей программы использовалась самостоятельная работа (преимущественно изучение теории) были выявлены следующие данные:

– Средний показатель уровня управленческих компетенций у изучаемой группы изменился с 6,6 до 6,5.

– Количество школьников, для которых были определены значительные изменения 7%.

– В ходе обратной связи, школьники нейтрально оценили обучающую программу.

В группе, где в рамках обучающей программы использовались авторские подходы были выявлены следующие данные:

– Средний показатель уровня управленческих компетенций у изучаемой группы изменился с 5,0 до 5,7.

– Количество школьников, для которых были определены значительные изменения 15%.

– В ходе обратной связи, школьники положительно оценили обучающую программу, отметив её эффективность и интересность.

Таким образом, полученные данные показывают более высокую эффективность авторского подхода и создания проектов; умеренную эффективность тренингов и семинаров; ролевые игры, кейс метод и самостоятельная работа не показала значительных изменений.

Подводя итоги работы можно сказать, что Профориентация является важной составляющей подготовки молодёжи к выбору профессионального пути в современной России. Развитие интернета и информационных технологий расширило доступ к информации о различных профессиях. В России существуют профориентационные программы на различных уровнях, и каждая из них содержит свою основную цель и метод работы. Важно учитывать региональные особенности и взаимодействовать с работодателями для предоставления молодым людям информации о профессиональных путях и возможностях.

В рамках приобретения лидерских качеств многие профориентационные программы недостаточно развиты, и стоит уделить внимание данному аспекту профориентационных работ. Кроме этого, Есть высокий уровень потребности у самих школьников в развитии их управленческих навыков.

*Список литературы:*

1. Barsh, J. (2010). How centered leaders achieve extraordinary results / J. Barsh, J. Mogelof, & C. Webb // McKinsey Quarterly. – 2010. – 4. – Pp. 78-88.
2. Judge, T.A. (2000). Five-Factor Model of Personality and Transformational Leadership / T.A. Judge, J.E. Bono // Journal of Applied Psychology. – 2000. – 85(5). – Pp. 751-765.
3. Lent, R.W. (2000) Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis / R.W. Lent, S.D. Brown & G. Hackett // Journal of Counseling Psychology. – 2000. – 47(1). – Pp. 36-49.
4. Savickas, M.L. (2013). Career Construction Theory and Practice / M.L. Savickas // In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. – 2nd ed. – Pp. 147-183).
5. Афанасьев, В.В. Система профориентации: проблемы, тенденции, опыт реализации и перспективы развития / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, М.П. Нецаев, С.Л. Фролова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – №1. – С. 6-16.

6. Бахвалова, С.Б. Профориентация как фактор профессионального самоопределения школьников / С.Б. Бахвалова, Э.М. Киселева, И.В. Савельева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1. – С. 96-99.
7. Исаенко, В.А. Развитие навыков профессионального ориентирования и самоопределения школьников / В.А. Исаенко, Н.А. Каракай // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 2. – С. 67-76.
8. Макаров, А.А. Профориентация: концепция эффективности / А.А. Макаров, Л.В. Макарова, Н.А. Симонова // Вестник Международного института рынка. – 2017. – № 1. – С. 86-90.
9. Найдина, А.С. Стандартизация российского общего образования в XXI веке / А.С. Найдина, А.А. Крылов // Всероссийская конференция молодых исследователей с международным участием «Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации» (Социальный инженер – 2020): сборник материалов. Часть 1. Москва, ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина». – Москва, 2020. – С. 128-133.
10. Новиков, А.М. Исследование потребности школьников в профессиональном самоопределении / А.М. Новиков, Е.В. Чудинова // Психология и педагогика профессионального образования. – 2004. – № 4. – С. 21-27.
11. Панасенко, Е.И. Основные проблемы конфликтов в подростковом возрасте / Е.И. Панасенко // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. – 2022. – № 2. – С. 76-82.
12. Сыромятникова, О.А. Лидерские качества подростков / О.А. Сыромятникова // Педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 211-222.
13. Торопова, М.М. Профориентация как социально-педагогический метод формирования адекватной подростковой самооценки в условия общеобразовательной организации / М.М. Торопова // Студенческий вестник. – 2022. – № 20-4(212). – С. 5-7.
14. Тулупова, О.А. Развитие лидерских качеств у старшеклассников в учебном процессе / О.А. Тулупова // Молодой учёный. – 2016. – № 6. – С. 19-43.
15. Устинова, Е.А. Возрастные границы подросткового периода / Е.А. Устинова // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. – 2019. – Т. 5, № 1. – С. 148-151.
16. Чудинов, Н.Ю. Культура патриотического воспитания как направление российской молодёжной политики / Н.Ю. Чудинов, А.А. Крылов // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов. Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса / отв. ред. В.А. Мансуров. – Тюмень: Российское общество социологов, 2020. – С. 3549-3553.
17. Чудинова, Е.В. Психолого-педагогические условия формирования лидерских качеств учащихся старших классов / Е.В. Чудинова, Л.М. Шевченко // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 81-93.
18. Шатыр, Ю.А. Проблемы организации профориентационной работы в общеобразовательной школе / Ю.А. Шатыр Г.А. , Срослова, И.В. Улесикова, М.В. Постнова // Природные системы и ресурсы. – 2017. – №2. – С. 44-53.

*A.A. Krylov*

**FEATURES OF IDENTIFYING LEADERSHIP QUALITIES  
AND DEVELOPMENT OF MANAGERIAL COMPETENCIES  
AMONG SCHOOLCHILDREN OF 9<sup>th</sup>-11<sup>th</sup> GRADES**

*Abstract:* This article is devoted to the issue of determining leadership qualities among senior schoolchildren, as well as the development of their managerial potential within the framework of the career guidance. The analysis of modern career guidance programs conducted at schools, as well as the classification of these programs depending on the main method used are presented. In addition, the analysis of the author's career guidance program has been carried out, one of the main tasks of which is the development of leadership potential and managerial abilities of schoolchildren. The purpose of this work is to determine the most optimal educational programs that contribute to the development of managerial competencies among schoolchildren. The main methods used were theoretical research analysis and the comparative method, and also surveys and psychological testing.

According to the results of the study, the following conclusions were made: most of the career guidance programs produced are based on Case method; role-playing games; seminars; project work; independent work.

The implemented author's motivational-competence approach to the career guidance has shown high efficiency in the development of managerial competencies, as well as higher efficiency in the development of managerial competencies for creating projects; moderate effectiveness of trainings and seminars; role-playing games, case method and independent work have not shown significant changes.

*Key words:* career guidance; schoolchildren; leadership; teenagers; managerial competencies; determination of profession.

*References:*

1. Barsh, J. (2010). How centered leaders achieve extraordinary results / J. Barsh, J. Mogelof, & C. Webb // McKinsey Quarterly. – 2010. – 4. – Pp. 78-88.
2. Judge, T.A. (2000). Five-Factor Model of Personality and Transformational Leadership / T.A. Judge, J.E. Bono // Journal of Applied Psychology. – 2000. – 85(5). – Pp. 751-765.
3. Lent, R.W. (2000) Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis / R.W. Lent, S.D. Brown & G. Hackett // Journal of Counseling Psychology. – 2000. – 47(1). – Pp. 36-49.
4. Savickas, M.L. (2013). Career Construction Theory and Practice / M.L. Savickas // In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. – 2nd ed. – Pp. 147-183).
5. Afanasev, V.V. Sistema proforientatsii: problemy, tendentsii, opyt realizatsii i perspektivy razvitiya / V.V. Afanasev, S.M. Kunitsina, M.P. Nechaev, S.L. Frolova // Innovatsionnye proyekty i programmy v obrazovanii. – 2019. – №1. – P. 6-16.
6. Bakhvalova, S.B. Proforientatsiya kak faktor professionalnogo samoopredeleniya shkolnikov / S.B. Bakhvalova, E.M. Kiseleva, I.V. Saveleva // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. – 2021. – № 1. – P. 96-99.
7. Isaenko, V.A. Razvitiye navykov professionalnogo orientirovaniya i samoopredeleniya shkolnikov / V.A. Isaenko, N.A. Karakai // Pedagogicheskaya perspektiva. – 2021. – № 2. – P. 67-76.
8. Makarov, A.A. Proforientatsiya: kontseptsiya effektivnosti / A.A. Makarov, L.V. Makarova, N.A. Simonova // Vestnik Mezhdunarodnogo instituta rynka. – 2017. – № 1. – P. 86-90.
9. Naidina, A.S. Standartizatsiya rossiiskogo obshchego obrazovaniya v XXI veke / A.S. Naidina, A.A. Krylov // Vserossiiskaya konferentsiya molodykh issledovany s mezhdunarodnym uchastiyem «Sotsialno-gumani tar nye problemy obrazovaniya i professionalnoi samorealizatsii» (Sotsialny inzhener – 2020): sbornik materialov. Chast 1. Moscow, FSBEE HE «RSU named after A.N. Kosygin». – Moscow, 2020. – P. 128-133.
10. Novikov, A.M. Issledovanie potrebnosti shkolnikov v professionalnom samoopredelenii / A.M. Novikov, E.V. Chudinova // Psikhologiya i pedagogika professionalnogo obrazovaniya. – 2004. – № 4. – P. 21-27.
11. Panasenko, E.I. Osnovnye problemy konfliktov v podrostkovom vozraste / E.I. Panasenko // Intellektualnye resursy – regionalnomu razvitiyu. – 2022. – № 2. – P. 76-82.
12. Syromyatnikova, O.A. Liderskiye kachestva podrostkov / O.A. Syromyatnikova // Pedagogichesky zhurnal. – 2017. – № 5. – P. 211-222.
13. Toropova, M.M. Proforientatsiya kak sotsialno-pedagogichesky metod formirovaniya adekvatnoi podrostkovoii samootsenki v usloviyakh obshcheobrazovatelnoi organizatsii / M.M. Toropova // Studenchesky vestnik. – 2022. – № 20-4(212). – P. 5-7.
14. Tulupova, M.M. Razvitiye liderskikh kachestv u strasheklassnikov v uchebnom protsesse / O.A. Tulupova // Molodoi uchyony. – 2016. – № 6. – P. 19-43.
15. Ustinova, E.A. Vozrastnye granitsy podrostkovogo perioda / E.A. Ustinova // Intellektualnye resursy – regionalnomu razvitiyu. – 2019. – V. 5, № 1. – P. 148-151.
16. Chudinov, N.Yu. Kultura patrioticheskogo vospitaniya kak napravleniye rossiiskoi molodyozhnoi politiki / N.Yu. Chudinov, A.A. Krylov // Sotsiologiya i obshchestvo: traditsii i innovatsii v sotsialnom razvitiit regionov. Sbornik dokladov VI Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa / resp. ed. V.A. Mansurov. – Tyumen: Russian society of sociologists, 2020. – P. 3549-3553.
17. Chudinova, E.V. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya liderskikh kachestv uchashchikhsya starshikh klassov / E.V. Chudinova, L.M. Shevchenko // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. – 2011. – № 4. – P. 81-93.
18. Shatyr, Yu.A. Problemy organizatsii proforientatsionnoi raboty v obshcheobrazovatelnoi shkole / Yu.A. Shatyr, G.A. Sroslova, I.V. Ulesikova, M.V. Postnova // Prirodnye sistemy i resursy. – 2017. – №2. – P. 44-53.

*Статья поступила в редакцию 11.04.2023*



**Ю.В. Харланова**  
**МОБИЛЬНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМО КАЧЕСТВО**  
**СОВРЕМЕННОЙ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация:* Статья представляет собой теоретическое исследование, посвященное рассмотрению феномена мобильности личности. Мобильность рассматривается как интегративное качество личности, которое побуждается мотивацией к творческой деятельности, обучению, эффективному общению, проявляется способностью к активному творческому саморазвитию за счёт использования внешних факторов для личностного роста и саморазвития. Мобильность личности понимается автором как внутренний потенциал, обеспечивающий будущему специалисту удовлетворение потребностей в контактах с другими людьми, творческом отношении к профессиональной деятельности. По мнению автора статьи, мобильность связана со способностью к творческой деятельности, самостоятельному, свободному и критическому мышлению, предвидением характера и хода изменений, рефлексией событий, умениями находить нестандартные решения в новых ситуациях.

В структуре личностной мобильности выделены: *личностно-развивающий компонент*, определяемый активностью личности, готовностью к саморазвитию и рефлексией; *когнитивно-креативный компонент*, характеризующий устойчивую мотивацию к новым знаниям и творческое отношение к деятельности; и *коммуникативно-поведенческий компонент*, представляющий практический аспект личности.

В работе предложены три уровня сформированности личностной мобильности: мобильный, ситуативно-мобильный и немобильный, различающиеся по характеру и проявлению активности.

*Ключевые слова:* мобильность; личность; готовность; активность; творческое саморазвитие.

Каждый год становится всё более очевидным, что в XXI веке для России важным будет не природные ресурсы, а «человеческий капитал». Уровень профессиональной квалификации и мобильность специалиста будут все более важными для развития различных организаций. В последнее время научно-практические конференции в России и за её пределами всё больше обращают внимание на проблему развития личностной мобильности. Этот интерес со стороны отечественных психологов, педагогов закономерен, поскольку модернизация образования в России ориентирована на приведение его целей, результатов и качества в соответствие с современными и перспективными потребностями социального развития. В этих условиях в современном обществе возрастает потребность в специалистах, обладающих качеством личностной мобильности, а отсутствие системы методов, средств и форм обучения, обеспечивающих эффективность развития мобильности определяют необходимость подобных исследований.

Проблема мобильности имеет междисциплинарный характер, её изучение становится предметом внимания многих наук, включая философию, антропологию, политологию, психологию, педагогику, социологию и культурологию. Однако, главную роль в её решении играют педагогика и психология, которые должны обеспечить целенаправленное, планомерное, непрерывное и методически обеспеченное

воздействие на личность с целью эффективного развития личностной мобильности [5].

В рамках данного теоретического исследования личностная мобильность характеризуется как способность к творческой деятельности, самостоятельному, свободному и критическому мышлению, рефлексии событий, умению находить нестандартные решения в новых ситуациях, предвидеть характер и ход изменений. Личностная мобильность также подразумевает способность использовать внешние факторы для личностного роста и саморазвития, а также подчинение всех видов мобильности для повышения качества процесса саморазвития [11].

Личностная мобильность является интегративным качеством личности, которое проявляется в мотивации к обучению, творческой деятельности, эффективном общении и способности к активному творческому саморазвитию. Она помогает человеку легче переживать период поиска и «примерки на себя» разных социальных ролей, избегать «самотерзания» в случае неудачи и отрицательного опыта, иметь более стабильный уровень самооценки и адекватный уровень тревожности. Человек с личностной мобильностью не теряется в ситуации выбора, готов рассмотреть альтернативные решения и преворят их в жизнь [8].

Важность развития личностной мобильности у будущих профессионалов требует более детального рассмотрения её структуры. Она

включает личностно-развивающий компонент, определяемый активностью личности, готовностью к саморазвитию и рефлексией; когнитивно-креативный компонент, характеризующий устойчивую мотивацию к новым знаниям и творческое отношение к деятельности; и коммуникативно-поведенческий компонент, представляющий практический аспект личности.

Личностная мобильность является внутренним потенциалом, обеспечивающим будущему специалисту потребность в саморазвитии, контактах с другими людьми и творческом отношении к профессиональной деятельности. Если человек сохраняет один и тот же социальный, профессиональный, экономический и политический статус на протяжении всей жизни, его поведение становится жестким и негибким. Личностная мобильность позволяет снизить степень страха перед новым и неизвестным, быть более многосторонним и способным адаптироваться к различным социальным слоям, что увеличивает умственную активность и приводит к новым открытиям и изобретениям.

Мы выделили три уровня сформированности личностной мобильности, основываясь на компонентах, которые её формируют. Каждый уровень соответствует определённому типу личности: мобильный, ситуативно-мобильный и немобильный.

Мобильный тип личности имеет наивысший уровень развития личностной мобильности, выражающийся в сформированной потребности в саморазвитии и стремлении к самосовершенствованию. Личность обладает рефлексивной позицией, что помогает ей грамотно и объективно оценивать свои действия и поступки. Владелец мобильного типа личности имеет высокую мотивацию к обучению, легко вступает в контакт с людьми, проявляет терпение и уважение к мнению собеседника. Также имеет умение презентовать себя, гибко реагировать на изменение ситуации, проявлять творческий подход и открытость к новым идеям.

Ситуативно-мобильный тип личности имеет средний уровень готовности к личностной мобильности, которая определяется неустойчивой потребностью в саморазвитии, которая формируется в зависимости от внешних факторов и ситуации. Потребность в саморазвитии появляется только тогда, когда внешние факторы актуальны для личности. Рефлексивный анализ своих действий характеризуется ситуативностью. Мотивация к обучению также слабо развита и детерминирована воздействием преподавателя. Творческая деятельность также определяется существующими шаблонами

и не отличается поиском новых идей. При возникновении нестандартных задач представители этого типа личности обычно обращаются за посторонней помощью.

Немобильный тип личности имеет наименьший уровень личностной мобильности. Личность не имеет сформированной потребности в саморазвитии и не занимается рефлексивным анализом своих действий. У такой личности отсутствует мотивация к обучению и приобретению новых знаний, а также неумение находить контакт с людьми и равнодушие к творческой деятельности.

