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

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

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

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

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Распространяется бесплатно

© КГУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Устенко А.В., Хавыло А.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ АНАЛИЗА МИМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ НАДЁЖНОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИГРАФА..... 4

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

Чижикова С.А., Краснощеченко И.П.

ОЦЕНКА ПОТЕНЦИАЛА СОТРУДНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ТАЛАНТАМИ..... 9

Спиженкова М.А., Шукшина М.Р.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ..... 20

ПСИХОЛОГИЯ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Потапова Е.В., Подольская И.А.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ О СОДЕРЖАНИИ ЕЁ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ..... 28

Масляев В.В.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЮНЫХ ШАХМАТИСТОВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 39

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ЕЁ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Авраменко Н.Н., Семёнова Ю.В.

КОПИНГ-РЕСУРСЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 44

Васькова Е.В., Хавыло А.В.

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ В НАУЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ..... 55

Хавыло А.В., Кобак Е.С.

ЛИЧНОСТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕНСАЦИИ В МЛАДШЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ..... 69

Адаевская К.В., Биба А.Г.

РАБОТА ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ, ИМЕЮЩИХ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ..... 79

Лыфенко Д.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИБЕРБУЛЛИНГА В США: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР..... 86

Ситникова Д.К., Подольская И.А.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ В ОТНОШЕНИЯХ..... 94

Биба А.Г., Панова К.В., Фильченкова Д.М.

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 104

Кряжкова Е.В., Белоусова А.К.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... 111

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 116

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

DOI 10.54072/26586568_2022_5_3_4

А.В. Устенко, А.В. Хавыло

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ АНАЛИЗА МИМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ НАДЁЖНОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИГРАФА

Аннотация: Статья посвящена теоретическому обоснованию комплексного подхода при анализе физиологических реакций для повышения надёжности результатов психофизиологического исследования с применением полиграфа. Описана сфера применения и особенности метода психофизиологического исследования с применением полиграфа. Представлен анализ ключевых понятий по проблеме исследования.

Авторы предлагают рассмотреть канал мимической активности как дополнительный источник информации при проведении психофизиологического исследования. В работе обосновывается современный подход к фиксации, анализу и интерпретации мимической активности как источнику информации о психическом состоянии человека, а также рассматривается обеспечение технологии психофизиологического исследования с применением полиграфа.

Рассмотрены существующие на настоящий момент области применения технологий автоматизированного анализа мимики человека. Представлен обзор наиболее известных программных продуктов, направленных на распознавание человеческие эмоций по лицевой экспрессии на основе системы кодирования лицевых микродвижений FACS: FaceReader, EmoDetect, FacialExpression-Recognition (FER), Amazon Rekognition. Подробно описаны с преимуществ, возможности и недостатки системы автоматизированного анализа мимики FaceReader.

Ключевые слова: психофизиологическое исследование; надёжность исследования; мимическая активность; полиграф; FaceReader; технологии анализа мимической активности.

Невербальная информация является очень ценным источником при исследовании психики человека, способным многое рассказать о внутреннем мире, переживаниях, состояниях человека. Существуют данные, что эмоциональное состояние человека на 55% представлено его мимикой, на 38% интонацией голоса и 7% составляют сказанные слова [16]. Наиболее ярким показателем считается мимика человека, так как с помощью нее можно оценить какие эмоции переживает в данный момент времени испытуемый и насколько они сильны по степени проявления [6]. Мимика – это изменения, происходящие на лице человека, отличающиеся координацией всех мышц лица [3].

В психофизиологических исследованиях установлено, что человек способен контролировать свой голос, однако следить за своей мимикой, чтобы в нужный момент не позволить отобразиться какой-то нежелательной эмоции – практически невозможно. Микродвижения на нашем лице появляются непроизвольно, и даже если мы настроены на то, чтобы быть безэмоциональными в какой-то ситуации, то контролировать все мышцы на лице крайне сложно [5]. Это объясняется рефлекторной природой мимической выразительности нашего

лица. Поскольку микродвижения лица имеют очень короткую продолжительность, зачастую человеческий глаз эти изменения уловить не способен. Использование современных технологий видеозаписи и распознавания изображения и компьютерной обработки позволяет зарегистрировать мимические микродвижения и подвергнуть анализу.

Эмоции определяются в психологии как психические процессы средней продолжительности, отражающие субъективное оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям и объективному миру [9]. Эмоциональные реакции в настоящее время также могут быть исследованы с помощью специальных компьютерных технологий. Одна из них была разработана в 1978 г. Полом Экманом и его коллегой У. Фризенем. Данная система – FACS (Facial Action Coding System) – способна распознавать и записывать в буквенно-цифровых значениях любые проявления эмоций человека. Благодаря «единицам действия» (т.е. подвижность мимики), имеющим свои коды, а также путем сведения воедино всех возможных сочетаний этих единиц действий – FACS имеет высокую математическую точность и обеспечива-

ет объективность исследования субъективных состояний человека.

Использование автоматизированных систем распознавания лиц в настоящее время имеет широкое применение и используется в различных сферах нашей жизни: от области охраны правопорядка (распознавание/слежка по камерам) до сайтов знакомств. Распознавание лиц – это компьютерная технология, позволяющая однозначно идентифицировать человека по контуру его лица на изображении или видеозаписи [7].

Одним из наиболее известных программных продуктов в этой области является **FaceReader** (2007 год, Нидерланды) [14]. Программное обеспечение FaceReader позволяет автоматически осуществлять анализ человеческих эмоций и, помимо нейтрального состояния испытуемого, фиксирует базовые эмоции: счастье, гнев, страх, злость отвращение, презрение и удивление по данным разработчиков программы почти безошибочно с точностью до 98%. Данный программный продукт наиболее полезен тем, что фиксирует не только состояние человека на данный момент времени, но и способна установить пол, возраст и расу испытуемого. Ещё одним её плюсом является то, что FaceReader прост в освоении и настройке.

В программе использованы технологии компьютерного зрения: при помощи метода Active Template накладывается определенная маска (шаблон) на изображение лица испытуемого, что несёт в себе следующие преимущества:

- 1) процент распознавания эмоций почти всегда стабилен вне зависимости от наклона и поворота головы и равен 89%;
- 2) программа работает с большим количеством форматов видеофайлов;
- 3) фиксация эмоций может быть как в течение просмотра всего видео, так и покадрово;
- 4) приложение способно в реальном времени считывая данные с камеры устройства пользователя;
- 5) возможности визуализации: наличие гистограмм, диаграмм, отображение накладываемой сетки;
- 6) подсчёт процентов выражаемых эмоций.

Несмотря на то, что с 2007 года, FaceReader развивается и выпускаются новые его версии, некоторые недостатки программы всё же сохраняются:

– Недостаточная точность распознавания эмоций и возраста при работе с детьми, младше 6 лет.

– Качество распознавания также снижается если человек: носит яркий макияж, имеет причёску, закрывающую обзор на брови, или носит очки. Если же считывание эмоций происходит параллельно с просмотром видео, фотоматериалов, то плохое зрение также становится помехой для испытуемого, вследствие чего его эмоции искажаются.

– Программа не способна анализировать лица, повернутые в профиль [10].

В работе с FaceReader условно выделяют три этапа: на 1 этапе происходит обнаружение лица на анализируемом изображении; на 2 этапе программа строит 3D-модель лица из 491 точки, которые задают структуру лица человека; и наконец; на 3 этапе осуществляется классификация выражений лица человека на предмет его сопоставления с определёнными эмоциями.

В последние десятилетия резко вырос спрос на программные продукты по распознаванию эмоций и в этой связи разные информационные компании предлагают свои сервисы. Так, российская компания Нейроботикс разработала систему EmoDetect [15], позволяющую по изображению, видео или определённому набору файлов выявить эмоциональное состояние человека. Она основывается на шести базовых эмоциях. Распознавание эмоций выполняется нахождением опорных точек на лице человека, что позволяет построить общую картину с учётом их положения относительно друг друга. EmoDetect имеет следующие преимущества:

1. Позволяет распознавать эмоции по трем независимым классификаторам: по нейронной сети, системе решающих правил, и классификатору взвешенной сумме признаков.
2. Обеспечивает отслеживание изменений и интенсивности эмоций по графику.
3. Реализует возможность записи видеофайлов с веб-камеры.

Отдельной проблемой при разработке технологий распознавания эмоций по лицевой экспрессии является наличие размеченных наборов данных, на которых можно было бы обучать алгоритмы и проверять точность их работы. Одним из таких наборов является набор **FacialExpressionRecognition (FER)**, который был представлен в 2013 году. Он содержит размеченные фотографии низкого разрешения [16]. 35887 изображений с разрешением 48*48 пикселей классифицированы одним из семи видов основных эмоций (гнев, радость, удивление, страх, счастье, отвращение, грусть и нейтральное состояние) [11]. На данном наборе

часто проводится тестирование разрабатываемых алгоритмов [17].

Программный продукт *Amazon Rekognition* (2016 г.) – распознаёт людей, их действия, объекты рядом и окружающую среду в загруженном изображении и видео. Для распознавания необходимо загрузить в сервис искомое видео или изображение, и нейронные сети распознают, что на них изображено. Кроме этого, *Amazon Rekognition* позволяет в изображении или видео обнаруживать лица даже только по определённым элементам (например, только по глазам). Эмоции также могут быть распознаны в онлайн-режиме [18].

В ряде случаев определение внутреннего психологического состояния человека имеет существенное прикладное значение. Одна из таких задач – это детекция лжи и оценка субъективной значимости предъявляемого человеку стимула. Пол Экман, рассматривал ложь/обман как действие, при котором один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды [12].

Для решения подобных задач психофизиологическими методами традиционного используется полиграф, поскольку значимые вопросы и стимулы, сопровождаются интенсивными психофизиологическими реакциями у опрашиваемого лица.

В мировой практике применяются 2 вида использования психофизиологического исследования с использованием полиграфа (в дальнейшем ПФИ). Первый вид – использование полиграфа в ходе оперативно-розыскной деятельности, для выявления преступлений и правонарушителей. Во втором виде – полиграф применяется в ходе проведения следственных действий в уголовном и судебном процессе [7].

Сегодня также растет популярность применения полиграфа в кадровой проверке.

Из нормативно-правовых документов в системе Министерства внутренних дел России, полиграфом считается «приборы, используемые для фиксации психофизиологических параметров (реакций) человека посредством датчиков [4]. Так, на обследуемое лицо прикрепляются датчики, фиксирующие состояние и изменения в физиологических показателях. Измеряется дыхание (нижнее и верхнее), артериальное давление, частоту сердечных сокращений, кровообращение в капиллярах, кожно-гальваническую реакцию (КГР), потоотделение. Все эти показатели помогут полиграфологу в конечном счете сделать выводы о том, насколько правдивы ответы обследуемого на задаваемые вопросы [2].

По нашему мнению, автоматизированный анализ актуального психологического состояния человека должен базироваться на комплексном использовании доступных в настоящее время в сфере прикладной психофизиологии технологий. Представляется целесообразным дополнять данные получаемыми с помощью классического контактного полиграфа, данными о мимике человека, которые могут быть зафиксированы с использованием специализированного ПО (например, *FaceReader*).

Таким образом, изучение человека и его внутренних состояний в современных условиях производится с использованием специальной аппаратуры, такой как *FaceReader*, *EmoDetect*, *FacialExpressionRecognition (FER)*, *Amazon Rekognition*. Применение таких технологий в комплексе с полиграфом позволит повысить результативность и достоверность психофизиологических результатов. В рамках нашей дальнейшей работы предполагается осуществить такую задачу.

Список литературы:

1. Аграфонов, М. Ю. Основные проблемы применения полиграфа при расследовании особо тяжких преступлений в современной России / М. Ю. Аграфонов, Л. Ю. Нежкина // Криминалистика: вчера, сегодня, завтра: сборник научных трудов. Том Выпуск 7. – Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2016. – С. 12-21.
2. Барко, В. И. Профессиональный отбор кадров в органы внутренних дел (психологический аспект) / В. И. Барко. – 2002.
3. Биркенбил, В. Язык интонации, мимики, жестов / В. Биркенбил. – Санкт-Петербург: Питер. – 1997. – Т. 176.
4. Варламов, В. А. Психофизиология полиграфных проверок / В. А. Варламов, Г. В. Варламов; под ред А. Г. Сапрунова. – Краснодар: ГУВД Краснодарского края, 2000.
5. Герасимова, Е. В. Использование полиграфа в уголовном судопроизводстве / Е. В. Герасимова, К. С. Брагин, А. М. Хавдок // Вестник волжского университета им. ВН Татищева. – 2020. – № 3(96) (1). – С. 117-128.

6. Гольцов, А. Т. «Детектор лжи» в уголовном судопроизводстве США / А. Т. Гольцов // Журнал российского права. – 2009. – № 4 (148). – С. 72-85.
7. Журин, С. И. Практика и теория использования детектора лжи / С. И. Журин.– Москва: изд. Горячая линия – Телеком, 2011. – 143 с.
8. Коростеков, С. А. Оценка эмоционального состояния кинозрителя по изображению лица / С. А. Коростеков // Материалы Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной Году российского кино. – 2017. – С. 47–50.
9. Лабунская, В. А. Интерпретация невербального поведения как социальная способность / В. А. Лабунская // Познание в структуре общения, Москва, 13-14 ноября 2008 года. – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – С. 203.
10. Лескин В. Н. Распознавание эмоций в видеопотоке // Научный корреспондент. – 2016.
11. Тимофеева, О. П. Распознавание эмоций по изображению лица на основе глубоких нейронных сетей / О. П. Тимофеева [и др.] // Труды НГТУ им. ПЕ Алексея. – 2020. – № 1 (128). – С. 16-24.
12. Экман, П. Психология лжи: обмани меня, если сможешь / П. Экман.– Питер, 2016.
13. Friesen W. V., Ekman P. EMFACS-7: Emotional facial action coding system // Unpublished manuscript, University of California at San Francisco. 1983. № 36 (2). С. 1.
14. Facial expression recognition software | FaceReader // Facial expression recognition software | FaceReader [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.noldus.com/facereader> (дата обращения: 09.11.2022).
15. EmoDetect – Распознавание эмоций по выражению лица [Электронный ресурс] // Информационный портал – 2015. – URL: <http://searchsoa.techtarget.com/definition/user-interface> (дата обращения: 14.11.2022).
16. Challenges in Representation Learning: Facial Expression Recognition Challenge [Электронный ресурс]. URL: <https://kaggle.com/competitions/challenges-in-representation-learning-facial-expression-recognition-challenge> (дата обращения: 14.11.2022).
17. FER-2013 | Хранилище данных Wolfram [Электронный ресурс]. – URL: <https://datarepository.wolframcloud.com/resources/FER-2013> (дата обращения: 14.11.2022).
18. Обнаружение, анализ и сравнение лиц с помощью Amazon Rekognition | AWS // Amazon Web Services, Inc. [Электронный ресурс]. URL: <https://aws.amazon.com/ru/getting-started/hands-on/detect-analyze-compare-faces-rekognition/> (дата обращения: 14.11.2022).

A.V. Ustenko, A.V. Khavlyo
**THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE STUDY
OF THE TECHNOLOGY OF ANALYSIS OF MIMIC ACTIVITY
TO INCREASE THE RELIABILITY OF THE RESULTS
OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL STUDIES USING THE POLYGRAPH**

Abstract: The article is devoted to theoretical substantiation of the complex approach to the analysis of physiological reactions to increase the reliability of the results of psychophysiological examination with polygraph. The sphere of application and features of the method of psychophysiological research with polygraph application are described. An analysis of key concepts on the problem of research is presented.

The authors suggest considering a channel of mimic activity as an additional source of information during psychophysiological research. The paper substantiates the modern approach to fixation, analysis and interpretation of facial activity as a source of information on the mental state of a person and also considers support of technologies of psychophysiological research with application of polygraph.

The areas of application of technologies of automated analysis of human facial expressions existing at the moment are considered. A review of the most well-known software products, aimed at recognition of human emotions by facial expression based on the facial micro-movements coding system FACS is presented: FaceReader, EmoDetect, Facial Expression Recognition (FER), Amazon Rekognition. The advantages, capabilities and disadvantages of the FaceReader automated facial expression analysis system are described in detail.

Key words: psychophysiological study; study reliability; mimic activity; polygraph; FaceReader; mimic activity analysis technologies.

References:

1. Agrafov, M. YU. Osnovnye problemy primeneniya poligrafa pri rassledovanii osobo tyazhkih prestuplenij v sovremennoj Rossii / M. YU. Agrafov, L. YU. Nezhkina // *Krimi-nalistika: vchera, segodnya, zavtra: sbornik nauchnyh trudov. Tom Vypusk 7.* – Irkutsk: Vo-stochno-Sibirskij institut Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2016. – S. 12-21.
2. Barko, V. I. Professional'nyj otbor kadrov v organy vnutrennih del (psihologicheskij aspekt) /V. I.Barko. – 2002.
3. Birkenbil, V. YAzyk intonacii, mimiki, zhestov /V. Birkenbil. – Sankt-Peterburg: Piter. – 1997. – T. 176.
4. Varlamov, V. A. Psihofiziologiya poligrafnyh proverok/V. A.Varlamov, G. V. Varla-mov;pod red A. G. Saprunova. – Krasnodar: GUV D Krasnodarskogo kraja, 2000.
5. Gerasimova, E. V. Ispol'zovanie poligrafa v ugovnom sudoproizvodstve / E. V.Gerasimova, K. S.Bragin, A. M. Havdok// *Vestnik volzhskogo universiteta im. VN Ta-tishcheva.* – 2020. – № 3(96) (1). – С. 117-128.
6. Gol'cov, A. T. «Detektor lzhi» v ugovnom sudoproizvodstve SSHA / A. T. Gol'cov // *ZHurnal rossijskogo prava.* – 2009. – № 4 (148). – С. 72-85.
7. ZHurin, S. I. Praktika i teoriya ispol'zovaniya detektora lzhi / S. I. ZHurin.– Moskva: izd.Goryachaya liniya – Telekom, 2011. – 143 s.
8. Korostekov, S. A. Ocenka emocional'nogo sostoyaniya kinozritelya po izobrazheniyu lica / S. A. Korostekov//*Materialy Vserossijskoj konferencii studentov, aspirantov i mo-lodyh uchenyh, posvyashchenoj Godu rossijskogo kino.* – 2017. – S. 47–50.
9. Labunskaya, V. A. Interpretaciya neverbal'nogo povedeniya kak social'naya sposobnost' / V. A. Labunskaya // *Poznanie v strukture obshcheniya, Moskva, 13-14 noyabrya 2008 goda.* – Moskva: Institut psihologii RAN, 2009. – S. 203.
10. Leskin V. N. Raspoznavanie emocij v videopotoke //Nauchnyj korrespondent. – 2016.
11. Timofeeva, O. P. Raspoznavanie emocij po izobrazheniyu lica na osnove glubokih nejronnyh setej / O. P. Timofeeva [i dr.] // *Trudy NGTU im. RE Alekseeva.* – 2020. – № 1 (128). – С. 16-24.
12. Ekman, P. Psihologiya lzhi: obmani menya, esli smozhesh' / P. Ekman.– Piter, 2016.
13. Friesen W. V., Ekman P. EMFACS-7: Emotional facial action coding system // *Unpublished manuscript, University of California at San Francisco.* 1983. № 36 (2). С. 1.
14. Facial expression recognition software | FaceReader // *Facial expression recognition software | FaceReader [Elektronnyj resurs].* URL: <https://www.noldus.com/facereader> (data obrashche-niya: 09.11.2022).
15. EmoDetect – Raspoznavanie emocij po vyrazheniyu lica [Elektronnyj resurs] // *Infor-macionnyj portal – 2015.* – URL: <http://searchsoa.techtarget.com/definition/user-interface> (data obrashcheniya: 14.11.2022).
16. Challenges in Representation Learning: Facial Expression Recognition Challenge [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kaggle.com/competitions/challenges-in-representation-learning-facial-expression-recognition-challenge> (data obrashcheniya: 14.11.2022).
17. FER-2013 | Hranilishche dannyh Wolfram [Elektronnyj resurs]. – URL: <https://datarepository.wolframcloud.com/resources/fer-2013> (data obrashcheniya: 14.11.2022).
18. Obnaruzhenie, analiz i sravnenie lic s pomoshch'yu Amazon Rekognition | AWS // *Amazon Web Services, Inc. [Elektronnyj resurs].* URL: <https://aws.amazon.com/ru/getting-started/hands-on/detect-analyze-compare-faces-rekognition/> (data obrashcheniya: 14.11.2022).

Статья поступила в редакцию 22.08.2022

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

УДК 159.9:65.013

DOI 10.54072/26586568_2022_5_3_9

С.А. Чижикова, И.П. Краснощеченко
ОЦЕНКА ПОТЕНЦИАЛА СОТРУДНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ
В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ТАЛАНТАМИ

Аннотация: В статье представлены современные тенденции работы с персоналом в контексте оценки потенциала сотрудников и способов выявления среди них талантов (HiPo).

Одним из важнейших аспектов управления талантами становится объективная оценка работодателем не только результатов деятельности работников, но и понимание того, кто из них обладает необходимым потенциалом, т. е. такой характеристики личности, которая позволит братья за решение нестандартных задач, эффективно взаимодействовать в рамках сложных и изменчивых систем управления.

При всём многообразии консультационных услуг в сфере оценки персонала, в среднестатистической компании со сдержанным бюджетом существует запрос на некий простой и недорогой инструмент, применение которого массово и в короткие сроки позволит получить надежный и информативный результат, позволяющий руководителям принимать кадровые решения.

Обоснованию используемого нами психодиагностического инструментария такой оценки посвящена данная статья.

На примере отдельно взятой организации ООО «Вольво Компоненты» показана возможность применения сочетания нескольких психодиагностических методик (тестов, опросов) с целью определения уровня личностного потенциала будущих руководителей и менеджеров проектов.

Исследователи придерживаются точки зрения, что компетентностный подход в оценке сотрудника уходит на второй план, а на смену ему приходит комплексная оценка продуктивности человека на своем рабочем месте, оценка его потенциала и формирование условий, в которых он сможет этот потенциал раскрыть и, главное, применить на пользу компании.

Ключевые слова: управление талантами; система управления талантами; персонал; hi-po; талант; сотрудники; управление персоналом, оценка потенциала, комплексная оценка продуктивности.

Введение

Современный мир не стоит на месте в своем развитии. Человеческая цивилизация переживает четвертую волну индустриальной революции, суть которой заключается во всё большем использовании интеллектуального и творческого труда во всех сферах жизнедеятельности. Скорость происходящих изменений: политических, экономических, научных и технических, – настолько велика, что от человека, как участника этих изменений, требуется высокая степень адаптации к новым веяниям, постоянное освоение новых знаний и навыков, стойкость и умение сохранять позитивный настрой.

В своей книге «Выживают только параноики» Э. Гроув отмечает, организацию можно привести к краху, не заметив переломные стратегические моменты, а именно: потенциал новых технологий, влияние новых конкурентов и изменения в расстановке сил среди клиентов и поставщиков. Это делает необходимой адаптацию подходов и процессов в сфере управления персоналом к новой бизнес-среде VUCA – не-

стабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность [2, 3].

В изменившихся условиях работнику необходимо обладать внутренней силой или внутренним ресурсом, чтобы успешно справляться с вызовами современности. Этой внутренней силой и является личностный потенциал человека.

В данном контексте представляет интерес сформулированное Д.А. Леонтьевым определение личностного потенциала как «интегральной характеристики уровня личностной зрелости, отражающей меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоления личностью самой себя, ее способность к самодетерминации и самообновлению с сохранением смысловых ориентаций и базовых структур при изменении целей и программ своей деятельности и самореализации [7].

Протекающие в экономике и индустрии изменения заставляют бизнес переосмысливать и переоценивать значимость личностного потенциала сотрудников как ключевого фактора, непосредственно влияющего на продуктивность

и гибкость организации в целом. Бизнес всё более ощущает потребность в людях, которые могут легко подстроиться под меняющуюся обстановку, оперативно переключаться между разными сферами деятельности, откликаться на новые вызовы, браться за решение нестандартных задач, эффективно взаимодействовать в рамках сложных и изменчивых систем управления.

Ответом на данные изменения является развитие и распространение практики управления талантами на ведущих мировых компаниях. Ранее мы представили характеристики данной технологии на одном из иностранных предприятий, работающих в России [18].

В последние годы проблематика «управления талантами» активно осмысливается многими российскими исследователями не только в психологии, но и теоретиками и практиками в сфере менеджмента и управления персоналом, такими как Антонова [1], Т.Н. Курина [6], Ю.Г. Одегов [10], М.В. Полевая, С. Дзаппала, Е.В. Камнева [12], М. Розин [15], Е. Тараскова [16] и др.

Начиная с 2000-х годов складываются представления о системе управления талантами в двух аспектах: как наборе инструментов управления персоналом (найм, обучение, развитие, оценка, удержание) и, одновременно, как процессе управления талантливыми сотрудниками.

В России тема управления талантами в менеджменте появляется в XXI веке, хотя истоки проблематики таланта разрабатывались в психологии с начала XX столетия – к данной проблематике обращались российские и советские психологи (А. Ф. Лазурский, Б. М. Теплов, А. Г. Ковалев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Боговяльская и др.).

Изучение и систематизация источников показывает, что в литературе существует несколько подходов к рассмотрению понятия «управление талантами»

Их анализ позволил сделать вывод, что управление талантами – это комплексный подход в области HR-менеджмента (управления персоналом), целью которого является привлечение высококвалифицированного персонала, интеграция новых сотрудников, а также удержание их для удовлетворения текущих и перспективных задач бизнеса.

Вместе с тем, важно отметить, что под «талантами» каждая организация, зачастую, понимает разное. Где-то рассматривают отдельных сотрудников, обладающих каким-то особо выраженным капиталом, а где-то говорят

о персонале в целом, подразумевая создание условий для проявления лидерства и высоких достижений.

Для управления талантами и планирования преемственности среди лидеров различного уровня и высококвалифицированных специалистов на представляемом нами предприятии ООО «Вольво Компоненты» используется достаточно известный инструмент «Матрица потенциала», адаптированный для целей и задач компании. В основе инструмента лежит деление сотрудников на девять групп в зависимости от их производительности (результатов деятельности) и потенциала.

Матрица формируется за три шага: оценка результатов работы сотрудников, оценка их потенциала и объединение данных, т. е. размещение по осям. Результаты оценки используются для предварительного формирования кадрового резерва, для выявления потребностей в конкретных программах обучения персонала в организации, а также для разработки планов индивидуального развития талантливых сотрудников.

Итак, «управление талантами» (Talent Management) подразумевает под собой не только такие задачи, как оценка, коучинг, наставничество и планирование преемственности, но и такие новые тренды, как формирование организации будущего, планирование карьеры и обучения, управление культурой и вовлеченностью, трансформацию понятия лидерство, цифровизация и аналитика кадровых данных, а также, определение будущих видов работ и профессий.

С учетом того, что процесс оценки талантов или высокопотенциальных сотрудников поддерживается наличием хорошо проработанными soft продуктами, то к достоинствам применяемой системы управления талантами можно отнести: цикличность и стандартизацию процесса, обеспечение постоянного фокуса на преемственности, прозрачность и открытость системы, а также взаимосвязь с системой обучения.

Вместе с тем, опыт применения данной системы и более глубокий анализ сложившейся практики позволяет увидеть и её проблемные стороны, требующие совершенствования и поиска новых возможностей. Одним из таких важнейших аспектов управления талантами является *адекватная и объективная оценка работодателем не только результатов деятельности работников, но и понимание того, кто из них обладает необходимым потенциалом, чтобы*

справиться с новыми задачами, сохраняя лояльность организации.

Многие компании-работодатели принимают новые веяния времени, но не всегда имеют в арсенале управленческих инструментов систему развития и удержания высокопотенциальных сотрудников (танталов), позволяющую грамотно оценить, раскрыть их интеллектуально-творческий потенциал и реализовать их амбиции карьерного и личностного роста. В такой ситуации привычные подходы к оценке персонала могут помочь лишь отчасти [13].

По данным исследования Bersinby Deloitte, оценка потенциала сегодня является одним из ключевых трендов в HR: топ-менеджеры многих компаний по всему миру всерьез обеспокоены недостаточной готовностью своих компаний грамотно выявлять «танталы» [13]. Также есть исследования, подтверждающие, что руководители неэффективны в прогнозе будущей успешности сотрудников (см. напр., Dries&Pepermans, 2012) [19]. Если прибегнуть к метафоре, это напоминает попытку предсказать погоду на три года вперед по вчерашним метеоданным [13].

По данным исследования SHL «Локальные тенденции в сфере HR и оценке персонала» за 2020 год, выявление высокопотенциальных сотрудников (HiPo) также является приоритетной задачей и для большинства российских компаний. На рынке консультационных услуг в сфере оценки персонала есть немало предложений для работодателей и служб по работе с персоналом. Эксперты предлагают использовать методы числовых тестирований, кейс-интервью и ассесмент-центр (центр оценки). Они также советуют комбинировать методы оценки: например, совмещать тесты способностей (IQ) с профессиональными тестами, оценкой KPI сотрудников, круговой оценкой 360. Популярностью у HR-ов также пользуются тесты Hogan, PIF и метод SHL.

Однако, зачастую у организаций возникает ряд проблем, из-за которых они не прибегают к подобным решениям. Эти проблемы могут быть связаны как со сложностью инструментов, с нехваткой времени, финансовых и человеческих ресурсов, так и с недостатком профессионализма работников HR, отсутствием психолога в организации.

Итак, мы видим, что для оценки потенциала в среднестатистической организации нужен некий простой и недорогой инструмент, который можно применить, массово и в короткие сроки, получая при этом надежный и информативный результат, позволяющий руководителям

принимать кадровые решения. Обоснованию используемого нами инструментария такой оценки посвящена данная статья.

Методика проведения пилотного проекта оценки потенциала hi-po сотрудников организации

На примере организации ООО «Вольво Компоненты» покажем возможность применения сочетания нескольких психодиагностических методик (тестов, опросов) с целью определения уровня личностного потенциала будущих руководителей и менеджеров проектов. Отбор этих методик был проведен нами на основе тех компонентов, которые заложены в понятие ПОТЕНЦИАЛ с точки зрения самой организации, а именно: Познавательная гибкость, Работоспособность, Целеустремленность, Вовлеченность.

Новизна данного проекта состоит в том, что отбор психодиагностических методик осуществлен исключительно на основе внутреннего запроса и ценностей компании, в которой уже существует процесс оценки талантов. В ходе дополнения его психодиагностическим инструментарием, нами была проведена дифференцированная оценка потенциала пилотной группы респондентов в одном из отделов предприятия.

Выбор подхода продиктован природой бизнеса и связан с ценностями и убеждениями первых лиц группы компаний. Он не навязывает какую-либо идеологию, а позволяет воплотить в жизнь существующие в организации убеждения и ценности [15]. Важно отметить, что выбор данных характеристик или компонентов потенциала как Познавательная гибкость, Работоспособность, Целеустремленность, Вовлеченность нам видится неслучайным. Если обратиться к определениям устремлений таланта в работе А. Робертсона и Г. Эбби [14], то данные ими характеристики вполне раскрывают смысл первых трёх компонентов потенциала исследуемой организации:

- таланты стремятся к личностному (персональному) росту, к решению новых, более сложных задач, хотя и применяют свой талант и двигаться дальше;
- они в большинстве своем нетерпеливы; они не всегда ясно представляют, чего хотят достичь, но они точно знают, что хотят быть в движении; везде успевать;
- не любят тратить время и не выносят, когда другие тратят их время; они хотят работать и преуспевать;
- им нравится действовать здесь и сейчас;

– талантливые люди не оставят проблему нерешенной, а погрузятся в нее, от других они ожидают того же;

– талантливые люди могут выглядеть терпеливыми и требовательными, такими они и являются;

– осмысленность и результативность деятельности выражается в желании выполнять значительные поручения, в жажде участвовать в таких мероприятиях и возвращаться в деловых кругах, которые стоят внимания и усилий;

– у талантов есть тяга к свободе к действию, к возможности выбора и самовыражения;

– они добиваются ответственности, хотят формировать и развивать себя;

«Вовлеченность» – четвертый компонент, предполагает психологическую составляющую по включению таланта в процессы социализации в компании. Она является важной задачей современного менеджмента персонала, поскольку и поведение персонала, и эффективность его труда зависят от того, насколько он вовлечен в общее дело [9].

Итак, эмпирический этап данного исследования проводился в отделе логистики ООО «Вольво Компоненты» на уровне менеджеров, находящихся в подчинении у Директора по логистике. Количество испытуемых составило 6 человек. Еще один испытуемый (7-й участник) игнорировал просьбу об участии. Соответственно, обработке подверглись только 6 анкет. Все испытуемые являются руководителями среднего звена.

Для целей проекта, на основе имеющейся в организации системы определения талантов, были проанализированы и переведены на русский язык определения составляющих потенциала.

На горизонтальной шкале Матрицы потенциала (Рис. 1), которая используется на предприятии для проведения оценки потенциальных сотрудников, указаны компоненты ПОТЕНЦИАЛА сотрудника, подлежащие оценке: Познавательная гибкость, Работоспособность, Целеустремленность, Вовлеченность.

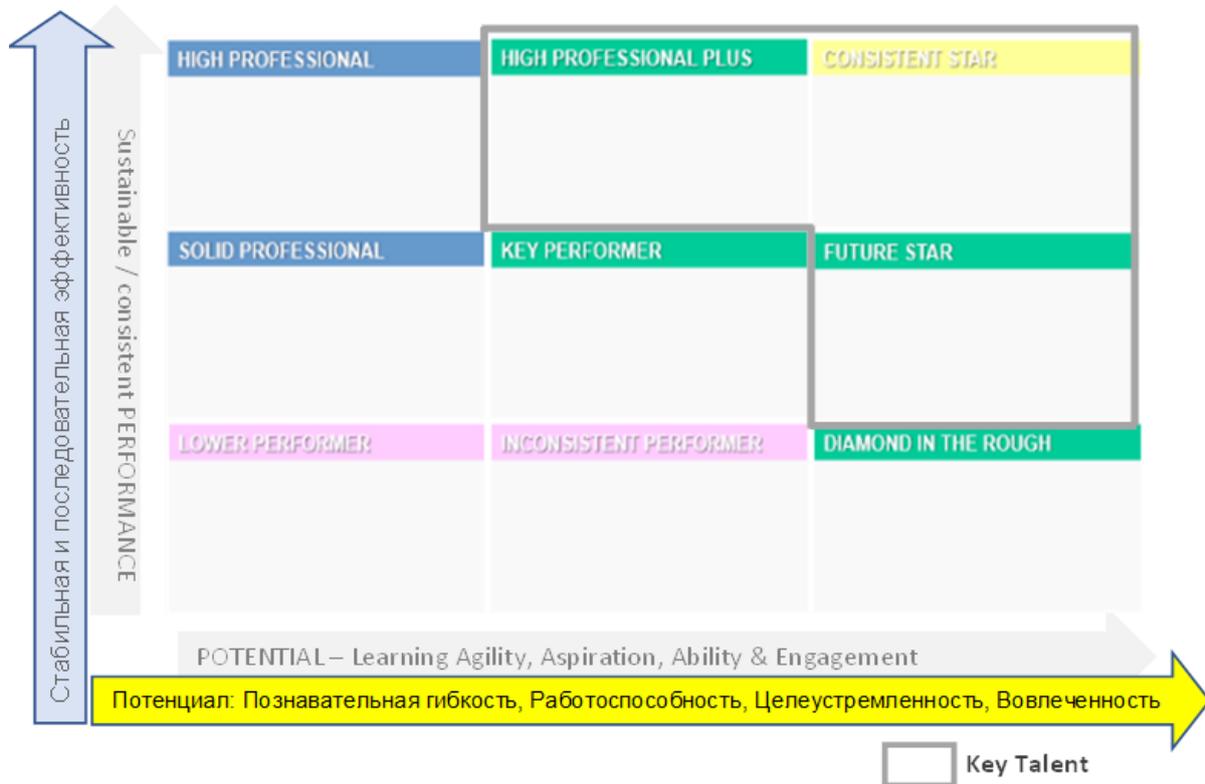


Рисунок 1 – «Матрица потенциала»

Важно отметить, что при использовании матрицы 9boxes могут возникнуть риски, связанные с субъективизмом оценивающих, с трудностью оценки сотрудников на разных позициях, с отсутствием количественного опреде-

ления потенциала, а также с проблемой «наешивания ярлыков».

Поэтому для того, чтобы приблизиться к единому пониманию составляющих потенциала всеми русскоговорящими руководителями,

определения, доступные только на английском языке в кадровой политике управляющей компании, были переведены на русский язык. Это позволило далее разобраться с требованиями к

моделям поведения и качествам оцениваемого сотрудника.

В таблице 1 представлен перевод каждого из этих понятий с английского на русский язык.

Таблица 1 – Перевод компонентов понятия «Потенциал»

Определение (Англ)	Определение (Рус)
<p>Learning Agility The ability and willingness to learn from experience and subsequently apply those lessons to perform successfully in new or first-time situations. This is the key criterion that differentiates talent along the high-professional / high-potential continuum</p>	<p>Познавательная гибкость Способность и готовность учиться на собственном опыте и впоследствии применять эти уроки для успешной работы в новых или впервые возникающих ситуациях. Это ключевой критерий, который дифференцирует талант в континууме высокопрофессиональный/высокопотенциальный</p>
<p>Ability How far an individual gets the ‘stretch’ to do a role with increased complexity and ambiguity, greater use of judgment and increased control span</p>	<p>Работоспособность Насколько человек способен сделать больше, чтобы выполнять роль с повышенной сложностью и двусмысленностью, более широким использованием суждений и расширенным диапазоном контроля</p>
<p>Aspiration The level of desire to progress (accepting this varies at different stages of people’s lives) and the motivation to learn and develop</p>	<p>Целеустремленность (Стремление) Уровень стремления к прогрессу (принятие этого варьируется на разных этапах жизни людей) и мотивация к обучению и развитию</p>
<p>Engagement The extent to which one is emotionally committed and willing to give one’s best at work for the long-term success of the organization and themselves</p>	<p>Вовлеченность Степень, в которой человек эмоционально привержен и готов приложить все усилия на работе для долгосрочного успеха организации и самого себя</p>

Следующим этапом стал более подробный описательный анализ и разбор компонентов потенциала с точки зрения качеств сотрудника, демонстрируемого поведения, поведенческих реакций, и предложен соответствующий инструмент для измерения и оценки.

Так, например, из определения «Познавательная гибкость» сделан акцент на том, что сотрудник обладает такими качествами, как открытость новым вызовам, уверенность при столкновении с трудностями, способность к анализу своего опыта, креативность и оригинальность. Эти качества проявляются в виде внедрения инноваций, генерации идей и стойкого проживания нового опыта. Такой сотрудник не просто выполняет свои стандартные рабочие функции, но и готов решать непривычные задачи, пробовать что-то новое, принимая даже некоторую степень риска. Извлекая полученный рабочий опыт, он (она) стремится получить обратную связь, чтобы сделать свою работу еще лучше.

Итак, мы переходим к конкретизации качеств сотрудника, которые можно измерить с помощью психодиагностических методик. Это может быть креативность, скорость обработки информации, качество обработки информации (критичность), открытость мышления, тип рефлексии, то есть способ, которым сотрудник познает мир и формулирует решения своих задач.

Из имеющегося арсенала психодиагностических методик адекватными для данной задачи мы считаем такие методики, как, оценка уровня творческого потенциала личности, диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) и самооценка уровня онтогенетической рефлексии.

Положения выполненного анализа систематизированы в таблице 2.

Аналогично глубокому содержательному анализу были подвергнуты и остальные составляющие понятия ПОТЕНЦИАЛ: работоспособность, целеустремленность и вовлеченность (см. таблицы 3-5).

Таблица 2 – Анализ компонента «Познавательная гибкость» и подбор методик для его оценки

Познавательная гибкость – это способность и готовность учиться на собственном опыте и впоследствии применять эти уроки для успешной работы в новых или впервые возникающих ситуациях. Это ключевой критерий, который дифференцирует талант в континууме высокопрофессиональный / высокопотенциальный			
Качества сотрудника	Как это проявляется	Что оценивать	Методики
<ul style="list-style-type: none"> – открыты новым вызовам; – уверенны при столкновении с трудностями; – анализируют свой опыт, предлагают оригинальные решения; – умеют развивать конструктивные взаимоотношения с разными людьми 	<ul style="list-style-type: none"> – внедрение инноваций: расширение картины мира, генерация идей и проживание нового опыта; – выполнение своих функций: адаптация к решению новых незнакомых задач и проблем; – рефлексия: интерес к обратной связи и целенаправленные усилия для ее получения; – риск: способность смело вторгаться на неизведанную территорию и пробовать что-то новое 	<ul style="list-style-type: none"> – креативность; – скорость обработки информации; – качество обработки информации (критичность); – открытость мышления; – тип рефлексии, то есть способ, которым вы познаете мир и формулируете решения своих задач 	<ul style="list-style-type: none"> – оценка уровня творческого потенциала личности; – диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл); – самооценка уровня онтогенетической рефлексии

Таблица 3 – Анализ компонента «Работоспособность» и подбор методик для его оценки

Работоспособность – определяет, насколько человек способен сделать больше, чтобы выполнять роль с повышенной сложностью и двусмысленностью, более широким использованием суждений и расширенным диапазоном контроля			
Качества сотрудника	Как это проявляется	Что оценивать	Методики
<ul style="list-style-type: none"> – может работать в ситуации неопределенности и нехватки информации: не теряется, сохраняет самообладание и здравый смысл; – открыты новым вызовам; – уверенны при столкновении с трудностями; – возрастающая ответственность не пугает; – уверенность, самооценка, самообладание под давлением 	<ul style="list-style-type: none"> – есть примеры успешного замещения другого сотрудника; – примеры улучшения своей работы путем применения новых инструментов, более сложных подходов, примеры оптимизации работы (делает больше за счет новых продвинутых инструментов и способов) 	<ul style="list-style-type: none"> – стратегии поведенческой активности 	<ul style="list-style-type: none"> – диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях

Таблица 4 – Анализ компонента «Целеустремленность» и подбор методик для его оценки

Целеустремленность – уровень стремления к прогрессу и мотивация к обучению и развитию			
Качества сотрудника	Как это проявляется	Что оценивать	Методики
<ul style="list-style-type: none"> – открыт новым знаниям и опыту; – инициативность, соревновательность, желание занимать лидерские роли 	<ul style="list-style-type: none"> – прикладывает усилия для получения новых знаний; – читает полезную для работы и саморазвития литературу; – состоит в интернет-сообществах по рабочей тематике; – участвует в мероприятиях (конференциях, семинарах); – взаимодействует с коллегами на других заводах с целью обмена знаниями 	<ul style="list-style-type: none"> – мотивация к обучению и развитию; – стремление к прогрессу и достижению поставленных целей 	<ul style="list-style-type: none"> – диагностика реализации потребностей в саморазвитии; – тест «Потребность в достижении успеха»

Таблица 5 – Анализ компонента «Вовлеченность» и подбор методик для его оценки

Вовлеченность – Степень, в которой человек эмоционально привержен и готов приложить все усилия на работе для долгосрочного успеха организации и самого себя.			
Качества сотрудника	Как это проявляется	Что оценивать	Методики
– эмоционально привержен и готов приложить все усилия на работе для долгосрочного успеха организации и самого себя; – он переживает свою принадлежность к организации как принадлежность к семье и желает в дальнейшем принадлежать к ней	– транслирует ценности компании в речи и через ролевую модель (поведение)	– приверженность и лояльность к организации	– опросник для измерения организационной приверженности Дж. Мейера и Н. Аллен ORGANIZATIONAL COMMITMENT SCALE (OCS) (перевод и модификация Е. Доценко)

Проведенный содержательный анализ понятия ПОТЕНЦИАЛ позволил подобрать батарею психодиагностических методик (опросников), способных решить задачу оценки потенциала сотрудника на основании критериев, значимых для компании ООО «Вольво Компоненты» и согласованных с ценностями глобальной организации. Итак, в такую батарею нами были включены следующие методики:

1. Оценка уровня творческого потенциала личности по А. С. Шарову [17].
2. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) [5].
3. Самооценка уровня онтогенетической рефлексии Н.П. Фетискина [17].
4. Тест «Потребность в достижении успеха» (Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркин, Л.П. Орлова) [17].
5. Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях. Тест-опросник Вассермана и Гуменюка. (разработан на основе опросника JenkinsActivity Survey (JAS) [17].
6. Опросник для измерения организационной приверженности Дж. Мейера и Н. Аллен ORGANIZATIONAL COMMITMENT SCALE (OCS) (перевод и модификация Е. Доценко) [11].

Для проведения оценки потенциала сотрудников команды талантов представленные психодиагностические методики были преобразованы с помощью программного пакета «MS Excel» в удобный цифровой инструмент, позволивший успешно решить поставленную задачу, обеспечив прозрачность ее процедуры для испытуемых и их доверие к процедуре оценки, а по окончании этапа сбора данных в автоматическом режиме получить Профиль сотрудника, интегрирующий результаты по всем использованным психодиагностическим методикам. На Рис 2 представлен пример такого профиля по-

тенциала сотрудника по результатам диагностики».

Полученный профиль дает представление о результатах диагностики потенциала сотрудника команды талантов. В частности, на Рис. 2 показано, что у сотрудника выражен потенциал саморазвития, творческий потенциал и фокус на самореализацию. Вместе с тем, полученные результаты показывают, что у него низкий уровень эмоционального интеллекта и недостаточно выражены потребность в достижении успеха, уверенность в себе и целеустремленность. Обобщение полученных результатов дало основание для вывода о том, что уровень потенциала у данного сотрудника в качестве будущего руководителя на данный момент не является высоким, следовательно, рассматривать его на данном этапе как потенциального лидера не стоит.

Аналогичную процедуру диагностики, анализа и формирования профиля потенциала прошли и все остальные испытуемые – участники команды талантов.

До и после проведения диагностики руководитель группы испытуемых провёл оценку и проставил рейтинги потенциала своих подчиненных в соответствии с принятой в организации системой оценки от одного до трёх (где 1 – слабо выраженный потенциал, 2 – умеренно выраженный потенциал, 3 – ярко выраженный потенциал). При выставлении оценок «до» руководитель опирался исключительно на своё собственное видение и мнение о том, насколько сотрудник хорошо справлялся с поставленными задачами и каким потенциалом, как ему видится, обладает подчиненный. При ревизии оценок «после» руководитель внёс некоторые коррективы, опираясь как на своё мнение, так и учитывая полученные с помощью психодиагностического инструментария профили. Необходимо отметить, что некоторые оценки претерпели существенные изменения. (См. Рис 3).

Обобщенный профиль сотрудника		Результат	Комментарий	Интерпретация	
Оценка уровня творческого потенциала		102	Чуть выше среднего		
Уровень «эмоционального интеллекта» (Интегративный)	Интегративный уровень	24	низкий		
	Эмоциональная осведомленность	3	низкий		
	Управление своими эмоциями	3	низкий		
	Самотивация	6	низкий		
	Эмпатия	6	низкий		
	Распознавание эмоций других людей	6	низкий		
Самооценка уровня онтогенетической рефлексии		60	рефлексия со знаком «-»	итогом прошлых ошибок становится страх перед совершением новых. Ваша осторожность, явившаяся результатом прошлых жизненных ошибок, не всегда является гарантией полного жизненного успеха. Возможно то, что вы считаете ошибкой, совершенной в прошлом, — просто сигнал о том, что вы изменились. Ваш критичный ум иногда мешает исполнению ваших глубоких желаний.	
Диагностика реализации потребностей в саморазвитии		60	активно реализует свои потребности в саморазвитии		
Потребность в достижении успеха		13	средний	При среднем уровне мотивации необходимо активизироваться. Работать над собой для того, чтобы преуспеть в жизни. Выработать в себе уверенность и целеустремленность.	
Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях		347	тип АБ	Тип АБ Промежуточный, присущ эмоционально-стабильным людям, умеющим грамотно распределять время работы и отдыха. Рвение к лидерству не так очевидно, но при определенных условиях может быть проявлено.	
Определение типа приверженности		Аффективная П Нормативная П Текущая П	17 14 13	"Я люблю..." "Я должен..." "Мне нужно..."	эмоциональная привязанность к организации.

Рисунок 2 – Пример профиля потенциала сотрудника по результатам диагностики

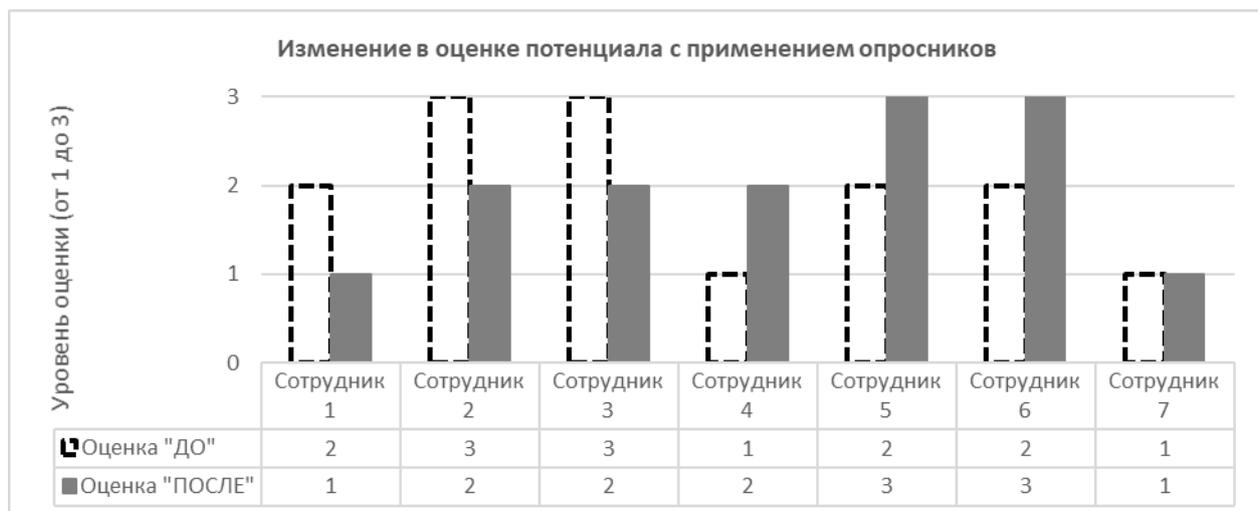


Рисунок 3 – Изменение в оценке потенциала с применением психодиагностического инструментария

Заключение

В современных условиях в ведущих компаниях многократно возрастает значимость личностного потенциала сотрудников как ключевого фактора, непосредственно влияющего на продуктивность и гибкость организации в целом, а в практике управления персоналом развиваются системы управления талантами, реализующие комплексный подход в области HR-менеджмента (управления персоналом), призванные обеспечить привлечение высококвалифицированного персонала, интеграцию новых сотрудников, а также удержание их для удовлетворения текущих и перспективных задач бизнеса.

Эксперты обращают внимание на то, что в последнее время несколько изменилось само понятие HiPo-сотрудника как в российских, так и в зарубежных компаниях [9]. Это изменение заключается в том, что компетентностный подход в оценке сотрудника уходит на второй план, а на смену ему приходит комплексная оценка продуктивности человека на своем рабочем месте, оценка его потенциала и формирование условий, в которых он сможет этот потенциал раскрыть и, главное, применить на пользу компании.

В этой связи «управление талантами» решает задачу прогноза того, какие человеческие ресурсы понадобятся компании в ближайшее

время, и создания условий для их своевременного привлечения. Любая организация, желающая эффективно функционировать и развиваться в долгосрочной перспективе, призвана обращать внимание на качество оценки потенциала сотрудников и на их развитие. В этих условиях возрастает запрос на программы оценки продуктивности и потенциала, которые могут оказать позитивное влияние на сотрудников и быть основой для грамотных кадровых решений.

Реализованный нами пилотный проект по оценке потенциала Hi-ро сотрудников команды талантов промышленного предприятия позволил руководителю провести обоснованную дифференцированную оценку потенциала сотрудника, не ограничиваясь исключительно только собственным мнением о сотруднике, с использованием разработанного нами инструмента оценки потенциала цифрового формата, включившего набор методик, диагностирующих личностные особенности, адекватные ключевым корпоративным ценностям компании. Данный инструмент обеспечивает прозрачность процедуры оценки и доверие к ней испытуемых, а по её окончании в автоматическом ре-

жиме предьявляет Профиль сотрудника, наглядно отражающий его/ее сильные и слабые стороны.

Кроме того, предложенный нами новый формат оценки потенциала сотрудников команды талантов (Hi-ро) также позволяет вовлекать этих сотрудников в процесс самоанализа, запускает их рефлексию, а для руководителя предоставляет дополнительные надёжные данные объективной оценки потенциала, помогая по-новому взглянуть на сотрудника и выявить вектор его дальнейшего развития.

Таким образом, реализованный нами проект показывает целесообразность и перспективность применения цифрового психодиагностического инструментария, обеспечивающего оптимальное решение сложной и ответственной задачи дифференцированной оценки потенциала сотрудников команды талантов (Hi-ро) современной компании. Считаем неперенным условием успешной реализации подобных проектов дифференцированной оценки потенциала сотрудников является психологическая компетентность разработчиков подобных инструментов.

Список литературы:

1. Антонова, О. Фокус на талант / О. Антонова // Персонал Микс. – 2007. – №10.
2. Вильховченко, Э. Постиндустриальные модели труда / Э. Вильховченко // МЭИМО. – 2003. – № 3. – С. 72.
3. Гроув, Э. Выживают только параноики / Э. Гроув. – Москва: Изд-во Альпина Бизнес Букс, 2009. – 203 с.
4. Диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл) [Электронный ресурс]. – URL: <https://hr-portal.ru/tool/metodika-opredelenie-urovnya-emocionalnogo-intellekta?ysclid=lb5aqlswsp953726346> (дата обращения 10.09.2022).
5. Исследование Global Human Capital Trends, 2014 г. – URL: <http://www2.deloitte.com/global/en/pages/human-capital/articles/human-capital-trends-2014.html>.
6. Курина, Т. Н. Концепция управления талантами как особой категорией работников организации [Электронный ресурс] / Т. Н. Курина // Управленческие науки. – 2019. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-upravleniya-talantami-kak-osoboy-kategoriyey-rabotnikov-organizatsii> (дата обращения: 05.01.2021).
7. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2011. – 680 с.
8. Нодельман, В. Российским работодателям не нужны талантливые сотрудники [Электронный ресурс] / В. Нодельман // Известия. – 14.09.2016. – URL: <https://iz.ru/news/632120> (дата обращения: 21.09.2022).
9. Одегов, Ю. Г. Управление талантами – Нужно ли оно работодателю? / Ю.Г. Одегов, М.Н. Кулапов, П. А. Карасев // Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Вестник НГУЭУ. – 2020. – № 4. – С. 10-20.
10. Одегов, Ю.Г. Управление талантами – реальность современного менеджмента / Ю.Г. Одегов // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2015. – №1. – С. 92-99.
11. Опросник для измерения организационной приверженности Дж. Мейера и Н. Аллен ORGANIZATIONAL COMMITMENT SCALE (OCS) [Электронный ресурс]. – URL: https://hr-portal.ru/files/anketa-oprosnik_shkala_organizacionnoy_loyalnosti.pdf (hr-portal.ru) (дата обращения 10.09.2022).

12. Полевая, М. В. Управление талантами: трактовка, систематизация, опыт / М. В. Полевая, С. Дзаппала, Е. В. Камнева // *Управленческие науки*. – 2018. – №8(4). – С. 104-111. – DOI: 10.26794/2404-022X-2018-8-4-104-111.
13. Попов, А. Как заглянуть в будущее: оценка потенциала сотрудника [Электронный ресурс] / А. Попов, Е. Лурье, Е. Трдатян. – URL: <https://www.ecopsy.ru/insights/kak-zaglyanut-v-budushchee-otsenka-potentsiala-sotrudnikov/> (дата обращения: 10.09.2022).
14. Робертсон, А. Управление талантами. Как извлечь выгоду из таланта ваших подчиненных / А. Робертсон, Г. Эбби; пер. с англ. – Днепропетровск: Баланс-клуб, 2004. – 200 с.
15. Розин, М. Время подлинных талантов [Электронный ресурс] / М. Розин. – URL: <https://hrbazaar.ru/articles/vremya-podlinnyh-talantov/> (дата обращения: 21.09.2022).
16. Тараскова, Е. Правильное решение [Электронный ресурс] / Е. Тараскова // *Управляем талантами*. – 2008. – URL: <http://www.ancor.ru/labourmarket/article/articleid/2013/> (дата обращения: 05.10.2022).
17. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
18. Чижикова, С. А. Управление талантами в системе менеджмента международной организации, работающей на российском рынке / С. А. Чижикова, И.П. Краснощеченко // *Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки*. – 2021. – Том 4. – Выпуск 4. – С. 69-75. – DOI: 10.54072/26586568_2021_4_4_69.
19. Dries, N. The psychology of talent management: A review and research agenda // *Human Resource Management Review*. 2013. № 23(4). P. 272-285.

S.A. Chizhikova, I.P. Krasnoshchchenko
**ASSESSMENT OF THE POTENTIAL OF THE COMPANY'S EMPLOYEES
IN THE TALENT MANAGEMENT SYSTEM**

Abstract: The article presents the current trends in working with personnel in terms of assessing the potential of employees and how to identify talents among them (HiPo).

One of the most important aspects of talent management is the objective assessment by the employer of not only the performance of employees, but also an understanding of which of them has the necessary potential, - such a personality characteristic that will allow you to solve non-standard problems, effectively interact within the framework of complex and variable management systems.

With all the variety of consulting services in the field of personnel assessment, in an average company with a restrained budget, however, you need a simple and inexpensive tool that will be easy to apply, en masse and in a short time, while obtaining a reliable and informative result that allows managers to make personnel decisions.

This article is devoted to the justification of the tools used by us for such an assessment. The example of Volvo Components LLC, a separate organization, shows the possibility of using a combination of several psychodiagnostics methods (tests, surveys) in order to determine the level of personal potential of future project managers and managers.

The researcher adheres to the point of view that the competent approach in assessing an employee fades into the background, and it is replaced by a comprehensive assessment of a person's productivity in his workplace, an assessment of his (her) potential and the formation of the conditions in which he (she) can unleash this potential and, most importantly, apply it to the benefit of the company.

Key words: talent management; talent management system; personnel; HiPo; talent; employees; personnel management, potential assessment, comprehensive assessment of productivity.

References:

1. Antonova, O. Fokus na talant / O. Antonova // *Personal Miki*. – 2007. – №10.
2. Vil'hovchenko, E. Postindustrial'nye modeli truda / E. Vil'hovchenko // *MEIMO*. – 2003. – № 3. – С. 72.
3. Grouv, E. Vyzhivayut tol'ko paranoiiki / E. Grouv. – Moskva: Izd-vo Al'pina Biznes Buks, 2009. – 203 s.

4. Diagnostika emocional'nogo intellekta (N. Holl) [Elektronnyj resurs]. – URL: <https://hr-portal.ru/tool/metodika-opredelenie-urovnya-emocionalnogo-intellekta?ysclid=lb5aqlswsp953726346> (data obrashcheniya 10.09.2022).
5. Issledovanie Global Human Capital Trends, 2014 g. – URL: <http://www2.deloitte.com/global/en/pages/human-capital/articles/human-capital-trends-2014.html>.
6. Kurina, T. N. Konceptiya upravleniya talantami kak osoboj kategoriej rabotnikov orga-nizacii [Elektronnyj resurs] / T. N. Kurina // Upravlencheskie nauki. – 2019. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-upravleniya-talantami-kak-osoboy-kategoriej-rabotnikov-organizatsii> (data obrashcheniya: 05.01.2021).
7. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / pod red. D. A. Leont'eva. – Moskva: Smysl, 2011. – 680 s.
8. Nodel'man, V. Rossijskim rabotodateljam ne nuzhny talantlivye sotrudniki [Elektronnyj resurs] / V. Nodel'man // Izvestiya. – 14.09.2016. – URL: <https://iz.ru/news/632120> (data obrashcheniya: 21.09.2022).
9. Odegov, YU. G. Upravlenie talantami – Nuzhno li ono rabotodatelju? / YU.G. Odegov, M.N. Kulapov, P. A. Karasev // Rossijskij ekonomicheskij universitet im. G. V. Plekhanova, Vestnik NGUEU. – 2020. – № 4. – S. 10-20.
10. Odegov, YU.G. Upravlenie talantami – real'nost' sovremennogo menedzhmenta / YU.G. Odegov // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Ekonomika. – 2015. – №1. – С. 92-99.
11. Oprosnik dlya izmereniya organizacionnoj priverzhennosti Dzh. Mejera i N. Allen ORGANIZATIONAL COMMITMENT SCALE (OCS) [Elektronnyj resurs]. – URL: https://hr-portal.ru/files/anketa-oproshnik_shkala_organizacionnoy_loyalnosti.pdf (hr-portal.ru) (data obrashcheniya 10.09.2022).
12. Polevaya, M. V. Upravlenie talantami: traktovka, sistematizaciya, opyt / M. V. Polevaya, S. Dzappala, E. V. Kamneva // Upravlencheskie nauki. – 2018. – №8(4). – S. 104-111. – DOI: 10.26794/2404-022X-2018-8-4-104-111.
13. Popov, A. Kak zaglyanut' v budushchee: ochenka potenciala sotrudnika [Elektronnyj resurs] / A. Popov, E. Lur'e, E. Trdat'yan. – URL: <https://www.ecopsy.ru/insights/kak-zaglyanut-v-budushchee-otsenka-potentsiala-sotrudnikov/> (data obrashcheniya: 10.09.2022).
14. Robertson, A. Upravlenie talantami. Kak izvlech' vygodu iz talanta vashih podchinennyh / A. Robertson, G. Ebbs; per. s angl. – Dnepropetrovsk: Balans-klub, 2004. – 200 s.
15. Rozin, M. Vremya podlinnyh talantov [Elektronnyj resurs] / M. Rozin. – URL: <https://hrbazaar.ru/articles/vremya-podlinnyh-talantov/> (data obrashcheniya: 21.09.2022).
16. Taraskova, E. Pravil'noe reshenie [Elektronnyj resurs] / E. Taraskova // Upravlyaem talantami. – 2008. – URL: <http://www.ancor.ru/labourmarket/article/articleid/2013/> (data obrashcheniya: 05.10.2022).
17. Fetiskin, N.P. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp / N.P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. – Moskva: Izd-vo Instituta Psiho-terapii, 2002.
18. CHizhikova, S. A. Upravlenie talantami v sisteme menedzhenta mezhdunarodnoj organizacii, rabotayushchej na rossijskom rynke / S. A. CHizhikova, I.P. Krasnoshchchenko // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psihologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki. – 2021. – Tom 4. – Vypusk 4. – S. 69-75. – DOI: 10.54072/26586568_2021_4_4_69.
19. Dries, N. The psychology of talent management: A review and research agenda // Human Resource Management Review. 2013. № 23(4). P. 272-285.

Статья поступила в редакцию 26.08.2022

М.А. Спиженкова, М.Р. Шукшина
**СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
У МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ**

Аннотация: В статье анализируются результаты эмпирического исследования синдрома эмоционального выгорания медицинских сестер, работающих в ковид-стационаре и медицинском центре в период пандемии. На основании теоретических положений авторов, изучавших синдром эмоционального выгорания, сформулированы вопросы анкеты для медицинских сестер, работающих в условиях разных медицинских учреждений в период пандемии COVID-2019. Анализ ответов респондентов на вопросы авторской анкеты позволяет анализировать переживания медицинских сестер в отношении изменений в их эмоциональном состоянии, взаимоотношений с родственниками, отношения к пациентам. Приводятся данные оценки медицинскими сестрами их отношения к условиям профессиональной деятельности, рекомендации по повышению эффективности профессиональной деятельности, данные респондентами потенциальными сотрудниками медицинских учреждений. На основании статистического расчета различий между показателями синдрома эмоционального выгорания в двух группах респондентов, делается вывод о профессиональном выгорании медицинских сестер, работающих в условиях ковид-стационара.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; профессиональная деятельность медицинских сестер в условиях ковид-стационара.