Для улучшения педагогических условий формирования личностной мобильности важно рассмотреть её структуру, включая социальную, профессиональную и социокультурную мобильность. Личностная мобильность является основой для реализации других видов мобильности, поэтому её формирование является важным аспектом в развитии личности.

Профессиональная мобильность – это способность человека быстро адаптироваться к изменяющимся условиям рынка труда и готовность перемещаться для получения нового опыта и работы [9].

Одним из ключевых факторов, влияющих на профессиональную мобильность, является образование. Более квалифицированные специалисты имеют больше возможностей для трудоустройства и лучших зарплат. Поэтому, люди, следящие за своим профессиональным развитием и приобретающие новые знания, чаще всего остаются востребованными на рынке труда.

С другой стороны, профессиональная мобильность часто требует переезда в другой город или даже страну. Это может быть связано с поиском лучшей работы, повышением уровня жизни или поиском новых жизненных впечатлений. Такой переезд может быть трудным для человека, когда он оставляет свою семью и близких, но возможность получить новый опыт и повысить свой уровень доходов может оказаться более привлекательной для него.

Одним из наиболее распространенных примеров работ, требующих профессиональной мобильности, являются те, связанные с технологиями и ИТ-сферой. В этих сферах часто происходят быстрые изменения, и профессионалы должны быть готовы быстро приспособиться к новым технологиям и тенденциям, чтобы оставаться в тренде. Кроме того, профессиональная мобильность может оказаться полезной для людей, стремящихся к личностному развитию и расширению кругозора. Путешествия

и переезды помогают многим людям познакомиться с новыми культурами, научиться новым языкам и расширить свой круг общения.

Итак, профессиональная мобильность является важным фактором успешной карьеры на современном рынке труда. Люди, готовые перемещаться и адаптироваться к новым условиям, часто могут получать более высокие зарплаты и получать опыт, который пригодится им в будущих проектах.

Л.А. Амирова проводит исследование профессиональной мобильности и утверждает, что в её структуре можно выделить четыре основных компонента: активность, готовность к деятельности, адаптивность и креативность [2]. Активность является системообразующим элементом, который играет важную роль в развитии человека и определяет его возможности выживания. А.К. Абульханова-Славская считает, что активность личности – это функционально-динамическое качество, которое интегрирует все психологические аспекты личности и позволяет по-своему сконструировать жизнедеятельность. А.В. Петровский отмечает, что активность личности проявляется в способности производить общественно значимые преобразования на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры. Согласно Л.А. Амировой, активность – это интегративное свойство личности, которое включает осознание репродуктивных и творческих целей деятельности, самоуправление в мотивации, мобильное оперирование способами и средствами для достижения целей, логическое выдвижение новых задач, творческое прогнозирование и достижение результатов деятельности. Активность выражается в стремлении к самостоятельности, самоактуализации и саморефлексии. Этот компонент способствует сохранению целостности, автономности и индивидуальности личности, а также обеспечивает её развитие.

Для уточнения направленности социально значимой активности человека мы согласны с точкой зрения Л.А. Амировой и различаем разные формы активности, включая внутреннюю психическую и внешнюю физическую активность.

Активность личности – один из ключевых показателей социальной и личностной зрелости человека. Данное понятие определяется как способность личности изменять окружающую среду, формировать свою судьбу и достигать поставленных целей. Важным аспектом активности личности является готовность к постоянному самосовершенствованию.

По мнению Д.Б. Богоявленской, активность личности связана с развитием социальной компетентности и способностью человека действовать в условиях социальной среды. Социально активная личность ориентирована на интересы общества, стремится к общественной пользе и развитию общественных ценностей. Важной составляющей активности личности является мотивация, которая определяет поведение и решения человека. Поэтому важно формировать у себя жизненные ценности, которые помогут постоянно работать над своими способностями и развитием.

Одним из признаков активной личности является предприимчивость и творчество. Активная личность не боится и не опасается трудностей, она ищет пути решения проблем и смело воплощает свои идеи в жизнь. Она не просто наблюдает за течением жизни, она сама управляет ею и творит изменения. Для того чтобы быть активным человеком, нужно обладать рядом качеств, таких как целеустремленность, стремление к достижению своих целей, настойчивость, творческое мышление и готовность к риску. Кроме того, активная личность должна быть эмоционально уравновешенной, уметь контролировать свои эмоции и не поддаваться эмоциональным выбросам. Важно находить баланс между работой и отдыхом, не забывая о негативных последствиях переутомления. Соответственно, активность личности – это одно из важных качеств, которое способствует личностному и социальному развитию человека. Для того чтобы быть активным человеком, необходимо развивать свои способности, быть готовым к изменениям, оставаться целеустремленным и креативным [1].

Д.Б. Богоявленская отмечает три стороны активности личности: результативную, содержательную и динамическую [6]. Результативная сторона описывает достижения, достигнутые благодаря действиям, деятельности или поступкам. Содержательная сторона учитывает нравственные и интеллектуальные факторы, определяющие цели и причины действий. Динамическая сторона характеризуется формальными характеристиками деятельности, такими как темп и интенсивность.

Личностная мобильность проявляется в умении использовать свои способности, правильно оценивать ситуации и адаптироваться к окружающей среде. В нашей работе мы разделяем концепты активности и личностной мобильности, признавая, что личностная мобильность – это целенаправленный и осознанный процесс, который отличается от активности,

которая может быть безграничной, хаотичной, неадекватной ситуации и даже асоциальной. Поэтому мы утверждаем, что человек способен контролировать свою личностную мобильность и имеет потенциал для работы с множеством психических явлений. Активный человек не всегда способен быть мобильным специалистом. Л.А. Амирова указывает, что чрезмерная активность может нарушать баланс в профессиональной среде, приводить к быстрому утомлению и неудовлетворенности, а также приводить к изменению профессиональной позиции [3]. Авторы, такие как А.К. Маркова, В.М. Минияров, В.Д. Шадриков, изучают проблемы готовности к деятельности и психологической готовности.

Понятие «готовность» широко используется в педагогической и психологической литературе. В психологии это определяется как «целенаправленное выражение личности», которое включает в себя убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, умения, навыки, установки и настроенность на определённое поведение [13].

Существует два подхода к проблеме готовности. Первый подход определяет готовность как определённое состояние, близкое к понятию «оперативного подхода» в психологии. Сторонники этого подхода говорят также о «психологической установке», «предстартовом состоянии» и «мобилизационной готовности». Второй подход определяет готовность как процесс формирования готовности, который связан с созданием педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и раскрыться как субъект учебной деятельности.

Анализ педагогического опыта показывает, что наиболее эффективным фактором формирования личностной мобильности является создание таких педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и раскрыть свой потенциал. При этом для определения комплекса педагогических условий необходимо использовать личностно-ориентированный и индивидуально-творческий подходы, а также гуманистическую педагогику и педагогику саморазвития [7].

Личностно-ориентированный подход в обучения предполагает предоставление каждому студенту возможности реализовать себя в учебной деятельности, учитывая его способности, склонности, ценностные ориентации, интересы и субъективный опыт. Психологи и педагоги проводят различные исследования этой темы, включая анализ личностно-ориентированного обучения и стимулирование осмысленного учения. Для реализации личностно-

ориентированного подхода в образовании студентам нужно предоставить возможности выбирать предметный материал, методы обучения и формы организации занятий. В работах В.В. Серикова наиболее полно раскрывается суть личностно-ориентированного подхода, согласно которому образование должно ориентироваться на развитие личности и создавать условия для её саморазвития.

Итак, готовность является важным аспектом формирования личностной мобильности будущих специалистов. С целью достижения этой цели, необходимо создавать педагогические условия, которые позволят студентам активно участвовать в учебной деятельности и раскрыть свой потенциал. В этом процессе важными элементами являются личностно-ориентированный и индивидуально-творческий подходы, а также гуманистическая педагогика и педагогика саморазвития.

Эффективное формирование личностной мобильности будущих специалистов основывается на потребности личности в активном творческом саморазвитии [10].

Творческое саморазвитие является важным процессом, который помогает каждому человеку реализовать свой потенциал и достигнуть личностного и профессионального роста. Современное общество всё больше требует от людей разностороннего развития и готовности к изменениям и новым вызовам.

Творческое саморазвитие включает в себя множество различных аспектов. В основе этого процесса лежит способность к самоанализу и самопознанию, а также стремление к постоянному росту и развитию. Для этого необходимо развивать свои творческие способности, технические навыки и профессиональные знания [14].

Одним из наиболее эффективных способов развития является обучение и профессиональное образование. Регулярное обучение и получение новых знаний помогают совершенствовать свои профессиональные навыки и расширять кругозор.

Кроме того, важным аспектом творческого развития является развитие личностных качеств, таких как самодисциплина, самоконтроль, настойчивость и терпение. Они необходимы для достижения поставленных целей и преодоления трудностей на пути к успеху [12].

Творческое саморазвитие также включает в себя умение создавать новое и инновационное. Развитие творческой мысли и умения генерировать идеи являются важной частью этого процесса. Регулярное упражнение и развитие этого навыка помогает находить новые пути

и возможности для достижения личной и профессиональной цели.

Л.Н. Куликова подчеркивает важность рутинных и творческих элементов в саморазвитии личности. Целетворность проявляется в определении направления развития смыслов, постепенном обогатении и углублении внутренних устремлений. Саморазвитие – это творческий процесс, который позволяет человеку определиться в смысле саморазвития, выбрать оптимальные средства и изменить вектор своего развития в зависимости от внешних обстоятельств.

Л.Н. Макарова дополняет эту мысль, указывая, что творческое саморазвитие – это процесс личностного становления, который основывается на взаимодействии внутренних и внешних факторов. Саморазвитие можно сравнить с искусством, так как человек разрабатывает свой внутренний образ, идею себя и концептуализирует её, чтобы в дальнейшем совершенствовать себя. В процессе саморазвития важно опираться не только на знания и технику, но и на интуицию, которая помогает определить вектор развития и меру саморазвития личности. Человек проявляет активность в актах саморефлексии, чувственном постижении себя и находит нужный вектор для дальнейшего творческого развития. Л.Н. Макарова считала, что творческое саморазвитие является не только важным компонентом личностного роста, но и помогает справляться с жизненными трудностями и достигать успеха в различных сферах деятельности.

Одной из важнейших составляющих творческого саморазвития, в соответствии с подходом данного автора, является контроль эмоций. Человеку необходимо уметь контролировать свои эмоции, чтобы не допустить их негативного влияния на творческий процесс. Это поможет ему сохранять ясность мысли и способствовать более продуктивным попыткам решения проблем. Кроме того творческое саморазвитие также зависит от уровня самосознания личности. Чтобы раскрыть свой творческий потенциал, человек должен знать свои слабости и сильные стороны, бороться с негативными убеждениями и избавляться от страхов. Это позволяет человеку сосредоточить внимание на развитии своих способностей и получать удовольствие от творческих процессов.

Важной составляющей творческого саморазвития является социальная поддержка. Человеку необходимо находиться в окружении людей, которые ценят его творческие усилия и поддерживают его идеи. Это помогает личности сохранять мотивацию и уверенность в своих силах. Автор указывала на необходимость постоянного

обучения и изучения новых знаний, умений и навыков. Этот процесс может быть самостоятельным или включать в себя участие в творческих группах и коллективах. Творческое саморазвитие связано с развитием личности в целом. Человеку необходимо иметь здоровый образ жизни, уделять внимание различным аспектам своей жизни, таким как здоровье, отношения, духовность. Это позволит человеку уравновесить свою жизнь и иметь достаточно сил и энергии для творческой деятельности.

Для творческого саморазвития необходимы многофакторные условия, такие как контроль эмоций, уровень самосознания, социальная поддержка, постоянное обучение и балансирование различных сфер жизни. Развивая эти аспекты, человек может раскрыть свой творческий потенциал и достичь успеха в различных сферах жизни.

Творческое саморазвитие является неотъемлемой частью личностного и профессионального роста. Регулярное обучение, развитие навыков и личностных качеств, а также умение создавать новое и инновационное – всё это является ключевыми аспектами творческого саморазвития [15].

Активное творческое саморазвитие – это форма существования личности на определённом этапе её развития. Оно затрагивает все внутренние сферы человека и проявляется во всех его личностных проявлениях: активности, деятельности, общении, поведении и других аспектах. Саморазвитие рассматривается как творческий акт, поскольку он подразумевает создание чего-то нового, уникального, ранее не существовавшего. Это связано с развитием собственного взгляда на мир, умением решать задачи новыми способами и определять свою судьбу и жизненную стратегию. Человек должен учиться быть творческим преобразователем своей жизни и относиться творчески к деятельности, чтобы проявлять личностную мобильность.

Таким образом, мобильность представляет собой интегративное качество личности, которое побуждается мотивацией человека к активной творческой деятельности, обучению, эффективному общению, проявляется способностью к активному творческому саморазвитию за счёт использования внешних факторов для личностного роста и саморазвития.

Мобильность личности связана с её внутренним потенциалом, обеспечивающим студенту – будущему специалисту удовлетворение потребностей в контактах с другими людьми, творческом отношении к профессиональной деятельности. Данное качество проявляется

способностью к творческой деятельности, самостоятельному, свободному и критическому мышлению, предвидением характера и хода изменений, рефлексии событий, умениями находить нестандартные решения в новых ситуациях,

что в целом соотносится с критериями современной успешной личности, поскольку связано с обеспечением адаптации человека в непрерывно трансформирующемся мире.

*Список литературы:*

1. Алексеева, Л.Ф. Психология активности личности / Л.Ф. Алексеева. – Новосибирск: НГПУ, 1996. – 148 с.
2. Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. Монография / Л.А. Амирова. – Уфа: Восточный университет, 2006. – 460 с.
3. Амирова, Л.А. Диалектика биологического и социального в процессе формирования мобильной личности / Л.А. Амирова // Вестник ОГУ. – 2004. – № 1. – С. 59-64.
4. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 272 с.
5. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Кн. 2 / В.И. Андреев. – Казань: изд-во Казанского ун-та, 1996. – 318 с.
6. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
7. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 29-36.
8. Виллюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллюнас. – Москва: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
9. Горюнова, Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования: Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук / Л.В. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 39 с.
10. Гурьянова, М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума / М.П. Гурьянова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 12-18.
11. Залевский, Г.В. Личность и фиксированные формы поведения / Г.В. Залевский. – Москва: Институт психологии РАН, 2007. – 336с.
12. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2003 – 400 с.
13. Cultural Awareness Program: Teacher's Guide. – Wisconsin, 1995. – 60 p.
14. Fried-Booth, D.L. Project Work / D.L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 290 p.
15. Schelten, A. Einführung in die Berufspedagogik / A. Schelten. – Stuttgart, 1991. – 141 s.

*Yu. V. Kharlanova*

**MOBILITY AS NECESSARY QUALITY OF MODERN SUCCESSFUL PERSONALITY**

*Abstract:* The article is theoretical research devoted to the consideration of the phenomenon of personality mobility. The mobility is considered as a personality integrative quality which is encouraged by the motivation for the creative activity, learning, effective communication, is manifested by the ability for the creative self-development at the expense of using external factors for the personality growth and self-development. The personality mobility is understood by the author as the internal potential providing the future specialist's needs satisfaction within contacts with other people, creative attitude to the professional activity, independent free and critical thinking, foreseeing the character and the course of changes, event reflection, skills to find non-standard solutions in new situations.

In the structure of the personality mobility there are singled out: a personality developing component defined by the activity of the personality, readiness for self-development and reflection; a cognitive-creative component characterizing the stable motivation for new knowledge and creative attitude to the activity; and a communicative-behavioural component representing the practical aspect of the personality.

In the article there are offered three levels of the personality mobility formation: mobile, situational mobile and non-mobile differing by the character and the activity manifestation.

*Key words:* mobility, personality, readiness, activity, creative self-development.