На современном этапе развития российского здравоохранения, существенной характеристикой которого является оказание медицинской помощи населению в условиях новой критической ситуации, исследование проблемы ранней психопрофилактики эмоционального выгорания медицинских сестер, их профессиональной деформации, которая может прогнозироваться и предотвращаться, приобретает особую значимость. Коронавирусное заболевание 2019 года (COVID-19) представляет собой глобальную пандемию, распространившуюся по всему миру. Медицинские работники, столкнувшиеся с пандемией COVID-19, представляют собой группу риска по возникновению проблем с психическим здоровьем, основным из которых является профессиональное выгорание. Особенно это касается медицинских сестер, которые оказывают помощь в борьбе с пандемией. Как известно, начинающие сотрудники имеют меньший опыт и знания по преодолению стресса, что влечёт за собой развитие профессионального выгорания. Поскольку коронавирусное заболевание появилось всего три года назад, для каждого медицинского сотрудника опыт работы в ситуации пандемии является новым.

Состояние изученности проблемы. Кроме медико-психологического, феномен эмоционального выгорания рассматривается исследователями в различных ракурсах: общепсихологическом, психолого-профессиональном, психолого-педагогическом. Чаще всего авторы характеризуют эмоциональное выгорание через

сочетание симптомов нарушения в психической, соматической и социальной сферах жизни, что релевантно подходам медицинской психологии. Но в настоящее время медико-психологический подход остается доминирующим при обсуждении этой проблемы (так как речь идет о психическом здоровье человека). На сегодняшний день работы в области медицинской психологии, сочетающие медико-психологические и социально-психологические подходы, представляют большую значимость, поскольку профессия медицинского работника, в частности, медицинской сестры, как всякая, относящаяся к разделу «помогающих», предъявляет высокие требования к коммуникативному аспекту деятельности. Вопросы, касающиеся обеспечения превентивной и психокоррекционной работы, направленной на предупреждение профессиональных деформаций, актуальны как на стадии овладения профессией, так и на стадии реализации профессиональных коммуникативных навыков.

Определение предмета нашего исследования проводилось с опорой на работы зарубежных и отечественных авторов. Х.Дж. Фреденбергер [9] трактует его как «истощение энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей». В свою очередь, К. Маслач считает, что синдром эмоционального выгорания представляет собой «синдром физического и эмоционального истощения, включающий развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к рабо-

те и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам» [4, с. 32]. Некоторые специалисты предлагают приравнять выгорание к крайнему проявлению стресса, а также – к третьей стадии общего синдрома адаптации – истощению. В Международной классификации болезней (МКБ-10) синдром эмоционального выгорания был описан как «состояние полного истощения» и отнесен к рубрике Z73.0 – «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни». Принятие новой версии международной классификации болезней одиннадцатого пересмотра предполагает отнесение изучаемого синдрома к факторам, влияющим на состояние здоровья в блоке «Проблемы, связанные с занятостью или безработицей». Первоначально феномен профессионального выгорания изучался на примере состояний, характерных для профессионалов, работающих в помогающих профессиях, осуществляющих постоянную коммуникацию с другими людьми. Однако в последние годы стали появляться исследования, показывающие наличие синдрома эмоционального выгорания у специалистов иных профилей (бухгалтеры, IT-специалисты).

В рамках модели С. Maslach, S. Jackson, синдром эмоционального выгорания рассматривается как трёхмерный конструкт, в структуру которого включены симптомы «деперсонализации», «эмоционального истощения» и «редукции личностных достижений». Основной характеристикой синдрома эмоционального выгорания у данных авторов считается эмоциональное истощение, которое проявляется в равнодушии, пониженном эмоциональном фоне, эмоциональном перенасыщении. Основное проявление деперсонализации – это деформация отношений с окружающими: в виде усиленной зависимости от них, либо, напротив, в виде усиления циничности и негативизма. Редукция личностных достижений, как правило, проявляется в заниженной оценке собственных профессиональных успехов и достижений, либо в ограничении своих обязанностей и возможностей по отношению к другим, преуменьшении собственного достоинства [13].

В.В. Бойко [3] при определении фаз эмоционального выгорания опирается на учение Г. Селье о стрессе как неспецифической защитной реакции организма в ответ на психотравмирующие факторы разного свойства. С точки зрения автора, синдром эмоционального выгорания проходит свое становление в трех фазах.

Первая фаза, именуемая «напряжение», включает в себя следующие симптомы: пере-

живание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, загнанность в клетку, тревога и депрессия.

Вторая фаза, резистенции, содержит более или менее успешные попытки оградить себя от неприятных впечатлений. Среди признаков резистенции также выделяют 4 симптома: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей. Существует разница между экономичным проявлением эмоций, что является полезным навыком, и неадекватным реагированием в рамках синдрома выгорания, что нередко воспринимается пациентами и коллегами как неуважение к их личности, смещение нравственных оценок и приводит к накоплению межличностных конфликтов. Как логическое продолжение неадекватного избирательного эмоционального реагирования выделяют симптомы эмоционально-нравственной дезориентации, расширения сферы экономии эмоций (когда данная форма защиты переносится за пределы профессиональной деятельности), редукции профессиональных обязанностей, что, по сути, является их упрощением.

Третья фаза, истощение, характеризуется более или менее выраженным падением энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым качеством личности. Наблюдаются следующие симптомы: эмоциональный дефицит (преобладание негативной эмоциональности), эмоциональная отстраненность (когда личность почти или полностью исключает эмоции из профессиональной деятельности, в других сферах живя полноценными эмоциями), личностная отстраненность – деперсонализация (пациент воспринимается как неодушевленный предмет, объект для профессиональных манипуляций), психосоматические и психовегетативные нарушения. Выделение указанных фаз носит условный характер.

Следует отметить, что, по мнению Е.И. Чердымовой с соавторами [12] формой профессиональной деформации личности является эмоциональное выгорание. Действительно, этот синдром весьма распространен среди средних медицинских работников. Так, по данным Л.А. Лазаревой с соавторами [8] фаза напряжения синдрома эмоционального выгорания не сформировалась только у 20,0% медицинских сестер, тогда как 48,9% респондентов были в процессе формирования, а полностью сформировалась она у 31,1% опрошенных. Фаза

резистенции синдрома эмоционального выгорания не сформировалась только у 6,7% медсестер, у 37,7% респондентов она была в стадии формирования, и в 55,6% случаев сформировалась полностью. Фаза истощения отсутствовала только у 17,8% опрошенных, в 53,3% случаев находилась в стадии формирования и в 28,9% полностью сформировалась. По данным И.А. Частоедовой и Е.А. Мухачевой [11] ведущими симптомами в синдроме эмоционального выгорания у медицинских сестер стали «редукция профессиональных обязанностей» (у 60% обследованных), «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (у 53%), «переживание психотравмирующих обстоятельств» (у 38%) и «эмоциональный дефицит» (у 35%).

Анализируя факторы, детерминирующие развитие синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер, Т.В. Козлова, и Т.А. Саблина [7] выделяют следующие:

- высокая насыщенность рабочего дня, связанная с общением с большим количеством больных людей, негативными эмоциями, болью, страданиями и смертью;
- большое количество эмоционально насыщенных личностных контактов с пациентами и их родственниками;
- высокая ответственность за жизнь и здоровье людей; необходимость отвечать перед родственниками больного, перед государством и перед собственной совестью за результат своей каждодневной работы;
- производственная среда с высокими факторами социального риска (алкоголизм, наркомания, бездомность и др.);
- постоянная готовность к оказанию медицинской помощи в нерабочее время;
- низкие возможности для полноценного отдыха как после работы, так и во время очередного отпуска, связанные с низкой оплатой труда и высоким коэффициентом совместительства (по России – 1,3);
- зависимость от партнеров по общению;
- возможные конфликтные или напряженные ситуации общения с администрацией, коллегами, пациентами или их родственниками;
- некорректность врачей по отношению к медицинским сестрам;
- «дополняющий» характер профессии;
- воздействие вредных химических веществ и биологических агентов, действие ионизирующего и СВЧ излучения, высокий риск заражения инфекционными заболеваниями и другие неблагоприятные факторы различной природы.

Эти и другие причины, более или менее постоянно и интенсивно воздействующие на медицинского работника в ходе его профессиональной деятельности, требуют от него особого напряжения душевных и физических сил, вызывая физическое и эмоциональное перенапряжение и, в случае невозможности компенсировать его адаптивными способами, неизбежно приводят к нарушению адаптации развитию признаков выгорания. При этом симптомы выгорания могут иметь свои особенности и отличаться количественно и содержательно в зависимости от особенностей содержания и условий профессиональной деятельности медицинских работников различных профилей и специализаций.

Эмпирическое исследование, проведенное в начале 2022 года, было направлено на выявление факторов, способствующих развитию профессионального выгорания у медицинских сестер во время пандемии COVID-19.

Предметом исследования стал синдром эмоционального выгорания у медицинских сестер, работающих в условиях ковид-стационаров в период пандемии.

Гипотеза исследования:

1) у медицинских сестер, работающих в условиях ковид-стационара, выше показатели синдрома эмоционального выгорания, чем у медсестер, работающих в медицинском центре.

2) отношение к работе в условиях ковид-стационара у медицинских сестер характеризуется негативными оценками на фоне общего ухудшения отношений с родственниками, отношения к пациентам.

В исследовании приняли участие 50 респондентов, 20 медицинских сестер ковид-стационара и 30 медицинских сестер медицинского амбулаторного центра. Исследование проводилось методом тестирования, с использованием авторской анкеты и методики диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко.

Интерпретация результатов анкетного опроса.

Медицинские сестры, принявшие участие в исследовании, были опрошены с помощью специально разработанной анкеты. Вопросы анкеты были разделены на 3 блока:

- вопросы блока 1 касались демографических данных медицинских сестер: пол, возраст, а также семейное положение;
- вопросы 2 блока касались стажа работы медицинских сестер, как общего, так и в ковид-стационаре;

– вопросы 3 блока были направлены на выявление условий формирования синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер: самооценка изменения отношений к пациентам, работе, семье, пересмотре ценностей, определении характера усталости после рабочего дня. Отдельный вопрос проективного характера содержал предложение дать рекомендации тем, кто только начинает или планирует начать работать в тех условиях, в которых осуществляют свою профессиональную деятельность респонденты.

Анализ анкетных данных показал, что опрошенный медицинский персонал был представлен только женщинами, что говорит о непрестижности профессии в глазах мужчин, хотя мужской персонал в поликлинике совершенно необходим. Возраст опрошенных медицинских сестер, работающих в ковид-стационаре, варьировал от 26 до 54 лет; медицинских сестер, работающих в медицинском центре, от 22 до 65 лет.

Большинство респондентов отметили в качестве основного травмирующего фактора работы режим и условия труда. Действительно, в период пандемии и режим, и условия работы в больнице и в медицинских центрах существенно отличаются от обычных, причём в худшую сторону. Реже и практически с одинаковой частотой медицинские сестры указывали на такие факторы как неопределенность ситуации и особенности состояния пациентов. Свой вариант ответа дали всего 15,0% медицинских сестер

ковид-стационара – все они отметили в качестве наиболее травматичного фактора постоянный страх за свое собственное здоровье, страх инфицирования коронавирусом.

После окончания рабочей смены большинство медицинских сестер в ковид-стационаре чувствовали, прежде всего, эмоциональную усталость – это обстоятельство отметили 70,0% респондентов. В 20,0% случаев они указали на преобладание физической усталости, а в 10,0% случаев дали собственный ответ – что физическая и эмоциональная усталость у них выражены к концу смены одинаково. В медицинском центре после окончания рабочей смены большинство медицинских сестер чувствовали, прежде всего, эмоциональную усталость – это обстоятельство отметили 56,0% респондентов. В 37,0% случаев указали на преобладание физической усталости, а в 7,0% случаев дали собственный ответ – что физическая и эмоциональная усталость у них выражены к концу смены одинаково.

Очевидно, эмоциональная усталость медицинских сестер обусловлена совокупностью факторов, перечисленных в предыдущем вопросе анкеты: необходимостью работать в сложных, непривычных условиях пандемии, для медсестер ковид-стационара – с тяжелыми больными, страх за собственное здоровье; дополнительным фактором напряжения стала ситуация неопределенности; неизвестно, сколько времени предстоит так работать.

Таблица 1 – Оценка изменений за период пандемии отношений медицинских сестер к работе, пациентам, семье

Оцениваемый аспект	Отношение медсестер		
	улучшилось	ухудшилось	не изменилось
процент ответов медсестер ковид-стационара			
Отношение к работе	0,0%	80,0%	20,0%
Отношение к пациентам	15,0%	60,0%	25,0%
Отношения в семье	10,0%	70,0%	20,0%
процент ответов медсестер медицинского центра			
Отношение к работе	30,0%	20,0%	50,0%
Отношение к пациентам	17,0%	6,0%	77,0%
Отношения в семье	6,0%	10,0%	84,0%

Сопоставляя приведенные показатели, отмечаем, что у большинства опрошенных медицинских сестер ковид-стационара отношение к работе, к семье и пациентам ухудшилось, тогда как у сотрудниц медицинского центра ухудшилось отношение к работе, но не к семье и не к пациентам. В ковид-стационаре только в 20,0% случаев отношение к работе не изменилось. Не было ни одной медицинской сестры,

которая отметила бы улучшение своего отношения к работе за период работы в ковид-стационаре, тогда как в медицинском центре улучшение отметили 30% опрошенных. Отношение к пациентам также ухудшилось у большинства респондентов ковид-стационара – на этот факт указали 60,0% из них, улучшение отметили только 15,0%, а в 25,0% случаев оно не изменилось. В медицинском центре иная картина

на, ухудшилось отношение только у 6%. Ухудшение отношений в семье за период работы в ковид-стационаре отметили 70,0% опрошенных медицинских сестер, а улучшение – только 10,0%. В 20,0% случаев оно не изменилось, а у медсестер медицинского центра в 84% случаев отношение к семье осталось прежним. В целом, полученные данные свидетельствуют о негативном влиянии работы в ковид-стационаре как на профессиональную, так и на личную сферу медицинских сестер.

Анализируя ответы на вопрос об изменении ценностей за период пандемии, отмечаем, что у всех опрошенных медицинских сестер произошла переоценка ценностей. При этом около половины медицинских сестер (40,0% ковид-стационара и 46% медицинского центра) стали больше ценить здоровье, а в 30,0% медицинские сестры ковид-стационара и в 17% респонденты медицинского центра – отношения с близкими людьми.

Отдых и духовные аспекты стали в большей степени ценить 15,0% и 14% респондентов ковид-стационара, и в медицинском центре 10,0% медсестер больше стали ценить отдых, а материальные блага стали в большей степени считать необходимыми лишь 5,0% медицинских сестер ковид-стационара и 6% медицинского центра.

Представления о ценностях, определенных медсестрами как значимые, согласуются с результатами исследования Н.Н. Авраменко, А.А. Свиридова (2021). По мнению авторов, медицинские работники считают ресурсными для преодоления синдрома эмоционального выгорания здоровье, материально обеспеченную жизнь, любовь, свободу, счастливую семейную жизнь, аккуратность, образованность, честность [1, с. 34].

Наиболее интересным представляется анализ рекомендаций, которые медицинские сестры ковид-стационара дали специалистам, работающим (или планирующим работать) в ковид-стационаре показал, что большинство из них (65,0%) советовали отказаться от такой работы. На втором месте по частоте стояла рекомендация больше заботиться о своем здоровье, а на третьем – по возможности сократить срок работы в ковид-стационаре, что перекликается с первой рекомендацией. Медицинские сестры, работающие в условиях медицинского центра, отмечая на аналогичный вопрос, в 67,0% случаев рекомендовали улучшать свои профессиональные и человеческие качества. На втором же месте по частоте, 33,0%, не было высказано никаких рекомендаций. Все перечисленные аспек-

ты можно определить как предпосылки к формированию синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, проведенный анализ результатов анкетного опроса медицинских сестер, работающих в ковид-стационаре, выявил, что наиболее травматичным производственным фактором для них был режим и условия работы, а после смены они чувствуют себя эмоционально уставшими. За период работы в ковид-стационаре у большинства медсестер произошло ухудшение отношения к пациентам и работе в целом, а также семейных отношений. Кроме того, произошла переоценка ценностей – на первый план вышли ценности здоровья и отношений с близкими людьми, а ценности карьеры и материальных благ отошли на задний план. Отметим, что большинство медицинских сестер не рекомендуют другим медработникам работать в ковид-стационаре. В целом, полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства опрошенных медицинских сестер имеется либо благоприятный фон для развития СЭВ, либо его признаки.

Интерпретация результатов обследования по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко. Исследование уровня эмоционального выгорания в двух группах респондентов показало, что выраженность показателей выгорания у медицинских сестер ковид-стационара выше, чем у медицинских сестер медицинского центра. Наивысший показатель выраженности фазы «напряжение» у респондентов ковид-стационара – «74», наименьший показатель данной фазы «32», тогда как у медицинских сестер медицинского центра наивысший показатель данной фазы «71», а наименьший – «0», причем таких показателей два. Наивысший показатель выраженности фазы «резистенция» у медицинских сестер ковид-стационара – «100», наименьший показатель данной фазы «35», тогда как у медицинских сестер медицинского центра наивысший показатель данной фазы «91», а наименьший – «2». Наивысший показатель выраженности фазы «истощение» у медицинских сестер ковид-стационара – «112», есть показатель «109», наименьший показатель данной фазы «30», тогда как у респондентов медицинского центра наивысший показатель данной фазы «91», а наименьший – «6».

При анализе полученных данных с точки зрения сформированности отдельных фаз синдрома эмоционального выгорания, было установлено, что преобладали две фазы: «резистенция» и «истощение», поскольку процентное со-

отношение показателей в двух группах респондентов по этим шкалам был выше, чем по шкале напряжения. Сформированность фаз у медицинских сестер, работающих в ковид-стационаре, выше, чем у медицинских сестер, работающих в условиях медицинского центра. Данное заключение статистически достоверно:

– Фаза напряжения: различия по U-Манна-Уитни (n=50) $U_{эмп}(66.5)$ при $p \leq 0.01$.

– Фаза резистенция: различия по U-Манна-Уитни (n=50) $U_{эмп}(93)$ при $p \leq 0.01$.

– Фаза истощение: различия по U-Манна-Уитни (n=50) $U_{эмп}(72)$ при $p \leq 0.01$.

Таблица 2 – Сформированность фаз синдрома эмоционального выгорания у медсестер ковид-стационара и медицинского центра

Фаза Выраженности СЭВ	отсутствует		формируется		сформирована	
	ковид-стационар	мед центр	ковид-стационар	мед центр	ковид-стационар	мед центр
резистенция	10,0%	64,0%	35,0%	20,0%	55,0%	16,0%
истощение	15,0%	74,0%	30,0%	10,0%	55,0%	16,0%
напряжение	20,0%	80,0%	40,0%	10,0%	40,0%	10,0%

Мы сопоставили результаты оценки синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер с разным стажем работы в ковид-стационаре. В группе медицинских сестер, чей стаж работы в ковид-стационаре не превышает 12 мес., синдром эмоционального выгорания отсутствовал у 50,0% респондентов. В 37,5% случаев он находился на стадии формирования, а у 12,5% медицинских сестер данной группы он был уже сформирован. Среди медицинских сестер, чей стаж работы в ковид-стационаре был более 1 г., синдром эмоционального выгорания отсутствовал только у 8,3%, тогда как полностью сформированный синдром выгорания был выявлен у 58,3% медсестер, то есть, более чем у половины группы. Еще в 33,3% случаев он находился на стадии формирования. В итоге, среди медицинских сестер со стажем работы в ковид-стационаре до 1 г. была больше, чем среди медицинских сестер с большим стажем работы, доля лиц без синдрома эмоционального выгорания (50,0% и 8,3%). В то же время, среди медицинских сестер со стажем работы в ковид-стационаре, превышающим 1 г., была больше доля лиц с формирующимся и полностью сформированным синдромом эмоционального выгорания.

Проведенное эмпирическое исследование позволило прийти к следующим *выводам*:

1. Наиболее травматичным производственным фактором для большинства медицинских сестер, работающих в ковид-стационаре, оказались режим и условия работы. После смены они чувствуют себя эмоционально и физически уставшими. Фактором дополнительного

напряжения медицинские сестры отмечают страх инфицирования коронавирусом.

2. За период работы в ковид-стационаре у большинства медицинских сестер произошло ухудшение отношения к пациентам и работе в целом, а также семейных отношений. Кроме того, произошла переоценка ценностей – на первый план вышли ценности здоровья и отношений с близкими людьми, а ценности карьеры и материальных благ отошли на задний план.

3. У большинства опрошенных медицинских сестер ковид-стационара было выявлено наличие признаков синдрома эмоционального выгорания, с преобладанием симптомов эмоционального истощения и деперсонализации. Показатели синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер, работающих в условиях ковид-стационара, значительно выше, чем аналогичные показатели у медицинских сестер, работающих в условиях медицинского центра.

Подводя итоги, можно отметить необходимость организации системной профилактической работы с медицинскими сестрами, осуществляющими свою профессиональную деятельность в условиях экстремальной нагрузки и повышенной угрозы заражения. В условиях пандемии новой коронавирусной инфекции системы здравоохранения всех стран испытывают трудности, определяющие необходимость реструктуризации системы оказания медицинской помощи населению. В этой непростой ситуации задача эмоциональной поддержки, психологического сопровождения младшего медицинского персонала, чья деятельность является условием сохранения здоровья и жизни множества людей, выходит на первый план значимости.

Список литературы:

1. Авраменко, Н.Н. Условия формирования эмоционального выгорания медицинских работников / Н.Н. Авраменко, А.А. Свиридов // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2021. – Том 4. – Выпуск 4. – С. 28-36.
2. Асташова, А.Н. Сущность феномена «эмоционального выгорания» / А.Н. Асташова, А.В. Добросоцкая // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: Сб. науч. статей VII Всерос. заочной научно-практич. конференции с междунар. участием. – 2018. – С. 121-126.
3. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург, 1999. – 67 с.
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 336 с.
5. Димитрова, Л.В. Профессиональная деформация личности у медсестер разных профилей / Л.В. Димитрова, В.М. Двуреченская, О.В. Мансурова, Г.Н. Уварова // Медицинская сестра. – 2014. – №1. – С. 50-53.
6. Жусупова, А.А. Основные теоретические подходы к изучению феномена эмоционального «выгорания» / А.А. Жусупова // Образование: традиции и инновации: Материалы XVI международной научно-практической конференции / ответ. ред. Н.В. Уварина. – 2018. – С. 44-47.
7. Козлова, Т.В. Профессиональное выгорание медицинских сестёр различной специализации / Т.В. Козлова, Т.А. Саблина // Молодой ученый. – 2010. – № 10 (21). – С. 323-327.
8. Лазарева, Л.А. Особенности синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер / Л.А. Лазарева, Т.В. Коннова, И.А. Мунтян [и др.] // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16, №5 (4). – С. 1514-1516.
9. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – №3. – С. 21-24.
10. Уварова, Г.Н. Профилактика проявлений профессиональной деформации личности медицинских сестер хирургического профиля / Г.Н. Уварова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – №33-1. – С. 74-78.
11. Частоедова, И.А. Сравнительный анализ проявлений синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер различной специализации / И.А. Частоедова, Е.А. Мухачева // Вятский медицинский вестник. – 2017. – №2 (54). – С. 80-82.
12. Чердымова, Е.И. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография / Е.И. Чердымова, Е.Л. Чернышова, В.Я. Мачнев. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – 124 с.
13. Maslach C., Jackson S.E. Burnout in organizational settings. Beverly Hills, CA: Sage, 1984.

M.A. Spizhenkova, M.R. Shukshina, A.A. Shcherbakova
BURNOUT SYNDROME IN NURSES DURING THE PANDEMIC PERIOD

Abstract: The article analyzes the results of an empirical study of the burnout syndrome among nurses working in a covid hospital and a medical center during a pandemic. Based on the theoretical provisions of the authors who studied the burnout syndrome, the questions of the questionnaire for nurses working in various medical institutions during the COVID-2019 pandemic were formulated. An analysis of the respondents' answers to the questions of the author's questionnaire allows us to analyze the experiences of nurses in relation to changes in their emotional state, relationships with relatives, and attitudes towards patients. The data of assessment by nurses of their attitude to the conditions of professional activity, recommendations for improving the efficiency of professional activity, given by respondents to potential employees of medical institutions, are given. Based on the statistical calculation of the differences between the indicators of the burnout syndrome in the two groups of respondents, a conclusion is made about the professional burnout of nurses working in a covid hospital.

Key words: burnout syndrome; professional activities of nurses in a covid hospital.

References:

1. Avramenko N.N., Sviridov A.A. Conditions for the formation of emotional burnout of medical workers. Bulletin of Kaluga University, 2021. Series "Psychological Sciences. Pedagogical Sciences. Volume 4, Issue 4. P.28-36
2. Astashova A.N., Dobrosotskaya A.V. The essence of the phenomenon of "emotional burnout" // Medico-biological and pedagogical foundations of adaptation, sports activities and a healthy lifestyle: Sat. scientific articles VII Vseros. correspondence scientific and practical. conferences with international participation. - 2018. - S. 121-126
3. Boyko V.V. Syndrome of "emotional burnout" in professional communication. - St. Petersburg, 1999. - 67 p.
4. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Burnout syndrome: diagnosis and prevention. - St. Petersburg: Peter, 2005. - 336 p.
5. Dimitrova L.V., Dvurechenskaya V.M., Mansurova O.V., Uvarova G.N. Professional deformation of personality in nurses of different profiles // Nurse. - 2014. - No. 1. - S. 50-53.
6. Zhusupova A.A. The main theoretical approaches to the study of the phenomenon of emotional "burnout" // Education: traditions and innovations: Proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference. / Answer. ed. N.V. Uvarin. - 2018. - S. 44-47
7. Kozlova T.V., Sablina T.A. Professional burnout of nurses of various specializations // Young scientist. - 2010. - No. 10 (21). — pp. 323-327
8. Lazareva L.A., Konnova T.V., Muntyan I.A. and other Features of the syndrome of emotional burnout in nurses // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. - 2014. - T. 16, No. 5 (4). – S. 1514-1516
9. Orel V.E. The phenomenon of "burnout" in foreign psychology: empirical research. // Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis. - 2001. - No. 3. – pp. 21-24
10. Uvarova G.N. Prevention of manifestations of professional deformation of the personality of surgical nurses // Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application. - 2013. - No. 33-1. - S. 74-78.
11. Chastoyedova I.A., Mukhacheva E.A. Comparative analysis of the manifestations of the syndrome of emotional burnout in nurses of various specializations. Vyatskiy Medical Bulletin. - 2017. - No. 2 (54). – pp. 80-82
12. E. I. Cherdymova, E. L. Chernyshova, and V. Ya. Syndrome of emotional burnout of a specialist: monograph. - Samara: Publishing House of Samara University, 2019. - 124 p.
13. Maslach C., Jackson S.E. Burnout in organizational settings. Beverly Hills, CA: Sage, 1984

Статья поступила в редакцию 05.09.2022

ПСИХОЛОГИЯ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9.07

DOI 10.54072/26586568_2022_5_3_28

Е.В. Потапова, И.А. Подольская

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ О СОДЕРЖАНИИ ЕЁ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация: В статье анализируются вопросы психологического сопровождения спортивной деятельности, как фактора, влияющего на эффективность соревновательного и тренировочного процесса. В спорте высокий уровень подготовленности, в том числе и психологической, в первую очередь отождествляется с успешной деятельностью, которая зависит в частности и от организационных условий спортивного и тренировочного процесса. Целью исследования является разработка проекта программы психологического сопровождения спортивной деятельности студентов на основе полученных данных эмпирической части. Показаны результаты исследования о представлении субъектов спортивной деятельности относительно содержания её психологического сопровождения. Выявлены наиболее актуальные сферы в спорте, требующие компетентной помощи в качестве психолога на регулярной основе. Результаты проделанной исследовательской работы могут внести полезный вклад в развитие системы психологического сопровождения спортивной деятельности студентов. Полученные в ходе диагностики представления субъектов спортивной деятельности о содержании её психологического сопровождения помогут создать более эффективную систему обеспечения студентов-спортсменов.

Ключевые слова: спортивная деятельность, психологическое сопровождение спортивной деятельности, эффективность соревновательного и тренировочного процесса, субъекты спортивной деятельности, психологическая подготовка спортсменов.

Спорт. Всего одно слово, а как великого значение. Занятие спортом – это организованный по определенным правилам вид деятельности людей, состоящий в сопоставлении их интеллектуальных и физических способностей, направленный на достижение заданного результата в определенном виде спорта конкретным человеком. Осуществление специальной подготовки к соревновательной деятельности проходит в форме спортивной тренировки. Студенческий спорт – это составная часть спорта, которая культивируется в высших учебных заведениях, интегрируя спорт высших достижений с массовым спортом. Подготовка студентов осуществляется в учебной спортивной секции, в состав которой входят наиболее физически подготовленные студенты, имеющие определенный опыт в конкретном виде спорта. Как правило, тренировочные занятия проводятся вне общеузовского учебного расписания, и данная программа представлена в несколько раз больше, чем это предусмотрено в дисциплине «Физическая культура».

Специфика учебного труда и быта студентов, возрастные особенности студенческой молодежи, особенности их возможностей и условия занятия физической культурой и спортом позволяют выделить в особую категорию студенческий спорт.

Различают две основные группы трудностей, возникающих в спортивной деятельности: субъективные трудности и объективные трудности (препятствия). В основе субъективных трудностей лежит личное отношение спортсмена к объективным особенностям определенного вида спорта, к проведению соревнований, к условиям тренировочных занятий и т.д. Эти трудности носят индивидуальный характер и бывают различны у представителей одного и того же вида спорта. Например, страх, который связан с воспоминанием о травме, полученной на предыдущей игре и т.п.

Объективные трудности обусловлены специфичностью препятствий данной спортивной деятельности, которые необходимо преодолевать для овладения этим видом спорта (например, большая мышечная сила, которую нужно проявить при поднимании штанги). Данные трудности называются объективными, т.к. они обусловлены самим видом спорта, а не личностными особенностями спортсмена.

В разные периоды жизненного пути человеку приходится сталкиваться с трудными жизненными ситуациями и преодолевать их. Однако личность не всегда способна найти выход из сложившейся кризисной ситуации в одиночку. Для правильного и позитивного исхода борьбы с проблемой необходима помощь извне в виде психологического сопровождения личности.

Психологическое сопровождение – это форма психологической помощи и социальной поддержки, заключающаяся в целостной и комплексной системе взаимодействия психолога с человеком для поиска скрытых ресурсов его развития, которые послужат основой психологических условий для создания позитивной адаптации к жизни.

Задача психолога заключается в подготовке человека к принятию проблемы и совместному поиску способов эффективного взаимодействия на уровне субъективных переживаний личности.

В процессе психологического сопровождения делается акцент на позитивных сторонах и преимуществах индивида, что помогает ему повысить устойчивость к внешним и внутренним деструктивным проявлениям. При таком подходе ответственность за принятые решения по преодолению трудностей лежит на самом человеке, а сопровождающий лишь помогает найти способы этого решения. На уровне спорта психологическое сопровождение представлено скудно, чаще эта сфера изложена фрагментарно и не систематично. Данный факт, конечно, можно объяснить нехваткой специалистов в сфере спортивной психологии, безусловно, требующей развития.

Основным критерием при оценке эффективности психологического сопровождения спортивной деятельности, как указывает Горбунов Г.Д., является психологическая подготовленность, которая может быть одним из основных факторов, определяющих эффективность спортсмена и его достижения в сфере спорта.

Авторами исследования были ранее изучены вопросы мотивационной сферы и особенности субъективной успешности спортсмена [9]. В спорте высокий уровень подготовленности, в том числе и психологической, в первую очередь отождествляется с успешной деятельностью. Однако успешность спортсмена субъективна, и ее проявление зависит от многих факторов, в том числе и от мотивации человека. Мотивационная сфера является одним из основных компонентов в процессе организации спортивной деятельности.

Психологическая помощь для спортсменов заключается не только в решении конкретных трудностей, но и в вопросах личностного роста и развития, а также в построении успешной спортивной деятельности не только во время обучения, но и в жизненной карьере.

Успешность спортивной деятельности зависит не только от физической подготовки

спортсменов, но и от их психического состояния, которое должно сопровождаться комплексом психологических мероприятий. Слабо разработанная система психологического сопровождения спортивной деятельности студентов не позволяет учитывать два фактора одновременно: физический и психический.

Методологической базой исследования послужили работы в области спортивной и педагогической психологии: Ч.Д. Спилбергера в сфере изучения тревоги и тревожности в спорте, Л.К. Серовой о переживаниях психических состояний в стрессовых ситуациях спортивной деятельности, Е.П. Ильина об эмоциональных состояниях спортсмена, И.В. Дубровиной о системе психологического сопровождения в образовании, В.В. Находкина о психологическом сопровождении в спорте, А.Ц. Пуни о личностных особенностях спортсмена и мотивационно-волевых компонентах подготовки в спорте, Е.Н. Белоус о задачах обеспечения психологического сопровождения спортивной деятельности, С.К. Багадировой о направлениях работы психолога в спортивном процессе.

Психологическое сопровождение – это форма психологической помощи и социальной поддержки, заключающаяся в целостной и комплексной системе взаимодействия психолога с человеком для поиска скрытых ресурсов его развития, которые послужат основой психологических условий для создания позитивной адаптации к жизни.

Понятие психологического сопровождения введено психологами Г. Бардиер, И. Романов, Т.Чередниковой в 1993 году как концептуальный подход в работе с детьми детского сада и младших классов и как сопровождение естественного развития ребенка, предотвращая всякое возможное их искажение и торможение [4].

Если изучать сопровождение как вид психологической помощи, то чаще всего данный феномен рассматривается в сфере образования. В отечественной психологии и педагогике с конца 90-х годов 20 века психолого-педагогическое сопровождение рассматривается широко как в контексте образовательного процесса, которое направлено на развитие личности, так и в качестве инструмента по оказанию социально-психологической помощи.

Н. Осухова отмечает, что сопровождение – это «поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности» [6].

Автор говорит о сопровождении как о системной «технологии» социально-психологической помощи человеку, которая

открывает ресурсы для личностного роста, помогает найти пути решения проблемы с позитивным исходом, что пока недоступно для личности. Стоит отметить утверждение автора о том, что сопровождение – это специфическая форма пролонгированной социально-психологической помощи, осуществляющая поддержку естественно развивающейся личности. То есть психологическая помощь должна проводиться в долговременной перспективе, а не иметь разовый характер.

Л.М. Шипицына рассматривает сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [5]. Автор отмечает, что сопровождение – это комплексный подход, основное содержание которого заключается в единстве взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого.

Психологическое сопровождение может осуществляться при помощи специфических, индивидуальных и групповых психологических методов с использованием элементов современных психотехник: здоровьесбережения, копинга, развития ресурса, фасилитации. Технологии психологического сопровождения предполагают использование аналитических, оценочных, диагностических, развивающих и обучающих методов [1].

Помимо диагностических методов психологическое сопровождение должно включать в себя консультативную деятельность, содержание которой заключается в оказании помощи личности на уровне субъективно переживаемых трудностей.

По мнению В.В. Находкина: «современный спорт достиг такого уровня развития, где физическая, техническая и тактическая подготовленность ведущих спортсменов находится примерно на одном уровне и зачастую на результат выступления влияет психологическая готовность к соревнованиям» [8].

В последние годы ученые изучают проблему психологического сопровождения (или обеспечения) процесса спортивной деятельности на различных этапах ее развития (Н.Б. Стамбулова, И.П. Волков), вопросы физиологической и психологической подготовки спортсменов, которая обеспечивает оптимальную адаптацию к тренировочным и соревновательным нагрузкам, а также социальную адаптацию в условиях состязания (В.Ф. Сопов, А.В. Родионов, В.Г. Сивицкий и др.).

Психологическое сопровождение – это комплексная программа, направленная на оп-

тимизацию подготовки юных спортсменов психофизиологическими, психологическими, психолого-педагогическими и социально-психологическими методами и средствами [7]. Все вышеперечисленные виды специальной деятельности направлены на сохранение и восстановление здоровья спортсмена, т.е. в целом его психического состояния, а также на развитие успешности, надежности, стабильности и результативности в соревновательной деятельности.

Являясь комплексной программой, психологическое сопровождение ставит перед собой следующую цель – обеспечить благоприятное нервно-психическое (оптимальное в соревновательных условиях) состояние спортсмена, характеризующееся успешностью выступлений и динамики восстановительного этапа субъекта спортивной деятельности.

П.А. Рудик рассматривает психологическую подготовку в спорте, как «систему психолого-педагогического воздействия с целью совершенствования психических качеств и черт личности для достижения высоких спортивных результатов в избранном виде спорта» [10]. Анализируя данное высказывание, можно сказать, что именно работа с психикой спортсмена является одним из важных аспектов, который влияет на результат соревнований. Также автор отмечает, что психологическая подготовка должна осуществляться с помощью специалистов психологического и педагогического направлений, что будет учитывать как психологическую сторону воздействия, так и методико-педагогическую компетентность в сфере спорта.

Студенческий возраст, являясь завершением юности и началом взрослости («рубежный период»), характеризуется тем, что адаптационные реакции личности на различные экзогенные и эндогенные факторы (в условиях профессионального обучения) еще не до конца сформированы, поэтому дополнительные (к учебным) спортивные нагрузки могут привести к нарушениям в состоянии здоровья. Исходя из этого, можно сказать, что психологическая готовность спортсменов-студентов так же, как технико-тактическая и физическая подготовка, должна формироваться через целенаправленный и систематичный процесс психолого-педагогического сопровождения. Таким образом, различные нарушения психики спортсменов сводятся к минимуму, а эффективность выступлений на соревнованиях повышается.

Правильное психолого-педагогическое использование физической дееспособности сту-

дентов-спортсменов способствует эффективно-му развитию не только физических, но и психологических особенностей личности. Специалисты, сопровождающие спортсмена, заинтересованы в его максимальной продуктивности в определенном виде спорта, а значит способ работы психолога в данном случае – это научно обоснованный прогноз структуры личности спортсмена: оценка дефицитарных показателей, учитывая соотношение личностных особенностей со спортивной специализацией, а также определение оптимальных способов достижения наивысшего уровня развития психологических показателей.

Можно выделить следующие условия организации эффективного психологического сопровождения спортивной деятельности:

– долговременное планирование и системность психологической подготовки с включением многопрофильных программ поддержания оптимального функционального состояния студентов-спортсменов;

– творческое взаимодействие психологов с тренерами на всех этапах подготовки;

– специализация спортивных психологов, имеющих общее психологическое образование;

– кабинет психологической разгрузки (КПР), имеющий профессиональное оборудование для проведения профилактических и восстановительных мероприятий с субъектами спортивной деятельности (тренеры и студенты-спортсмены), т.е. для осуществления полноценной психологической реабилитации.

Исходя из условий организации психологического сопровождения в сфере спорта, можно сформулировать его цель следующим образом. Целью психологического сопровождения спортивной деятельности является полноценная реализация профессионального спортивно-психологического потенциала личности в процессе удовлетворения потребностей субъекта деятельности. Данная формулировка определяет изучаемое понятие шире, чем то, что мы дали ранее. Задачи психологического сопровождения спортсменов определяются личностной и социальной значимостью для субъектов спортивного процесса. Е.Н. Белоус выделяет следующие задачи обеспечения психологического сопровождения спортивной деятельности:

1. Анализ социально-психологических условий спортивной деятельности.

2. Исследование особенностей развития и формирования личности в условиях спортивной деятельности.

3. Изучение психологических основ формирования двигательных навыков и качеств.

4. Обоснование факторов, обеспечивающих успешность соревновательной деятельности.

5. Определение основ психологического обеспечения спортивной деятельности [3].

Определив задачи психологического сопровождения спортсменов, можно выделить следующие направления работы психолога в спортивном процессе:

– на этапах многолетней подготовки;

– в течение учебного года (этап многолетней подготовки часто более одного учебного года);

– на учебно-тренировочных сборах;

– в ходе соревнований [2].

Каждое направление подразумевает выполнение определенных функций, осуществляемых непосредственно спортивным психологом.

Исследование проводилось на базе спортклуба КГУ им. К.Э. Циолковского. В исследовании приняли участие студенты-спортсмены в возрасте от 17 до 25 лет и тренеры спортклуба КГУ им. К.Э. Циолковского, выборка – 50 и 5 соответственно каждой указанной группе испытуемых, в целом – 55 человек.

Мы изучали представления субъектов спортивной деятельности о содержании её психологического сопровождения. В процессе теоретического анализа научной литературы, мы пришли к следующему выводу: на данный момент не существует диагностического инструментария, отвечающего запросам нашего исследования, которые заключаются в отображении представлений субъектов спортивной деятельности о содержании её психологического сопровождения. Исходя из данного факта, были созданы авторские психодиагностические методики, используемые в процессе работы.

В ходе исследования применялись авторские методики:

– Глубинное интервью для тренеров «Психологическое сопровождение спортивной деятельности» И.А. Подольской, Е.В. Потаповой.

– «Диагностика психологических потребностей в процессе спортивной деятельности» форма для тренеров и спортсменов И.А. Подольской, Е.В. Потаповой.

– «Кейс: почему был уволен Лучано Спаллетти?» форма для тренеров и спортсменов И.А. Подольской, Е.В. Потаповой.

– Опросник для спортсменов «Психологическое сопровождение спортивной деятельности», И.А. Подольской, Е.В. Потаповой.

Разработанное нами глубинное интервью «Психологическое сопровождение спортивной деятельности» для изучения представлений тренеров о содержании психологического сопровождения спортивной деятельности позволяет установить с респондентом более доверительные отношения, благодаря чему перспектива получения уникальной информации возрастает. Используемый метод содержит десять основных вопросов, относительно которых ведется беседа.

Методика «Диагностика психологических потребностей в процессе спортивной деятельности» форма для тренеров и спортсменов направлена на выяснение степени важности оказания психологической помощи спортсмену в различных сферах спортивной деятельности. Респондентам предлагается оценить каждый пункт по 10-балльной шкале в зависимости от того, в какой мере, на их взгляд, спортсмену нужна психологическая помощь в конкретных сферах.

Для изучения представлений спортсменов о содержании психологического сопровождения спортивной деятельности нами было модифицировано глубинное интервью для тренеров в опросник для спортсменов «Психологическое сопровождение спортивной деятельности» (авторы – И.А. Подольская, Е.В. Потапова). Данная версия содержит открытые, закрытые, а также вопросы с выбором одного или нескольких вариантов ответа.

На заключительном этапе работы с тренерами и спортсменами мы использовали разработанный нами «Кейс: почему был уволен Лучано Спаллетти?», направленный на выяснение причин и мотивов, побуждающих субъектов спортивной деятельности совершать те или иные действия в контексте спортивных взаимоотношений. Данное задание является проективной методикой, позволяющей отвечать на вопросы кейса, ассоциируя себя с фигурой, наиболее близкой отвечающему по социальной роли. Например, тренер, отвечает на вопросы кейса с позиции тренера, а спортсмен соответственно с позиции игрока.

По итогам анализа глубинного интервью следует отметить наиболее важные моменты:

– Психологическое сопровождение спортивной деятельности заключается в комплексной помощи спортсмену, которая образует систему психологической поддержки спортивной деятельности. Следовательно, специфика психологического сопровождения спортивной деятельности заключается в системности её проведения, содержание которого включает в себя

использование комплекса различного методического инструментария.

– Психологическая подготовка спортсмена необходима для достижения высокого спортивного результата, а зачастую является решающим фактором в достижении успеха. Правильно организованная профессиональная психологическая помощь – это залог успеха достижения субъектом спортивной деятельности поставленной цели.

– В процессе подготовки спортсменов ориентация на субъектно-личностный подход даст наиболее эффективные результаты.

– Роль психолога заключается в «корректировке психологического состояния спортсмена на разных этапах подготовки, а также в планировании психологической подготовки спортсменов», что также указывает на систематичность и пролонгированность психологического сопровождения спортивной деятельности.

– Спортивный психолог и тренер имеют общую цель в процессе сопровождения спортсмена. Разница ролей лишь в методах её достижения.

Использование опросника для спортсменов «Психологическое сопровождение спортивной деятельности» (И.А. Подольская, Е.В. Потапова) позволило выделить следующее:

Как видно на рисунке 1, половина респондентов считают, что психологическое сопровождение спортивной деятельности – это обеспечение благоприятного нервно-психического (оптимального в соревновательных условиях) состояния спортсмена, характеризующееся успешностью его выступлений и динамики восстановительного процесса. Более четверти респондентов (28%) понимают психологическое сопровождение спортивной деятельности, как психолого-педагогическое воздействие с целью совершенствования психических качеств и черт личности для достижения высоких спортивных результатов в избранном виде спорта. 20% опрошенных считают, что психологическое сопровождение спортивной деятельности является комплексной программой, направленной на оптимизацию подготовки спортсменов психофизиологическими, психологическими, психолого-педагогическими и социально-психологическими методами и средствами. Всего 2% спортсменов отметили позицию «не знаю».

Исходя из полученных данных, можно сказать, что для большинства спортсменов представление о психологическом сопровождении спортивной деятельности характеризуется

важностью обеспечения благоприятного нервно-психического состояния спортсмена (которое повлияет на успешность выступления на соревнованиях и динамику восстановительного

процесса) и совершенствования психических качеств и черт личности для достижения высоких спортивных результатов в избранном виде спорта.



Рисунок 1 – Распределение ответов спортсменов о понятии психологического сопровождения спортивной деятельности

Практически все респонденты (96%) видят роль психолога в помощи спортсмену в процессе саморегуляции (тревога, страх, агрессия и т.д.). Более ¾ опрошенных (76%) считают, что роль психолога заключается в помощи спортсмену в межличностных отношениях с членами команды и тренерами. Менее четверти

(22%) спортсменов определяют роль психолога как помощь тренеру в соревновательном процессе. Почти такое же количество респондентов (24%) считает, что роль психолога заключается в помощи тренеру в тренировочном процессе (рис. 2).



Рисунок 2 – Представление спортсменов о роли психолога в процессе спортивной деятельности

Ответы на вопрос «Как Вы думаете, с какими запросами чаще всего спортсмены обращались бы к психологу?» распределились следующим образом (рис. 3).

Более половины респондентов (56%) считают, что спортсмены могли бы обратиться к психологу по поводу своих психических со-

стояний, а именно: проработка страха, волнения, тревоги, агрессии, стресса и других состояний, которые может испытывать спортсмен в процессе занятий спортивной деятельностью.

Более четверти опрошенных (30%) указывают проблему взаимоотношений с членами команды, с тренером, как возможную причину

обращения спортсмена к психологу. Говоря об этом аспекте, респонденты отмечают следующие моменты: напряженная обстановка в команде, отсутствие связи с командой, «меня недооценивает тренер», конфликты в команде и с тренером, разделение коллектива на подгруппы, недопонимание с тренером, адаптация в новом коллективе т.п. Менее четверти опрошенных (22%) считают, что спортсмены могли бы обратиться к психологу по поводу эмоционального выгорания («упадок сил», «хочу уйти из спорта», «у меня ничего не получается», «я нахожусь на одном уровне развития своих способностей», «я устал и больше не могу» и др.)). Согласно результатам, 18% опрошенных указывают работу самооценкой, как возможную причину обращения спортсмена к психологу. 16% респондентов отмечают такие запро-

сы к психологу, как страх поражения (его принятие) и восстановление после поражений и травм. 14% опрошенных указывают на такой аспект, как «трудный период в спорте», содержание которого может составлять следующее: совмещение работы/учебы и спорта, спортивный «застой», смена тренера, смена игровой позиции (чаще всего в командных видах спорта) и т.п.

Всего лишь 12% респондентов отмечают такой запрос, как «настрой на соревнования», 6% указывают на проблемы в личной жизни, которые, безусловно, влияют на эмоциональное состояние спортсмена, и 4% отмечают проблему «принятия конкуренции» («как воспринимать противника? как бороться с конкуренцией?»).



Рисунок 3 – Представления спортсменов о возможных запросах к психологу

По мнению большинства спортсменов, представление о психологическом сопровождении спортивной деятельности характеризуется важностью обеспечения благоприятного нервно-психического состояния спортсмена (которое повлияет на успешность выступления на соревнованиях и динамику восстановительного процесса) и совершенствования психических качеств и черт личности для достижения высоких спортивных результатов в избранном виде спорта.

Что касается роли психолога в процессе подготовки спортсменов, как можно констатировать, исходя из полученных результатов исследования, для игроков в сфере спорта она должна заключаться в большей степени в работе со спортсменами, их психическими состояниями и межличностными отношениями между субъектами спортивной деятельности.

Относительно этапов психологического сопровождения мы получили следующие результаты: почти три четверти опрошенных (70%) считают необходимым психологическое сопровождение спортивной деятельности на этапах многолетней подготовки (более одного года). Более половины респондентов (58%) считают, что психологическое сопровождение спорта нужно в ходе соревнований.

Практически все респонденты (94%) считают, что работа спортивного психолога, работающего на постоянной основе, необходима.

Анализируя ответы спортсменов о том, какими качествами должен обладать тренер, мы выделили наиболее часто называемые качества: коммуникабельность; эмпатия, умение находить индивидуальный подход к спортсменам; квалифицированность и профессиона-

лизм, необходимость обладания определенными компетенциями в выбранном виде спорта; терпение, сдержанность; требовательность; организаторские способности; оптимизм и чувство юмора; ответственность; целеустремленность; вежливость. Интерпретируя ответы спортсменов о том, какими качествами должен обладать психолог, мы выделили наиболее часто называемые качества: тактичность, вежливость, квалифицированность и профессионализм, отмечая необходимость обладания определенными компетенциями не только в психологии, но и в спорте; наблюдательность и внимательность; коммуникабельность, доброжелательность, умение слушать и слышать собеседника; терпение; понимание; аналитическое мышление и стрессоустойчивость; эрудированность; сдержанность (самообладание); справедливость; эмпатия.

– Большая часть спортсменов (92%) считают, что психологическое сопровождение спортивной деятельности влияет на ее результативность и эффективность. Лишь 8% спортсменов дали ответ «не знаю», что может быть связано с отсутствием опыта взаимодействия со службой психологического сопровождения.

– Спортсмены выделяют следующие запросы, с которыми они могли бы обратиться к психологу: проработка страха, волнения, тревоги, агрессии, стресса и других состояний, которые может испытывать спортсмен в процессе занятий спортивной деятельностью; проблема взаимоотношений с членами команды, с тренером; эмоциональное выгорание («упадок сил», «хочу уйти из спорта», «у меня ничего не получается», «я нахожусь на одном уровне развития своих способностей», «я устал и больше не могу» и др.); проблемы в личной жизни, которые, безусловно, влияют на эмоциональное состояние спортсмена; проблема «принятия конкуренции» («как воспринимать противника? как бороться с конкуренцией?»).

По итогам анализа «Диагностики психологических потребностей в процессе спортивной деятельности» форма для тренеров и спортсменов отметить наиболее важные моменты:

– В сфере «Развитие саморегуляции психических состояний» мнения тренеров и спортсменов расходятся. Для спортсменов психологическая помощь в данном аспекте важнее: 78% спортсменов и 40% тренеров дали высокую оценку данному показателю.

– Относительно сферы «Умение принимать неудачи (поражения)» мнения субъектов отличаются не сильно: 78% спортсменов и

60% тренеров оценивают важность психологической помощи в рассматриваемом аспекте на 8-10 баллов, что соответствует высокому уровню.

– Психологическую помощь в сфере «Умение разрешать конфликтные ситуации (с тренером, в команде, с судьями и другими субъектами спортивной деятельности)» 68% спортсменов и 80% тренеров оценивают на высокие баллы. Исходя из этого, можно сделать вывод, что, по мнению тренеров, спортсменам важно развивать навыки разрешения конфликтных ситуаций в спорте.

– Относительно сферы «Реабилитационное психологическое воздействие после травм, неудачных игр или тренировок, эмоционального выгорания и т.п.» мы получили следующие результаты: 82% спортсменов и 100% тренеров оценивают важность психологической реабилитационной помощи на 8-10 баллов, что соответствует высокому уровню значимости данного показателя.

– В сфере «Психологический настрой на соревнования» мнения субъектов спортивной деятельности немного расходятся: 70% спортсменов и 100% тренеров оценивают важность психологического настроя на высокие баллы.

– Относительно сферы «Психологическая подготовка, обеспечивающая оптимальную адаптацию к тренировочным и соревновательным нагрузкам» мы получили следующие результаты: 48% спортсменов и 20% тренеров оценивают важность психологической помощи в оптимальной адаптации к тренировочному и соревновательному процессу на высокие баллы. Данные результаты могут говорить о том, что психологическая помощь в рассматриваемой сфере нужна в меньшей степени, чем в других.

– В сфере «Индивидуальная работа с субъектом спортивной деятельности в виде психологической диагностики, психологического консультирования и т.д.» мнения респондентов практически сходятся: 54% спортсменов и 60% тренеров оценивают важность психологической помощи в рассматриваемом аспекте на 8-10 баллов, что соответствует высокому уровню значимости данного показателя.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее востребованной сферой, в которой требуется психологическая помощь спортсмену, является реабилитационное психологическое воздействие после травм, не-

удачных игр или тренировок, эмоционального выгорания и т.п.».

По итогам анализа методики «Кейс: почему был уволен Лучано Спаллетти?» форма для тренеров и спортсменов (И.А. Подольской, Е.В. Потаповой) можно отметить наиболее важные моменты.

Относительно вопроса об уходе игрока из футбольного клуба мы получили следующие результаты:

– Большинство тренеров (испытуемые) видит причину такого поступка в возрасте футболиста, в состоянии его здоровья. Можно предположить, что, по мнению респондентов, причина ухода спортсмена имеет интернальный locus контроля.

– Большинство спортсменов (испытуемые) считает, что причина ухода футболиста из клуба заключается в отсутствии игровой практики и невозможностью играть в основном составе (из-за решений тренера), что, по мнению опрошенных, является главным фактором для профессионального спортсмена, а также в психологическом неприятии себя в роли «запасного» игрока.

Относительно вопроса об увольнении тренера футбольного клуба мнения наших респондентов сошлись:

– Большинство тренеров (испытуемые) видит причину увольнения Лучано Спаллетти в неудовлетворительных результатах команды, которые отражают тот факт, что тренер не справляется с поставленными задачами.

– Большинство спортсменов (испытуемые) считает, что причина увольнения тренера футбольного клуба заключается в неудовлетворительных результатах команды (т.е. тренер не приносил пользу своей команде).

Выводы:

1. Исходя из изученных представлений спортсменов и тренеров о психологическом сопровождении спортивной деятельности, специфика этого процесса обусловлена следующим:

– психологическое сопровождение спортивной деятельности заключается в комплексной помощи спортсмену, которая образует систему психологической поддержки спортивной деятельности;

– необходимость ориентации на субъектно-личностный подход в процессе подготовки спортсменов для наиболее эффективных результатов;

– необходимость «корректировки психологического состояния спортсмена на разных этапах подготовки, а также в планировании психологической подготовки спортсменов»,

что также указывает на систематичность и пролонгированность психологического сопровождения спортивной деятельности;

– слаженная работа спортивного психолога и тренера в процессе достижения общей цели разными методами (данный факт обусловлен разницей роли тренера и психолога);

– важность обеспечения благоприятного нервно-психического состояния спортсмена (которое повлияет на успешность выступления на соревнованиях и динамику восстановительного процесса) и совершенствования психических качеств и черт личности для достижения высоких спортивных результатов в избранном виде спорта;

– роль психолога в сфере спорта должна заключаться в большей степени в работе со спортсменами, их психическими состояниями и межличностными отношениями между субъектами спортивной деятельности. Спортивный психолог нужен на любом этапе подготовки для разрешения проблем психологического характера, а именно: реабилитационная работа; нормализация психических состояний спортсмена в предстартовый период (страх, волнение, тревога и т.п.); создание положительного эмоционального фона в команде (между субъектами спортивной деятельности), разрешение межличностных конфликтов; работа с эмоциональным выгоранием у спортсменов (предотвращение, профилактика); раскрытие потенциала спортсмена, путем снятия «психологических зажимов», преодоления психологических барьеров.

2. Наиболее актуальными вопросами психологического сопровождения спортивной деятельности являются следующие:

– реабилитационное психологическое воздействие после травм, неудачных игр или тренировок, эмоционального выгорания и т.п. (82% спортсменов и 100% тренеров оценивают важность психологической помощи в рассматриваемом аспекте на высокие баллы);

– психологический настрой на соревнования (70% спортсменов и 100% тренеров оценивают важность психологического настроя на высокие баллы);

– умение принимать неудачи, поражения (78% спортсменов и 60% тренеров оценивают важность психологической помощи в рассматриваемом аспекте на высокие баллы);

– умение разрешать конфликтные ситуации в спорте (68% спортсменов и 80% тренеров оценивают важность психологической помощи в рассматриваемом аспекте на высокие баллы).

3. Существует разница в понимании и интерпретации психологических трудностей и особенностей поведения субъектов спортивной деятельности, чьи запросы обусловлены разницей их социальных ролей и потребностей. Большинство тренеров видит причину тех или иных поступков (в нашем кейсе: уход из игрока из футбольного клуба) в возрасте футболиста, в состоянии его здоровья. Можно предположить, что, по мнению тренеров, причина ухода спортсмена имеет интернальный локус контроля. В отличие от тренеров, большинство спортсменов считает, что причина ухода футболиста из клуба заключается в отсутствии иг-

ровой практики и невозможностью играть в основном составе (из-за решений тренера), что, по мнению опрошенных, является главным фактором для профессионального спортсмена, а также в психологическом принятии себя в роли «запасного» игрока.

4. На основе проведенного исследования был разработан проект программы психологического сопровождения спортивной деятельности спортклуба КГУ им. К.Э. Циолковского, целью которой является развитие психологической компетентности в спортивной деятельности у тренеров и спортсменов.

Список литературы:

1. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие: Ч. 2 / Э.М. Александровская, Н.В. Куренкова // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 1.
2. Багадирова, С.К. Организация психологического сопровождения деятельности спортсмена / С.К. Багадирова // Достижения вузовской науки: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2013. – С. 74-78.
3. Белоус, Е.Н. Задачи обеспечения психологического сопровождения спортивной деятельности [Электронный ресурс] / Е.Н. Белоус. – URL: <http://www.firstjob.ru/?ScienceView&ID=193>.
4. Кодермятов, Р.Э. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса / Р.Э. Кодермятов, Н.А. Тумакова, А.Э. Сенцов, Е.В. Павловская. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1738-1740.
5. Кригер, Е.Э. Проблема развития профессионального здоровья педагога как предмет исследования в психолого-педагогической науке / Е.Э. Кригер // Известия ПгПу им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 823-826.
6. Литовченко, О.С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога / О.С. Литовченко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 4 (63). – С. 695-697.
7. Находкин, В.В. Концепция психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки юных спортсменов / В.В. Находкин // Вестник МГОУ. Серия Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 175-179.
8. Находкин, В.В. Нравственно-волевое развитие подростков в физкультурно-спортивной деятельности: монография / В.В. Находкин. – Москва: МГОУ, 2010. – 160 с.
9. Потапова, Е.В. Связь субъективной успешности с типом мотивации спортсмена / Е.В. Потапова // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. – Калуга: Издательство КГУ имени К.Э. Циолковского, 2020. – 547 с. – С. 224-235.
10. Рудик, П.А. Физическая культура и спорт: учебное пособие / П.А. Рудик. – Москва: Физкультура и спорт, 1974. – 512 с.
11. Danish, S.J. Sport-based life skills programming in the schools / S.J. Danish, T. Forneris, I. Wallace // J. of Applied School Psychology. – 2005. – Vol. 21(2). – P. 41-62.
12. Goodger, K. Burnout in sport: A systematic review / K. Goodger, T. Gorely, D. Lavallee, C. Harwood // The Sport Psychologist. – 2007. – Vol. 21. – P. 127-151.
13. Gould, D. Sources and consequences of athletic burnout among college athletes / D. Gould, M. Whitely // J. of Intercollegiate Athletics. – 2009. – Vol. 2. – P. 16-30.

E.V. Potapova, I.A. Podolskaya

REPRESENTATIONS OF SPORTSMEN AND COACHES ABOUT THE CONTENT OF ITS PSYCHOLOGICAL SUPPORT

Abstract: In the article it is analyzed the problems of psychological support of sports activities as a factor of the effectiveness of the competitive and training process. A high level of sportsfitness, including psychological aspect, is primarily identified with successful activity, which depends in particular on the organizational conditions of the sports and training process. The purpose of our study is to develop a draft program of psychological support of students' sports activities based on the empirical data obtained. The results of a study on the representation of subjects of sports activity regarding the content of its psychological support are shown. The most relevant areas in sports that require competent assistance as a psychologist on a regular basis are identified. The results of the research work can make a useful contribution to the development of the system of psychological support of students' sports activities. The representations of sportsmen and coaches and about the content of its psychological support obtained during the diagnosis will help to create a more effective system for providing student-athletes.

Key words: sports activity, psychological support of sports activity, effectiveness of the competitive and training process, participants of sports activity, psychological training of athletes.

References:

1. Aleksandrovskaya, E.M. Psihologicheskoe soprovozhdenie detej mladshego shkol'nogo vozras-ta: Uchebno-metodicheskoe posobie: CH. 2 / E.M. Aleksandrovskaya, N.V. Kurenkova // ZHurnal prikladnoj psihologii. – 2001. – № 1.
2. Bagadirova, S.K. Organizaciya psihologicheskogo soprovozhdeniya deyatel'nosti sportsmena / S.K. Bagadirova // Dostizheniya vuzovskoj nauki: materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk, 2013. – S. 74-78.
3. Belous, E.N. Zadachi obespecheniya psihologicheskogo soprovozhdeniya sportivnoj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] / E.N. Belous. – URL: <http://www.firstjob.ru/?ScienceView&ID=193>.
4. Kodermyatov, R.E. K probleme psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa / R.E. Kodermyatov, N.A. Tumakova, A.E. Sencov, E.V. Pavlovskaya. – Tekst: neposredstvennyj // Molodoj uchenyj. – 2015. – № 11 (91). – S. 1738-1740.
5. Kriger, E.E. Problema razvitiya professional'nogo zdorov'ya pedagoga kak predmet issledovaniya v psihologo-pedagogicheskoy nauke / E.E. Kriger // Izvestiya PpPu im. V.G. Belinskogo. – 2012. – № 28. – S. 823-826.
6. Litovchenko, O.S. Soderzhanie psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo zdorov'ya pedagoga / O.S. Litovchenko. – Tekst: neposredstvennyj // Molodoj uchenyj. – 2014. – № 4 (63). – S. 695-697.
7. Nahodkin, V.V. Konceptiya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya processa podgotovki yunyh sportsmenov / V.V. Nahodkin // Vestnik MGOU. Seriya Pedagogika. – 2011. – № 2. – S. 175-179.
8. Nahodkin, V.V. Nравственно-волевое развитие подростков в физкультурно-спортивной деятельности: монография / V.V. Nahodkin. – Moskva: MGOU, 2010. – 160 s.
9. Potapova, E.V. Svyaz' sub"ektivnoj uspešnosti s tipom motivacii sportsmena / E.V. Potapova // Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.E. Ciolkovskogo. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020. – Kaluga: Izdatel'stvo KGU imeni K.E. Ciolkovskogo, 2020. – 547 s. – S. 224-235.
10. Rudik, P.A. Fizicheskaya kul'tura i sport: uchebnoe posobie / P.A. Rudik. – Moskva: Fizkul'tura i sport, 1974. – 512 s.
11. Danish, S.J. Sport-based life skills programming in the schools / S.J. Danish, T. Forneris, I. Wallace // J. of Applied School Psychology. – 2005. – Vol. 21(2). – P. 41-62.
12. Goodger, K. Burnout in sport: A systematic review / K. Goodger, T. Gorely, D. Lavalley, C. Harwood // The Sport Psychologist. – 2007. – Vol. 21. – P. 127-151.
13. Gould, D. Sources and consequences of athletic burnout among college athletes / D. Gould, M. Whitely // J. of Intercollegiate Athletics. – 2009. – Vol. 2. – P. 16-30.