*References:*

1. Alekseeva, L.F. Psikhologiya aktivnosti lichnosti / L.F. Alekseeva. – Novosibirsk: NSPU, 1996. – 148 p.
2. Amirova, L.A. Razvitiye professionalnoi mobilnosti pedagoga v prostranstve ego lichnostnoi samorealizatsii. Monograph / L.A. Amirova. – Ufa: Eastern University, 2006. – 460 p.
3. Amirova, L.A. Dialektika biologicheskogo i sotsialnogo v protsesse formirovaniya mobilnoi lichnosti / L.A. Amirova // Vestnik OSU. – 2004. – № 1. – P. 59-64.
4. Anan'ev, B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya / B.G. Anan'ev. – Saint-Petersburg: Piter, 2001. – 272 p.
5. Andreev, V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. Kn. 2 / V.I. Andreev. – Kazan: izd-vo Kazanskogo universiteta, 1996. – 318 p.
6. Bogoyavlenskaya, D.B. Intellekтуalnaya aktivnost kak problema tvorchestva / D.B. Bogoyavlenskaya. – Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostovskogo universiteta, 1983. – 173 p.
7. Bondarevskaya, E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / E.V. Bondarevskaya // Pedagogika. – 2003. – №4. – P. 29-36.
8. Vilyunas, V.K. Psikhologicheskiye mekhanizmy motivatsii cheloveka / V.K. Vilyunas. – Moscow: Izd-vo MSU, 1990. – 288 p.
9. Goryunova, L.V. Professionalnaya mobilnost spetsialista kak problema razvivayushchegosya obrazovaniya: Abstr. diss... Doctor Pedagogical Sciences / L.V. Goryunova. – Rostov-na-Donu, 2006. – 39 p.
10. Guryanova, M.P. Vospitaniye zhiznesposobnoi lichnosti v uslovuyakh disgarmonichnogo sotsiuma / M.P. Guryanova // Pedagogika, – 2004. – № 1. – P. 12-18.
11. Zalevsky, G.V. Lichnost i fiksirovannye formy povedeniya / G.V. Zalevsky. – Moscow: Institute of Psychology RAS, 2007. – 336 p.
12. Mitina, L.M. Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoi lichnosti / L.M. Mitina. – Moscow: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sitsialnogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO «Modek», 2003 – 400 p.
13. Cultural Awareness Program: Teacher's Guide. – Wisconsin, 1995. – 60 p.
14. Fried-Booth, D.L. Project Work / D.L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 290 p.
15. Schelten, A. Einführung in die Berufspedagogik / A. Schelten. – Stuttgart, 1991. – 141 s.

*Статья поступила в редакцию 10.05.2023*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

УДК159.9.07

DOI 10.54072/26586568\_2023\_6\_2\_89

*А.В. Хавыло, С.О. Панина*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕЛЕСНОГО ДИСКОМФОРТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ**

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема взаимосвязи телесных ощущений и эмоционального состояния. Исследование было проведено на базе Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Выборку составили 30 студентов университета. Была использована методика ШПАНА для оценки выраженности позитивного и негативного аффекта и разработанная авторами анкета для изучения телесного дискомфорта. В результате проведенного исследования было получено, что интегральный показатель телесного дискомфорта (измеренный с помощью разработанной анкеты) положительно связан с переживанием негативного аффекта на протяжении последней недели и отрицательно – с переживанием позитивных эмоций. Показано, что ряд пунктов разработанной анкеты имеет тесную корреляционную связь с показателями позитивного и негативного аффекта. Результаты могут иметь практическое значение для разработки подходов к улучшению благополучия и качества жизни людей, страдающих от телесного дискомфорта. В качестве ограничений проведенного исследования следует указать небольшой объем выборки и отсутствие контроля соматических и психических заболеваний у участников.

*Ключевые слова:* психология здоровья; психология телесности; телесные ощущения; эмоциональные состояния; здоровье.

#### **Введение**

Демографическая ситуация последних десятилетий в России, характеризующаяся естественной убылью населения, привлекает внимание к состоянию здоровья отдельных групп и всего населения в целом. Одной из важнейших государственных задач является забота о состоянии здоровья населения, определяющего качество жизни. В последнее время намечается тенденция ухудшения физического состояния большинства, проявляющаяся в усталости, недомогании, рассеянности и прочих проблемах со здоровьем.

Многие исследователи отмечают связь неудовлетворительного самочувствия человека с негативными эмоциональными состояниями. Вообще роль эмоций в жизни человека является предметом активных исследований в области психологии и нейробиологии. Эмоции играют важную роль в адаптации к окружающей среде и регуляции поведения, воздействуя на наше внимание, память и принятие решений. Они являются ключевыми элементами социальной коммуникации, передавая информацию о нашем состоянии и намерениях другим людям. Кроме того, эмоции способны оказывать физиологическое влияние на наш организм, включая сердечно-сосудистую систему и иммунную функцию. В целом, эмоции играют важную роль в нашей жизни, формируя наши реакции на окружающую среду и взаимодействие с другими людьми [2, 3, 6].

Особый интерес проявляют интерес к изучению отрицательных эмоциональных состояний в современной жизни человека. Это обусловлено двумя факторами: важной ролью отрицательных эмоций в возникновении различных заболеваний и относительной простотой моделирования таких состояний по сравнению с положительными эмоциями. Отрицательные эмоциональные состояния имеют тесную связь с механизмами развития различных заболеваний, таких как депрессия, тревожные расстройства и сердечно-сосудистые заболевания. Исследования показывают, что продолжительное нахождение в состоянии стресса и отрицательных эмоций может оказывать негативное воздействие на иммунную систему и общую физическую и психическую характеристику организма [1, 4, 7, 8].

В отличие от положительных эмоций, которые часто являются более сложными и индивидуально-зависимыми, отрицательные эмоции более доступны для моделирования и изучения. Это связано с тем, что отрицательные эмоциональные состояния, такие как гнев, грусть и страх, проявляются в реакции на конкретные события и имеют более универсальные проявления среди людей.

Положительные эмоции способствуют хорошему здоровью, отрицательные – его усугубляют. При возникновении даже на короткое время чувства удовлетворения, радости происходит расширение кровеносных сосудов, изменяется окраска кожных покровов – появляется румянец на щеках, розовеют уши и, сердце



бьётся настолько сильно, что создаётся впечатление, будто его бурную деятельность слышат окружающие. При наличии положительных эмоций значительно повышается внимание, обостряется память. Всё новое запоминается легко и быстро. При отрицательных эмоциях сердечная деятельность словно замирает, появляются слабость (ноги словно подкашиваются), бледность кожных покровов, озноб; кажется, что все тело дрожит. При длительных неблагоприятных обстоятельствах, особенно следующих одно за другим, люди становятся вялыми, безынициативными, у них появляется своеобразная забывчивость и рассеянность.

Люди, которые испытывают более тёплые, радостные эмоции живут дольше и здоровее. Проспективные данные, связывающие положительные эмоции с физическим здоровьем и продолжительностью жизни неуклонно растёт уже на протяжении десятилетия (мета-анализ, связывающий положительные эмоции с объективными показателями здоровья, см. Howell, Kern, & Lyubomirsky [14]; мета-анализ, связывающий положительные эмоции со смертностью, см. Chida & Steptoe, [10]). Переживание положительных эмоций чаще, например, прогнозирует меньшее количество простудных заболеваний [11], уменьшение воспаления [15], и меньшей вероятности сердечно-сосудистых [9].

Дополняя эти проспективные корреляционные данные, недавний лонгитюдный полевой

эксперимент, направленный на проверку теории Фредриксона (broaden-and-build theory of positive emotions) показал, что люди, которых случайным образом направили на генерирование положительных эмоций, сообщили, что испытывают меньше головных болей и меньше боли в груди, заложенности и слабости по сравнению с контрольной группой [13]. Эти первые данные о причинно-следственной связи подкрепляют вывод, сделанный на основе проспективных корреляционных исследований.

В настоящее время большую популярность среди молодёжи приобрели техники осознанности, в том числе в отношении собственного тела. Исследование взаимосвязи эмоций и телесных ощущений позволило бы понять, насколько сильно взаимное влияние эмоциональных и телесных процессов. Кроме того, понимание того, как эмоции связаны с телесными ощущениями, может найти своё применение в различных областях, таких как психотерапия, медицина, спорт и бизнес и во многих других. Эмоции, переживаемые человеком, оказывают непосредственное влияние на качество выполняемой им деятельности – его работы, учёбы, игры.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что преобладание позитивного и негативного аффекта взаимосвязано с переживаемыми телесными ощущениями. На рисунке 1 представлена модель исследования, сформированная на основе теоретического анализа.

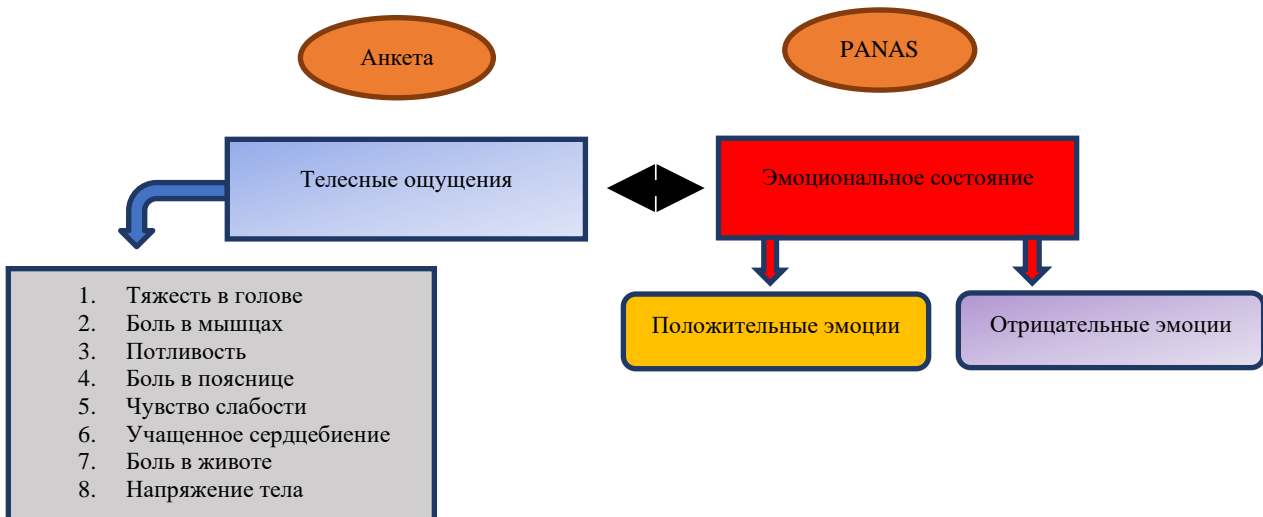


Рисунок 1 – Теоретическая модель исследования

### **Организация и методы исследования**

В исследовании принимали участие люди разных возрастов с разным социальным статусом. Исследование происходило на платформе googleforms. Выборку исследования составили студенты КГУ им. К.Э. Циолковского.

В работе использовалась психодиагностическая методика PANAS и разработанная авторами анкета, направленная на оценку негативных телесных ощущений.

Для разработки анкеты была изучена научная литература, на основе которой был выделен перечень негативных телесных ощущений.

Участникам были предложены следующие варианты ответа: «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет».

Анкета состояла из набора утверждений о состоянии здоровья респондента.

1. Я часто устаю без всяких причин.
2. У меня бывают боли в сердце или груди без причины.
3. У меня часто болит живот.
4. Я болею больше трех раз в год.
5. Бывает, я плохо засыпаю из-за переживаний.
6. У меня бывают боли в пояснице.
7. У меня бывают дни, когда я чувствую слабость, недомогание.
8. У меня бывают боли в мышцах.
9. Бывает, меня бросает в пот без физической нагрузки.
10. У меня бывают проблемы с памятью, я легко теряю мысль.
11. У меня часто болит голова.
12. У меня отсутствие интереса ко всему.
13. У меня бывает сильное или учащённое сердцебиение.
14. Я часто бываю на нервах.

Для оценки эмоциональных состояний использовалась методика PANAS, адаптированная и переведённая на русский язык.

Эмоциональные черты личности или стабильные эмоциональные реакции (англ. Trait affect) – это конструкт из области психологии личности, который относится к стабильным характеристикам эмоциональных реакций человека на различные ситуации и стимулы.

Характер эмоциональных реакций человека на определённые ситуации и стимулы являются характеристикой его личности и отражают его стабильные особенности. Например, у некоторых людей может быть высокий уровень тревожности (англ. anxiety), который проявляется в ответ на различные стрессовые ситуации. Другие люди могут обладать более высоким уровнем позитивных эмоций (англ. positive affect)

и чаще находиться в состоянии радости и удовлетворения.

Эмоциональные черты личности рассматриваются как один из аспектов более широкой концепции личностных черт (англ. personality traits), которая включает в себя стабильные идиосинкратические черты личности, такие как экстраверсия, невротизм и доброжелательность. Trait affect может влиять на способность человека регулировать свои эмоции и на его ментальное здоровье в целом.

Эмоциональные черты личности давно является важным конструктом личности в области прикладной психологии и представляет собой переменную, привлекающую всё больший интерес. Положительные и отрицательные измерения аффекта черты, выделенные несколькими учёными [12, 16], использовались как зависимые, независимые или контрольные переменные во множестве исследований в различных культурных контекстах.

В проведённом исследовании использовалась русскоязычная адаптация методики PANAS – Методика «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта» ШПАНА [5].

Респондент должен оценить по 5-балльной шкале Ликкерта, насколько он чувствовал себя так (как указано в пункте опросника) в течение того или иного времени (в нашем исследовании рассматривается состояние респондента на протяжении недели).

#### **Результаты исследования**

Данные исследования, собранные на платформе googleforms были предварительно обработаны в программном пакете MS Excel и экспортированы для дальнейшего статистического анализа в программе Jamovi.

Для того, чтобы проверить гипотезу о том, что преобладание позитивного и негативного аффекта взаимосвязано с переживаемыми телесными ощущениями был проведён корреляционный анализ (использован коэффициент корреляции Спирмена). Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа интегрального показателя телесного дискомфорта и шкал методики ШПАНА

		РА	НА
Телесный дискомфорт	Коэффициент Спирмена, Rs	-0.634 ***	0.440 *
	Уровень значимости, p	< .001	0.015

Была обнаружена статистически значимая корреляционная связь между уровнем телесного дискомфорта и выраженностью позитивного

(Rs=-0,634, p<0,01) и негативного аффекта (Rs=0,440, p=0,015). Было получено, что телесный дискомфорт сопровождается усилением

переживания негативных эмоциональных состояний и снижением уровня положительных эмоций. Это подтвердило гипотезу исследования о существовании взаимосвязи телесных ощущений и эмоциональных состояний.

На следующем этапе анализа проводился анализ взаимосвязи отдельных пунктов анкеты по

оценке телесного дискомфорта и шкал методики ШПАНА. Стояла задача выделения пунктов анкеты, которые в наибольшей степени были бы связаны с переживанием негативных или положительных эмоций. Результаты корреляционного анализа представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа пунктов анкеты по оценке телесного дискомфорта и шкал методики ШПАНА

Пункты анкеты		PA	NA	
1.	Я часто устаю без всяких причин	Rs	-0.580	0.105
		p	< .001	0.582
2.	У меня бывают боли в сердце или груди без причины	Rs	-0.156	0.122
		p	0.410	0.520
3.	У меня часто болит живот	Rs	-0.290	0.338
		p	0.120	0.068
4.	Я болею больше трех раз в год	Rs	-0.234	0.162
		p	0.213	0.394
5.	Бывает, я плохо засыпаю из-за переживаний	Rs	-0.531	0.447
		p	0.003	0.013
6.	У меня бывают боли в пояснице	Rs	-0.435	0.159
		p	0.016	0.401
7.	У меня бывают дни, когда я чувствую слабость, недомогание	Rs	-0.497	0.178
		p	0.005	0.347
8.	У меня бывают боли в мышцах	Rs	-0.277	0.061
		p	0.139	0.749
9.	Бывает, меня бросает в пот без физической нагрузки	Rs	-0.362	0.262
		p	0.049	0.162
10.	У меня бывают проблемы с памятью, я легко теряю мысль	Rs	-0.492	0.237
		p	0.006	0.207
11.	У меня часто болит голова	Rs	-0.416	0.289
		p	0.022	0.121
12.	У меня отсутствие интереса ко всему	Rs	-0.383	0.358
		p	0.037	0.052
13.	У меня бывает сильное или учащённое сердцебиение	Rs	-0.495	0.588
		p	0.005	< .001
14.	Я часто бываю на нервах	Rs	-0.543	0.639
		p	0.002	< .001

*Примечание:* \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Было получено, что большинство пунктов анкеты положительно связаны с переживанием негативного аффекта и отрицательно с переживанием позитивного. Исключение составили следующие пункты анкеты:

2. У меня бывают боли в сердце или груди без причины.

3. У меня часто болит живот.

4. Я болею больше трёх раз в год.

8. У меня бывают боли в мышцах.

9. Бывает, меня бросает в пот без физической нагрузки.

Приведённые пункты по результатам проведённого исследования не связаны с переживанием позитивного или негативного аффекта на протяжении последней недели. Мы

объясняем это тем, что пункты 2, 3, 8 и 9 зачастую связаны с симптомами определённых заболеваний, и в силу того, что выборка исследования была достаточно небольшой и её составляли молодые люди, весьма вероятно, что среди них не оказалось лиц с симптоматикой подобного рода. Пункт 4 связан с долгосрочной оценкой собственного здоровья, тогда как эмоциональное состояние оценивалось за последнюю неделю.

Сильнее всего с негативным аффектом связаны такие пункты анкеты как п. 6 Бывает, я плохо засыпаю из-за переживаний:  $R_s=0.447$ ,  $p=0.013$ ; п. 13 У меня бывает сильное или учащённое сердцебиение:  $R_s=0.588$ ,  $p<.001$ ; п. 14 Я часто бываю на нервах:  $R_s=0.639$ ,  $p<.001$ .

С позитивным аффектом тесно связаны (отрицательная корреляционная связь) такие пункты анкеты как п. 1 Я часто устаю без всяких причин:  $R_s=-0.580$ ,  $p<.001$ ; п. 5 Бывает, я плохо засыпаю из-за переживаний:  $R_s=-0.531$ ,  $p=0.003$ ; п. 14 Я часто бываю на нервах:  $R_s=-0.543$ ,  $p<0.002$ .