Статья поступила в редакцию 18.07.2022

В.В. Масляев

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЮНЫХ ШАХМАТИСТОВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье систематизированы результаты современных исследований, посвященных определению критериев психологической готовности юных шахматистов к соревновательной деятельности. По результатам опроса тренеров и педагогов дополнительного образования по обучению игре в шахматы определены наиболее важные психологические характеристики юных шахматистов, предопределяющие их успешность в соревнованиях. Результаты современных исследований, собственный педагогический опыт автора послужили основой для разработки структуры психологической готовности юных шахматистов, на основании компонентов которой разработаны критерии для оценки психологической готовности юных спортсменов к соревновательной деятельности.

Ключевые слова: шахматная игра; психологическая готовность к соревновательной деятельности; юные шахматисты.

Увеличение интереса к шахматам в России и в мире приводит к увеличению нагрузки на юных спортсменов в соревновательном периоде, что связано с ростом числа участников соревнований по всем дисциплинам игры и ростом числа проводимых соревнований. На фоне усиления стрессогенных факторов в спорте психологической готовности юных спортсменов, в том числе и в шахматах, уделяется недостаточно мало внимания. Значимость данного аспекта подготовки спортсменов в юношеском возрасте увеличивается в связи с возрастной спецификой психофизиологических изменений, с тем, что регулярные занятия шахматами оказывают значительное влияние на формирование их личности. Более половины квалифицированных шахматистов (52%) считают психологическую подготовку более важной по сравнению с физической подготовкой, при этом по мере роста заслуг в шахматной спорте значимость данного фактора увеличивается. Значимость психологии у международных гроссмейстеров значительно выше, чем у менее опытных и результативных спортсменов [7, с. 101].

О целесообразности использования знаний о психологии игрока для оптимизации процесса подготовки к соревнованиям по шахматам ученые писали еще в конце XIX-начале XX вв., указывая, что стиль игры отражает индивидуальные личностные особенности шахматиста. «Психологический метод», основанный на изучении особенностей темперамента и манеры игры соперников, в шахматах активно применял Э. Ласкер. Сложности в отборе эффективных средств психологической подготовки привели некоторых исследователей и практиков к выводу о том, что такие методы являются сугубо индивидуальными и не могут быть предметом активного научного осмысления для поиска

универсальных алгоритмов психологической подготовки [4, с. 14]. Здесь показательным является мнение Капабланки о том, что в шахматной партии необходимо думать только о позиции, а не о противнике, что психология только «стоит на пути к настоящим шахматам» [3, с. 94].

Н.В. Крогиус понимал шахматное противостояние как ситуацию условного конфликта между двумя игроками, решаемого специфическими средствами шахматной игры. Среди компонентов психологической готовности шахматистов высшей квалификации к успешной игре он рассматривал: способность к изучению и пониманию противника, его эмоционального состояния; способность к самоанализу; способность к взаимодействию с соперником во время игры [4, с. 8]. Представляется, что указанные компоненты актуальны применительно к взрослым шахматистам, имеющим значительные заслуги в спорте или стремящимся к ним. Юные шахматисты в большей степени сконцентрированы на самом процессе игры в шахматы, чем на взаимодействии с соперником. Поэтому система критериев оценки их готовности к соревновательной деятельности должна учитывать особенности их возраста и стадии развития спортивного мастерства.

В исследовании В.И. Прохорова предлагается трехкомпонентная структура готовности спортсмена к соревнованиям, характеризующейся на основе самооценки. Она включает в себя когнитивный (мыслительный), физический (телесно-поведенческий) и эмоциональный (энергетический) компоненты. Совокупность оценочных показателей включает в себя: настроение, самочувствие, помехоустойчивость, желание участвовать в соревновании, самоуверенность, особенности психического состояния

(страх, возбуждение, радость и т.п.), способность к эмоциональной саморегуляции, техническая, тактическая и физическая подготовленность, мотивация к достижению рекордного для себя результата. Дифференциация показателей оценки готовности спортсмена к соревновательной деятельности по указанным компонентам не производится [6, с. 51].

М.А. Носенко предлагает пятикомпонентную структуру психологической готовности юных спортсменов к соревновательной деятельности, включающую в себя когнитивный (знания в выбранном виде спорта), мотивационный (желание заниматься выбранным видом спорта и достигать в нем наилучших результатов), психо-эмоциональный компонент (предсоревновательная тревожность) и нервно-психический компонент (способность к самоконтролю состояния). По результатам исследования юных спортсменов было выявлено, что около 70% из них не имеют рекомендуемого уровня развития когнитивного компонента, 60% – не имеют обоснованной внутренней мотивации к регулярным занятиям, 52% не испытывают перед соревнованиями тревожности или волнения (предстартовая апатия). Половина респондентов не имеет навыков самоконтроля и стабилизации собственного психологического и эмоционального состояния [5, с. 189].

Комплексный подход к диагностике готовности юных спортсменов к соревновательной деятельности реализован и в работе Г.Д. и Е.Г. Бабушкиных. Исследователи предлагают оценивать психологическую готовность как интегральное образование, включающее в себя потребностно-мотивационный, рефлексивный, эмоциональный и сенсомоторный компоненты [1, с. 166-167].

Т.И. Башлакова-Николаева включает в спектр качеств, характеризующих психологическую готовность юных спортсменов, волевые качества, самоуверенность, способность к самоанализу и адекватной самооценке, способность управлять своим эмоциональным состоянием, мобилизовать силы в период соревнования, свойства внимания [2, с. 104].

Таким образом, анализ современной литературы по выбранной теме исследования свидетельствует о том, что к оценке психологической готовности юного спортсмена к соревновательной деятельности не существует общепринятого подхода. Состав диагностических критериев и показателей, используемых учеными, предопределяется целью и задачами исследовательской работы, возрастными особенностями спортсменов, достигнутым уровнем

спортивного мастерства и специфическими особенностями выбранного вида спорта. В целом можно обозначить две группы подходов к структурированию психологической готовности:

– комплексный подход: предполагает формирование интегральных показателей или критериев, которые далее конкретизируются в системе диагностических показателей по каждому критерию;

– фрагментарный подход: предполагает определение четких показателей-качеств, входящих в понятие готовности, без их дальнейшей группировки в критерии.

Представляется, что критерии оценки являются одним из важнейших элементов методологии педагогического исследования, завершающим концептуальную стадию разработки методологического аппарата. При разработке критериально-оценочного аппарата следует учитывать, что критерий по своему содержанию отражает сущностное свойство изучаемого процесса или явления, лежащее в основе его оценки. Детализация критерия осуществляется на основе определения спектра определяющих его характеристики показателей, которые в случае необходимости могут быть конкретизированы на индикаторы.

Анализ результатов современных исследований и собственного педагогического опыта позволяют сгруппировать качества, характеризующие регулярно занимающихся шахматами юных спортсменов, следующим образом:

– психические процессы, связанные с познавательными способностями и мыслительными приемами: восприятие, память, внимание, мышление, воображение;

– психологические качества, связанные с формированием интереса юных шахматистов к результативной соревновательной деятельности, в том числе самостоятельность, самоконтроль, самооценки, мотивации, волевые качества;

– морально-нравственные качества: представление о базовых нравственных понятиях и категориях, эмоциональная устойчивость, способность к коллективной работе.

С целью решения задачи об отборе психологических качеств, предопределяющих результативность юных шахматистов в соревновательной деятельности, в ходе исследования был проведен опрос 25 тренеров и педагогов дополнительного образования. Им было предложено проранжировать психологические качества из списка, сформированного на основе изучения специальной литературы о структуре

психологической готовности спортсмена к соревновательной деятельности (с возможностью добавления собственных вариантов), как факторы-детерминанты успеха в шахматных пар-

тиях и соревнованиях по уровню убывания значимости. Результаты проведенного опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Ранговая структура психологических качеств, влияющих на результативность

Психологическое качество	Ранг	Ранговый показатель
1. Эмоциональная устойчивость	1	17%
2. Характеристики мышления	2	15%
3. Способность к концентрации внимания	3	14%
4. Характеристики памяти	4	10%
5. Волевые качества и работоспособность	5	10%
6. Мотивация к победе	6	7%
7. Эмоциональный интеллект	7	6%
8. Спокойствие	8	5%
9. Целеустремленность	9	4%
10. Ответственность	10	4%
11. Гибкость и адаптивность	11	3%
12. Оптимизм	12	2%
13. Смелость, уверенность	13	2%
14. Склонность к риску	14	1%

Важно отметить, что знание психологических качеств спортсменов, занимающих шахматами, необходимо для правильного построения учебного процесса в детско-юношеской спортивной школе. В целях формирования критериально-оценочного аппарата для диагностики эффективности формирования психологических качеств юных шахматистов приведенная классификация была углублена и дополнена. Выявленные при экспертной оценке психологические качества, которые в большей степени способствуют результативности соревновательной деятельности юных шахматистов, были сгруппированы нами по компонентам, что позволило представить комплекс психологических качеств юных шахматистов, необходимых для результативной соревновательной деятельности, следующим образом (рисунок 1).

Структура комплекса психологических качеств и характеристик психических процессов легла в основу формирования комплекса необходимых и достаточных критериев оценки психологической готовности юных шахматистов к соревновательной деятельности:

– критерии когнитивного компонента системы психологических качеств юного шахматиста в соревновательном периоде: характеристика мыслительных реакций, знание психологических особенностей ведения игры, психоло-

гии соперника, способов и методов стабилизации эмоционального и психофизиологического состояния в ходе игры;

– критерий мнемонического компонента: способность к быстрому запоминанию шахматной ситуации, воспроизведению эффективных тактик для базовых позиций;

– критерии практического компонента системы психологических качеств юного шахматиста в соревновательном периоде: волевые качества, способность к концентрации, переключению внимания, целеустремленность, инициативность;

– критерии эмоционального компонента системы психологических качеств юного шахматиста в соревновательном периоде: самоконтроль эмоционального состояния, готовность к риску, адекватное отношение к победам и поражениям в шахматных партиях;

– критерии мотивационного компонента системы психологических качеств юного шахматиста в соревновательном периоде: мотивация к занятиям спортом, достижению спортивных результатов в соревнованиях, оптимистичность, адекватная самооценка.

Для оценки уровня сформированности указанных психологических качеств использовались следующие диагностические методики (таблица 2).

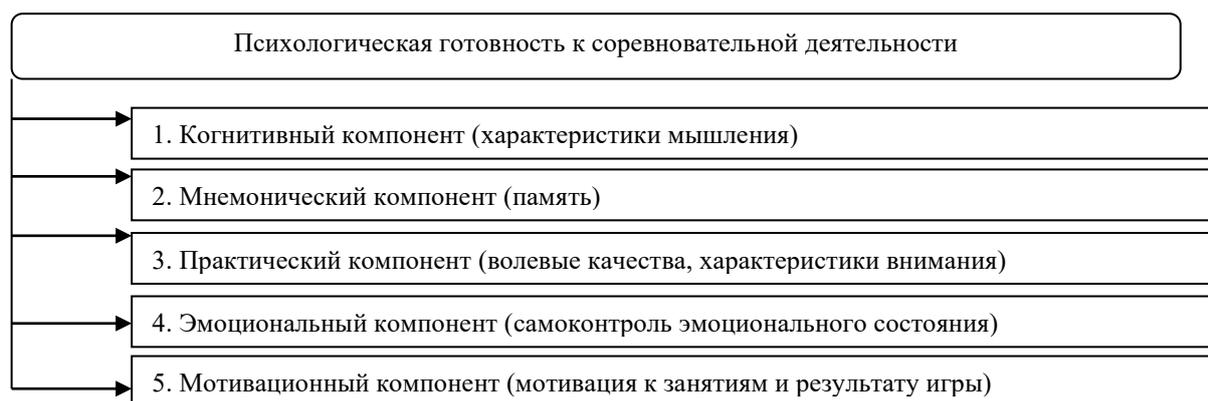


Рисунок 1 – Структура психологической готовности юных шахматистов к соревновательной деятельности

Таблица 2 – Критериально-оценочный аппарат для оценки психологической готовности юных шахматистов к результативной соревновательной деятельности

Критерий оценки	Оцениваемые психологические качества / характеристики психического процесса	Методика диагностики
1. Критерий когнитивного компонента	Быстрота и точность мышления	Методика быстроты и точности мыслительных реакций (А.В. Родионов)
2. Критерий мнемонического компонента	Объем памяти и точность воспроизведения воспоминаний	Методика «Оперативная память»
3. Критерий практического компонента	Концентрация, переключение, точность внимания	Проба Бурдона
	Волевые качества	Методика самооценки волевых качеств (Н.Б. Стамбулова)
4. Критерий мотивационного компонента	Мотивация к соревновательной деятельности по игре в шахматы	Методика изучения мотивации к соревновательной деятельности (Г.Д. Бабушкин)
5. Критерий эмоционального компонента	Способность к эмоциональному самоконтролю, самоконтролю предстартового состояния	Методика самооценки предстартового состояния И.П. Волкова

Таким образом, для оценки уровня сформированности психологических качеств юных шахматистов предложено использовать критерии, соответствующие компонентам комплекса качеств, детерминирующих, по мнению опытных тренеров и педагогов результативность соревновательной деятельности спортсменов в игре в шахматы. Использование предложенного критериально-оценочного аппарата позволит

сформировать достоверную информационную базу для объективной оценки психологической готовности юных шахматистов к спортивным соревнованиям по игре в шахматы, послужит информационной основой для совершенствования педагогического сопровождения тренировочного процесса с использованием средств физической культуры.

Список литературы

1. Бабушкин, Г.Д. Коррекция предсоревновательной психологической подготовленности юных спортсменов / Г.Д. Бабушкин, Е.Г. Бабушкин // *Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта.* – 2018. – №3. – С. 153-169.
2. Башлакова-Николаева, Т.И. Психологическая готовность спортсменов-подростков к соревнованиям / Т.И. Башлакова-Николаева // *Евразийский Союз Ученых.* – 2015. – №12-3. – С. 103-105.
3. Капабланка, Х.Р. Учебник шахмат. Полный курс / Х.Р. Капабланка, И.Л. Майзелис, Э. Ласкер. – Москва: Издательство Калининченко, 2021. – 368 с.
4. Крогиус, Н.В. Психологическая подготовка шахматиста / Н.В. Крогиус. – Москва: Издательство МГУ, 1979. – 134 с.

5. Носенко, М.А. Анализ состояния психической готовности юных легкоатлетов на этапе начальной спортивной специализации / М.А. Носенко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – №2. – С. 187-191.
6. Прохоров, И.И. Теоретические и организационно-методические основы самооценки спортсменом готовности к соревнованиям / И.И. Прохоров // Science Time. – 2019. – №1. – С. 47-54.
7. Фонарев, Д.В. Спортивная подготовка глазами шахматистов / Д.В. Фонарев, В.М. Артемьев // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура, спорт. – 2021. – №1. – С. 99-105.

V.V. Maslyayev

**CRITERIA FOR ASSESSING THE PSYCHOLOGICAL READINESS
OF YOUNG CHESS PLAYERS FOR COMPETITIVE ACTIVITY**

Abstract: The article systematizes the results of modern research devoted to determining the criteria for the psychological readiness of young chess players for competitive activity. According to the results of a survey of coaches and teachers of additional education in teaching the game of chess, the most important psychological characteristics of young chess players were determined, which determine their success in competitions. The results of modern research, the author's own pedagogical experience have made it possible to develop the structure of the psychological readiness of young chess players, on the basis of the components of which criteria have been developed for assessing the psychological readiness of young athletes for competitive activity.

Key words: chess game, psychological readiness for competitive activity, young chess players.

References:

1. Babushkin, G.D. Korrekciya predsorevnovatel'noj psihologicheskoy podgotovlennosti yunyh sportmenov / G.D. Babushkin, E.G. Babushkin // Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizi-cheskoy kul'tury i sporta. – 2018. – ?3. – S. 153-169.
2. Bashlakova-Nikolaeva, T.I. Psihologicheskaya gotovnost' sportmenov-podrostkov k sorevnovaniyam / T.I. Bashlakova-Nikolaeva // Evrazijskij Soyuz Uchenyh. – 2015. – ?12-3. – S. 103-105.
3. Kapablanka, H.R. Uchebnik shahmat. Polnyj kurs / H.R. Kapablanka, I.L. Majzelis, E. Lasker. – Moskva: Izdatel'stvo Kalinichenko, 2021. – 368 s.
4. Krogius, N.V. Psihologicheskaya podgotovka shahmatista / N.V. Krogius. – Moskva: Izdatel'-stvo MGU, 1979. – 134 s.
5. Nosenko, M.A. Analiz sostoyaniya psihicheskoy gotovnosti yunyh legkoatletov na etape nachal'noj sportivnoj specializacii / M.A. Nosenko // Vestnik Orenburgskogo gosudar-stvennogo universiteta. – 2012. – ?2. – S. 187-191.
6. Prohorov, I.I. Teoreticheskie i organizacionno-metodicheskie osnovy samoocenki sports-menom gotovnosti k sorevnovaniyam / I.I. Prohorov // Science Time. – 2019. – ?1. – S. 47-54.
7. Fonarev, D.V. Sportivnaya podgotovka glazami shahmatistov / D.V. Fonarev, V.M. Artem'ev // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura, sport. – 2021. – ?1. – S. 99-105.

Статья поступила в редакцию 31.08.2022

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ЕЁ СОПРОВОЖДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

DOI 10.54072/26586568_2022_5_3_44

Н.Н. Авраменко, Ю.В. Семёнова
**КОПИНГ-РЕСУРСЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ,
НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, целью которого выступило изучение копинг-ресурсов студенческой молодёжи, необходимых для осуществления волонтерской деятельности. В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 50 студентов-волонтеров всероссийского образовательного форума Территория Смыслов, всероссийского Слета Национальной лиги студенческих клубов (НЛСК), всероссийского студенческого конкурса «Твой ход». В качестве диагностического инструментария использовались психодиагностические методики и анкета. В ходе исследования подтвердилась гипотеза о том, что событийным волонтерам более эффективно использовать такие копинг-стратегии, как поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы и положительную переоценку. В качестве копинг-ресурсов у волонтеров также могут выступать индивидуально-типологические особенности (спонтанность, лабильность, экстраверсия), дружелюбный и альтруистический типы межличностных отношений.

Ключевые слова: волонтерская деятельность; копинг; копинг-стратегии; копинг-ресурсы; молодёжь.

В настоящее время большую популярность приобретает волонтерская деятельность. По данным сайта dobro.ru – крупнейшей платформы добрых дел в России, зарегистрировано 2 миллиона 637 тысяч 804 волонтеров, из которых 40 % – это молодёжь в возрасте от 18 до 24 лет, что в среднем составляет возраст студенческой молодёжи (данные на 15 декабря 2021 года).

Студенчество – это особая социальная категория, общность людей, объединенных институтом высшего образования. Для них характерна мотивация к образованию и саморазвитию, повышенная социальная активность [6]. На становление личности студента оказывает влияние множество факторов, одним из которых является внеучебная деятельность. Волонтерство является примером внеучебной деятельности. Добровольчество помогает студентам сформировать ценности и убеждения, интересы и склонности. Волонтерство является причиной и условием для развития и преобразования направленности личности студента. В то же время личностные особенности могут являться детерминантой, которая обуславливает вовлечение студента в волонтерскую деятельность и его успешную реализацию в ней. Направленность личности определяет сознание и поведение человека, вектор развития его социальных компетенций и мировоззрения, личностную мо-

тивацию, цели и отношение к себе и другим людям [1].

М.В. Певная характеризует волонтерство как социальное движение, в рамках которого происходит применение навыков и знаний, способностей и времени волонтера, с целью осуществления добровольной помощи, без расчета на денежное вознаграждение. Волонтеры – это субъекты, обладающие схожими ценностями, способные к самоорганизации собственной деятельности. Как и в любой деятельности, для получения качественного результата в волонтерстве необходимо сочетание врожденной predisposition и приобретенных знаний и навыков [12].

Волонтерская идентичность в первую очередь – это принятие роли волонтера. Она является неотъемлемой составляющей Я-концепции, приносит положительные эмоции, опыт и навыки [4, 5]. Для волонтера важна эмпатия, так как она вызывает симпатию к объекту помощи. Приятные эмоции от отношений к нему повышают вовлеченность в добровольческую деятельность.

Многие люди идут в волонтеры для удовлетворения собственных потребностей в общении, желания быть нужным, отвлечения от обыденности, развития новых навыков, реализации потенциала и другое. Чем чаще оказываемая помощь приносит удовлетворение этих

потребностей и позитивные эмоции, тем больше волонтер привязан к добровольчеству.

Волонтерская деятельность разнообразна и в соответствии с выполняемыми задачами, её подразделяют на следующие направления волонтерства: событийное; социальное; спортивное; экологическое; культурное; донорство; в медицине; медиаволонтерство; общественной безопасности; патриотическое [8].

Выборку нашего исследования составили событийные волонтеры. Их деятельность направлена на помощь в организации и проведении масштабных мероприятий различного уровня: местного, регионального, федерального и международного. К таким событиям могут относиться форумы, праздники, фестивали, съезды.

Крупные мероприятия, которые событийные волонтеры помогают организовать и провести, имеют ряд характеристик: большое количество участников и организаторов; большой охват территории; привлечение СМИ и общественности; затраты большого количества ресурсов; короткие сроки проведения. Следовательно, событийному волонтеру важно уметь работать в команде, справляться с большим потоком информации, быстро переключаться с задачи на задачу, обладать высоким уровнем эмпатии и коммуникабельности, быть способным быстро адаптироваться к меняющимся условиям, иметь широкий кругозор.

К особенностям работы событийных волонтеров относится сбор волонтерского корпуса в преддверии мероприятия. Коллектив формируется за короткий период. По этой причине именно в событийном волонтерстве чаще всего возникают организационные проблемы.

В волонтерском корпусе существует четкая иерархия: руководитель волонтерского корпуса; организатор; тим-лидер; рядовой волонтер. Рядовые волонтеры взаимозаменяемы, поэтому им часто приходится переключаться с одного функционала на другой для того, чтобы заменить коллегу.

В круг обязанностей событийного волонтера входит сопровождение артистов; сопровождение участников; встреча и сопровождение VIP-гостей; деловая программа; координация зрительских потоков; связь с общественностью.

К участию в событийном волонтерстве человека подталкивают эгоистические мотивы. Чаще всего волонтеры участвуют в данном направлении для реализации потенциала, расширения полезных связей, получения опыта и новых навыков, смены обстановки, путешествия в новые города. Реализуя волонтерскую

деятельность, человек получает опыт организации масштабных мероприятий, который будет полезен ему в будущих проектах [10].

Волонтерство подразумевает безвозмездную отдачу жизненных сил, энергии и временного ресурса. Также во многих случаях волонтер подвергается ряду стрессовых факторов: постоянно изменяются условия труда, отсутствует эмоциональная отдача, осуществляется постоянная смена рабочего коллектива, происходит взаимодействие с большим количеством людей, отсутствует должный уровень организации мероприятий, нет обратной связи от руководителей волонтерских штабов. Всё это может вызывать сильный стресс, эмоциональное выгорание, профессиональную деформацию [2].

Л.А. Китаев-Смык и Г. Селье рассматривают стресс как средство приспособления организма к воздействию внешних факторов, но в то же время он способствует нарушению психической адаптации, социально-психологическому дисбалансу. Стресс – это неспецифические физиологические и психологические проявления приспособительной активности при сильных, экстремальных для организма неблагоприятных воздействиях [9, 13].

В психологии важнейшим показателем адаптации к сложным жизненным ситуациям является совладение или по-другому копинг. «Копинг» – это деятельность личности по поддержанию, сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими эти требования.

Важнейший вклад в развитие ресурсной теории личности сделал С. Хобфолл [15]. Согласно его концепции, ресурсы – это то, что является значимым для человека и помогает в адаптации к стрессовым ситуациям. Автор разработал классификацию ресурсов, в основе которой лежат отношение к личности; содержание; значение для выживания.

По основанию «отношение к личности» ресурсы делятся на внутренние (проявляются в самоуважении, чертах характера, жизненных ценностях, ощущении успешности, самооценке) и внешние (материальные объекты, поддержка со стороны окружающих людей, трудовая занятость, статус в обществе). По содержанию ресурсы делятся на объективные (деньги, квартира, машина, картины и др.) и личностные (черты личности и навыки). Личностные ресурсы – это продукты моделирования, образования, воспитания и ролевой адаптации. В их основе могут лежать также биологически обусловленные особенности темперамента, которые способствуют развитию отдельных личностных

черт, например, коммуникабельности, активности. По значению для выживания ресурсы подразделяются на первичные (питание, сон, жилье), вторичные (поддержка близких, включенность в социальную группу, романтические отношения) и третичные (культура, современные предметы, необходимые для существования, предметы роскоши) [15].

Особое внимание С. Хобфолл уделяет принципу «консервации», согласно которому люди стремятся сохранить, защитить, восполнить, резервировать личные ресурсы и распределить их на основании индивидуальных особенностей. Подобная организация ресурсов способствует адаптации к жизненным трудностям. С. Хобфолл рассматривает утрату ресурса как отправную точку запуска стресса. Потеря ресурса влечёт за собой ограничение контроля ситуации. Утрата внутренних и внешних ресурсов приводит к психологическому напряжению, сильному стрессу и нарушению состояния здоровья [15].

К. Муздыбаев рассматривает ресурсы индивида как жизненные ценности, которые образуют потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями. Автор разделяет ресурсы на два вида: личностные (психологические) и средовые (социальные). Личностные ресурсы – это совокупность навыков и способностей человека. Средовые ресурсы – возможность получения помощи (моральной, эмоциональной, финансовой) от социального окружения для индивида. С позиции психологии стресса К. Муздыбаев определяет ресурсы как средство к существованию, возможности людей и общества, необходимые для удовлетворения требований среды. Он акцентирует внимание на том, что обладать ресурсами недостаточно, необходимо правильно ими управлять и рационально распоряжаться [11].

Схожую классификацию ресурсов даёт В.А. Бодров. Он определяет ресурсы следующим образом: «Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [3, с.115-116]. Автор сводит их к личным и социальным ресурсам, их главная роль – регуляторная. Каждый вид ресурсов координирует соответствующую деятельность человека.

С. Фолькман выделяет следующие виды копинг-ресурсов: ресурсы личности и ресурсы социальной среды [14]. К ресурсам личности он относит ресурсы когнитивной сферы; Я-концепцию; интернальный локус контроля;

аффилиацию; эмпатию; позицию человека по отношению к жизни, смерти, любви, одиночеству, вере; духовность человека; ценностно-мотивационную структуру личности. К ресурсам социальной среды он относит систему социальной поддержки (семья, общество) и социально-поддерживающий процесс (умение находить, принимать и оказывать социальную поддержку).

Р. Лазарус, кроме материальных, психологических и социальных, выделяет ещё физические копинг-ресурсы (здоровье и выносливость) [16].

Копинг-поведение реализуется за счёт реализации копинг-стратегий, которые, в свою очередь, основаны на копинг-ресурсах. По мнению Р. Лазаруса, сталкиваясь с трудными ситуациями, личность реагирует на трудности, активизируя внутренние ресурсы и стратегию совладания. Он выделил восемь видов копинг-стратегий: конфронтационный копинг (враждебностью и готовностью к риску); дистанцирование (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость); самоконтроль (усиленный контроль собственных чувств и действий); поиск социальной поддержки (действия, направленные на поиск информационной, действенной и эмоциональной поддержки); принятие ответственности (осознание и принятие своей роли в проблеме с целью ее решения); бегство-избегание; планирование решения проблемы; положительная переоценка (действия, направленные на выявление положительного влияния проблемы с акцентированием на возможности личностного роста) [16].

Для совладания с трудными ситуациями волонтерам необходимо уметь сохранять и восстанавливать собственные копинг-ресурсы, использовать эффективные копинг-стратегии. В зарубежных и отечественных работах в достаточной степени исследованы социальные аспекты волонтерского движения, особенности мотивации волонтеров и добровольческой активности. Однако тема копинг-ресурсов, которые должны иметь студенты, занимающиеся волонтерской деятельностью, представляется недостаточно изученной.

Таким образом, актуальность предложенного исследования обусловлена, во-первых, постоянно возрастающим значением волонтерского движения в нашей стране, бесспорно, обладающего социализирующим содержанием, а во-вторых, тем, что этот вид социальной активности требует от человека определенных копинг-

ресурсов, которые обеспечат совладание с трудными ситуациями.

Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования являлось изучение копинг-ресурсов студенческой молодежи, необходимых для осуществления волонтерской деятельности. В соответствии с поставленной целью мы определили задачи исследования: провести анализ литературы по теме исследования; ознакомиться с проблемами, с которыми сталкиваются волонтеры; провести эмпирическое исследование по изучению копинг-ресурсов студенческой молодежи, необходимых для осуществления волонтерской деятельности. Мы предположили, что к копинг-ресурсам студенческой молодежи, необходимым для осуществления волонтерской деятельности, относятся копинг-стратегии: поиск социальной поддержки, планирование решение проблемы и положительная переоценка; дружелюбный и альтруистический типы межличностных отно-

шений; индивидуально-типологические особенности: экстраверсия, спонтанность и лабильность.

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 50 студентов-волонтеров всероссийского образовательного форума Территория Смыслов, всероссийского Слета Национальной лиги студенческих клубов (НЛСК), всероссийского студенческого конкурса «Твой ход».

В исследовании использовались следующие **методы и методики**:

- психодиагностические методики (см. Таблицу 1);
- авторская анкета «Причины возникновения стресса у волонтеров и способы совладания с ним»;
- математические методы обработки данных: непараметрический критерий Манна-Уитни (SPSS).

Таблица 1 – Психодиагностические методики

Изучаемый параметр	Методика
Копинг-стратегии: позитивная переоценка; принятие ответственности; бегство-избегание; самоконтроль; дистанцирование; конфронтативный копинг; поиск социальной поддержки; планирование решения проблемы	Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазарусв адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой
Типы межличностного отношения: авторитарный; эгоистичный; агрессивный; подозрительный; подчиняемый; зависимый; дружелюбный; альтруистический	Тест «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик
Индивидуально-типологические свойства: аггравация; экстраверсия; спонтанность; агрессивность; ригидность; интроверсия; сензитивность; тревожность; лабильность	Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик (ИТО)
Причины возникновения стресса у волонтеров и способы совладания с ним	Анкета для волонтеров

Результаты исследования и их обсуждение

В исследовании приняли участие студенты волонтеры обоих полов в возрасте от 18 до 24 лет (N=50). Были опрошены волонтеры с разным опытом волонтерской деятельности. Большая часть опрошенных (48%) занимается волонтерской деятельностью от 1 года до 4 лет, 38% – более 5 лет, 14% до 1 года.

В начале исследования мы предложили волонтерам созданную нами анкету, а затем проанализировали полученные результаты.

Большая часть опрошенных (42%) удовлетворены волонтерской деятельностью, 34% скорее удовлетворены, 18% скорее не удовлетворены, а 6% отмечают полную неудовлетворенность волонтерской деятельностью.

Студенты отмечают, что основными причинами стресса при выполнении ими волонтерской деятельности являются отсутствие видимых результатов волонтерской деятельности (50%); ответственность, которую возлагает выполнение волонтерской деятельности (46%); негативное отношение со стороны окружающих (46%); отсутствие необходимых навыков (42%); изменяющиеся задачи (36%); некомпетентные организаторы (24%); некомпетентность других волонтеров (16%); необходимость адаптации к новым условиям (14%); отсутствие сплоченного коллектива (12%); большой поток информации (12%).

Высокая популярность выбора ответа «отсутствие видимых результатов» обусловлена спецификой выборки. Все опрошенные являют-

ся событийными волонтерами. Группа создаётся из незнакомых друг другу людей разных городов России для организации и проведения мероприятия, которое обычно длится 3-14 дней. На подобных мероприятиях волонтеры крайне редко получают обратную связь от организаторов, а это очень важно для добровольца. Именно этот вид волонтерства требует от участника высокой степени мобилизации своих ресурсов.