#### **Обсуждение и выводы**

В результате проведённого исследования было получено, что интегральный показатель телесного дискомфорта (измеренный с помощью разработанной анкеты) положительно связан с переживанием негативного аффекта на протяжении последней недели и отрицательно – с переживанием позитивных эмоций.

Это означает, что участники, которые испытывают более высокий уровень телесного дискомфорта, склонны также переживать больше негативных эмоций, таких как тревога, грусть, раздражение или беспокойство.

В свою очередь участники, испытывающие больше телесного дискомфорта, склонны переживать меньше положительных эмоций, таких как радость, восторг или удовлетворение.

В целом, результаты указывают на связь между телесным дискомфортом и эмоциональным состоянием, призывая к дальнейшему исследованию в данной области. Эти результаты могут иметь практическое значение для разработки подходов к улучшению благополучия и качества жизни людей, страдающих от телесного дискомфорта.

В медицинском контексте, эти результаты могут помочь врачам и психологам лучше понять и оценить пациентов, страдающих от телесного дискомфорта. Они могут использовать эту информацию для определения оптимальных стратегий лечения, обращая внимание на эмоциональные состояния пациентов и их влияние на ощущение дискомфорта. Кроме того, разработка

интервенций, направленных на снижение телесного дискомфорта и улучшение эмоционального благополучия, может быть основана на этих результатах.

В области психологии и психотерапии, результаты исследования могут помочь лучше понять связь между физическими ощущениями и эмоциональными реакциями. Это может привести к разработке эффективных стратегий работы с клиентами, которые испытывают телесный дискомфорт и имеют эмоциональные проблемы. Психотерапевты могут использовать эти результаты, чтобы помочь своим клиентам развить эмоциональную компетенцию и научиться эффективно регулировать эмоции.

Кроме того, понимание взаимосвязи между телесным дискомфортом и эмоциональным состоянием может быть полезным в сферах здравоохранения и благополучия. Разработка программ и мероприятий, направленных на улучшение физического и эмоционального здоровья, может основываться на этих результатах и включать стратегии, направленные на улучшение самочувствия и снижение телесного дискомфорта.

Проведённое исследование имеет некоторые ограничения, которые следует отметить. Во-первых, оно основано на небольшой выборке, что означает, что результаты могут не быть полностью представительными для общей популяции. Ограниченный объём выборки может ограничивать обобщение результатов на более широкий контекст.

Во-вторых, исследование также не включало контроль над соматическими и психическими заболеваниями у участников. Это означает, что нельзя исключить влияние этих факторов на исследуемые переменные. Наличие такого контроля могло бы помочь выявить возможные взаимосвязи между исследуемыми факторами и заболеваниями.

В целом, необходимо учитывать эти ограничения при интерпретации результатов исследования, а также рассмотреть возможность проведения будущих исследований с более крупной выборкой и контролем над соматическими и психическими заболеваниями для получения более надёжных и обобщаемых выводов.

На основе полученных результатов исследования можно выдвинуть несколько возможных вариантов продолжения исследований в данном направлении:

– Проведение дополнительных исследований, направленных на уточнение механизмов связи между интегральным показателем телесного дискомфорта и переживанием негативного

аффекта и позитивных эмоций. Например, можно исследовать влияние различных факторов, таких как социальная поддержка, стратегии регуляции эмоций и т.д., на связь между этими переменными.

– Расширение выборки исследования, чтобы получить более надёжные результаты и обобщаемые выводы. Расширение выборки может увеличить статистическую мощность исследования, что может помочь обнаружить более слабые связи между переменными.

– Изучение эффекта различных вмешательств, направленных на улучшение показателей телесного дискомфорта и/или переживания эмоций. Например, можно провести

исследование, в котором участники будут проходить программу психологического тренинга или физическую реабилитацию, и затем измерить изменения показателей телесного дискомфорта и эмоционального благополучия.

– Исследование связи интегрального показателя телесного дискомфорта с другими физиологическими и психологическими показателями, такими как уровень стресса, усталости, качество сна и т.д. Это может помочь выявить более широкий контекст взаимосвязей между показателями телесного дискомфорта и другими факторами, которые могут влиять на наше психологическое и физическое благополучие.

*Список литературы:*

1. Дианова, Н.Ф. Влияние эмоций на деятельность человека. Степень активации эмоций / Н.Ф. Дианова, В.В. Ващенко // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. – 2021. – № 12-1. – С. 40-44.
2. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 464 с.
3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – 2-е изд.: перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер», 2013.
4. Ноздрачёв, А.Д. Современные способы оценки функционального состояния автономной (вегетативной) нервной системы / А.Д. Ноздрачёв, Ю.В. Щербатых // *Физиология человека*. – 2001. – № 6 (27). – С. 95.
5. Осин, Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е.Н. Осин // *Журнал Высшей школы экономики*. – 2012. – № 4. – С. 91-110.
6. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. – Москва: Наука, 1981. – 215 с.
7. Соколов, Е.И. Эмоциональное напряжение и реакции сердечно-сосудистой системы / Е.И. Соколов, В.П. Подачин, Е.В. Белова. – Москва: Наука, 1980. – 242 с.
8. Щербатых, Ю.В. Влияние показателей высшей нервной деятельности студентов на характер протекания экзаменационного стресса / Ю.В. Щербатых // *Журнал высшей нервной деятельности*. – 2000. – № 6. – С. 436.
9. Boehm, J.K. The prospective association between positive psychological well-being and diabetes / J.K. Boehm [et al.] // *Health Psychology*. – 2015. – № 10 (34). – С. 1013-1021.
10. Chida, Y. Positive Psychological Well-Being and Mortality: A Quantitative Review of Prospective Observational Studies / Y. Chida, A. Steptoe // *Psychosomatic Medicine*. – 2008. – № 7 (70). – С. 741-756.
11. Cohen, S. Positive Emotional Style Predicts Resistance to Illness After Experimental Exposure to Rhinovirus or Influenza A Virus / S. Cohen [et al.] // *Psychosomatic Medicine*. – 2006. – № 6 (68). – С. 809-815.
12. Diener, E. The independence of positive and negative affect / E. Diener, R.A. Emmons // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – № 5 (47). – С. 1105-1117.
13. Fredrickson, B.L. Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources / B.L. Fredrickson [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2008. – № 5 (95). – С. 1045-1062.
14. Howell, R.T. Health benefits: Meta-analytically determining the impact of well-being on objective health outcomes / R.T. Howell, M.L. Kern, S. Lyubomirsky // *Health Psychology Review*. – 2007. – № 1 (1). – С. 83-136.
15. Steptoe, A. Neuroendocrine and Inflammatory Factors Associated with Positive Affect in Healthy Men and Women: The Whitehall II Study / Steptoe A. [et al.] // *American Journal of Epidemiology*. – 2007. – № 1 (167). – С. 96-102.
16. Watson, D. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales / D. Watson, L.A. Clark, A. Tellegen // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1988. – № 6 (54). – С. 1063-1070.

A.V. Khavlyo, S.O. Panina

## INTERRELATIONSHIP OF BODY DISCOMFORT AND EMOTIONAL STATE

*Abstract.* The article deals with the problem of the interrelationship of body sensations and the emotional state. The research was conducted on the basis of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. The sample consisted of 30 university students. The SPANA method for evaluation of positive and negative affect expression and the questionnaire for study of body discomfort, developed by the authors, were used. As a result of this study it was found that the integral index of body discomfort (measured with the developed questionnaire) was positively connected with the experience of negative affect during the last week and negatively related to the experience of positive emotions. It was shown that a number of items of the developed questionnaire have a close correlation with indicators of positive and negative affect. The results may be of practical importance for the development of approaches to improve the well-being and quality of life of people suffering from body discomfort. The limitations of this study are the small sample size and the lack of control of somatic and mental illnesses among the participants.

*Key words:* health psychology; body psychology; body sensations; emotional states; health.

### *References:*

1. Dianova, N.F. Vliyaniye emotsy na deyatelnost cheloveka. Stepen aktivatsii emotsy / N.F. Dianova, V.V. Vashchenko // *Mezhdunarodny zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk.* – 2021. – № 12-1. – P. 40-44.
2. Izard, K.E. *Psikhologiya emotsy* / K.E. Izard. – Saint-Petersburg: Piter, 2008. – 464 p.
3. Ilyin, E.P. *Emotsii i chuvstva* / E.P. Ilyin. – 2nd iss: rev. and add. – Saint-Petersburg: Izdatelsky dom «Piter», 2013.
4. Nozdrachev, A.D. *Sovremennye sposoby otsenki funktsionalnogo sostoyaniya avtonomnoi (vegetativnoi) nervnoi sistemy* / A.D. Nozdrachev, Yu.V. Shcherbatykh // *Fiziologiya cheloveka.* – 2001. – № 6 (27). – P. 95.
5. Osin, E.N. *Izmereniye pozitivnykh i negativnykh emotsy: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS* / E.N. Posin // *Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki.* – 2012. – № 4. – P. 91-110.
6. Simonov, P.V. *Emotsionalny mozg* / P.V. Simonov. – Moscow: Nauka, 1981. – 215 p.
7. Sokolov, E.I. *Emotsionalnoye napryazheniye i reaktsii serdechno-sosudistoi sistemy* / E.I. Sokolov, V.P. Podachin, E.V. Belova. – Moscow: Nauka, 1980. – 242 p.
8. Shcherbatykh, Yu.V. *Vliyaniye pokazatelei vysshei nervnoi deyatelnosti studentov na kharakter protekaniya ekzamenatsionnogo stressa* / Yu.V. Shcherbatykh // *Zhurnal vysshei nervnoi deyatelnosti.* – 2000. – № 6. – P. 436.
9. Boehm, J.K. *The prospective association between positive psychological well-being and diabetes* / J.K. Boehm [et al.] // *Health Psychology.* – 2015. – № 10 (34). – C. 1013-1021.
10. Chida, Y. *Positive Psychological Well-Being and Mortality: A Quantitative Review of Prospective Observational Studies* / Y. Chida, A. Steptoe // *Psychosomatic Medicine.* – 2008. – № 7 (70). – C. 741-756.
11. Cohen, S. *Positive Emotional Style Predicts Resistance to Illness After Experimental Exposure to Rhinovirus or Influenza A Virus* / S. Cohen [et al.] // *Psychosomatic Medicine.* – 2006. – № 6 (68). – C. 809-815.
12. Diener, E. *The independence of positive and negative affect* / E. Diener, R.A. Emmons // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1984. – № 5 (47). – C. 1105-1117.
13. Fredrickson, B.L. *Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources* / B.L. Fredrickson [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 2008. – № 5 (95). – C. 1045-1062.
14. Howell, R.T. *Health benefits: Meta-analytically determining the impact of well-being on objective health outcomes* / R.T. Howell, M.L. Kern, S. Lyubomirsky // *Health Psychology Review.* – 2007. – № 1 (1). – C. 83-136.
15. Steptoe, A. *Neuroendocrine and Inflammatory Factors Associated with Positive Affect in Healthy Men and Women: The Whitehall II Study* / Steptoe A. [et al.] // *American Journal of Epidemiology.* – 2007. – № 1 (167). – C. 96-102.
16. Watson, D. *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales* / D. Watson, L.A. Clark, A. Tellegen // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1988. – № 6 (54). – C. 1063-1070.

*Статья поступила в редакцию 17.05.2023*

*А.А. Борясова, Т.В. Панова*

## **РАННИЕ ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СХЕМЫ ЛИЧНОСТИ С ПОГРАНИЧНЫМИ ЧЕРТАМИ**

*Аннотация:* Актуальность: влияние характеристик детства на формирование пограничной структуры в настоящее время ещё недостаточно изучено, особенно сложно выявить пограничные черты в подростковой возрастной группе, так как они в большей мере присущи большинству подростков. Глубокое изучение ранних дезадаптивных схем, свойственных для людей с пограничными чертами личности поможет в раннем выявлении и увеличении показателя жизненного благополучия и своевременной коррекции поведения и установок человека. Цель исследования: изучение ранних дезадаптивных схем у лиц с пограничными чертами личности, для дальнейшей разработки рекомендаций по успешной адаптации данных лиц. Материалы и методы: в исследовании приняли участие 44 студента в возрасте от 17-24 лет. В качестве диагностического инструментария использовался «Опросник для диагностики пограничного личностного расстройства формы «S» Т.Ю. Ласовской», «Методика исследования личностной идентичности МИЛИ Л.Б. Шнейдер», «Схемный опросник Янга (YSQ S3R) (в адаптации на русский язык П.М. Касьяника, Е.В. Романовой)».

Результаты математико-статистического анализа показали, что существует корреляция между выраженностью ранних дезадаптивных схем и пограничными чертами личности, а именно: для лиц с пограничными чертами личности характерны такие ранние дезадаптивные схемы, как: недоверие; неразвитая идентичность; привилегированность; недостаток самоконтроля; покорность; поиск одобрения; самопожертвование; жесткие стандарты.

*Ключевые слова:* корреляция; пограничные черты личности; студенты; ранние дезадаптивные схемы; личностная сфера; межличностные отношения.

Термин «пограничность» говорит нам о некоей пограничной области, границе между одним и другим. Исторически в психоанализе, а затем в психотерапии психические проблемы и расстройства разделяли на два класса – невротических и психотических расстройств [10, 12].

Возникновение этого понятия связано с тем, что специалисты сталкивались в практике с пациентами, в работе с которыми актуализировались особого рода сложности, которые не укладывались в привычный круг невротических расстройств, но в то же время не были столь патологичны и не искажали реальность до такой степени как это происходит при психозе [12].

Отмечалось, что для них характерно использование примитивных защит, и им трудно контролировать себя, свои мысли, чувства, поступки, а психотерапевтический процесс часто замедлялся и заходил в тупик. Эти пациенты были слишком нарушенными в сравнении со страдающими неврозами пациентами, но не так больны, как психотические пациенты. Тогда появился термин «пограничность», затем – пограничный пациент, пограничная личность и пограничное расстройство личности [2]. В настоящее время среди молодёжи число личностных расстройств увеличивается и одним из них является пограничное расстройство личности, которое связано с нарушением адаптации в социуме и проблемами самоидентификации. Так как данное расстройство отличается определенными

чертами личности, был выдвинут вопрос: «Как у здоровой личности проявляются черты пограничного расстройства, но она всё ещё здорова?»

По данным ВОЗ, в настоящее время более чем у 110 млн. человек в мире можно выявить пограничное расстройство личности – 1,6% популяции. Возрастающая актуальность проблемы, обусловлена её распространённостью и объясняется нарастающим влиянием пограничной структуры на качество жизни и социальное функционирование человека.

Чертами пограничной личности является навязчиво повторяющаяся нестабильность аффективной регуляции, чрезмерная импульсивность, сложность выстраивания межличностных отношений и трудности построения образа своего «я» [8]. Изучением пограничной структуры личности занимались такие авторы, как Д. Крейсман [8], О.Ф. Кернберг [7], Д.С. Рождественский [12], Ж. Бержере [4], Н. Мак-Вильямс [10].

Схема – это устойчивые, ригидные и самоподдерживающиеся шаблоны, которые, служат для человека фильтром восприятия и развиваются на протяжении всей жизни [1]. Дезадаптивные схемы не позволяют эффективно адаптироваться к ситуации, искажая наше восприятие и прерывая удовлетворение жизненно важных потребностей. Изучением ранних дезадаптивных схем занимались такие зарубежные авторы, как Э. Рафаэли, Д.Ф. Бернштейн, Дж. Янг, А. Арнтц, Г. Якоб, О.А. Кармадонов [1]. В Российском

психологическом сообществе только начинают интересоваться вопросом схема-терапии и исследовать проявление ранних дезадаптивных схем. П.М. Касьяник, М.В. Галимзянова и Е.В. Романова изучили выраженность ранних 4 дезадаптивных схем, и режимов функционирования схем у взрослых людей, обращавшихся за психологической помощью [5; 14].

Так как более детального и содержательного рассмотрения связи между пограничной структурой личности и ранними дезадаптивными схемами не проводилось, данное исследование является актуальным.

Как уже было сказано, люди с пограничным состоянием личности занимают промежуточное состояние между психотиками и невротиками. В отличие от психотиков они достаточно стабильны длительное время, но вместе с тем, по сравнению с невротиками они менее стабильны, именно поэтому можно говорить об их пограничном состоянии. Ж. Бержере утверждает, что причиной образования пограничной структуры личности является детская травма, наиболее сенситивным периодом для ребёнка является возраст от 2-3 лет [4].

При пограничном состоянии, человек не склонен сбегать в мир фантазий (в отличие от психотика), он более реалистичен, способен наблюдать свою патологию [12]. Человек с пограничным состоянием склонен желать близких, доверительных отношений с окружающими, с другой стороны он настроен достаточно враждебно по отношению к другим, что является следствием его страха поглощения другим человеком. Часто люди с пограничной организацией личности могут хотеть слиться с другим человеком, чтобы повысить свою самоидентификацию и чувствовать себя менее тревожно, но страх близких отношений в данном случае также будет присутствовать, именно поэтому люди с пограничным состоянием не склонны выстраивать длительные отношения. Можно говорить о таком признаке пограничного состояния как амбивалентность чувств [3].