«Высокая ответственность» и «негативное отношение со стороны окружающих» как причины возникновения стресса также связаны с особенностями вида волонтерской деятельности. Уровень мероприятий – Всероссийский. Это повышает ответственность за выполнение порученного вида деятельности. Существует также большая вероятность возникновения форс-мажоров из-за «некомпетентных организаторов», которые плохо объясняют правила, вводят ограничения и перекладывают ответственность на волонтеров.

Участники мероприятий часто проявляют негативное отношение к волонтерам, т.к. рассматривают их как «обслуживающий персонал», не знают прав и обязанностей волонтера.

Многие из опрошенных студентов отмечают отсутствие у них необходимых навыков волонтерской деятельности. Мы считаем, что это связано с недостаточным количеством опыта, так как только 38% студентов занимаются волонтерской деятельностью более 5 лет. По этой же причине у 16% опрошенных стресс вызывает некомпетентность других волонтеров.

«Изменяющиеся задачи» также являются причиной возникновения стресса. Это вызвано тем, что в деятельности волонтера могут происходить ситуации, которые выходят за рамки его обязанностей. Проблемы необходимо быстро решать и нельзя заранее к ним подготовиться.

«Некомпетентные организаторы» – ещё одна причина стресса для опрошенных. Это можно объяснить тем, что организаторы назначаются из числа молодых людей, у которых недостаточно опыта руководства коллективом и его сплочения.

Волонтерам приходится работать в разных городах и новых коллективах. Это требует от них высокого уровня развития способности к адаптации

«Большой поток информации» – причина стресса для некоторых волонтеров. Всероссийский уровень мероприятия предполагает боль-

шое количество участников и волонтеров, а это приводит к увеличению коммуникаций. Для удобной связи используют социальные сети, в которых несколько видов чатов: с организаторами, с другими волонтерами, с участниками и другими службами. Важная информация появляется постоянно, поэтому необходимо непрерывно «мониторить чаты». Ситуация осложняется и тем, что помимо общения в сети идет постоянная живая коммуникация.

Волонтеры отмечают, что им помогает справиться со стрессом «неформальное общение с коллегами» (82%), а также «вкусная еда, отдых, сон» (68%). Для 42% волонтеров лучшим способом совладания является активный отдых (караоке, танцы). Такое же количество опрошенных предпочитает справляться со стрессом с помощью уединения.

Только 60% опрошиваемых пытаются найти и устранить причину стресса, то есть ориентированы на решение проблемы, а 8% волонтеров считают, что не испытывали состояние стресса.

С помощью анкеты мы также получили информацию о том, какие компетенции волонтеры хотели бы приобрести для успешной волонтерской деятельности. Большинство испытуемых хотели бы повысить свою стрессоустойчивость и уверенность. 40% испытывают потребность в развитии умения работы в условиях многозадачности. 30% волонтерам не хватает коммуникабельности и эмпатии. Развитие толерантности актуально для 16% участников опроса, а для 8% – развитие отзывчивости.

Некоторые волонтеры также предложили для осуществления успешной волонтерской деятельности развивать следующие компетенции: «работать в условиях «вуко мира» (настоящая реальность, которая наделена следующими характеристиками: volatility – изменчивость; uncertainty – неопределённость; complexity – сложность; ambiguity – неоднозначность); «умение общаться с руководством»; «способность показать людям, что я ценный человек, а не обслуживающий персонал»; «умение распределять время»; «уметь концентрироваться на задаче»; «проще относиться к неудачам».

При помощи опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса нами были получены данные, которые представлены на рисунке 1.

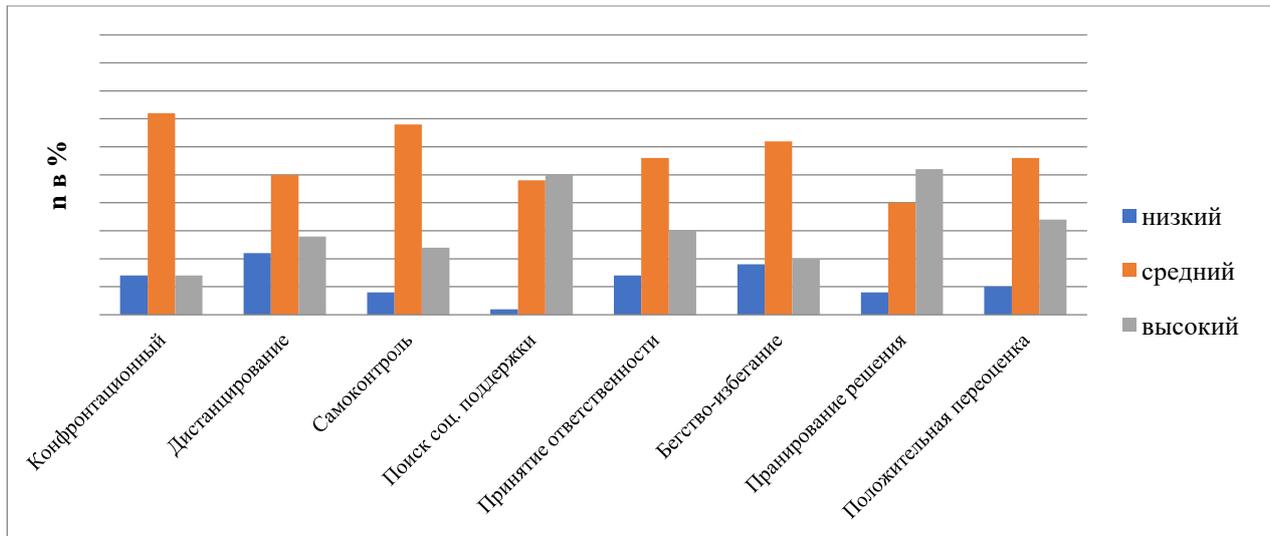


Рисунок 1 – Копинг-стратегии студентов-волонтеров (n = 50)

На основании полученных данных можно сделать вывод, что студенты-волонтеры в качестве основной копинг-стратегии чаще всего используют стратегию «планирование решения проблемы» (52%) или «поиск социальной поддержки» (50%).

Стратегия «планирование решения проблемы» предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учётом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Стратегия является адаптивной, способствующей конструктивному разрешению трудностей.

Стратегия «поиск социальной поддержки» предполагает попытки разрешения волонтерами проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информацион-

ной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия. Поиск преимущественно информационной поддержки предполагает обращение за рекомендациями к экспертам и знакомым, владеющим с точки зрения респондента необходимыми знаниями. Потребность преимущественно в эмоциональной поддержке проявляется стремлением быть выслушанным, получить эмпатичный ответ, разделить с кем-либо свои переживания. При поиске преимущественно действенной поддержки ведущей является потребность в помощи конкретными действиями.

При помощи теста «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик нами были получены данные, которые представлены на рис. 2.

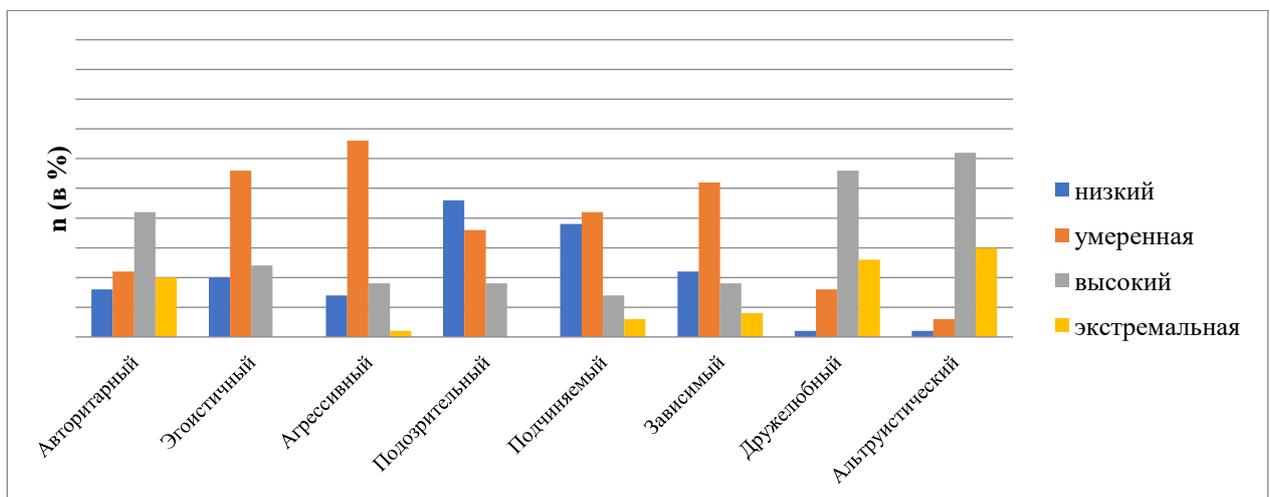


Рисунок 2 – Типы межличностного отношения студентов-волонтеров (n= 50)

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что студенты-волонтеры предпочитают альтруистический и дружелюбный типы межличностных отношений.

Выбор альтруистического типа отношений свидетельствует о гиперответственности студентов-волонтеров. Они приносят в жертву свои интересы, стремятся помочь и сострадать всем, навязчивы в своей помощи и слишком активны по отношению к окружающим.

Предпочтение дружелюбного типа отношений говорит о том, что испытуемым свойственна дружелюбность и любезность со всеми.

Они ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся «быть хорошими» для всех без учета ситуации, имеют развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильны (истероидный тип характера).

Данные типы межличностных отношений характерны для волонтеров и являются внутренними ресурсами для совладания со сложными ситуациями, с которыми приходится сталкиваться в волонтерской деятельности.

При помощи Индивидуально-типологического опросника Л. Н. Собчик нами были получены данные, которые представлены на рисунке 3.

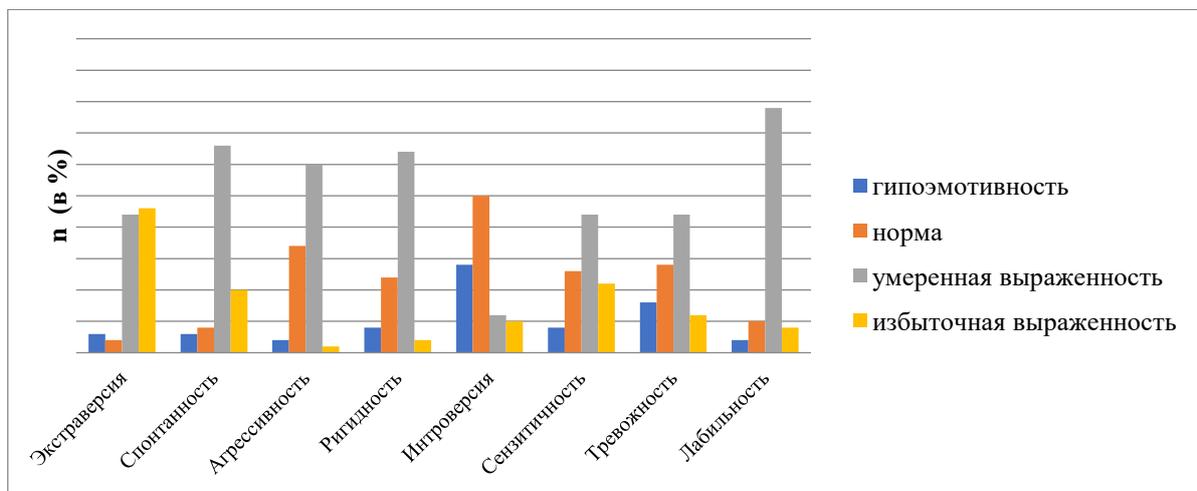


Рисунок 9 – Индивидуально-типологические свойства студентов-волонтеров (n=50)

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что наиболее выражены у студентов-волонтеров такие индивидуально-типологические свойства, как экстраверсия, спонтанность и лабильность. Это говорит о том, что большинство испытуемых открыты, стремятся к расширению круга контактов, общительны. Им свойственна эмотивность, выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность, стремление к эмоциональной вовлеченности. Большинство студентов-волонтеров склонны к независимости и самоутверждению, предприимчивы, стремятся к самостоятельной и творческой работе, без подчинения кому-либо.

Для подтверждения выдвинутой в начале исследования гипотезы нами был использован критерий Манна-Уитни. Результаты расчета

величины U-критерия и уровень значимости представлены в табл. 2-4.

В соответствии с самооценкой волонтерами уровня своего умения совладания со стрессом выборка исследования была разделена на три группы: низкий уровень эффективности (10 человек); средний уровень эффективности (13 человек); высокий уровень эффективности (27 человек). Мы оценили различия между студентами-волонтерами с низким уровнем и высоким уровнем развития умения совладания со стрессом.

Используя данные, полученные с помощью опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, мы оценили различия между группами волонтеров по степени предпочтения ими соответствующих копинг-стратегий (см. Таблица 2).

Таблица 2 – Величина U-критерия Манна-Уитни и уровень значимости (опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса)

Переменная	Значение коэффициента U	Уровень значимости
Поиск социальной поддержки	22,5**	p≤0,01
Планирование решения проблем	51,5**	p≤0,01
Положительная переоценка	72*	p≤0,05

Таким образом, для группы волонтеров, которые высоко оценивают свои возможности совладания со стрессом, более характерно использование таких копинг-стратегий, как поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы и положительная переоценка, чем для группы волонтеров с низкой оценкой своих возможностей совладания со стрессом.

Стратегия «поиск социальной поддержки» основана на разрешении проблемы с помощью привлечения внешних ресурсов, при этом волонтеры экономят свои внутренние ресурсы. Таким образом, те студенты-волонтеры, которые умеют общаться и взаимодействовать с другими людьми, более эффективно находят выход из трудных ситуаций. Они получают эмоциональную, информационную и действенную поддержку от окружающих.

Поиск социальной поддержки как копинг-стратегии в первую очередь позволяет волонтерам снизить психологическое напряжение, вызванное интенсивной работой в нестандартных условиях, с часто меняющимися задачами работы. Выбор этой стратегии нашими испытуемыми мы можем объяснить особенностями возраста и современной социальной ситуацией их развития. Человек данного возраста большое значение придает межличностным отношениям, он также вовлечен в масштабную социальную

сеть. Недостаток жизненного и волонтерского опыта компенсируются социальной поддержкой.

Второй стратегией, которую чаще всего используют студенты-волонтеры, является стратегия «планирование решения проблемы». Они стремятся анализировать трудные ситуации, искать альтернативные варианты решения проблемы, разрабатывать план её решения с учетом обстоятельств, имеющегося опыта и наличия необходимых ресурсов. Стратегия предполагает активное действие в ситуации, осознанное влияние на нее.

Стратегия положительной переоценки основана на преодолении трудной ситуации и вызванных ею негативных эмоций положительным переосмыслением проблемы. Проблемная ситуация волонтером начинает рассматриваться как опыт, он фокусируется на положительных аспектах произошедшего, пытается пересмотреть своё отношение и ценности.

Используя данные, полученные с помощью теста «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик, мы оценили различия между группами волонтеров по степени предпочтения ими соответствующих типов межличностных отношений (см. Табл. 3).

Таблица 3 – Величина U-критерия Манна-Уитни и уровень значимости (тест «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) Т. Лири)

Переменная	Значение коэффициента U	Уровень значимости
Дружелюбный тип отношений	60.5**	$p \leq 0,01$
Альтруистический тип отношений	59**	$p \leq 0,01$

Таким образом, для группы волонтеров, высоко оценивающих свои возможности совладания со стрессом, более характерно использование дружелюбного и альтруистического типов межличностных отношений, чем для группы волонтеров с низкой оценкой своих возможностей совладания со стрессом.

Полученные результаты согласуются с выводами, которые были сделаны в исследовании Зинова И.М. и Краснова С.Н. «Особенности направленности личности студентов-волонтеров» [7]. Они доказывают, что студенты-волонтеры отличаются от студентов, не занимающихся добровольческой деятельностью. У волонтеров достоверно выражено преобладание гуманистической направленности с альтруистической акцентуацией (у студентов – не волонтеров наиболее представлена гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией) и более высокий уровень

выраженности коммуникативного, альтруистического и практического типов эмоциональной направленности.

Направленность личности определяет избирательность отношений и активности человека. Соответственно, альтруистическая и коммуникативная направленность личности является основой для возникновения альтруистического и дружелюбного типов межличностных отношений.

Используя данные, полученные с помощью опросника Л.Н. Собчик (ИТО), мы оценили различия между группами волонтеров по их индивидуально-типологическим особенностям (см. Таблица 4). Для группы волонтеров, которые высоко оценивают свои возможности совладания со стрессом, более характерны такие индивидуально-типологические особенности, как экстраверсия, спонтанность и лабильность ($p \leq 0,01$).

Таблица 4 – Величина U-критерия Манна-Уитни и уровень значимости (опросник Л.Н. Собчик (ИТО))

Переменная	Значение коэффициента U	Уровень значимости
Экстраверсия	46,5**	p≤0,01
Спонтанность	38,5**	p≤0,01
Лабильность	61**	p≤0,01

Высокий уровень экстраверсии формирует потребность волонтера работать в команде, быть включенным в коллектив. Значительный уровень выраженности лабильности, которая характеризуется подвижностью нервных процессов, необходима для быстрой реакции волонтера на новые задачи. Спонтанность, которая предполагает отсутствие склонности к длительным размышлениям и предрасположенность к активным стремительным действиям, позволяет волонтерам эффективно реагировать на изменяющиеся условия работы и быстро адаптироваться к ним.

Заключение

Студенты, занимающиеся волонтерской деятельностью, сталкиваются с большим количеством проблем, которые могут привести к возникновению стресса. Для совладания с трудными ситуациями, волонтерам необходимо уметь сохранять и восстанавливать собственные копинг-ресурсы.

Эффективность совладания с трудными ситуациями зависит от выбора волонтером копинг-стратегии. При организации волонтерского корпуса стоит отдавать предпочтение волонтерам с адаптивными копинг-стратегиями. К таким стратегиям относятся поиск социальной поддержки, положительная переоценка и планирование решения проблем.

Стратегия «поиск социальной поддержки» экономит внутренние ресурсы волонтера. Волонтеры используют масштабную социальную сеть, поэтому получить эмоциональную и информационную поддержку от окружения – это легкий и быстрый способ восполнения копинг-ресурсов. Волонтер, который выбирает стратегию «положительная переоценка» способен не застревать в проблемной ситуации, а

концентрироваться на положительных сторонах ситуации, и рассматривать её как опыт. Ещё одной эффективной копинг-стратегией является «планирование решения проблем». Волонтер, выбирающий данную стратегию, стремится к активному решению и анализу сложной ситуации.

При отборе волонтеров стоит учитывать такие их индивидуально-типологические особенности, как экстраверсия, спонтанность и лабильность. Высокий уровень экстраверсии формирует потребность работать в команде. Подвижность нервных процессов и спонтанность позволяет волонтерам быстро реагировать и эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям.

Дружелюбное и уважительное отношение к коллегам-волонтерам и участникам события – залог успешного мероприятия. Альтруизм предполагает безвозмездную помощь, готовность бескорыстно оказывать содействие. Именно такие люди ответственно и честно справляются с порученными обязанностями, их цель – оказать помощь, а не получить собственную выгоду. Альтруистическая установка в межличностных отношениях соответствует характеру и особенностям волонтерской деятельности.

Обратная связь от руководителя, оценка им выполненной работы – необходимое условие, которое снижает вероятность возникновения стресса у волонтеров. Руководителям волонтерских корпусов необходимо развивать soft skills волонтеров, проводить лекции, мастер-классы, тренинги. Это повысит их стрессоустойчивость, уверенность, эмпатию, коммуникабельность и толерантность.

Список литературы:

1. Азарова, Е.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности / Е.С. Азарова, М.С. Яницкий // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 306. – С. 120-126.
2. Балаян, М.Н. Социокультурный потенциал волонтерского движения современной студенческой молодежи: Автореф. дис. ... канд. социол. наук / М.Н. Балаян. – Майкоп, 2015. – 29 с.
3. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т.27. – № 2. – С. 113-122.
4. Волонтерское движение [Электронный ресурс] // ADOLESMED.ru – портал для специалистов, работающих в сфере подросткового здоровья и медицины. – URL:

- <http://www.adolesmed.ru/volunteers.html> (дата обращения: 16.09.2019).
5. Гулевич, О.А. Помощь как стиль жизни: психологические аспекты волонтерской деятельности / О.А. Гулевич, И.А. Шевелева, А.А. Фомичев // Социальная психология и общество. – 2013. – № 2. – С. 5-18.
 6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва: МПСИ, МОДЭК, 2016. – 448 с.
 7. Зинова, И.М. Особенности направленности личности студентов-волонтеров [Электронный ресурс] / И.М. Зинова, С.Н. Краснова // Гуманизация образования. – 2018. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-napravlenosti-lichnosti-studentov-volonterov> (дата обращения: 12.06.2022).
 8. Килина, А.Г. Путеводитель по миру волонтерства / А.Г. Килина, К.А. Кондаранцева. – Москва: ГБУ города Москвы «Мосволонтер», 2018. – 112 с.
 9. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва: Наука, 1983. – 386 с.
 10. Козель, В.Н. Событийное волонтерство как технология вовлечения горожан в системную волонтерскую деятельность / В.Н. Козель [при участии сотрудников Ресурсного центра «Мосволонтер»]. – Москва: ГБУ города Москвы «Мосволонтер», 2018. – 98 с.
 11. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т.1. – № 2. – С. 3-14.
 12. Певная, М.В. Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики / М.В. Певная. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2016. – 434 с.
 13. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва: Прогресс, 1982. – 124 с.
 14. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
 15. Hobfoll, S.E. Stress, Culture, and Community: The Psychology and Physiology of Stress. / S.E. Hobfoll // New York: Plenum press, 1988
 16. Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. *Nebraska Symposium on Motivation*, 16, 175–266.

N.N. Avramenko, Yu.V. Semenova
COPING-RESOURCES OF STUDENT YOUTH NECESSARY
FOR THE IMPLEMENTATION OF VOLUNTEER ACTIVITIES

Abstract: The article presents the results of a study aimed at studying the coping resources of student youth necessary for the implementation of volunteer activities. In the empirical study, a sample was used, which consisted of 50 student volunteers of the All-Russian educational forum Territory of Meanings, the All-Russian Meeting of the National League of Student Clubs (NLSC), the All-Russian student competition "Your Move". Psychodiagnostic techniques and a questionnaire were used as diagnostic tools. The study confirmed the hypothesis that event volunteers are more effective in using coping strategies such as finding social support, planning problem solving and positive reassessment. Individual typological features (spontaneity, lability, extraversion), friendly and altruistic types of interpersonal relationships can also act as coping resources for volunteers.

Keywords: volunteer activities, coping; coping-strategies; coping resources, youth

References:

1. Azarova Ie.S., Ianitsky M.S. *Psikhologicheskiie determinanty dobrovol'cheskoi deiatel'nosti* [Psychological determinants of volunteering]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2008, № 306, pp.120-126. (In Russ.)
2. Balanian M.N. *Sotsiokul'turnyi potentsial volonterskogo dvizheniia sovremennoi studencheskoi molodezhi*: avtoreferat dis. ... kand. psikh. nauk [Socio-cultural potential of the volunteer movement of modern student youth: abstract of DSc thesis]. Maikop, 2015, 29 p. (In Russ.)
3. Bodrov V.A. *Problemapreodoleniia stressa. Chast' 2. Protsessy i resursy preodoleniia stressa* [The problem of overcoming stress. Part 2. Processes and resources of overcoming stress] *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 2006, v.27, № 2, pp.113-122. (In Russ.)

4. *Volonterskoie dvizhenie [Elektronnyi resurs]. ADOLESMED.ru – portal dlia spetsialistov, rabotaiushchikh v sfere podrostkovogo zdorov'ia i meditsiny* [Volunteer movement [Electronic resource]. ADOLESMED.ru - a portal for professionals working in the field of adolescent health and medicine]. URL: <http://www.adolesmed.ru/volunteers.html> (date of access: 09/16/2019). (InRuss.)
5. Gulevich O.A., Sheveleva I.A., Fomichev A.A. *Pomoshch' kak stil' zhizni: psikhologicheskiie aspekty volonterskoi deyatel'nosti* [Help as a lifestyle: psychological aspects of volunteering]. *Sotsial'naiia psikhologiiia i obshchestvo* [Social psychology and society], 2013, № 2, pp.5-18. (InRuss.)
6. Zimniaia I.A. *Pedagogicheskaia psikhologiiia* [Pedagogical psychology]. Moscow: Moscow Psychological and Social University Publ., Voronezh: MODEK Publ., 2016. 448 p. (InRuss.)
7. Zinova I.M., Krasnova S.N. *Osobennosti napravlenosti lichnosti studentov-volonterov* [Features of the orientation of the personality of student volunteers]. *Gumanizatsiia obrazovaniia* [Humanization of education]. 2018, 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-napravlenosti-lichnosti-studentov-volonterov> (date of access: 12.06.2022). (InRuss.)
8. Kilina A.G., Kondarantseva K.A. *Putevoditel' po miru volonterstva* [Guide to the world of volunteering]. Moscow: Gosudarstvennoie biudzhethnoie uchrezhdeniie goroda Moskvy "Resursnyi tsentr po razvitiuu i podderzhke volontorskogo dvizheniia "Mosvolontior" Publ., 2018, 112 p. (InRuss.)
9. Kitaiev-Smyk L.A. *Psikhologiya stressa* [Psychology of stress]. Moscow, Nauka Publ., 1983, 386 p.
10. Kozel' V.N. with the participation of employees of the Mosvolonter Resource Center. *Sobytiinoie volonterstvo kak tekhnologiiia vovlecheniia gorozhan v sistemnuuiu volonterskuiiu deyatel'nost'* [Event volunteering as a technology for involving citizens in systemic volunteer activities]. Gosudarstvennoie biudzhethnoie uchrezhdeniie goroda Moskvy "Resursnyi tsentr po razvitiuu i podderzhke volontorskogo dvizheniia "Mosvolontior" Publ., 2018, 98 p. (InRuss.)
11. Muzdybaiev K. *Strategiia sovladaniia s zhiznennymi trudnostiami. Teoreticheskii analiz* [The strategy of coping with life's difficulties. Theoretical analysis]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii* [Journal of sociology and social anthropology], 1998, vol.1, №2, pp.3-14. (InRuss.)
12. Pevnaya M.V. *Upravleniye volonterstvom: mezhdunarodnyy opyt i lokal'nyie praktiki* [Volunteer management: international experience and local practices]. Iekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta Publ., 2016, 434 p. (InRuss.)
13. Selye H.H.B. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow, Progress Publ., 1982. 124 p. (InRuss.)
14. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
15. Hobfoll, S.E. *Stress, Culture, and Community: The Psychology and Physiology of Stress*. / S.E. Hobfoll // New York: Plenum press, 1988.
16. Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. *Nebraska Symposium on Motivation*, 16, 175–266.

Статья поступила в редакцию 19.08.2022

Е.В. Васькова, А.В. Хавыло
**ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ
В НАУЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Аннотация: Вовлечение студентов в научную деятельность является важной задачей, стоящей перед современным университетом. Представлены результаты анкетирования студентов Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского. Рассмотрены вопросы мотивации научной деятельности студентов, стимулирующих и тормозящих факторов на пути включения студентов в научную работу. Выделены основные мотивы участия в научно-исследовательской деятельности студентов старших и младших курсов. Обнаружена связь вовлеченности студентов в научную деятельность и их участия в неформальной научной деятельности во время обучения в школе. Представлены результаты самооценки сформированности компетенций в области научной работы студентов выпускных курсов. С применением кластерного выделены две группы научно-исследовательских компетенций: содержательные и технико-оформительские. Показано, что студенты оценивают свои технические и оформительские навыки гораздо выше, чем содержательные, которые включают теоретический анализ, обработку и статистический анализ данных, их интерпретацию. Установлена связь общей самооценки готовности к самостоятельному выполнению выпускной квалификационной работы с такими компетенциями как выполнение теоретического анализа и выбор адекватных методов исследования. Предложены рекомендации по вовлеченности студентов Института психологии в научную деятельность.

Ключевые слова: вовлечение в научную деятельность; студенческая наука; научная деятельность; проблемы современной научной деятельности; дипломная работа.

Введение

Реформы научной и образовательной сферы России, проводимые на протяжении последних десятилетий, предполагают развитие университетов не только как образовательных учреждений, но и как ведущих научных центров. Многие исследователи отмечают, что российская наука «стареет» и наблюдается острая потребность в новых молодых кадрах. На практике привлечение университетской молодежи в научную деятельность сопряжено с рядом сложностей, обусловленных как объективными факторами, так и причинами психологического характера.

Обзор литературы

Научная деятельность является одним из направлений развития компетенции студента. В соответствии со статьей 72 главы 8 закона «Об образовании РФ» в высших образовательных организациях должна проходить интеграция научной деятельности среди студентов [16]. Целью является повышение качества подготовки студентов, привлечение их в научную деятельность для кадрового обеспечения научных исследований и пр.

Если рассматривать историю внедрения научной деятельности среди студентов в нашей стране, то она начинается в конце XIX века. Еще тогда студентов привлекали в научные сообщества. Во времена СССР студенты активно принимали участие в научной жизни в 20-30-х

годы прошлого века. Тогда студенческая наука приобретает знакомый нам и по сей день вид, а именно участие в студенческих научных конференциях, конкурсах студенческих работ [15]. В 30-40-х годах исследовательские задания были впервые введены в производственную практику студентов. На протяжении всего периода существования СССР предпринимались значительные усилия по включению студентов в научную деятельность. В 90-х годах прошлого века внимание к научно-исследовательской деятельности было существенно ослаблено по ряду социально-экономических причин. В XXI веке заинтересованность в привлечении студентов к научной работе непрерывно возрастает как со стороны высших учебных заведений, так и государства [4].

В рамках обучения студентов по образовательным программам интеграция научной деятельности уже осуществляется и носит название учебная научно-исследовательская работа. Видами данной деятельности являются рефераты, научно-исследовательская работа на практических занятиях, научно-исследовательская работа на учебной и производственной практике, курсовые и дипломные работы. Эти виды работ носят обязательный характер, поэтому у определенной доли студентов мотивация к такой деятельности достаточно низкая.

В нормативных документах научная деятельность студентов обозначается как «научно-исследовательская деятельность студентов» (далее – НИДС) и «научно-исследовательская работа студентов» (далее – НИРС). В своей работе И.А. Голубева использует определение О.В. Ибряновой: «НИДС это поисковая деятельность научного характера, направленная на объяснение явлений, процессов, установление их связей и отношений, теоретическое и экспериментальное объяснение фактов, выявление закономерностей, посредством научных методов познания, в результате которой субъективный характер «открытий» может приобретать определенную объективную значимость и новизну». В работе Н.М. Калининой рассматривается следующее определение НИРС «НИРС – средство повышения уровня подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием через освоение студентами в процессе обучения по учебным планам и сверх них основ профессионально-творческой деятельности, методов, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских и проектных работ, развития способностей к научному и техническому творчеству, самостоятельности, инициативы в учебе и будущей жизнедеятельности» [6]. Как отмечает И.А. Голубева, данные понятия, встречающиеся в документах, чаще носят синонимичный характер [3]. Стоит отметить грань между этими понятиями: НИДС дополняет учебную деятельность и программу, в то время как НИРС является более самостоятельной деятельностью, параллельной НИДС. НИРС позволяет развивать следующие умения для студентов: сбор информации и её анализ; разработка предмета, объекта, целей и задач исследования; планирование работы, разработка программы исследования; обработка и интерпретация полученных результатов; оценка проведенной работы [9].

Психология занимает достаточно специфичное положение среди других научных дисциплин. Б.М. Кедров еще в 1961 году определил место психологии в системе групп наук. Она находится в середине треугольника между естественными, философскими и общественными науками [8]. Психологическая картина имеет 3 основных элемента научного познания, а именно эмоциональный, волевой и интеллектуальный [10]. На данный момент психология является как теоретической, так и практической областью знания. Эта наука объединяет в себе способы анализа литературы и методы разных наук. Все они включались в психологию в зависимости от ведущих парадигм разных этапов

научной психологии. Еще И. Кант утверждал, что в отличие от художественной деятельности или любой творческой, познавательная деятельность совершается по общим правилам [7]. Однако, творчество имеет место быть в познавательной деятельности, соответственно и в научной. Благодаря этому наука развивается. Как отмечается в работе К. Гилберта «Только искусство является сферой гения» [2]. Поэтому можно сказать, что психология позволяет работать исследователям в разных направлениях, аспектах, используя интересующие методы и методики.