В качестве диагностического материала использовался следующий инструментарий: Опросник для диагностики пограничного личностного расстройства формы «S» Т.Ю. Ласовской; Методика исследования личностной идентичности МИЛИ Л.Б. Шнейдер; Схемный опросник Янга (YSQ S3R) (адаптированный на русский язык П.М. Касьяник, Е.В. Романова). Выборка составила 44 человека, в возрасте

от 17-24 лет, которые впоследствии были разделены на две группы – согласно проявленности пограничных черт и выраженности пограничной структуры личности по опроснику Т.Ю. Ласовской. В первую группу вошло – 16 человек, с выраженными пограничными чертами, во вторую – 28 человек, с невыраженной пограничной структурой личности.

Психодиагностика испытуемых проводилась следующим образом: респондентам были предложены методики, после полученные результаты интерпретировались, и уже на основе теоретического анализа проблемы и полученных результатов были сделаны следующие выводы.

В результате проведенного исследования, с помощью методики «Опросник для диагностики пограничного личностного расстройства» формы «S» Т.Ю. Ласовской, мы поделили выборку на две неравнозначные группы: в первую группу вошло 36% (16 человек) испытуемых с выраженными пограничными чертами, во вторую 64% (28 человек) испытуемых, с невыраженной пограничной организацией личности. Результаты по данной методике графически представлены на Рисунке 1 [9].

Нами было принято решения рассчитывать выраженность пограничных черт личности по баллам. Максимальное количество баллов составляет 20, таким образом, выраженность пограничных черт личности принято считать с 9 баллов.

Для лиц с выраженной пограничной структурой свойственна импульсивность, аффективная неустойчивость, расстройство идентичности, недостаток самоконтроля, неадекватный уровень притязаний. Все эти черты, в норме, свойственны каждому человеку, но при пограничной структуре, личность перестает контролировать их проявление, соответственно, и собственное поведение. Это становится привычным паттерном поведения, который впоследствии затрудняет адаптацию личности и снижает уровень качества жизни.

Результаты по методике «Опросник для диагностики пограничного личностного расстройства формы «S» Т.Ю. Ласовской», говорят о том, что для большинства студентов не характерны пограничные черты личности, что свидетельствует об их более успешной социальной адаптации, позитивной личностной идентификации, аффективной устойчивости и невыраженности страха одиночества, относительно испытуемых с выявленными пограничными чертами.





Рисунок 1 – Результаты методики «Опросник для диагностики пограничного личностного расстройства формы «S»» Т.Ю. Ласовской

Далее, исходя из деления выборки на две группы, мы статистически сравнили значения по методике «МИЛИ» Л.Б. Шнейдер, результаты графически представлены на Рисунке 2.

Проанализировав результаты, можно сказать, что для 56% испытуемых, с выраженными чертами личности, характерна диффузная идентичность, которая характеризуется отсутствием осознанием у человека, кто он, какие у него есть цели, ценности и убеждения в жизни. Достигнутая идентичность в этой группе была выявлена у 19%, что говорит о наличии у человека представлений о своей личности, деятельности, умение выстраивать собственные цели, наличии убеждений.

Было выявлено, что для большинства испытуемых характерен мораторий, как статус идентичности личности. Это говорит

о нахождении человека в кризисе идентичности либо об его активных попытках разрешить этот кризис. Чаще всего этот статус идентичности сопровождается высоким уровнем тревожности. Значения по шкале «Диффузная идентичность» составили 18%.

У одного испытуемого (4%) в группе, с невыраженными пограничными чертами личности, была выявлена преждевременная идентичность, что часто свидетельствует о навязанной окружающими идентичности, неумении принимать решения и зависимости от других. У 14% испытуемых выявлена псевдопозитивная идентичность, которая может выражаться в чувстве собственного превосходства или наоборот в чувстве собственной ничтожности отрицание, из-за чего следует непринятие любой критики в свой адрес и ригидность «Я-концепции».



Рисунок 2 – Результаты методики «Исследования личностной идентичности МИЛИ Л.Б. Шнейдер»

При анализе литературных источников, было выявлено, что для людей с пограничными чертами личности свойственны определённые ранние дезадаптивные схемы [14]. К ним относятся:

- Недоверие: постоянное ожидание намеренного вреда.
- Дефектность: чувство собственной неполноценности, дефектности, мысли о социальном отчуждении.
- Незрелая идентичность: чувство пустоты, непонимания себя.
- Привилегированность: чувство собственного превосходства над другими, стремление к доминированию.
- Недостаток самоконтроля: выраженная импульсивность, недостаток контроля над эмоциями и поведением, трудности с самодисциплиной.
- Поиск одобрения: в ущерб своему благополучию человек старается получить признание других людей.
- Самопожертвование: удовлетворение потребностей других, чтобы избежать собственного чувства вины.
- Жесткие стандарты: завышенные требования к себе, чтобы добиться соответствия внутренним стандартам, человек прилагает огромные усилия, чтобы добиться соответствия внутренним жестким стандартам даже ценой здоровья и/или личного счастья.

Далее, мы проведём количественный анализ результатов по методике «Схемный

опросник Янга (YSQ S3R) (адаптированный на русский язык Касьяник П.М., Романова Е.В.)». Графически результаты по двум группам выборки представлены на Рисунке 3 и Рисунке 4.

Таким образом, высокие результаты в обеих группах были выявлены по шкалам «Жесткие стандарты» и «Поиск одобрения», что говорит о вечном поиске идеала и неадекватно-низкой самооценке, которая зависит от мнения окружающих.

В группе испытуемых с выраженными пограничными чертами личности, высокие результаты были выявлены по таким ранним дезадаптивным схемам, как: «Поиск одобрения» – 88%, «Жесткие стандарты» – 56%, «Привилегированность» – 44%, «Недостаток самоконтроля» – 50%. Эти результаты могут свидетельствовать о низкой толерантности к достижению целей, чрезмерное выражение эмоциональных импульсов, фрустрированность, чувство собственного превосходства, поиск признания, самооценка, зависящая от других людей.

В группе испытуемых, с невыраженными пограничными чертами личности, были выявлены высокие результаты по шкалам: «Жесткие стандарты» – 16%, «Поиск одобрения» – 25% и «Привилегированность» – 13%, что говорит об ожидании от окружающих обмана, фокусировании на первоначальном удовлетворении потребностей окружающих, низкой самооценке и ориентированности большинства на мнение окружающих.



Рисунок 3 – Результаты методики «Схемный опросник Янга (YSQ S3R) (адаптированный на русский язык Касьяник П.М., Романова Е.В.)» группы испытуемых с выраженными пограничными чертами личности (16 человек)



Рисунок 4 – Результаты методики «Схемный опросник Янга (YSQ S3R) (адаптированный на русский язык Касьяник П.М., Романова Е.В.)» группы испытуемых с невыраженной пограничной структурой личности (28 человек)

При количественной и математико-статистической обработке данных, было выявлено, что шкала «Дефектность» не выражена ни в одной из группы испытуемых, что может говорить об отсутствии у студентов выраженных проблем со стыдом, отсутствии или не выраженности чувства неполноценности, недостойности, дефектности.

Таким образом, на основе результатов по методике «Опросник для диагностики пограничного личностного расстройства формы «S» Т.Ю. Ласовской», мы выявили испытуемых с более выраженными пограничными чертами личности, что было необходимо для деления выборки на две группы. Проведя количественный анализ, мы выявили «лидирующий» тип идентичности в обеих группах выборки и ранние дезадаптивные схемы, проявляющиеся у испытуемых.

Таким образом, проведя теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования, нами были сформулированы черты, характерные для лиц с пограничной структурой.

Мы предположили, что существует корреляция между выраженностью ранних дезадаптивных схем и пограничными чертами личности, а именно: для лиц с пограничными чертами личности характерны такие ранние дезадаптивные схемы, как: Недоверие; Дефектность; Неразвита идентичность; Привилегированность; Недостаток самоконтроля; Покорность; Поиск одобрения; Самопожертвование; Жесткие стандарты. Для выявления корреляционной связи между двумя группами испытуемых нами был использован метод ранговой корреляции Пирсона ( $\chi^2$ ). С помощью данного критерия, нами

была выявлена корреляционная связь между данными психологическими явлениями.

По результатам проведенных расчетов, были получены следующие данные:

– Схема «Недоверия»  $\chi^2 = 0,226$ . Это свидетельствует о том, что эмпирическое распределение высокого уровня по шкале «Недоверия» у группы с выраженными пограничными чертами личности не отличается от эмпирического распределения высокого уровня по школе «Недостаток самоконтроля» у группы с невыраженными пограничными чертами личности.

– Схема «Недостаток самоконтроля»  $\chi^2 = 10,649$ . Это свидетельствует о том, что эмпирическое распределение высокого уровня по шкале «Недостаток самоконтроля» у группы с выраженными пограничными чертами личности отличается от эмпирического распределения высокого уровня по школе «Недостаток самоконтроля» у группы с невыраженными пограничными чертами личности, при уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

– Схема «Неразвита идентичность»  $\chi^2 = 13,489$ . Это свидетельствует о том, что эмпирическое распределение высокого уровня по шкале «Неразвита идентичность» у группы с выраженными пограничными чертами личности отличается от эмпирического распределения высокого уровня по школе «Неразвита идентичность» у группы с невыраженными пограничными чертами личности, при уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

– Схема «Привилегированности»  $\chi^2 = 6,327$ . Это свидетельствует о том, что эмпирическое распределение высокого уровня по шкале «Привилегированность» у группы с выраженными пограничными чертами

личности отличается от эмпирического распределения высокого уровня по школе «Привилегированность» у группы с невыраженными пограничными чертами личности, при уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

– Схема «Поиск одобрения»  $\chi^2 = 11,013$ . Это свидетельствует о том, что эмпирическое распределение высокого уровня по шкале «Поиск одобрения» у группы с выраженными пограничными чертами личности отличается от эмпирического распределения высокого уровня по школе «Поиск одобрения» у группы с невыраженными пограничными чертами личности, при уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

– Схема «Самопожертвования»  $\chi^2 = 0,074$ . Это свидетельствует о том, что эмпирическое распределение высокого уровня по шкале «Самопожертвование» у группы с выраженными пограничными чертами личности не отличается от эмпирического распределения высокого уровня по школе «Самопожертвование» у группы с невыраженными пограничными чертами личности.

– Схема «Жесткие стандарты»  $\chi^2 = 5,495$ . Это свидетельствует о том, что эмпирическое распределение высокого уровня по шкале «Жесткие стандарты» у группы с выраженными пограничными чертами личности отличается от эмпирического распределения высокого уровня по школе «Жесткие стандарты» у группы с невыраженными пограничными чертами личности, при уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

Таким образом, анализируя результаты математической обработки данных (критерий  $\chi^2$  – Пирсона) мы можем сказать, что гипотеза исследования о том, что существует связь между такими ранними дезадаптивными схемами, как: недоверие, дефектность, неразвитая идентичность, привилегированность, недостаток самоконтроля, покорность, поиск одобрения, самопожертвование, жесткие стандарт и лицами с пограничными чертами личности, подтвердилась частично.

И, также, нами была сформулирована гипотеза о существовании особенности в уровне личностной идентичности лиц с выраженными пограничными чертами личности. Для

выявления особенностей личностной идентичности лиц с пограничными чертами личности, между двумя группами выборки, нами был использован U-критерий Манна-Уитни. По результатам проведенных расчётов, при сопоставлении 1 и 2 групп, были получены следующие данные: по критерию «Диффузная идентичность» был получен результат  $U_{\text{Эмп}} = 117$ , что свидетельствует о том, что уровень данного признака ниже во второй группе, чем в первой при уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Этот результат говорит нам о том, что для лиц с выраженными пограничными чертами личности (первая группа) более свойственна диффузная идентичность, которая выражается в отсутствии осознания человека своих целей, ценностей, жизненных убеждений, неустойчивости образа своего «Я», нечеткие представления о себе. Также можно выделить чувство пустоты и спутанности, отсутствие никакого направления, или в крайних случаях ставят под сомнение своё существование. Это является одним из критериев пограничной структуры личности.

С помощью данного критерия, сравнив значения между двумя группами, нами было установлено, что для лиц с пограничной структурой личности, характерна диффузная идентичность, что является одной из черт пограничной организации личности.

Таким образом, при качественном и математико-статистическом анализе данных, было выявлено, что существует корреляция между выраженностью ранних дезадаптивных схем и пограничной организацией личности. Используя результаты данного исследования, практикующие психологи могут более успешно оказывать психологическую помощь клиентам с пограничной структурой личности. На данный момент, по вопросам изучения пограничной структуры личности исследователи обладают незначительным объёмом информации, более глубокое изучение их структуры поможет предупредить развитие расстройств личности различного спектра и повысить адаптацию таких людей в обществе.

#### *Список литературы:*

1. Арнтц, А. Практическое руководство по схема-терапии. Методы работы с дисфункциональными режимами при личностных расстройствах / А. Арнтц, Г. Якоб. – Москва: Научный мир, 2016. – 320 с.
2. Баевский, Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р.М. Баевский. – Москва: Медицина, 2018. – 173 с.
3. Бек, А.Т. Когнитивная терапия пограничного расстройства личности / А.Т. Бек, А.Д. Фримен // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. – №2. – С. 74-69.

4. Бержере, Ж. Психоаналитическая патопсихология: теория и клиника / Ж. Бержере; пер. с фр. д-ра психол. наук, проф. А. Ш. Тхостова. – Серия «Классический университетский учебник». – Вып. 7. – Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2001. – 400 с.
5. Касьяник, П.М. Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов их функционирования у взрослых, обращавшихся и не обращавшихся за психологической помощью / П.М. Касьяник, М.В. Галимзянова, Е.В. Романова // Прикладная юридическая психология. – 2016. – № 2. – С. 75-83.
6. Касьяник, П.М. Диагностика ранних дезадаптивных схем / П.М. Касьяник, Е.В. Романова. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – 151 с.
7. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства. Стратегии Психотерапии [Электронный ресурс] / О.Ф. Кернберг // Bookitut.ru: [сайт]. – Режим доступа: <https://bookitut.ru/Tyazhelye-lichnostnye-rasstrojstva-strategii-psikhoterapii.9.html> (дата обращения: 10.02.2023).
8. Крейсман, Д. Я ненавижу тебя, только не бросай меня. Пограничные личности и как их понять / Д. Крейсман, Х. Страус. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 320 с.
9. Ласовская, Т.Ю. Определение внешней валидности опросника для диагностики пограничного личностного расстройства / Т.Ю. Ласовская, Ю.В. Сарычева, С.В. Яичников // Современная медицина: тенденции развития. Материалы международной заочной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во: «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. – С. 30-36.
10. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс; пер. с англ. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2001. – 480 с.
11. Психотический, пограничный, невротический уровень организации личности [Электронный ресурс: biofile.ru]. – Режим доступа: <http://biofile.ru/psy/1717.html> (дата обращения: 27.01.2023).
12. Рождественский, Д.С. Пограничная личность / Д.С. Рождественский. – Санкт-Петербург: БК, 2017. – 160 с.
13. Холмогорова, А.Б. Концептуальный аппарат и основные принципы схема-терапии пограничного расстройства личности / А.Б. Холмогорова // Современная терапия психических расстройств. – 2015. – № 3. – С. 21-25.
14. Холмогорова, А.Б. Схема-терапия Дж. Янга – один из наиболее эффективных методов помощи пациентам с пограничным расстройством личности / А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 2. – С. 78-87.

*A.A. Boryasova, T.V. Panova*

#### **EARLY MALADAPTIVE PATTERNS OF PERSONALITY WITH BORDERLINE TRAITS**

*Abstract:* Relevance: the influence of childhood characteristics on the formation of the borderline structure has not yet been sufficiently studied nowadays, it is especially difficult to identify borderline features in adolescence, since they are more inherent in the majority of adolescents. In-depth study of early maladaptive patterns characteristic for people with borderline personality traits will help in early detection and increase of the indicator of life well-being and timely correction of human behavior and attitudes. The purpose of the study: to study early maladaptive patterns in individuals with borderline personality traits, for further development of recommendations for successful adaptation of these individuals. Materials and methods: 44 students aged 17-24 participated in the study. As diagnostic tools, the Questionnaire for the diagnosis of borderline personality disorder of the form «S» by T.Y. Lasovskaya, the Methodology for the study of the personal identity by MILI L.B. Schneider, the Young's Scheme Questionnaire (YSQ S3R) (adapted in Russian by P.M. Kasyanik, E.V. Romanova) were used.

The results of mathematical and statistical analysis have shown that there is a correlation between the severity of early maladaptive patterns and borderline personality traits, namely: for persons with borderline personality traits, such early maladaptive patterns as: distrust; undeveloped identity; privilege; lack of self-control; submission; seeking approval; self-sacrifice; strict standards are characteristic.

*Key words:* correlation; borderline personality traits; students; early maladaptive patterns; personal sphere; interpersonal relationships.