На данный момент наука имеет некоторые проблемы и особенности, приводящие к снижению качества работ. Так, О.А. Еремченко и Ф.А. Кураков в своей работе отмечают следующие проблемы: фальсификация науки (написание околонуучных работ, «придумывание результатов»); увеличение сомнительных организаций, публикующие непроверенные работы; конференции, охватывающие все научные сферы и осуществляющие быструю проверку публикаций для формирования сборника; расширение «рыночных услуг» по написанию научных работ и т.д. [5]. Все эти факты говорят о достаточно развитой практике «имитации научной деятельности» в современной психологической науке. Зачастую вектор научной работы направлен на количество, а не на качество, а также на коммерциализацию научной деятельности.

Такие моменты рассмотрены и применительно к студенческой науке. Исследователи отмечают проблему коммерциализации, которая отталкивает молодых ученых. Студенты не могут позволить себе опубликовать свои научные труды в хороших журналах. Мотивация студентов также играет большую роль. В большинстве случаев студенты занимаются НИРС ради каких-либо привилегий (сертификаты, публикация ради количества, признание в лице педагогов и т.п.), что неизбежно отражается на качестве работ. Поскольку для поступления в магистратуру и аспирантуру необходимо опубликовать определенное количество научных работ, здесь также возникает проблема количества, а не качества этих публикаций. Отдельной проблемой является сравнительно невысокий уровень финансирования научных исследований. Студенты могут столкнуться с проблемой нехватки средств для своего научного проекта. В таких случаях остается только участие в грантовых конкурсах, где шанс победы невелик, особенно для молодого ученого.

Сейчас студенческая наука набирает обороты. Тюменский индустриальный университет сообщает, что идет положительная динамика участия в научных конференциях, публикациях работ, получения грандов, однако авторы статьи также отмечают, что это опять-таки больше количественные показатели, чем качественные [12]. Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург подчеркнули в своем исследовании об организации студенческой науки, что студенты мало заинтересованы в проведении научных исследований, хотя и понимают важность данной деятельности [1]. Схожая ситуация наблюдается и в других университетах. Безусловно, специфика той или иной научной области накладывает отпечаток на особенности реализации механизмов вовлечения студентов в науку.

Стоит упомянуть про дипломную работу или ВКР как одну из форм научной деятельности студентов. Объемная работа на 60-80 страниц с проведением эмпирического исследования пугает студентов. Написание ВКР как правило дается один учебный год. Дипломная работа носит обязательный характер из-за чего у студентов снижена мотивация на качественное выполнение и написание [11]. В связи с этим достаточно большая доля студентов обращается к достаточно развитому рынку по оказанию услуг написания студенческих работ на заказ. Как полагают авторы, этот рынок негативно сказывается на состоянии образования и научной базы в целом [13]. Для предотвращения таких моментов необходимо заблаговременно, с младших курсов вовлекать и готовить студентов к научно-исследовательской деятельности.

При рассмотрении процесса вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность необходимо учитывать два аспекта.

Во-первых, в основе НИДС должна лежать достаточно устойчивая иерархия мотивов, которые способны обеспечить постоянный интерес студентов как к самой работе, так и к её результатам. Поскольку мы об общем подходе, набор этих мотивов должен быть достаточно широк и разнообразен. В этом качестве могут выступать познавательные мотивы, мотивы престижа, принадлежности к группе (научное сообщество), утилитарные мотивы (стремление построить карьеру в научной области) и т.п.

Во-вторых, студенты должны за достаточно короткий срок освоить все этапы научно-исследовательской работы хотя бы на базовом уровне. Это включает в себя постановку целей

и задачи исследования, проведение теоретического анализа, дизайн исследования и выбор релевантных методов диагностики, сбор данных, их агрегация, проведение статистического анализа и интерпретация результатов, формулировка выводов.

По-видимому, на настоящий момент существуют проблемы с мотивацией и вовлечением студентов в научную деятельность, и они осваивают далеко не все критичные для данной области компетенции в надлежащем объеме. Актуальность представленного исследования была обусловлена необходимостью оценить степень вовлечения студентов Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского в научную работу; выявить факторы, побуждающие и тормозящие исследовательскую активность; проанализировать самооценку сформированности научно-исследовательских компетенций у студентов выпускных курсов.

Методы исследования

Для проведения исследования была разработана анкета, направленная на оценку вовлеченности студентов в научную деятельность. Анкета состояла из 5 блоков. 1 блок включал в себя такие формальные вопросы: «Ваш пол»; «Ваша учебная группа»; «В каких видах внеучебной активности вы хотели бы принимать участие в данный момент?». 2 блок включал в себя вопросы об участии студента в научной или проектной деятельности до поступления высшее учебное заведение. В 3 блок входили вопросы, которые задавались лишь тем участниками, которые в настоящий момент включены в научную деятельность: «В каких видах научной деятельности вы задействованы?»; «Что стимулирует вас заниматься научной деятельностью?». Вопрос 4 блока задавались тем участникам, кто не задействован в научной деятельности: «По каким причинам вы не занимаетесь научной деятельностью?». 5 блок предъявлялся всем участникам и включал вопросы об информированности студентов: «В Университете Вам рассказывали про научную деятельность и возможность ею заниматься?»; «Из каких источников сформировались ваши представления о научной работе?».

Все вопросы анкеты носили закрытый характер, участники выбирали наиболее подходящий ответ из ограниченного списка. Дополнительно была использована психодиагностическая методика «Краткий пятифакторный опросник личности (ТРИ-RU)», включающая в себя 10 вопросов, позволяющих достаточно быстро оценить выраженность личностных черт

человека, согласно модели «Большая пятёрка» [14].

Анкетирование и заполнение психодиагностической методики реализовывалось на платформе «Google Формы». Контакт с респондентами обеспечивался авторами исследования при поддержке Студенческого научного общества Института психологии (далее – СНО).

В исследовании приняли участие 106 человек, среди которых 11 юношей и 95 девушек. Все участники являются студентами Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского очной и очно-заочной форм обучения. Среди 1 курсов приняло участие 32 студента; 2 курсов – 15 студентов; 3 курсов – 25 студентов; 4 курсов – 27 студентов; 1 курс магистратуры – 7 студентов.

Результаты исследования

Сначала рассмотрим степень вовлеченности студентов в НИДС или проектную деятельность до поступления в высшее учебное заведение. Только у 10 студентов в школе научная деятельность была в качестве обязательной дисциплины. 41 студента занимались НИДС до поступления. У 38 студентов проектная деятельность также была в качестве обязательной дисциплины.

На рисунке 1 представлены результаты по вопросу из анкеты «В каких видах внеучебной активности вы хотели бы принимать участие в данный момент?». Стоит отметить, что ведущими видами активности являются учебная (42), общественная (42) и научная (35).

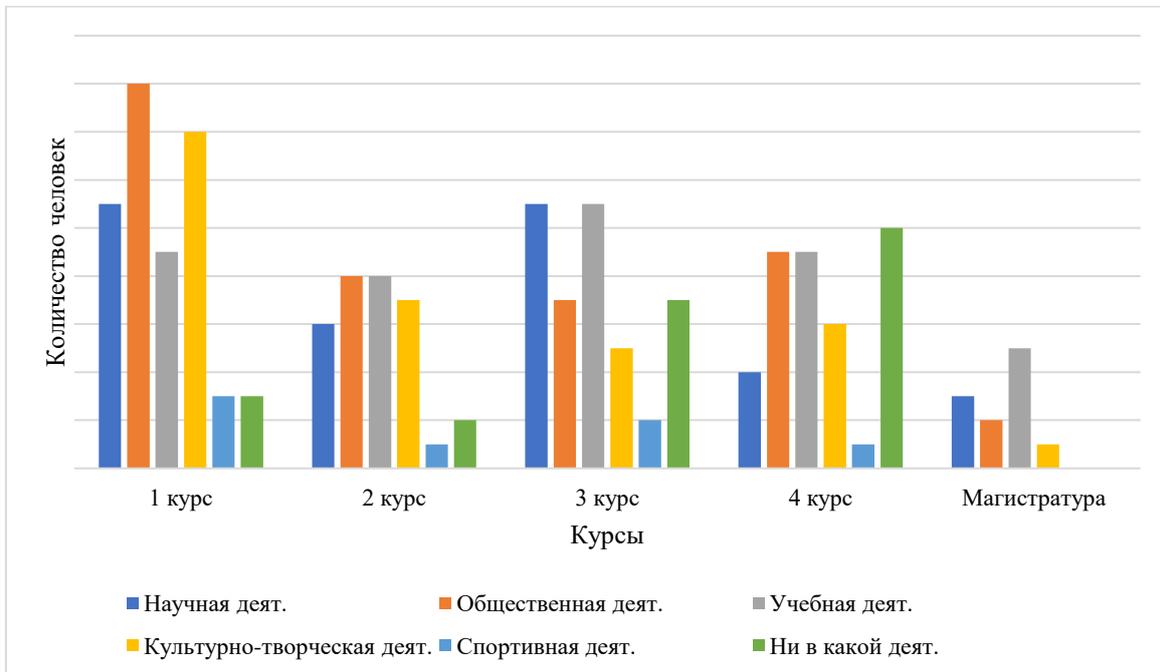


Рисунок 1 – Вовлеченность студентов Института психологии в разных видах деятельности

Как видно, первый курс задействован в большем количестве видов деятельности по сравнению с другими курсами. Связано это с периодом адаптации студентов и поиском того, чем им нравится заниматься. Рассматривая вовлеченность в научную деятельность, стоит отметить, что студенты первого курса указывают на свой интерес к ней, однако возможно этот интерес пока не является предметным и осознанным. Третий курс можно выделить и назвать самым заинтересованным в научной активности. Старшие курсы менее вовлечены как в НИДС, так и в какие-либо другие виды

внеучебной деятельности («ни в какой деят.» 7 человек 3 курсов и 10 человек 4 курсов соответственно). Магистратура более вовлечена и заинтересована в учебной деятельности (это обусловлено, в том числе и необходимостью подготовки магистерской диссертации в процессе обучения).

На данный момент вовлечены в научную деятельность 33 студента Института психологии из 106 опрошенных. На рисунке 2 описаны результаты, полученные по вопросу «Что стимулирует вас заниматься научной деятельностью?».

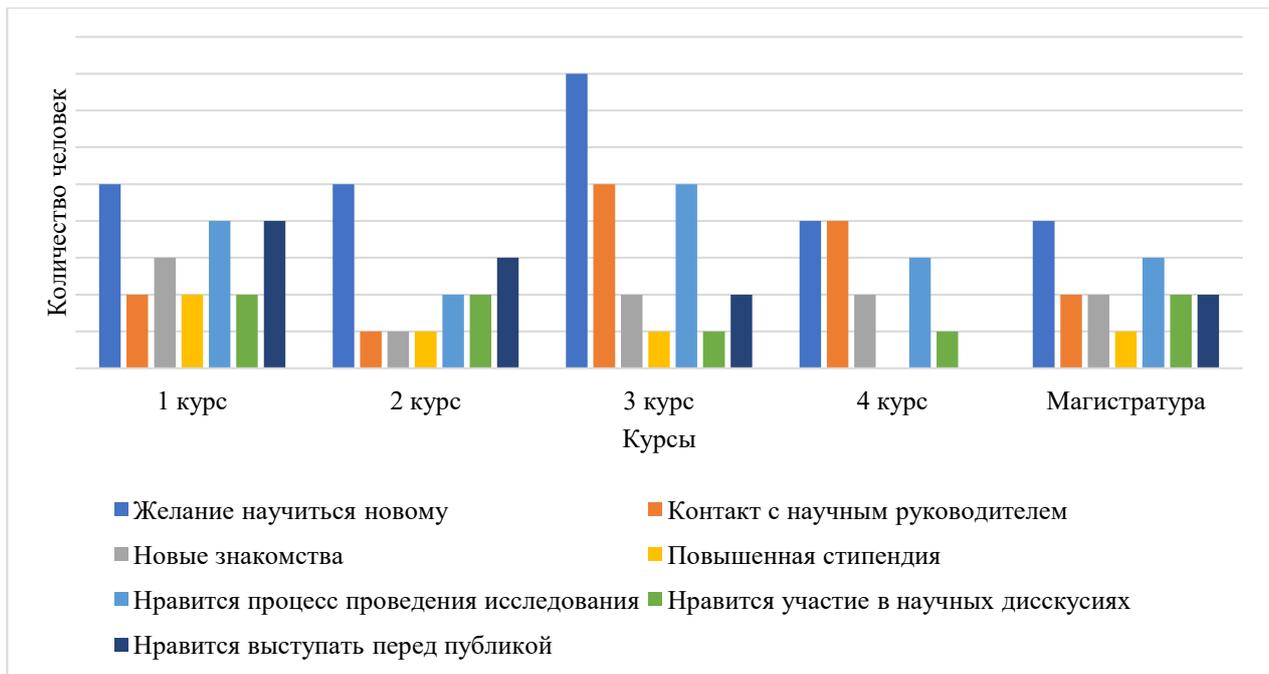


Рисунок 2– Мотивация студентов Института Психологии в научной деятельности

У студентов первого курса основные мотивы для занятия НИДС следующие: «Желание научиться новому», «Нравится процесс проведения исследования» и «Нравится выступать перед публикой». У второго курса ведущими мотивами являются «Желание научиться новому» и «Нравится выступать перед публикой». Среди студентов третьего курса – «Желание научиться новому», «Контакт с научным руководителем» и «Нравится процесс проведения исследования». Опрошенные студенты четвертого курса среди мотивов чаще отмечали «Желание научиться новому» и «Контакт с научным руководителем».

Многие указанные мотивы переключаются между собой. По первому курсу можно сказать, что это скорее предположения студентов от научной деятельности, то, что они ожидают от нее получить, поскольку многие только начинают включаться в этот вид деятельности. Стоит заметить, что у студентов третьего и четвертого курса появляется мотивация «Контакт с научным руководителем» как ведущая. Можно сказать, что к этому моменту, особенно во время выполнения курсовых и дипломных работ, студенты осознают важность контакта и получают положительные эмоции от него. Определенный оптимизм внушает то, что ряд студентов отмечают вариант ответа «Нравится процесс проведения исследования». Возможно, во

временной перспективе это позволит повысить качество исследовательских работ студентов.

На рисунке 3 представлены результаты по вопросу «По каким причинам вы не занимаетесь научной деятельностью?». Студенты первого и второго курсов отмечают следующие причины своей невовлеченности в НИДС: «У меня нет идей», «Не знаю, с чего начинать», «Не знаю, что из себя представляет научная деятельность», «У меня нет идей».

У студентов третьего курса самыми распространенными вариантами ответа являются: «У меня нет на это времени», «Не заинтересован», «У меня нет идей». На четвертом курсе студенты указывали такие причины: «Не заинтересован», «У меня нет на это времени» и «У меня нет идей». Среди учащихся магистратуры доминировали причины: «У меня нет на это времени».

Студенты первого курса сталкиваются с проблемой «с чего начинать», а также с отсутствием представлений об НИДС. Студенты второго курса уже имеют некоторые представления о НИДС, но также отмечают, что не знают «с чего начинать». Для студентов младших курсов проводилось несколько мероприятий от представителей СНО, которые были направлены на разъяснение задач и специфики научной деятельности. По-видимому, основная задача заключается в поиске наиболее удачного формата ознакомления студентов с научной сферой.

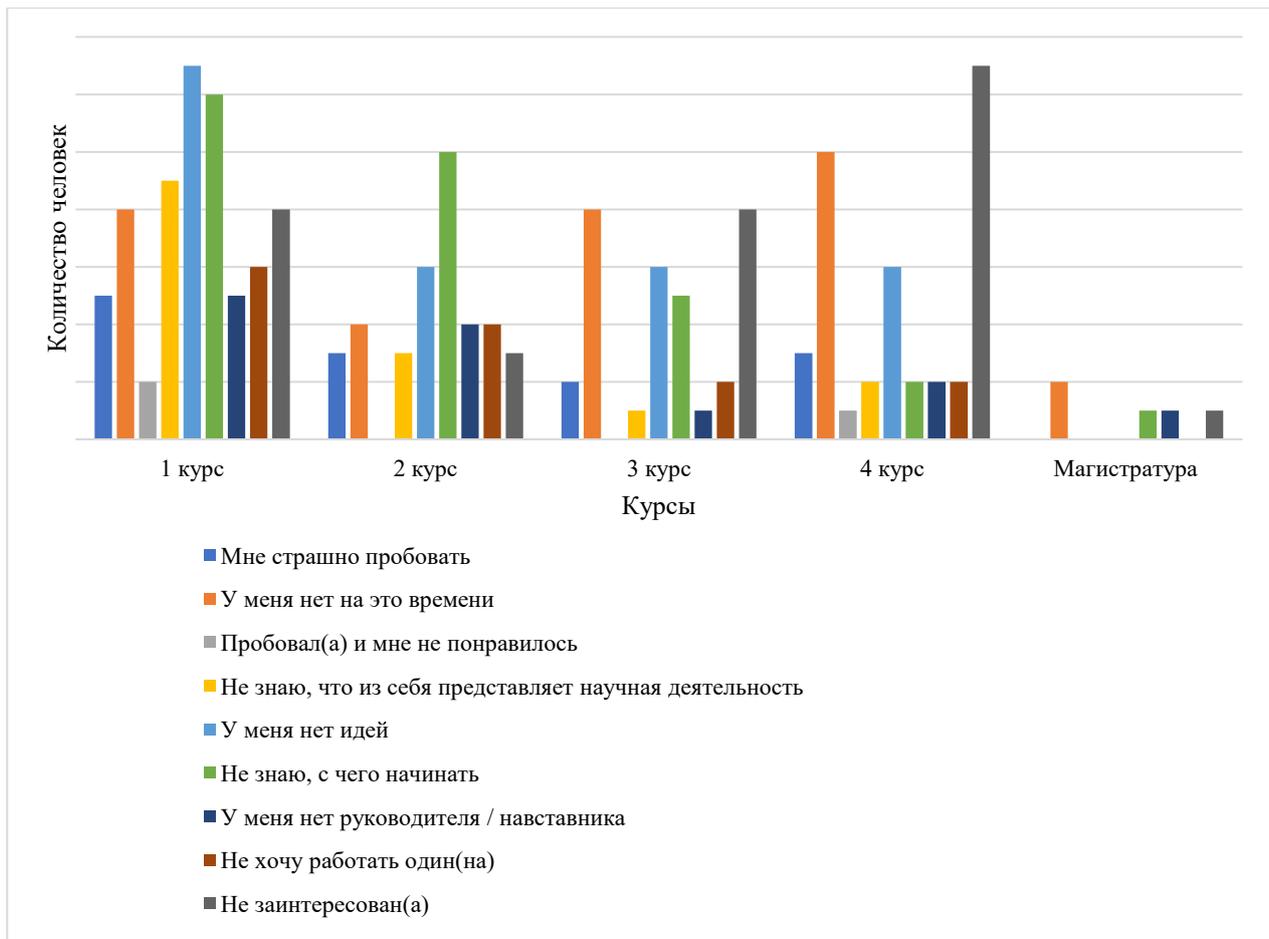


Рисунок 3 – Причины не вовлеченности студентов Института психологии в научную деятельность

У студентов третьего и четвертого курсов можно отметить проблемы со временем и мотивацией для занятий НИДС. Возможно, это связано с плохой информированностью о возможностях НИДС, и, если обращаться к анализу ведущей деятельности на этом этапе обучения, то учебная деятельность как раз может отнимать свободное время у тех, кто нацелен на получение высоких результатов. Магистрантам также не хватает времени на НИДС, это вероятно связано с возрастом и семейным положением многих из них.

Результаты ответов на вопрос «В Университете Вам рассказывали про научную деятельность и возможность ею заниматься?» следующие: 93 студентам рассказывали про НИДС, 9 студентов не помнят об этом и 4 студента ответили, что им не рассказывали. Можно сделать

вывод, что подавляющее большинство студентов в настоящий момент проинформированы о возможностях заниматься научной работой в стенах университета.

На рисунке 4 представлены результаты по вопросу «Из каких источников сформировались ваши представления о научной работе?» Многие студенты узнают о НИДС от преподавателей высшего учебного заведения. Участники СНО также занимаются просветительской задачей, благодаря которой студенты узнают о НИДС. Есть и те, кто узнал о НИДС еще со школы.

Результаты экспресс-диагностики участников исследования по методике «Краткий пятифакторный опросник личности (TIPI-RU)» представлены на рисунке 5.

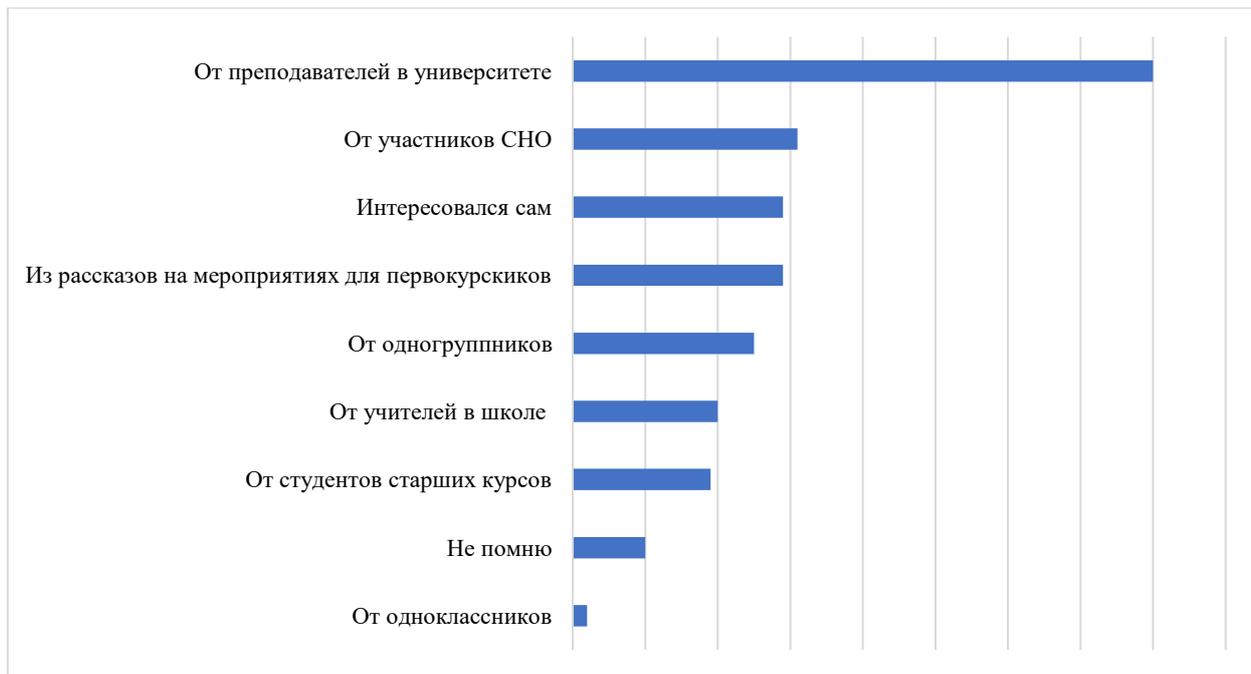


Рисунок 4 – Источники формирования представлений о НИДС

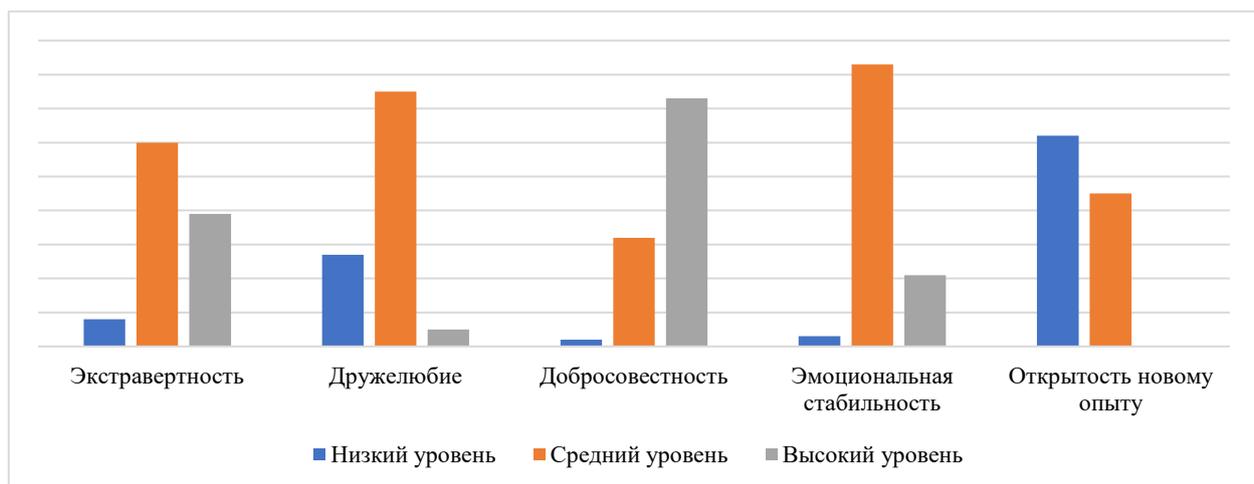


Рисунок 5 – Результаты по методике «Краткий пятифакторный опросник личности (TIPI-RU)» среди студентов Института Психологии

Обращают на себя внимание высокие показатели по шкале «Добросовестность», а также преобладание низких показателей по шкале «Открытость новому опыту». Этот результат представляет для нас особенный интерес. Мы видим, что среди опрошенных студентов Института психологии нет лиц с высоким уровнем открытости новому опыту (что определяет любознательность человека, его склонность к исследовательскому поведению, к пробе чего-то нового дня себя). Это, на наш взгляд, одна из

причин невысокой заинтересованности многих студентов в научной деятельности.

Далее нами был проведен сравнительный анализ показателей шкал пятифакторного опросника у студентов, задействованных в НИДС и незадействованных в НИДС. Использовался непараметрический U-критерия Манна-Уитни. Гипотеза состояла в том, что у студентов, задействованных в НИДС показатели по шкале «Открытость новому опыту» будут выше. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа показателей шкал пятифакторного опросника у студентов, задействованных в НИДС и незадействованных в НИДС

	Статистика	p
Экстравертность	1004	0.110
Дружелюбие	1036	0.166
Добросовестность	1140	0.494
Эмоциональная стабильность	1190	0.729
Открытость новому опыту	1110	0.369

Мы не выявили значимых различий по показателям шкал пятифакторного опросника у студентов сравниваемых групп: в среднем, студенты, занимающиеся научной деятельностью, не отличаются по личностным характеристикам от тех, кто не занимается научной деятельностью.

На следующем этапе мы рассмотрели взаимосвязь вовлеченности в научную или про-

ектную деятельность во время обучения в школе с вовлеченностью в научную деятельность во время обучения в университете. Результаты представлены в таблице 2. Был использован критерий хи-квадрат Пирсона. Мы предположили, что знакомство с научной деятельностью в школе (в той или иной форме) способствует вовлеченности в НИДС в университете.

Таблица 2 – Результаты сравнительного анализа вовлеченности в НИДС и участия в различных формах научной и проектной деятельности в школе

		Значение	p
Вовлеченность в НИДС в школе (обязательная дисциплина)	χ^2	0.6977	0.403
Вовлеченность в проектную деятельность в школе (обязательная дисциплина)	χ^2	0.1611	0.688
Вовлеченность в НИДС в школе (необязательная дисциплина)	χ^2	6.505	0.012

По результатам анализа была установлена статистически значимая связь между вовлеченностью в НИДС во время обучения в школе (необязательная дисциплина) и вовлеченностью в НИДС в университете: $p=0,012$. По-видимому, это можно объяснить мотивационными эффектами: те школьники, которые принимали участие в научной деятельности в школе на добровольной основе (кружки, проекты), продолжают делать это и в рамках университета. Вероятно, в данном случае «работают» одни и те же побуждающие мотивы.

Второй этап исследования был направлен на исследование самооценки готовности к

научно-исследовательской деятельности студентов выпускных курсов. В исследовании приняли участие все 18 студентов 4 курса очной формы обучения (бакалавриат) и все 10 студентов 5 курса очной формы обучения (специалитет). Для самооценки своих компетенций в области научно-исследовательской деятельности студентам было предложено оценить свою готовность готовности к отдельным этапам выполнения дипломного исследования по 4-балльной шкале. Результаты представлены на рисунке 6. Помимо этого студенты оценивали в целом свою готовность к проведению научного исследования по 7-балльной шкале.

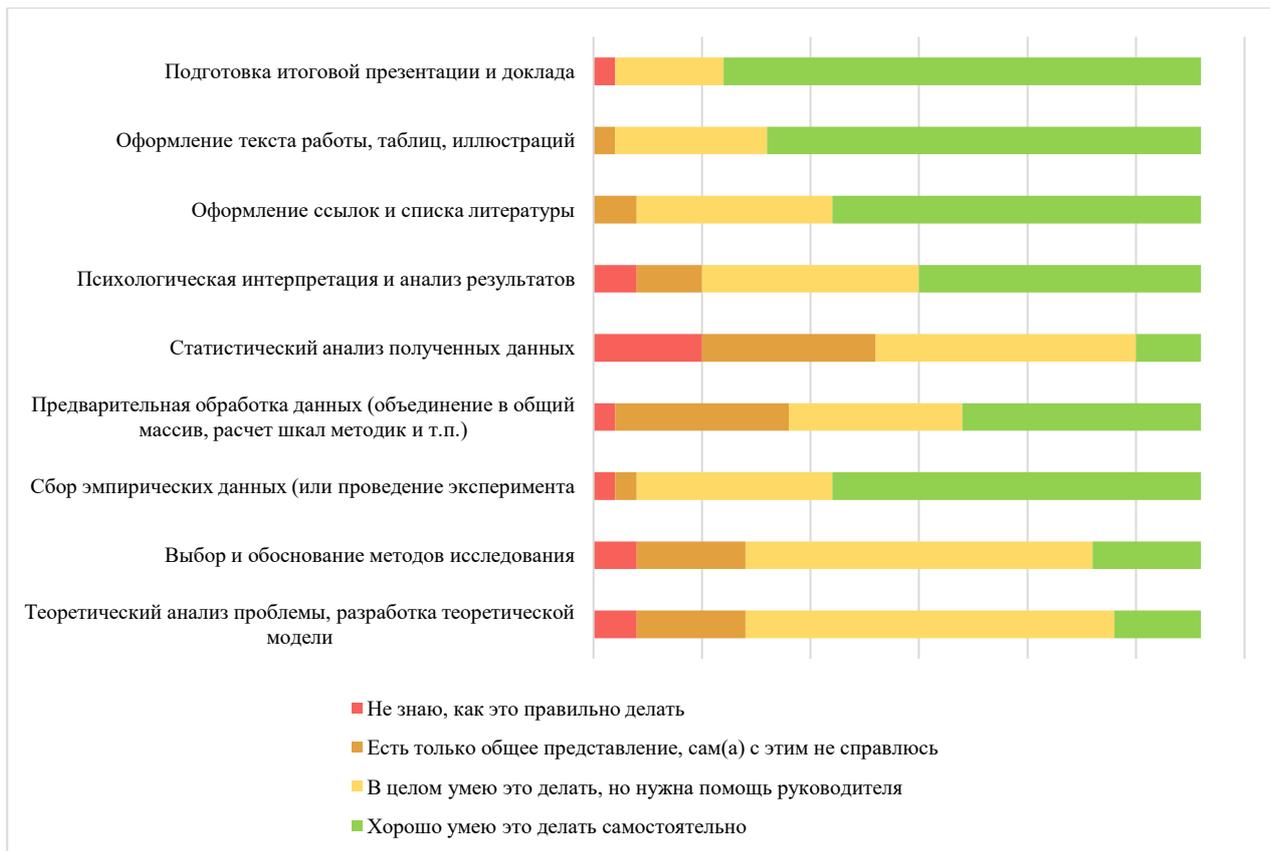


Рисунок 6 – Оценка студентами собственной компетентности при выполнении различных этапов НИР

Согласно полученным результатам, студенты отмечают трудности, связанные с теоретическим анализом, выбором и обоснованием методов исследования, статистическим анализом полученных данных. Возникает меньше трудностей при сборе эмпирических данных, психологической интерпретации результатов и оформлении ссылок и списка литературы.