*References:*

1. Arntz A. Prakticheskoye rukovodstvo po skhema-terapii. Metody raboty s disfunktsionalnymi rezhimami pri lichnostnykh rasstroistvakh / A. Arntz, G. Jacob. 2016. – 320 p.
2. Baevsky, R.M. Prognozirovaniye sostoyaniya na grani normy i patologii / R.M. Baevsky. – Moscow: Meditsina, 2018. – 173 p.
3. Bek, A.T. Kognitivnaya terapiya pogranichnogo rasstroistva lichnosti / A.T. Bek, A.D. Frimen // Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza. – 2003. – №2. – P. 74-69.
4. Bergeret, J. Psikhoanaliticheskaya patopsikhologiya: teoriya i klinika / J. Bergeret; tr. from French by Doctor Psych. Sc., Prof A.Sh. Tkhostov – Seria «Klassichesky universitetsky uchebnyk». – Iss. 7. – Moscow: MSU after M.V. Lomonosov, 2001. – 400 p.
5. Kasyanik, P.M. Vyrazhennost rannikh dezaktivnykh skhem i rezhimov ikh funktsionirovaniya u vzroslykh, obrashchavshikhsya za psikhologicheskoy pomoshchyu / P.M. Kasyanik, M.V. Galimazyanova, E.V. Romanova // Prikladnaya uridicheskaya psikhologiya. – 2016. – № 2. – P. 75-83.
6. Kasyanik, P.M. Diagnostika rannikh dezaktivnykh skhem / P.M. Kasyanik, E.V. Romanova. – Saint-Petersburg: Izd-vo Politech. Uni, 2017. – 151 p.
7. Kernberg, O.F. Tyazhelye lichnostnye rasstroistva. Strategii Psikhoterapii [Electronic resource] / O.F. Kernberg // Bookitut.ru: [site]. – Access mode: <https://bookitut.ru/Tyazhelye-lichnostnye-rasstroistva-strategii-psikhoterapii.9.html> (Application date: 10.02.2023).
8. Kreisman, D. Ya nenavizhu tebya, tolko ne brosay menya. Pogranishnye lichnosti i kak ikh ponyat / D. Kreisman, H. Straus. – Saint-Petersburg: Piter, 2022. – 320 p.
9. Lasovskaya, T.Yu. Opredeleniye vneshnei validnosti oprosnika dlya diagnostiki pogranichnogo lichnostnogo rasstroistva / T.Yu. Lasovskaya, Yu.V. Sarycheva, S.V. Yaichnikov // Sovremennaya meditsina: tendentsii razvitiya. Materialy mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Novosibirsk: Izd-vo: «Sibirskaya assotsiatsiya konsultantov», 2012. – P. 30-36.
10. McWilliams, N. Psikhoanaliticheskaya diagnostika: Ponimaniye struktury lichnosti v klinicheskom protsesse / N. McWilliams; tr. from English. – Moscow: Nezavisimaya firma «Klass», 2001. – 480 p.
11. Psikhotesky, pogranichny, nevrotichesky uroven organizatsii lichnosti [Electronic resource: biofile.ru]. – Access mode: <http://biofile.ru/psy/1717.html> (Application date: 27.01.2023).
12. Rozhdestvensky, D.S. Pogranichnaya lichnost / D.S. Rozhdestvensky. – Saint-Petersburg: BK, 2017. – 160 p.
13. Kholmogorova, A.B. Kontseptualny apparat i osnovnye printsipy skhema-terapii pogranichnogo rasstroistva lichnosti / A.B. Kholmogorova // Sovremennaya terapiya psikhicheskikh rasstroistv. - 2015. – № 3. – P. 21-25.
14. Kholmogorova, A.B. Skhema-terapiya J. Young – odin iz naiboleye effektivnykh metodov pomoshchi patsiyenta, s pogranichnym rasstroistvom lichnosti / A.B. Kholmogorova // Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. – 2014. – № 2. – P. 78-87.

*Статья поступила в редакцию 11.05.2023*

## **ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ**

УДК 316.628

DOI 10.54072/26586568\_2023\_6\_2\_104

*В.А. Шелгинская*  
**МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПЛЕКС  
В УПРАВЛЕНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИВЕНТ-ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ,  
ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА МОЛОДЁЖЬ**

*Аннотация:* Управление ивент-деятельностью, ориентированной на молодёжь, подразумевает организацию процессов на мероприятии, направленную на достижение целей субъекта управления. Понимание мотивации посетителей лежит в основе привлечения аудитории и повышения эффективности проведения мероприятия. Цель статьи – установление соответствия применяемых в ивент деятельности организационных и инструментальных технологий мотивационным стимулам молодых посетителей. Был использован метод анализа литературы, первичных и вторичных данных и наблюдений. В соответствии с иерархией потребностей А. Маслоу проанализирован состав элементов мотивировочного комплекса. На их основе выявлено соответствие между группами стимулов, их выражением в управлении инфраструктурой и процессами на мероприятии. Сделан вывод о частичном соответствии указанных элементов, где проблемные аспекты связаны с неопределённостью чувства принадлежности к группе, аутентичностью интерактивного взаимодействия и реализацией потребностей свободы. В заключение формулируются критерии соответствия элементов ивент-деятельности элементам мотивировочного комплекса посетителя, которые представляют собой перечень, который может быть использован специалистами-практиками при разработке ивент-мероприятий для молодёжи. Анализ соответствия комплекса мотивации прикладным управленческим решениям позволяет рассмотреть вопросы повышения эффективности ивент-мероприятия с точки зрения, ранее не акцентированной в литературе по ивент-менеджменту.

*Ключевые слова:* досуг молодёжи; студенческая молодёжь; праздник; специальное событие; интегрированные коммуникации; социализация; пирамида Маслоу; социальные потребности; духовные потребности.

**Введение.** Организаторы социокультурных мероприятий, ориентированных на молодёжь, заинтересованы не только в том, чтобы организовать пространство для проведения содержательного и общественно-одобряемого досуга, но и реализовать общественно-значимые цели, связанные с передачей ценностей, социализацией, просвещением и т.д. Это требует выработки такого подхода к управлению деятельностью, связанной с подготовкой и проведением мероприятия, который бы отвечал ожиданиям участников и соответствовал привычной им массовой культуре, но при этом решал задачи социального управления в сфере культурной деятельности. Этот процесс является комплексным и многоступенчатым, включающим три взаимосвязанных уровня рассмотрения [15]. Первый, стратегический, подразумевает развитие и стимулирование желания молодых людей заниматься созидательной деятельностью в свободное время. Второй, тактический, предполагает вовлечение молодёжи, в особенности студенческой как наиболее активной, в различные культурные формы досуга с учётом их потребностей и интересов. Наконец, третий уровень, предполагает процессно-технологическую работу,

связанную с реализацией какой-либо формы досуга. В данной статье за основу принят третий уровень, связанный с организацией ивент-мероприятия и управлением ивент-деятельностью, рассматриваемый с мотивационной точки зрения.

Понимание мотивации участников мероприятия, как личностей, попавших в отличные от повседневности условия, является важным фактором, который помогает планировать мероприятие соответствующим образом, а также прогнозировать эффект от его проведения и снижать вероятность незапланированных отклонений от целевого результата. С управленческой точки зрения, понимание мотивации посетителей является отправной точкой для оптимизации и повышения эффективности проведения как отдельных ивент-мероприятий, так и связанных с ними коммуникационными кампаниями (социальными, политическими, маркетинговыми). Это позволяет лучше узнать и понять аудиторию мероприятия и выстроить управленческую деятельность в более точной ориентации на целевую группу.

Понимание потребностей посетителей важно для таких задач ивент-деятельности как:

мотивирование к посещению и распространению информации о мероприятии, мотивирование к определённым действиям и передаче поведенческого шаблона. В этих целях в рамках подготовки и проведения мероприятий применяется комплекс средств (организационных или инструментальных), направленный на удовлетворение той или иной потребности и стимулирование мотивации посетителя.

Целью статьи является установление соответствия применяемых в ивент деятельности инструментов организации пространства и способов управления процессами – потребностям и мотивационным стимулам посетителей. Для этого необходимо решить ряд задач: проанализировать элементы мотивировочного комплекса посетителей ивент-мероприятия, выявить и проанализировать соответствие между применяемыми средствами и стимулам мотивации, сформулировать критерии соответствия элементов ивент-деятельности элементам мотивировочного комплекса посетителя.

Формат ивент-мероприятия становится всё более привлекательным в современный период, когда информационная и событийная перегруженность диктуют новые условия осуществления эффективной и конкурентоспособной деятельности в самых разных сферах общественной жизни, социально-экономической до культурной. Несмотря на это, терминологическая неопределенность категории «ивент» всё ещё не определена, что обуславливает ряд проблем при реализации ивент-мероприятия, а также не позволяет в полной мере использовать этот формат для достижения социально-значимых целей (в случае, если такое мероприятие реализуется не в сфере маркетинга, брендинга).

В данной статье под ивент-мероприятием подразумеваются открытые собрания людей, обычно длящиеся от пары часов до пары дней, созданных для целей празднования, чествования, обсуждений, продаж, обучения, обзора, которые предполагают «поощрение или влияние на поведение человека» [14, с. 68]. Последнее предполагает осуществление деятельности по организации пространства, инфраструктуры и коммуникации, а также выбору средств для осуществления целевого воздействия на посетителей (ивент-деятельности), что подразумевает реализацию комплекса организационных и инструментальных мер. Цель такого воздействия заключается в передаче ценностей, донесении смыслов, программировании действий и т.д.

Таким образом, ивент-мероприятие является «триггером для определённых результатов»,

которые в социокультурном пространстве определяются общественно-значимыми интересами или общими целями социального управления: интеграция общества, поддержание его стабильности и компенсация отклонений [12]. Особенную значимость эти цели приобретают при организации ивент-деятельности для молодёжи, для которой они выражаются в задачах общего и патриотического воспитания, социализации, передаче общественно одобряемых и традиционных ценностей, общекультурного просвещения и стимулирования историко-культурной памяти, содержательного досуга, вовлечения молодёжи во долговременное взаимодействие с учреждениями культуры, стимулирование саморазвития и самоактуализации и т.д. [3; 7; 8; 13; 15].

Исследователи указывают, что эффективно реализованное мероприятие должно удовлетворять ожидания посетителей и нести в себе дополнительную (индивидуально воспринимаемую) ценность [17]. Они связывают это с необходимостью мультисенсорного вовлечения посетителя в происходящее на площадке. Однако, чтобы создать эффективную инфраструктуру ивент-мероприятия и управлять взаимодействием с его участниками, необходимо понимать особенности, ожидания и предпочтения потенциальных посетителей.

Мотивационные аспекты деятельности неотрывно связаны с психологией, где особенности личности и связанных с ней поведенческих особенностей играют центральную роль. В частности, Д. Гетц, один из классиков в области ивент-менеджмента, использовал иерархию потребностей А. Маслоу с точки зрения того, какие преимущества может предоставить человеку ивент-мероприятие [16]. Он рассматривает посещение мероприятий и фестивалей с точки зрения посетителя – как эффективный способ удовлетворения своих социально-психологических потребностей.

**Методы исследования.** В целом, теоретическое и эмпирическое изучение мотивации посетителей обычно направлено на установление:

- причин, по которым люди ходят на мероприятия;
- степени удовлетворенности от посещения мероприятия;
- условий выбора того или иного мероприятия для посещения.

В данной статье автор предлагает рассмотреть мотивационный аспект под иным углом, с точки зрения оценки комплексности характера воздействия ивент-мероприятия на посетителя. Т.е. рассмотреть его не с точки зрения



посетителя, но с точки зрения субъекта управления ивент-деятельностью. Комплексный характер воздействия предполагает использование различных каналов коммуникации с аудиторией (аудиальных, визуальных и т.д.) и инструментов воздействия на неё (социальных, деятельностных и т.д.). Таким образом, целью данного анализа является установление соответствия используемых при управлении ивент-деятельность каналов и инструментов, а также специфических особенностей среды – группам мотивационных стимулов. В качестве эмпирической базы к анализу использовались закономерности, выявленные в ходе наблюдения за реализацией ивент-мероприятий и коммуникационной тактикой организаторов (реклама и анонсирование мероприятия в сети Интернет), ответы, полученные на открытые вопросы относительно ожиданий молодых людей от мероприятия, а также открытые данные научно-практической литературы.

**Результаты и дискуссия.** Проанализируем, каким образом элементы мотивировочного комплекса отражаются в ивент-деятельности или инфраструктуре ивент-мероприятия.

*К первой группе мотивационных стимулов относятся физические* [5]. Они исходят из прагматических и гедонистических жизненных потребностей (еда, сон, предметы обихода и т.д.). Проведенный автором контент-анализ официальных анонсов ивент-мероприятий показывает широкие возможности для соответствия гедонистическим мотивам посетителей: наличие ярмарочных и сувенирных стендов, фестивальной гастрономии и дегустаций, всевозможных розыгрышей и т.д. В ряде анонсов, эти элементы даже были выделены в качестве основных для привлечения посетителей, т.е. указанных в анонсе на первом месте.

С точки зрения мультисенсорной вовлеченности посетителя, управление инфраструктурой мероприятия с учётом первой группы мотивирующих факторов, направлено на расширение возможностей получения комплексного опыта от мероприятия, включая вкусовые, тактильные и интерактивные составляющие. Как отмечают некоторые авторы, организация мероприятия в конкретных целях субъекта управления, имеет преимущество перед другими способами достижения целей тем, что воздействует именно на базовые потребности человека, после чего комплекс полученных на мероприятии впечатлений и опыта ассоциативно связывается с мероприятием, его организатором и теми идеями, которые были сообщены посетителям [2; 6].

*Ко второй группе мотивационных стимулов относятся экзистенциальные* [5]. Они

исходят из потребностей защиты и сохранения благосостояния (стабильность, безопасность, защищенность, уверенность в своём положении и т.д.). Экзистенциальные мотивы находят своё воплощение в специфике среды ивент-мероприятия следующим образом.

Пространство ивент-мероприятия – это пространство физической безопасности. В этом пространстве могут быть созданы условия для стимулирования иррациональных чувств сопричастности, единения, интеграции присутствующих, создаваемая путём вовлечения участников в процесс на уровне чувств, эмоцией, сильных впечатлений или специфического опыта. Физическое сопresутствие и возможности свободного общения психологически ассоциируются с восприятием ментальной близости, схожести мировоззрения, поэтому на ивент-мероприятие представляет собой благоприятную возможность для доверительной коммуникации, формирования своего рода локального сообщества.

Пространство ивент-мероприятия – это также и пространство социальной безопасности. Согласно, известному исследователю в области микросоциологии И. Гоффману, пространство массовых или групповых мероприятий создает условия для открытого взаимодействия, когда каждый может свободно инициировать знакомство или общение с другим, не опасаясь при этом попасть в зависимость или в какие-либо обязательства перед другим. Это позволяет сделать возможным более широкое взаимодействие, обмен опытом и впечатлениями, идеями и взглядами между посетителями, нежели это возможно в других ситуациях: как более формализованных, так и неформальных повседневных.

Кроме того, площадка мероприятия представляет собой условия, в которых «становится возможным реализовать потребности эскапизма, отрешения от реальности в мир иллюзорный» [16, с. 241]. Как высказываются некоторые молодые люди, они ожидают, что смогут на мероприятии «отдохнуть морально, почувствовать радость жизни». В большинстве случаев это достигается за счёт создания специфической атмосферы, которую воспринимают участники, за счёт средств художественной, сценарно-режиссерской, постановочной деятельности (выступлений). Однако, молодёжные посетители мероприятий не всегда откликаются на эти средства. Несмотря на то, что молодым людям на мероприятиях действительно важно абстрактное качество «атмосферы», что подтверждает ряд исследований последних лет, важность именно сценарно-постановочной работы находится

в соотношении 50/50, равно как и важность музыкального сопровождения или присутствия известных личностей [8].

В последнее время характеристики различных мероприятий взаимопроникают, способствуя появлению, как их называют в зарубежной литературе, «симбиотических мероприятий» [12, с. 226]. Если раньше можно было выделить отдельно деловые, отдельно развлекательные, отдельно культурные и т.д., то в современном мире одно мероприятие может совмещать в себе элементы различных мероприятий, становясь тем самым ивентом. Таким образом, социокультурные мероприятия, традиционно понимаемые как выражение человеческой деятельности, вносящей вклад в социальную и культурную жизнь человека, в настоящее время тесно связываются с туризмом, бизнесом, экономикой и политикой. Это обуславливает повышение значимости мотивационных факторов более высокого порядка, связанных не только с рекреационной, но и с социально-деловой функцией мероприятий.

*К третьей группе мотивационных стимулов относятся социальные* [5]. Они исходят из потребностей в принадлежности к группе и взаимодействию с ней. Частично элементы ивент-мероприятия, соответствующие данной группе, пересекаются с ранее перечисленными. Однако, можно выделить насколько дополнительных.

Мероприятие дает людям возможность достижения личных целей. В частности, новых знакомств (личных и профессиональных). Достаточно ярко это проявляется в результатах зарубежных исследований. Так, по результатам исследования Cvent и Edelman зарубежных ивент-практик участниками высоко оцениваются возможности завести полезные знакомства на мероприятиях (70% американцев, 65% британцев), взаимодействие и обмен опытом с другими участниками (64% американцев, 33% немцев) [11].

Кроме того, мероприятие предоставляет возможности демонстрация себя обществу. Поскольку ивент-мероприятия преимущественно интересны как молодым людям до 35 лет, так и людям 36-45 лет, это вынуждает организаторов ориентироваться на соответствующие поколенческие характеристики. Что касается возрастной группы от 25 до 35 лет, то (в обобщенном виде) они характеризуются потребностями в самовыражении или признании [9]. Соответственно для них важно наличие таких элементов мероприятия и такого подхода к управлению ивент-деятельностью, которые бы позволили создать условия для проявления своих

способностей, амбиций, для реализации потребности «выделиться». Эти аспекты близки к следующей группе мотивов.

С другой стороны, мероприятие позволяет удовлетворить потребность в принадлежности у более конформной молодежи. Это выражается, с одной стороны, в желании получить одобрение со стороны других, а с другой стороны – в переживании чувства сопричастности, принадлежность к группе [13; 18]. При этом возрастает важность социального фактора на мероприятии: ассоциирует ли потенциальный посетитель себя с теми людьми, которые предположительно, соберутся на мероприятии или же с его организаторами как обобщенным портретом, демонстрирующим потенциально заинтересованную в мероприятии группу людей. Несоответствие в желаемой и ожидаемой идентификации приводит к тому, что интерес к посещению мероприятия снижается или же получаемые на нем стимулы (мотивационные или информационные, преследующие общественно-значимые цели) снижают свою эффективность, а воспроизводимые идеи воспринимаются с предубеждением. Наглядным примером может служить противопоставление культурных мероприятий муниципальных организаций тем, которые иницируются без ярко выраженной аффилиации с каким-либо учреждением.

*К четвертой группе мотивационных стимулов относятся статусные (престижные)* [5]. Они исходят из потребностей в признании, уважении, оценке. С ними связано самоутверждение личности, осознание своей самодостаточности и реализации своего потенциала и амбиций.

Прежде всего, к этой группе относится статус самого мероприятия. Так, выбор мероприятия, как и готовность к повторному посещению в двух из трех случаев определяется тем, как посетители оценивают мероприятие, понравилось ли они им с точки зрения реализации, заинтересовало ли оно их с точки зрения темы, удалось ли им узнать или попробовать что-то новое [12]. По мнению тренд-аналитика Дж. Уоллмана, в мире, где факт обладания статусной (дорогой, эксклюзивной и т.д.) уже не является определяющим, статусность определяется путём демонстрации мест или событий где бывает человек [1].

Также к этой группе относится статус приглашенных лиц. Несмотря на неоднозначность этого фактора в восприятии посетителей (как было отмечено выше), приглашений тех или иных примечательных личностей остается актуальным элементом ивент-мероприятия. С одной стороны, то позволяет расширить аудиторию

за счёт заинтересованных лиц и способствовать более широкому распространению информации. С другой стороны, это позволяет более точно воздействовать на посетителя, т.к. транслируемое сообщение исходит от уважаемого (восхищающего) источника.

Наконец к этой группе относится собственный воспринимаемый статус или, правильнее выразиться, роль на мероприятии. Молодым людям важно, чтобы на мероприятии к ним относились с уважением и признанием их способности выносить суждения. Они тонко чувствуют неискренность организаторов при взаимодействии с ними, и соответственно понимают, что к ним относятся с позиции превосходства. Особенно это актуально в отношении молодёжи студенческого возраста, для которых «правдивость и реалистичность важнее красивой картинки, а истории важнее пафосных речей... У них особое чутье на любую фальшь» [4]. Искренность, признание достоинств и личного выбора каждого, реальность рассказываемых историй определяется в ивент-сфере через понятие аутентичности. В связи с чем, этот элемент мотивировочного комплекса может в равной степени относиться и к социальным, и к статусным.

К пятой группе мотивационных стимулов относятся духовные [5]. Они исходят из потребностей самоактуализации, творчества и т.д. Как уже было сказано выше, достаточно часто важной составляющей мероприятия для посетителей является возможность узнать что-то новое, научиться чему-то, приобрести опыт, которого ранее не было в жизни человека [12]. Это отражается и в поколенческих характеристиках молодых людей до 35 лет, для которых важно получение каких-либо новых и необычных навыков, знаний или опыта, который, возможно, пригодится впоследствии в жизни или по крайней мере предоставит возможность для самостоятельного свободного развития [9].

Эстетические мотивы удовлетворяются созданием т.н. «атмосферы» мероприятия, складывающейся из музыкального сопровождения, визуально привлекательного оформления, соответствующей заявленной теме (и стилистике) программе.

Культурные и гуманистические мотивы обуславливаются ожиданиями посетителей относительно открытия чего-то нового для себя

или испытания себя в каком-то новом виде деятельности, полезного для общего развития или отвечающего личным познавательным интересам. Поскольку «желание получить опыт создает мотивацию... и люди будут искать возможности для удовлетворения этих потребностей, потому что они по своей природе любопытны» [18]. В пространстве проведения мероприятия они удовлетворяются организацией мастер-классов, выступлений спикеров и т.д.

Кроме того, как отмечается в литературе, ивент-мероприятия призваны создать у посетителя ощущение свободы в своём выборе и эффекта освобождения от чего-либо, искусственно навязываемого [10]. Во многом этому способствует внедрение игровых элементов в процесс вовлечения посетителя в мероприятие и сопровождения его через площадку проведения. Они направлены на «использование элементов игрового дизайна в не игровых контекстах» [18, с. 825]. При этом игровые элементы (элементы геймификации) могут быть внедрены в двух видах: в виде социально-ориентированных игровых технологий и в виде цифровых технологий. Социальные игровые технологии подразумевают интерактивное вовлечение посетителя в программу и сопровождение его по инфраструктуре мероприятия (простейшей формой в этом случае являются конкурсы, более сложными – квесты). Это предполагает создание доверительной и эмоционально насыщенной взаимосвязи как между посетителем и организаторами, так и между посетителями между собой, формируя реальный деятельностный опыт и опыт взаимодействия. Инструменты интеграции цифровой и материальной действительности основываются не внедрении технологий виртуальной и дополненной реальности. Они позволяют создавать иллюзию того, что посетитель управляет событием: выбирает направления развития сюжета, влияет на облик объектов и т.д., т.е. наделять посетителя свойствами субъекта управления. В этом отношении эти технологии находятся на стыке статусной и духовной мотивации.

Обобщая вышесказанное, приведем сводную таблицу мотивационных стимулов, соответствующих им элементов инфраструктуры ивент-мероприятия и инструментов ивент-деятельности в таблице 1.

Таблица 1 – Сводная таблица соответствия мотивационных составляющих элементам ивент-деятельности

Мотивы	Выражение в инфраструктуре ивент-мероприятия	Выражение в инструментах и средствах ивент-деятельности
Физические	Гедонистические потребности. Потребительские привычки	Элементы инфраструктуры мероприятия, ярмарки и т.д.
Экзистенциальные	Атмосфера. Эскапизм. Бескорыстное и безопасное окружение	Элементы художественного и сценарного сопровождения
Социальные	Пространство для открытого взаимодействия. Аутентичность	В основном отнесены к самоорганизации посетителей
Статусные	Возможности для самовыражения. Лидеры мнений. Престиж	Коммуникативные инструменты. Приглашенные знаменитости
Духовные	Атмосфера. Возможности для самоактуализации. Свобода выбора	Мастер-классы, интерактивы

Как видно из таблицы 1, в наибольшей степени организация мероприятия ориентирована на удовлетворение базовых потребностей посетителя. Достаточно внимания уделяется также статусным и духовным потребностям. Мотивация за счёт воспринимаемого статуса происходит по большей части перед мероприятием: анонсируются приглашенные специалисты, известные или медийные личности, освещается масштаб мероприятия и т.д. Для удовлетворения духовных потребностей в ряде случаев на мероприятии создаются условия для познавательной или деятельностной активности (мастер-классы, выступления спикеров и т.д.).

Что касается удовлетворения социальных потребностей, то здесь ситуация неоднозначная. Если рассматривать их отдельно, то можно сказать, что в ряде случаев создаются все условия для удовлетворения социальных потребностей и использования этого фактора в качестве мотивирующего. Так, в этом пространстве теоретически существуют достаточные условия для неформального взаимодействия (свободное передвижение и времяпрепровождение на площадке проведения), для демонстрации себя (конкурсы, открытые выступления и пр.).

Можно выделить два проблемных аспекта в мотивации посетителей с точки зрения социальных потребностей. Во-первых, неопределённость ощущения принадлежности к группе. Молодые люди в остаточной степени открыты к межличностным контактам, и готовы развивать те отношения, которые покажутся им значимыми с точки зрения совпадения интересов или мировоззрений. Социальная среда, которая

удовлетворяет потребность в отношениях, будет способствовать мотивации к действию за счёт передачи наглядного, воспринимаемого без предубеждения примера, передаваемого посетителю от другого посетителя как от равного. Однако, для этого посетителя важно заранее понимать, что на мероприятии он окажется в кругу если не единомышленников, то людей, с которыми ему будет комфортно проводить время и вместе создавать «атмосферу» мероприятия, которая зависит от социального фактора значительно сильнее, чем от визуальных, музыкальных или программных факторов.

Во вторых, если рассматривать социальные потребности во взаимосвязи с духовными, в частности с потребностями свободы выбора, то можно сказать следующее. Молодые люди достаточно часто упоминают, что для них важно не быть насильно вовлекаемыми в программу, конкурсы или какие-либо ещё виды взаимодействия. Несмотря на то, что в целом они открыты для всех этих видов деятельности и ожидают получить их на мероприятии, для них особенно значим фактом именно собственного принятия решения. На это решение можно влиять косвенно, т.н. «мягкими» методами, но не напрямую. Игровая же организация пространства посредством интерактивного взаимодействия между организатором и посетителем не всегда отвечает этому условию.

Таким образом, на основе проведённого выше анализа можно выделить следующие критерии реализации того или иного элемента мотивационного комплекса на мероприятии (таблица 2).

Таблица 2 – Критерии соответствия элементов ивент-деятельности элементам мотивировочного комплекса посетителя.

Мотивационный стимул	Критерий реализации
<b>Физические потребности</b>	
Организация фуршетов, дегустаций и пр.	Существует ли на мероприятии возможности для перекуса, формат которых отвечает ожиданиям посетителя и теме мероприятия?
Организация ярмарок сувениров	Существуют ли товары ситуативного спроса, соответствующие концепции мероприятия и привлекательные для приобретения?
<b>Экзистенциальные потребности</b>	
Площадка мероприятия как площадка физической безопасности	Организовано ли пространство так, чтобы не вызывать у посетителя опасений? (Например, нет ли множества постов охраны, вызывающих беспокойство и т.д.)
Площадка мероприятия как площадка социальной безопасности и свободы взаимодействия	Способствуют ли окружающие посетителя условия (инфраструктура и организация) созданию неформальной обстановки?
Площадка мероприятия как среда эскапистских возможностей	Организовано ли пространство и программа мероприятия так, чтобы люди на время отвлекались от повседневных забот?
<b>Социальные потребности</b>	
Возможность достижения личных целей	Способствует ли посещение мероприятия выполнению поставленных задач в сфере социального взаимодействия?
Возможность демонстрации себя	Существует ли на площадке проведения мероприятия возможность «показать себя» без искусственной провокации?
Ощущение принадлежности к группе	Насколько привлекательна с точки зрения посетителя та группа, с которой у него ассоциируется это мероприятие?
<b>Статусные потребности</b>	
Возможность повысить свой статус за счёт статуса мероприятия	Приведет ли посещение мероприятия к повышению личной популярности?
Возможность повысить свой статус за счёт статуса знаменитостей	Захочет ли человек рассказать о нем друзьям или поделиться впечатлениями в открытых источниках? Вызовет ли восторг у друзей факт посещения этого мероприятия?
Собственный воспринимаемый статус на мероприятии, аутентичность	Организована ли программа и интерактивное взаимодействие таким образом, чтобы восприниматься посетителем как аутентичные и не вступать в противоречие с его самовосприятием?
<b>Духовные потребности</b>	
Эстетические (визуальная или тематическая привлекательность мероприятия)	Составляют ли элементы инфраструктуры мероприятия в комплексе (музыка, оформление и т. д.) восприятие специфической и тематической атмосферы?
Гуманистические	Предусмотрены ли в инфраструктуре мероприятия зоны для деятельности по интересам, а в программе – возможности получения или обмена опытом и информацией?
Свобода выбора	Предусмотрена ли на мероприятии возможность выбора альтернатив и выстраивания собственной траектории движения и поведения посетителя на площадке мероприятия?

**Заключение.** Мотивировочный комплекс молодых посетителей при управлении ивент-деятельностью состоит, в соответствии с классической концепцией иерархии потребностей, из элементов пяти групп. К элементам первой группы, физическим потребностям, относится организация питания и возможностей для совершения ситуативных покупок, связанных с тематикой мероприятия или учреждением, которое его проводит. К элементам второй группы, потребностям безопасности, относится организация безопасного и неформального пространства, позволяющего отвлечься от повседневных забот. К элементам третьей группы, социальным

потребностям, относится организация пространства, в котором возможно достижение личных социальных задач и реализация ожиданий, самопрезентация и идентификация себя с собравшимися. К элементам четвертой группы, потребностям престижа, относится создание привлекательного имиджа мероприятия в информационном пространстве, в том числе за счёт приглашенных неординарных личностей, а также поддержание аутентичности во всех процессах взаимодействия организаторов с посетителями. Наконец, к элементам пятой группы, духовным потребностям, относится организация возможностей для удовлетворения познавательных или

деятельностных потребностей саморазвития при учёте фактора свободы выбора из возможных альтернатив.

Реализация комплекса инструментов ивент-деятельности, соответствующих физическим мотивам, позволяет сформировать доступную и привлекательную среду, отвечающую ценностям культуры потребления. Реализация комплекса инструментов, соответствующих экзистенциальным мотивам, позволяет сформировать условия для «эмоционального воздействия» на посетителя, для создания у него впечатления переживания некоего уникального опыта и особенного события, выделяющегося на фоне повседневности. Реализация комплекса инструментов, соответствующих социальным мотивам, позволяет стимулировать у посетителя определённую поведенческую программу, укрепленную влиянием (собственным примером) окружающего социума, а также неординарных личностей и авторитетов (лидеров мнений). Реализация комплекса инструментов, соответствующих статусным (престижным) мотивам, позволяет стимулировать чувства, связанные с самоутверждением, за счёт чего возможно придать значение «правильности выбора» полученной ранее программе. Реализация комплекса инструментов, соответствующих духовным мотивам, позволяет

установить соответствие между эмоциональным, социальным и деятельностным опытом, закрепив тем самым транслируемую идею (шаблон поведения).

Определение тех или иных инструментов при управлении ивент-деятельностью с целью эффективного управления требует учёта нескольких факторов. Во-первых, принятия во внимание соответствия различным группам мотивационных стимулов посетителей, которые должны учитываться как с точки зрения привлечения посетителя на мероприятие, так и точки зрения оказания на него целевого воздействия путём применения комплексных мер. Во-вторых, критической оценки соответствия элементов мероприятия и форм ивент-деятельности его целям и задачам, для предотвращения их разнонаправленности. В-третьих, учёта социально-психологических особенностей самовосприятия и поведения людей на мероприятии и выбора тех или иных инструментов в соответствии с ними. В случае реализации этих условий, становится возможной реализация ивент-мероприятия не только как примечательного события культурно-досуговой жизни, но как средства влияния на социокультурные процессы, их корректировки и направления.

*Список литературы:*

1. «Экономика впечатлений»: шесть фактов, которые важно знать [Электронный ресурс] // Мастера. – URL: <https://mastera.academy/facty-ob-ekonomike-vpечatlenij> (дата обращения 29.01.2022).
2. Володина, М.Р. Event-маркетинг в сфере организации мероприятий / М.Р. Володина // Молодой учёный. – 2019. – №5 (243). – С.103-106.
3. Вяземский, Е.Е. Воспитание культуры исторической памяти и Календарь образовательных событий в социокультурном пространстве развивающегося общества / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – №. 2 (74). – С. 66-71.
4. Как понравится поколению Z: руководство для организаторов мероприятий [Электронный ресурс] // EventRocks. – URL: <https://blog.eventrocks.ru/kak-ponravitsia-pokolieniiu-z/> (дата обращения 06.05.2023).
5. Котенко, Е.П. История менеджмента [Электронный ресурс] / Е.П. Котенко, В.П. Михалкина. – Ростов-на-Дону: изд-во Южного Федерального Университета, 2014. – 606 с. – URL: <https://port-u.ru/osnovyoglavlenie> (дата обращения 05.02.2023).
6. Лимарова, О.Д. Роль event-маркетинга в управлении брендом / О.Д. Лимарова, А.А. Веретено // Молодой учёный. – 2016. – № 29. – С. 435-437.
7. Мартышенко, Н.С. Роль развлекательных ивент-мероприятий в организации досуга молодёжи г. Владивостока / Н.С. Мартышенко // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2020. – №. 3-32 (9). – С. 256-259.
8. Оселдчик, Е.Б. Массовый праздник и молодёжь / Е.Б. Оселдчик, Э.Э. Велиев // Вестник Краснодарского государственного института культуры. – 2017. – № 2 (10). – С. 1-5.
9. Пищик, В.И. Ценностные измерения поколений через актуализируемые страхи / В.И. Пищик // Социальная психология и общество. – 2019. – № 2 (10). – С. 67-81.
10. Романцов, А.Н. Event-маркетинг: сущность и особенности организации / А.Н. Романцов. – 2-е изд. – Москва: Дашков и К, Ай Пи Эр Медиа, 2017. – 89 с.

11. Чего хотят участники конференций. Пять поведенческих характеристик [Электронный ресурс] // Event-live. – URL: [https://event-live.ru/articles/tsifry-i-fakty/tsifry-i-fakty\\_776.html](https://event-live.ru/articles/tsifry-i-fakty/tsifry-i-fakty_776.html) (дата обращения 07.03.2023).
12. Colombo, A. Motivation and experience in symbiotic events: an illustrative example grounded in culture and business events / A. Colombo, L. Marques // Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events. – 2020. – № 2 (12). – P. 222-238.
13. Dewilde J. Multicultural school festivals as a creative space for identity construction—the perspective of minority parents / J. Dewilde, O.K. Kjørven, T.A. Skrefsrud // Intercultural Education. – 2021. – №2 (32). – P. 212-229.
14. Jovanovic, J. Digitalization of special events projects during the crisis / J. Jovanovic // European Project Management Journal. – 2020. – № 2 (10). – P. 66-72.
15. Kholboevich, H.A. Student-youngers' leisure and culture use of it / H.A. Kholboevich // World Bulletin of Social Sciences. – 2021. – № 10 (3). – P. 4-7.
16. Li X., Petrick J.F. A review of festival and event motivation studies / X. Li, J.F. Petrick // Event Management. – 2005. – № 4 (19). – P. 239-245.
17. Nurakmal, R. The Influence of Event Performance Quality on Attendees' Satisfaction / R. Nurakmal // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2020. – № 7 (8). – P. 520-562.
18. Sisson, A. Exploratory study on the perceptions of event gamification on positive behavioral outcomes / A. Sisson, E.A. Whalen // Journal of Hospitality and Tourism Insights. 2022. – № 5 (5). – P. 822-841.

*V.A. Shelginskaya*

#### **MOTIVATIONAL COMPLEX IN SOCIO-CULTURAL EVENT-MANAGEMENT FOCUSED ON YOUNG PEOPLE**

*Abstract:* Youth targeted socio-cultural event-management implies the organization of processes aimed at achieving the goals of the management subject. Understanding the motivation of visitors is the basis for attracting an audience and increasing the effectiveness of the event. The aim of the article is to establish the compliance of the organizational and instrumental technologies in event-management with the motivational stimuli of young visitors using the method of analyzing literature, primary and secondary data and observations. According to A. Maslow's theory of needs hierarchy the composition of motivational complex elements has been analyzed. On their basis, a compliance has been revealed between groups of motivational stimuli, their expression in the management of infrastructure and processes at the event. The conclusion has been made about the partial compliance of indicated elements, where problematic aspects are connected with uncertainty of belonging sense, the authenticity of interactive collaboration and the realization of freedom needs. In conclusion there are formulated the criteria for compliance of event-management elements to the elements of visitor's motivation, which are the set being supposedly used in developing events for young people. The analysis of the compliance of the motivational complex with applied management decisions allows considering the issues of increasing the effectiveness of events from the point of view that has not previously been emphasized in the literature on event management.

*Key words:* leisure; student youth; festival; special event; integrative communications; socialization; Maslow pyramid; social needs; spiritual needs.

*References:*

1. «Ekonomika vpechatleny»: shest faktov, kotorye vazhno znat [Electronic resource] // Mastera. – URL: <https://mastera.academy/facty-ob-ekonomike-vpechatlenij> (Application date 29.01.2022).
2. Volodina, M.P. Event-marketing v sfere organizatsii meropriyaty // M.P. Volodina // Molodoi uchyony. – 2019. – №5 (243). – P.103-106.
3. Vyazemsky, E.E. Vospitaniye kultury istoricheskoi pamyati i Kalendar obrazovatelnykh sobyty v sotsiokulturnom prostranstve razvivayushchegosya obshchestva / E.E. Vyazemsky, O.Yu. Strelova // Innovatsionnye proyekty i programmy v obrazovanii. – 2021. – №. 2 (74). – P. 66-71.
4. Kak ponravitsya pokoleniyu Z: rukovodstvo dlya organizatorov meropriyaty [Electronic resource] // EventRocks. – URL: <https://blog.eventrocks.ru/kak-ponravitsia-pokolieniu-z/> (Application date 06.05.2023).

5. Kotenko, E.P. Istoriya menedzhmenta [Electronic resource] / E.P. Kotenko, V.P. Mikhalkina. – Rostov-na-Donu: izd-vo South Federal University, 2014. – 606 p. – URL: <https://port-u.ru/osnovyoglavlenie> (Application date 05.02.2023).
6. Limarova, O.D. Rol event-marketinga v upravlenii brendom / O.D. Limarova, A.A. Vereteno // Molodoi uchony. – 2016. – № 29. – P. 435-437.
7. Martyshenko, N.S. Rol razvlekatelnykh event-meropriyaty v organizatsii dosuga molodyozhi g. Vladivostoka / N.S. Martyshenko // Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravleniye. – 2020. – № 3-32 (9). – P. 256-259.
8. Oseledchik, E.B. Massovy prazdnik i molodyozh / E.B. Oseledchik, E.E. Veliev // Vestnik krasnodarskogo gosudarstvennogo instituta kulturey. – 2017. – № 2 (10). – P. 1-5.
9. Pishchik, V.I. Tsennostnye izmereniya pokoleny cherez aktualiziruemye strakhi / V.I. Pishchik // Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo. – 2019. – № 2 (10). – P. 67-81.
10. Romantsov, A.N. Event-marketing: sushchnost i osobennosti organizatsii / A.N. Romantsov. – 2<sup>nd</sup> iss. – Moscow: Dashkov i K, IPRMedia, 2017. – 89 p.
11. Chego khatyat uchastniki konferentsy. Pyat povedencheskikh kharakteristik [Electronic resource] // Event-live. – URL: [https://event-live.ru/articles/tsifry-i-fakty/tsifry-i-fakty\\_776.html](https://event-live.ru/articles/tsifry-i-fakty/tsifry-i-fakty_776.html) (Application date 07.03.2023).
12. Colombo, A. Motivation and experience in symbiotic events: an illustrative example grounded in culture and business events / A. Colombo, L. Marques // Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events. – 2020. – № 2 (12). – P. 222-238.
13. Dewilde J. Multicultural school festivals as a creative space for identity construction—the perspective of minority parents / J. Dewilde, O.K. Kjørven, T.A. Skrefsrud // Intercultural Education. – 2021. – №2 (32). – P. 212-229.
14. Jovanovic, J. Digitalization of special events projects during the crisis / J. Jovanovic // European Project Management Journal. – 2020. – № 2 (10). – P. 66-72.
15. Kholboevich, H.A. Student-youngers'leisure and culture use of it / H.A. Kholboevich // World Bulletin of Social Sciences. – 2021. – № 10 (3). – P. 4-7.
16. Li X., Petrick J.F. A review of festival and event motivation studies / X. Li, J.F. Petrick // Event Management. – 2005. – № 4 (19). – P. 239-245.
17. Nurakmal, R. The Influence of Event Performance Quality on Attendees' Satisfaction / R. Nurakmal // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2020. – № 7 (8). – P. 520-562.
18. Sisson, A. Exploratory study on the perceptions of event gamification on positive behavioral outcomes / A. Sisson, E.A. Whalen // Journal of Hospitality and Tourism Insights. 2022. – № 5 (5). – P. 822-841.

*Статья поступила в редакцию 09.05.2023*



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аркусов Дмитрий Юрьевич**, магистр психологии, аспирант 3 курса АНО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва, Россия. E-mail: [dmitry\\_ark@mail.ru](mailto:dmitry_ark@mail.ru).

**Бакурова Ольга Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: [BakurovaON@tksu.ru](mailto:BakurovaON@tksu.ru).

**Биба Анна Григорьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: [bibaag@tksu.ru](mailto:bibaag@tksu.ru).

**Борясова Анна Андреевна**, студент бакалаврской программы ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия. E-mail: [anna25boryasova@mail.ru](mailto:anna25boryasova@mail.ru).

**Енгальчев Вали Фатехвич**, доктор психологических наук, профессор, руководитель Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии; г. Калуга, Россия. E-mail: [engalychev@tksu.ru](mailto:engalychev@tksu.ru).

**Капцов Александр Васильевич**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры Педагогической и прикладной психологии, Московский городской педагогический университет, Самарский филиал, г. Самара, Россия. E-mail: [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru).

**Колесникова Екатерина Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара, Россия. E-mail: [kolesnikovaei@yandex.ru](mailto:kolesnikovaei@yandex.ru).

**Коник Мария Романовна**, студент 3 курса, факультет психологии, направление «Психология служебной деятельности», Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: [st090848@student.spbu.ru](mailto:st090848@student.spbu.ru).

**Косова Анастасия Александровна**, магистрант Института психологии ФГОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: [kosovaaa@studklg.ru](mailto:kosovaaa@studklg.ru).

**Круглов Владимир Анатольевич**, кандидат физико-математических наук, Директор АНО ДПО «Академия ГЕНИСО», г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: [ykruglov105@gmail.com](mailto:ykruglov105@gmail.com).

**Круглова Марина Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры эргономики и инженерной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: [marakruglova@mail.ru](mailto:marakruglova@mail.ru).

**Крылов Алан Алексеевич**, магистрант программы «Психолого-педагогическое образование», кафедра социальной и возрастной психологии ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», г. Тамбов, Россия. E-mail: [Duplet20000@yandex.ru](mailto:Duplet20000@yandex.ru).

**Кудрявцева Валентина Витальевна**, аспирант кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности Центра развития физической культуры ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Россия. E-mail: [valentinakud\\_79@mail.ru](mailto:valentinakud_79@mail.ru).

**Куликова Софья Александровна**, студент бакалаврской программы направления подготовки «Педагогическое образование», профиль программы «Педагогика и методика начального

образования» Института педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: [KulikovaSA@studklg.ru](mailto:KulikovaSA@studklg.ru).

**Маланов Сергей Владимирович**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», г. Москва – Йошкар-Ола, Россия. E-mail: [MalanovSV@mail.ru](mailto:MalanovSV@mail.ru).

**Панина Софья Олеговна**, студентка программы бакалавриата «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: [paninaso@studklg.ru](mailto:paninaso@studklg.ru).

**Панова Татьяна Вячеславовна**, доцент кафедры «Общая психология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия. E-mail: [psy\\_sl@mail.ru](mailto:psy_sl@mail.ru).

**Устенко Анастасия Викторовна**, студентка-выпускница программы специалитета «Психология служебной деятельности» Института психологии, кафедра общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: [ustenkoav@studklg.ru](mailto:ustenkoav@studklg.ru)

**Хавыло Алексей Викторович**, кандидат психологических наук, заведующий лабораторией информационно-психологической безопасности, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: [haviloav@tksu.ru](mailto:haviloav@tksu.ru).

**Хавыло Алексей Викторович**, кандидат психологических наук, заведующий лабораторией информационно-психологической безопасности, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: [haviloav@tksu.ru](mailto:haviloav@tksu.ru).

**Харланова Юлия Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия. E-mail: [psytu@yandex.ru](mailto:psytu@yandex.ru).

**Хотеева Раиса Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: [khoteyeva@tksu.ru](mailto:khoteyeva@tksu.ru).

**Шелгинская Виктория Алексеевна**, аспирант кафедры управления персоналом и социологии. Направление подготовки «Социологические науки», направленность/профиль «Социология управления». Уральский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (УИУ РАНХиГС), Екатеринбург, Россия. E-mail: [victoria.shelg@yandex.ru](mailto:victoria.shelg@yandex.ru).

## **INFORMATION ABOUT AUTHORS**

**Arkusov Dmitry Yuryevich**, Master of Psychology, 3<sup>rd</sup> year post-graduate student at Moscow psychologic-social university, Moscow, Russia. *E-mail:* [dmitry\\_ark@mail.ru](mailto:dmitry_ark@mail.ru).

**Bakurova Olga Nikolaevna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Institute of Psychology, Kaluga State University. K.E. Tsiolkovsky", Kaluga, Russia. *E-mail:* [BakurovaON@tksu.ru](mailto:BakurovaON@tksu.ru).

**Biba Anna Grigoryevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor at Department of Theory and Methods of Teaching in Pre-school, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. *E-mail:* [bibaag@tksu.ru](mailto:bibaag@tksu.ru).

**Boryasova Anna Andreevna**, student of Bachelor programme at FSBEI HE «Penza State University», Penza, Russia. *E-mail:* [anna25boryasova@mail.ru](mailto:anna25boryasova@mail.ru).

**Engalychev Vali Fatekhovich**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, head of scientific-research centre of forensic examination and criminology FSBEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky», professor at Department of General and Social Psychology of Institute of Psychology, Kaluga, Russia. *E-mail:* [engalychevfvf@tksu.ru](mailto:engalychevfvf@tksu.ru).

**Kaptsov Aleksandr Vasilyevich**, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, professor at Department of Pedagogical and Applied Psychology, Moscow City Pedagogical University, Samara branch, Samara, Russia. *E-mail:* [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru).

**Kolesnikova Ekaterina Ivanovna**, Candidate of Psychological Sciences, associate professor at Department «Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a Foreign», FSBEI HE «Samara State Technical university», Samara, Russia. *E-mail:* [kolesnikovaei@yandex.ru](mailto:kolesnikovaei@yandex.ru).

**Kosova Anastasia Aleksandrovna**, Master student at Institute of Psychology of BSBEI HE «Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky», Kaluga, Russia. *E-mail:* [kosovaaa@studklg.ru](mailto:kosovaaa@studklg.ru).

**Krylov Alan Alekseevich**, student of Master's programme «Psychological-Pedagogical Education», Department of Social and Age Psychology at FSBEI HE «Tambov State university named after G.R. Derzhavin», Tambov, Russia. *E-mail:* [Duplet20000@yandex.ru](mailto:Duplet20000@yandex.ru).

**Kudryavtseva Valentina Vitalyevna**, post-graduate student at department of Physical Culture and Life Security of Centre of development of Physical Culture of FSBEI HE «Mari State University», Yoshkar-Ola, Russia. *E-mail:* [valentinakud\\_79@mail.ru](mailto:valentinakud_79@mail.ru).

**Kulikova Sofya Aleksandrovna**, student of Bachelor programme «Pedagogical Education», training course «Pedagogy and Methods of Teaching at Primary Education» at Institute of Pedagogy of FSBEI HE «Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky», Kaluga, Russia. *E-mail:* [KulikovaSA@studklg.ru](mailto:KulikovaSA@studklg.ru).

**Malanov Sergei Vladimirovich**, Doctor of Psychological Sciences, professor at Department of Psychology of Education NEPI HE «Moscow Institute of Psychoanalysis», Moscow - Yoshkar-Ola, Russia. *E-mail:* [MalanovSV@mail.ru](mailto:MalanovSV@mail.ru).

**Panina Sofya Olegovna**, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology of FSBEI HE «Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky», Kaluga, Russia. *E-mail:* [paninaso@studklg.ru](mailto:paninaso@studklg.ru).

**Panova Tatyana Vyacheslavovna**, associate professor at Department «General Psychology» of FSBEI HE «Penza State University», Penza, Russia. *E-mail:* [psy\\_sl@mail.ru](mailto:psy_sl@mail.ru).

**Ustenko Anastasia Viktorovna**, undergraduate student of Speciality programme «Psychology of Performance Management» at Institute of Psychology, Department of General and Social Psychology of FSBEI HE «Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky», Kaluga, Russia. E-mail: [ustenkoav@studklg.ru](mailto:ustenkoav@studklg.ru).

**Khavlyo Aleksei Viktorovich**, Candidate of Psychological Sciences, head of laboratory of Information and Psychological Security, associate professor at Department of General and Social Psychology of FSBEI HE «Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky», Kaluga, Russia. E-mail: [haviloav@tksu.ru](mailto:haviloav@tksu.ru).

**Kharlanova Yulia Viktorovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at Department of Psychology and Pedagogy of FSBEI HE «Tula State Pedagogical university named after L.N. Tolstoi», Tula, Russia. E-mail: [psytu@yandex.ru](mailto:psytu@yandex.ru).

**Khoteeva Raisa Ivanovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at Department of General and Social Psychology of Institute of Psychology of FSBEI HE «Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky», Kaluga, Russia. E-mail: [khoteyeva@tksu.ru](mailto:khoteyeva@tksu.ru).

**Shelginskaya Viktoria Alekseevna**, post-graduate student at Department of «Personnel Management and Sociology». Training direction «Sociological Sciences», training course «Sociology of Management». Ural institute of Management – branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Ekaterinburg, Russia. E-mail: [victoria.shelg@yandex.ru](mailto:victoria.shelg@yandex.ru).

**ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**  
**Серия «Психологические науки. Педагогические науки»**

Научный журнал

Том 6. Выпуск 2 (2023)

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 30.12.2023. Формат 60x84/8.  
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. 20. Тираж 500 экз.  
Максимальный объем 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.