Можно предположить, что трудности возникают именно на тех этапах, которые научный руководитель со своей стороны может уделять мало внимания, а частности к прочтению большого теоретического материала, составленным выпускником. В большинстве случаев обучением написания теоретического анализа проблемы никто не занимается и единственные возможности, в которых студент может вырабатывать данный навык, это написание рефератов и курсовых работ, которые встречаются не часто в учебной программе. Трудности со статистическим анализом могут возникать у студентов с плохим усвоением материала на курсах по математическому анализу, также с плохим усвоением принципа работы в статистических программах.

Мы предположили, что анализируемые компетенции в области научно-исследовательской работы определённым образом можно объединить в группы по степени близости необходимых навыков. Для проверки этого предположения был проведён кластерный анализ по переменным, соответствующим рассматриваемым компетенциям. Использовался метод Уорда и евклидово расстояние в качестве метрики. Результаты анализа в виде дендрограммы представлены на рисунке 7.

Примечание: ВМет – Выбор и обоснование методов исследования; ТеорАн – Теоретический анализ проблемы, разработка теоретической модели; Инт – Психологическая интерпретация и анализ результатов; СтатАн – Статистический анализ полученных данных; ОбрД – Предварительная обработка данных (объединение в общий массив, расчет шкал методик и т.п.); През – Подготовка итоговой презентации и доклада; Офт – Оформление текста работы, таблиц, иллюстраций; ОфС – Оформление ссылок и списка литературы; СбД – Сбор эмпирических данных (или проведение эксперимента).

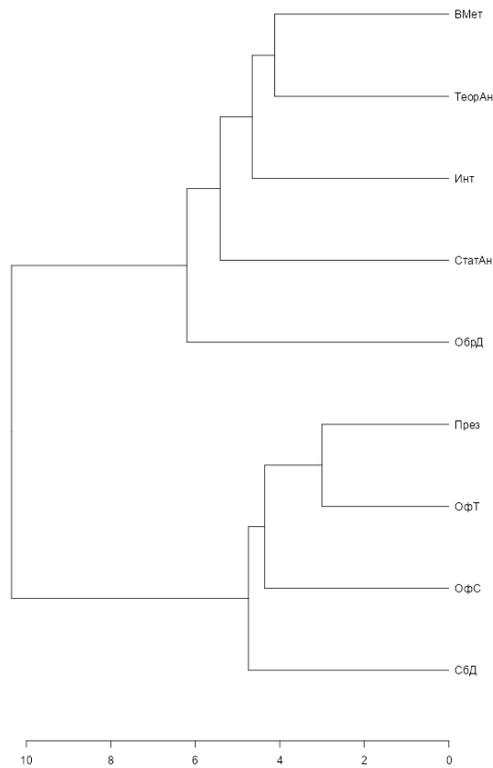


Рисунок 7 – Результаты кластерного анализа сформированности научно-исследовательских компетенций студентов Института психологии

Согласно результатам кластерного анализа можно выделить две основные группы компетенций. В первую группу входят: теоретический анализ, выбор методов исследования, обработка данных, статистический анализ и интерпретация результатов. Вторую группу составляют: сбор данных, оформление ссылок, теста и итоговой презентации. В целом можно говорить о том, что в первой группе представлены преимущественно содержательные, существенные навыки, необходимые для научно-

исследовательской работы, а ко второй – формальные и технические.

Исходя из полученных результатов мы провели оценку сформированности компетенций по выделенным группам. Для этого мы усреднили уровень сформированности компетенций по каждой группе согласно результатам самооценки студентов. Результаты сравнение выделенных групп компетенций представлены на рисунке 8.

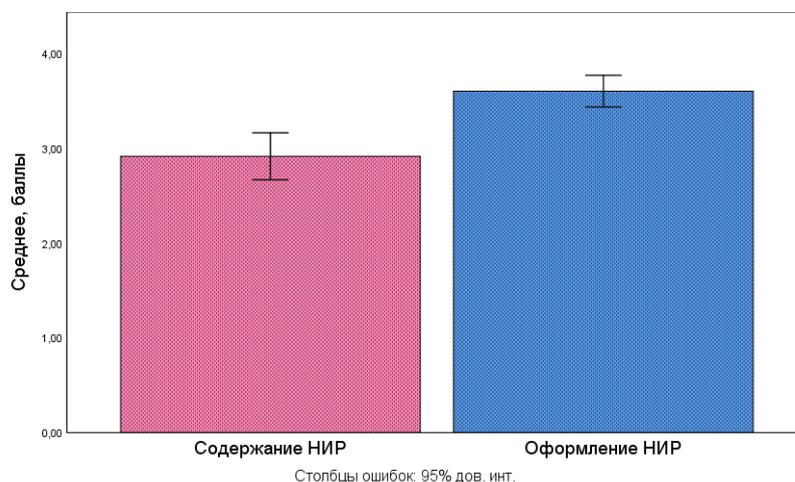


Рисунок 8 – Усредненные показатели самооценки блоков компетенций, отнесенных к научно-исследовательской деятельности студентов

Мы видим, что студенты оценивают свою технические и оформительские навыки в сфере НИР гораздо выше, чем содержательные, которые предполагают теоретический анализ, обработку и статистический анализ данных, их интерпретацию. На наш взгляд, в этой области коренится основана проблема, обуславливающая довольно низкое качество научных исследований, выполняемых студентами. Недостаток аналитических навыков на всех этапах проведе-

ния исследования сказывается на общем качестве выполняемой работы.

Заключительный этап анализа данных был направлен на выделение тех компетенций, которые согласно мнению студентов сильнее всего сказываются на их общей готовности к выполнению выпускной квалификационной работы. Для решения этой задачи нами был применён непараметрический коэффициент корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа самооценки научно-исследовательских компетенций и готовности к выполнению научно-исследовательской работы

		Самооценка готовности к НИР
Теоретический анализ	R _s	,499**
	p	0,005
Выбор методов	R _s	,413*
	p	0,023
Сбор данных	R _s	0,263
	p	0,161
Предварительная обработка данных	R _s	0,063
	p	0,740
Статистический анализ	R _s	0,204
	p	0,280
Интерпретация	R _s	0,216
	p	0,252
Оформление ссылок	R _s	0,205
	p	0,277
Оформление текста	R _s	-0,023
	p	0,902
Подготовка презентации	R _s	0,086
	p	0,652

Согласно полученным результатам, сильнее всего уверенность в своей способности к самостоятельному выполнению выпускной работы связана с освоением навыков теоретического анализа литературных источников и выбора корректных методов исследования. Обратим внимание, что эти компетенции также относятся к выделенному нами «содержательному блоку».

Обсуждение и выводы

Рассматривая общую картину состояния научной деятельности Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского, можно сделать следующие выводы:

- примерно треть студентов в определенной степени вовлечена в НИДС;
- приоритетными мотивами занятия научной деятельностью являются желание научиться новому, заинтересованность в процессе проведения исследований, стремление к публичным выступлениям. На старших курсах появляется мотив, связанный с заинтересованностью в контакте с научным руководителем;

– препятствием для участия младших курсов в научной деятельности являются незнание и страх, с чего начинать, отсутствие идей. Среди старших курсов проявляется незаинтересованность и декларирование отсутствия времени для занятия научной деятельностью;

– информирование со стороны преподавателей в наибольшей степени способствует повышению осведомленности студентов о научной деятельности;

– ранняя вовлеченность в научную деятельность во время обучения в школе, будь то обязательная или необязательная форма, оказывает влияние на вовлеченность в научную деятельность уже во время обучения в высшем учебном заведении;

– анализ самооценки научно-исследовательских компетенций студентов выпускных курсов позволил выделить две основные группы компетенций: содержательную и формально-техническую. В первую группу вошли: теоретический анализ, выбор методов исследования, обработка данных, статистический

анализ и интерпретация результатов. Вторую группу составляют: сбор данных, оформление ссылок, теста и итоговой презентации;

– студенты выпускных курсов выше оценивают свои навыки в области формально-технических компетенций и ниже – в области содержательных;

– уверенность в своей способности к самостоятельному выполнению выпускной работы у студентов выпускных курсов связана с освоением навыков теоретического анализа литературных источников и выбора корректных методов исследования. Данные компетенции отнесены к содержательному блоку компетенций.

Одна из задач современного университета – помочь сформироваться будущему исследователю, который по своей природе является открытым для нового опыта, желает научиться новому и в ходе получения образования получает навыки, которые позволяют ему строить научную карьеру. Информирование студентов младших курсов является важной частью процесса вовлечения в научную активность, помимо участия профессорско-преподавательского состава необходимо задействование и других ресурсов, в частности СНО, поскольку информация, полученная от других студентов, может иметь больший мотивационный эффект. В иде-

але вовлечение в научную деятельность должно происходить еще на этапе обучения человека в школе. Благодаря раннему участию в научной работе будущие студенты без страха подходят к решению исследовательских задач.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы для корректировки учебных планов и программ обучения студентов Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского. Основной акцент необходимо сделать на формировании и развитии научно-исследовательских компетенций, отнесенных к содержательному блоку. Основная роль в данном направлении традиционно отводится таким дисциплинам как «Психодиагностика», «Экспериментальная психология», «Методологические основы психологии», «Математические методы в психологии» и т.п. (наименования дисциплин условны и могут не совпадать с конкретными названиями в рабочих учебных планах).

Представляется целесообразным задействование неформальных способов вовлечения студентов в научную работу через кружки, объединения, проекты и другие формы внеучебной активности. Ключевым фактором здесь, на наш взгляд, выступают возможности и готовность администрации поддерживать и поощрять такие виды активности студентов.

Список литературы:

1. Балча, В.М. Организация научно-исследовательской деятельности студентов / В.М. Балча // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3. – С. 139-141.
2. Гилберт, К. История эстетики / К. Гилберт, Г. Кун. – Москва: Иностранная литература, 1960. – 361 с.
3. Голубева, И.А. Научно-исследовательская деятельность студентов: попытка определения / И.А. Голубева // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – № 2 (74) (8). – С. 73-86.
4. Горшкова, О.В. Внутренняя мотивация и участие в научной деятельности студентов [Электронный ресурс] / О.В. Горшкова. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35028454> (дата обращения: 01.11.2022).
5. Ерёмченко О.А. Проблема имитации научной публикационной активности в России и рекомендации по ее искоренению / О.А. Ерёмченко, Ф.А. Кураков // Экономика науки. – 2016. – №1. – С. 35-45.
6. Калинина, Н.М. Научно-исследовательская работа студентов: компетентностный подход / Н.М. Калинина // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2012. – № 16. – С. 95-99.
7. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант. – Москва: Мысль, 1966. – 195 с.
8. Кедров, Б.М. Классификация наук / Б.М. Кедров. – Москва, 1961. – С. 37-38.
9. Крафт, Н.Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов / Н.Н. Крафт, Б.К. Джабатырова, М.Д. Редькова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2020. – № 4 (268). – С. 58-64.
10. Мирошников, Ю.И. Психология научной деятельности / Ю.И. Мирошников // Антиномии. – 2004. – № 5. – С. 235-246.
11. Морозов, М.А. К вопросу о единообразии тем выпускных квалификационных (дипломных) работ и курсовых работ обучающихся / М.А. Морозов // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2019. – № 2 (6). – С. 56-63.

12. Ребышева, Л.В. Достижения и проблемы студенческой науки (на примере Тюменского индустриального университета) / Л.В. Ребышева, А.Л. Скифская // Здоровье и образование в XXI веке. – 2016. – № №16.
13. Самойлов, А.А. Исследование рынка услуг по написанию студенческих работ: анализ сегментов рынка / А.А. Самойлов, А.В. Волков // Universum: психология и образование. – 2019. – № 2 (56). – С. 1-2.
14. Сергеева, А.С. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности / А.С. Сергеева, Б.А. Кириллов, А.Ф. Джумагулова // Экспериментальная психология. – 2016. – № 3 (9). – С. 138-154.
15. Чуркин, М.К. Организация научно-исследовательской деятельности в магистратуре по профилю «историческое образование»: реальность и перспективы / М.К. Чуркин, Н.И. Чуркина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2018. – № 4 (21). – С. 150-153.
16. Статья 72. Интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/0756c3991bfc73c05224a6128decc86bb0881129/ (дата обращения: 01.11.2022).

E.V Vaskova., A.V. Khavlyo
**INVOLVEMENT OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY
IN SCIENTIFIC ACTIVITY**

Abstract: Engaging students in scientific activities is an important task facing a modern university. The article presents the results of the questionnaire survey of students of Institute of Psychology of Tsiolkovskiy Kaluga State University. The questions of motivation of students' scientific activity, stimulating and inhibiting factors are considered. The motives of students' participation in research activity are highlighted. The relationship between involvement in scientific activity and students' participation in informal scientific activities during schooling is found. The results of self-assessment of competence formation in the field of scientific work of graduates are presented. Two groups of research competences are distinguished: content and technical-formative. Students rate their technical and formative competencies higher than their content competencies. The relationship of general self-assessment of readiness to do graduate work with such competencies as performing theoretical analysis and choosing adequate research methods was established. Recommendations on students' involvement in research activities are offered.

Key words: involvement in scientific activity, student science, scientific activity, problems of modern scientific activity, graduate work.

References:

1. Balcha, V.M. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov / V.M. Balcha // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2012. – № 3. – С. 139-141.
2. Gilbert, K. Istoriya estetiki / K. Gilbert, G. Kun. – Moskva: Inostr. lit., 1960. – 361 с.
3. Golubeva, I.A. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov: popytka opredeleniya / I.A. Golubeva // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernad'skogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya. – 2022. – № 2 (74) (8). – С. 73-86.
4. Gorshkova, O.V. Vnutrennyaya motivaciya i uchastie v nauchnoj deyatel'nosti studentov [Elektronnyj resurs] / O.V. Gorshkova. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35028454> (data obrashcheniya: 01.11.2022).
5. Eryomchenko O.A. Problema imitacii nauchnoj publikacionnoj aktivnosti v Rossii i rekomendacii po ee iskoreneniyu / O.A. Eryomchenko, F.A. Kurakov // Ekonomika nauki. – 2016. – №1. – С. 35-45.
6. Kalinina, N.M. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov: kompetentnostnyj podhod / N.M. Kalinina // Sibirskij torgovo-ekonomicheskij zhurnal. – 2012. – № 16. – С. 95-99.
7. Kant, I. Kritika sposobnosti suzhdeniya / I. Kant. – Moskva: Mysl', 1966. – 195 с.
8. Kedrov, B.M. Klassifikaciya nauk / B.M. Kedrov. – Moskva:, 1961. – S. 37-38.

9. Kraft, N.N. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov / N.N. Kraft, B.K. Dzhabytyrova, M.D. Red'kova // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. – 2020. – № 4 (268). – С. 58-64.
10. Miroshnikov, YU.I. Psihologiya nauchnoj deyatel'nosti / YU.I. Miroshnikov // Antinomii. – 2004. – № 5. – С. 235-246.
11. Morozov, M.A. K voprosu o edinoobrazii tem vypusnyh kvalifikacionnyh (diplomnyh) rabot i kursovyh rabot obuchaemyh / M.A. Morozov // Teoriya i praktika sociogumanitarnyh nauk. – 2019. – № 2 (6). – С. 56-63.
12. Rebysheva, L.V. Dostizheniya i problemy studencheskoj nauki (na primere Tyumenskogo industrial'nogo universiteta) / L.V. Rebysheva, A.L. Skifskaya // Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. – 2016. – № №16.
13. Samojlov, A.A. Issledovanie rynka uslug po napisaniyu studencheskih rabot: analiz segmen-tov rynka / A.A. Samojlov, A.V. Volkov // Universum: psihologiya i obrazovanie. – 2019. – № 2 (56). – С. 1-2.
14. Sergeeva, A.S. Perevod i adaptaciya kratkogo pyatifaktornogo oprosnika lichnosti (TIPI-RU): ocenka konvergentnoj validnosti, vnutrennej soglasovannosti i test-retestovoj nadezhno-sti / A.S. Sergeeva, B.A. Kirillov, A.F. Dzhumagulova // Eksperimental'naya psihologiya. – 2016. – № 3 (9). – С. 138-154.
15. CHurkin, M.K. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v magistrature po pro-filyu «istoricheskoe obrazovanie»: real'nost' i perspektivy / M.K. CHurkin, N.I. CHurkina // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledova-niya. – 2018. – № 4 (21). – С. 150-153.
16. Stat'ya 72. Integraciya obrazovatel'noj i nauchnoj (nauchno-issledovatel'skoj) deyatel'nosti v vysshem obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Konsul'tant Plyus. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/0756c3991bfc73c05224a6128decc86bb0881129/ (data obrashcheniya: 01.11.2022).

Статья поступила в редакцию 05.09.2022

А.В. Хавыло, Е.С. Кобак

ЛИЧНОСТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕНСАЦИИ В МЛАДШЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: В статье рассматривается проблема личностных механизмов мотивационной компенсации в младшем юношеском возрасте. Рассмотрены индивидуально-психологические механизмы компенсации и в качестве гипотезы выдвинуто предположение, что основными личностными механизмами мотивационной компенсации в младшем юношеском возрасте могут выступать способность к планированию собственной деятельности и развитый самоконтроль. Выборку составили 70 учащихся ГБОУ СОШ №1 им. Г.М. Шубникова г. Байконур. Получено, что старшие школьники с высокой успеваемостью обладают более высокой самооценкой в сфере учебной деятельности, у них выше суммарный индекс учебной активности. Они лучше умеют регулировать собственную учебную деятельность, демонстрируют большую динамику в учебной сфере. У них выше показатели самоконтроля и способности к планированию собственных действий по сравнению с менее успевающими школьниками. Такие качества личности, как общая способность к саморегуляции, развитые навыки планирования и самоконтроль в совокупности составляют механизм, при помощи которого можно компенсировать изначальный недостаток мотивации. Результаты исследования могут быть использованы при решении задач психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: учебная активность; мотивация; старшие школьники; младший юношеский возраст; учебная деятельность; личностные черты.

Введение

Одной из основных задач психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности является поддержания достаточного уровня учебной активности школьников. При наличии высокой учебной мотивации эта задача решается достаточно легко и успеваемость школьник в этом случае чаще всего зависит от уровня индивидуальных способностей. Однако в случае недостаточно учебной мотивации проблема учебной активности и как следствие успеваемости становится достаточно серьезной.

Учебная деятельность (ведущая деятельность в школьном возрасте) является полимотивированной, выделяют три вида источников данной активности: внутренние, внешние, личные. К внутренним источникам учебной мотивации относятся социальные и познавательные потребности, к внешним – условия жизнедеятельности обучающегося, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения. Возможности – это объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (наличие школы, учебников, библиотеки и т.д.) [4].

К числу личных источников относятся склонности, интересы, установки и другие, которые обуславливают стремление к самореали-

зации, самосовершенствованию в учебной и других видах деятельности.

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации [4].

Процесс формирования мотива имеет индивидуальные особенности в зависимости от свойств личности и возрастного этапа, на котором данная личность находится. В литературе отмечается, что школьники с резкими колебаниями успеваемости (в отличие от школьников с хорошей успеваемостью) обладают слабой выраженностью волевых процессов, а также сложностями в постановке и реализации намеченной цели.

Данные психологических обследований показывают, что слабоуспевающие школьники плохо осознают свою мотивационную сферу, преобладает мотивация «избегания», обладают низким уровнем притязаний, что приводит к пассивности ученика, к отсутствию его инициативы, к неуверенности в себе.

У сильных учащихся сравнительно выше мотивация к процессу деятельности (интересуются решением трудных задач, любят думать над трудным вопросом и т.д.); слабые учащиеся значительно реже указывают на свое желание решать трудные задачи. Из этого авторы делают вывод, что слабоуспевающие учащиеся – это

не вообще слабомотивированные, а слабомотивированные в отношении учебной деятельности и, может быть, даже в отношении определенного учебного предмета [10].

Одним из путей обеспечения успешности любой деятельности является путь компенсации недостаточно развитых качеств или способностей. Несмотря на наличие большого количества работ о компенсации, систематическое изложение этого вопроса еще не нет. Существуют различные точки зрения по данной проблеме, причем, во-первых, смешиваются два аспекта его обсуждения – социальный и психофизиологический, а во-вторых, смешиваются понятия «компенсация» и «компенсаторные отношения». Следствием этого являются ошибки в постановке задач исследования, в интерпретации получаемых результатов.

Социальный аспект отражен в работах Б.М. Теплова, он отражается в том, в способности к одному виду деятельности и неспособность к другому обуславливается типологическими особенностями нервной системы [9].

Однако это не та компенсация, которая обеспечивает одинаковые достижения разных людей в одном и том же виде деятельности. Психофизиологический аспект вопроса о компенсациях состоит в выяснении, за счет чего люди с разными свойствами, способностями и качествами достигают одинаковой продуктивности деятельности.

Виды компенсации:

- 1) применение знаний и умений;
- 2) выработка индивидуально-типологического способа деятельности;
- 3) восполнение одной способности другой, несвязанной с ней;
- 4) различная степень проявления частных способностей, которые являются компонентами более сложных способностей.

Несмотря на большое количество исследований в области учебной деятельности, активности школьников, имеются недостаточные сведения об особенностях личности старших школьников при мотивационной компенсации.

В данной работе мы планируем рассмотреть компенсацию в мотивации (при ее изначальном отсутствии) за счет развитых личностных черт, а не за счет компенсации одних мотивов другими, как в психологии управления. С этой целью мы вводим термин «мотивационная компенсация». Мотивационная компенсация возникает тогда, когда нет прямой связи между мотивацией и деятельностью, однако деятель-

ность выполняется субъектом за счет компенсаторных механизмов. В качестве таких механизмов в нашем исследовании выступает совокупность черт личности: экстраверсия, самоконтроль и склонность к новаторству. Эти черты личности были выбраны нами, так как мы полагаем, что они способствуют успешному выполнению учебной деятельности.

В результате анализа литературы была построена следующая модель экспериментального исследования (рис. 1). Данная исследовательская модель отражает влияние черт личности и темперамента на саморегуляцию и учебную активность. А также влияние учебной активности на успеваемость и успешное выполнение компонентов учебной деятельности.

Было выдвинуто предположение, что определенные черты личности, темперамент и учебная мотивация будут влиять на саморегуляцию старших школьников, саморегуляция в свою очередь будет влиять на активность, а активность на успеваемость и успешное выполнение компонентов учебной деятельности.

Проблема изучения условий формирования особенностей личностных механизмов мотивационной компенсации у старших школьников является сложной, поскольку процесс формирования мотива может иметь индивидуально-личностные особенности. Недостаточная изученность проблемы механизмов личностной компенсации учебной активности обусловила актуальность и цель настоящего исследования. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что основными личностными механизмами мотивационной компенсации в младшем юношеском возрасте являются такие качества способность к планированию собственной деятельности и развитый самоконтроль.

Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование было проведено на базе Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №1 им. Г.М. Шубникова города Байконур. Выборку составили (70 человек, из которых 25 мальчиков и 45 девочек, которые являлись учениками десятых и одиннадцатых классов, средний возраст испытуемых 16-17 лет).

Авторы исследования благодарят Айкоджаеву К. Т. за организацию сбора эмпирических данных и администрацию ГБОУ СОШ №1 им. Г.М. Шубникова г. Байконур за оказанное содействие.

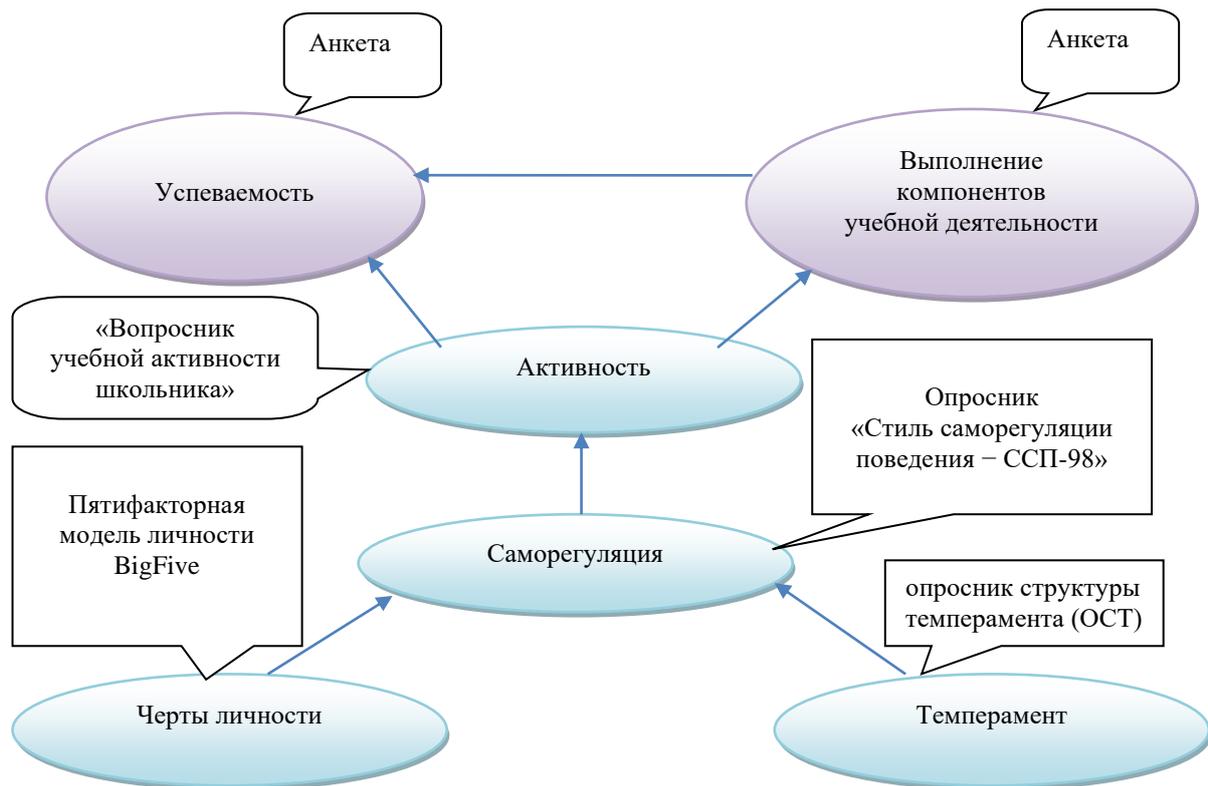


Рисунок 1 – Модель психодиагностического исследования

В работе были использованы следующие методы:

1. Анализ литературы по теме исследования.
2. Анкетирование.
3. Психодиагностические методы: вопросник учебной активности школьника (ВУАШ), личностный опросник B5 (адаптация А.Г. Виноградова), опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98», опросник структуры темперамента (ОСТ) В.М. Русалова.
4. Математико-статистические методы обработки данных: обработка данных, выполнена с использованием пакета прикладных компьютерных программ универсальной обработки табличных данных Microsoft Excel XP и пакета статистического анализа STATISTICA 6.0.
5. Интерпретационные методы.

Для диагностики темпераментных особенностей был использован опросник структуры темперамента В.М. Русалова, для выяснения уровня учебной активности учебной мотивации – вопросник учебной активности школьника (ВУАШ) автора А.А. Волочкова. Для диагностики развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных

свойств – гибкости и самостоятельности применялся опросник В.М. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98».

Для диагностики личностных характеристик школьников была использована пятифакторная модель личности «Большая пятерка» (BigFive), известную также как модель OCEAN (адаптация А.Г. Виноградова).

Для выяснения успешности выполнения компонентов учебной деятельности и уровня учебной активности была разработана специальная анкета, которая включала вопросы о самооценке школьниками десяти основных компонентов учебной деятельности по степени регулярности выполнения учебных компонентов, по трудности/легкости выполнения учебных компонентов выполнения. Компоненты учебной деятельности были выделены и классифицированы авторами исследования:

- посещение учебных занятий по общеобразовательным предметам;
- посещение факультативов (дополнительных занятий) по разным предметам;
- посещение различных кружков и секций;
- подготовка домашнего задания;
- выполнение дополнительных (необязательных) заданий;
- подготовка к экзаменам;

- подготовка к контрольным и самостоятельным работам;
- самостоятельная работа (изучение дополнительной литературы и т.п.).

Помимо этого, была использована анкета, направленная на оценку успеваемости подростков за первую четверть.

В соответствии с поставленными задачами, исследование проходило в несколько этапов:

1. На первом этапе нами изучалась научная литература по проблеме исследования, разрабатывалась общая концепция исследования.

2. На втором этапе происходила разработка программы эмпирического исследования, проходил подбор методик, соответствующих проблеме исследования. Также в рамках данного этапа проходила разработка бланков для тестирования формулирование инструкций для проведения обследования.

3. Третий этап представлял собой проведение отработки процедуры тестирования, определения необходимого времени для проведения тестирования, для выявления типичных вопросов со стороны исследуемых.

4. На четвертом этапе проводилось психодиагностическое обследование подростков в групповой форме с использованием методик: анкетирование, вопросник учебной активности школьника (ВУАШ), личностный опросник В5 (адаптация А.Г. Виноградова), опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98», опросник структуры темперамента (ОСТ) В.М. Русалова.

К каждой из методик была дана устная инструкция, после прочтения, которой экспериментатор отвечал на возникшие вопросы испытуемых. Респонденты имели достаточно времени

для обдумывания ответов. В классе, где проходило обследование, во время эксперимента присутствовал психолог школы, посторонних не было.

В каждом классе исследование проводилось в течение одного дня в течение трех часов. Сначала подростки отвечали на вопросы анкет. Трудностей при анкетировании не было. Затем испытуемым предоставлялись методики: вопросник учебной активности школьника (ВУАШ), личностный опросник В5 (адаптация А.Г. Виноградова), опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98», опросник структуры темперамента (ОСТ) В.М. Русалова.

5. На пятом этапе проводилась первичная и вторичная обработка данных, полученных в результате экспериментального исследования.

6. Шестой этап заключался в формулировании выводов по проведенному исследованию.

Результаты исследования

На первом этапе анализа полученных данных мы провели сравнительный анализ общего уровня саморегуляции и отдельных ее компонентов у школьников с высокой и низкой успеваемостью. В первую группу, с высокой успеваемостью попали старшие школьники, которые оценили свою успеваемость за последние две четверти, как «хорошист(ка)», «больше пятерок» и «отличник(ца)». Во вторую группу с низкой успеваемостью вошли старшие школьники, которые отметили свою успеваемость как «приходится пересдавать некоторые предметы», «больше троек», «иногда бывают тройки». Сравнение группы выполнялось с применением непараметрического критерия Манна-Уитни.

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа групп школьников с различной успеваемостью по показателям шкал методики ССП-98

Шкалы опросника «Стиль саморегуляции поведения»(ССП-98)	Старшие школьники с высокой успеваемостью и низкой успеваемостью	
	U _{эмп.}	p-уровень
Планирование	388,0	0,009
Программирование	501,5	0,209
Гибкость	590,5	0,836
Моделирование	542,0	0,436
Оценка результатов	549,0	0,476
Самостоятельность	490,5	0,159
Общий уровень саморегуляции	467,0	0,096

Выявлено, что старшие школьники с высокой и низкой успеваемостью характеризуются средним и низким общим уровнем саморегуляции, что связано с тем, что такие учащиеся имеют средние и низкие значения по регуляторно-

личностным свойствам самостоятельности и гибкости.

Однако старшие школьники с высокой успеваемостью в сравнении с школьниками с низкой успеваемостью осознанно планируют

свою учебную деятельность, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно ($U_{\text{эмп.}}=388,0$; $p<0,01$). По результатам проведенного анализа были установлены статистически значимые различия между старшими школьниками с высокой успеваемостью и низкой в умении планировать свою учебную деятельность (рис. 2).

На следующем этапе выделенные группы

школьников сравнивались по степени развитости отдельных компонентов учебной активности (Таблица 2).

У, так называемых, сильных школьников, в отличие от «слабых», выше самооценка обучаемости, саморегуляции и самоконтроля, они чаще видоизменяют учебную деятельность, сильнее контролируют свои действия при реализации учебной деятельности (рис. 3).

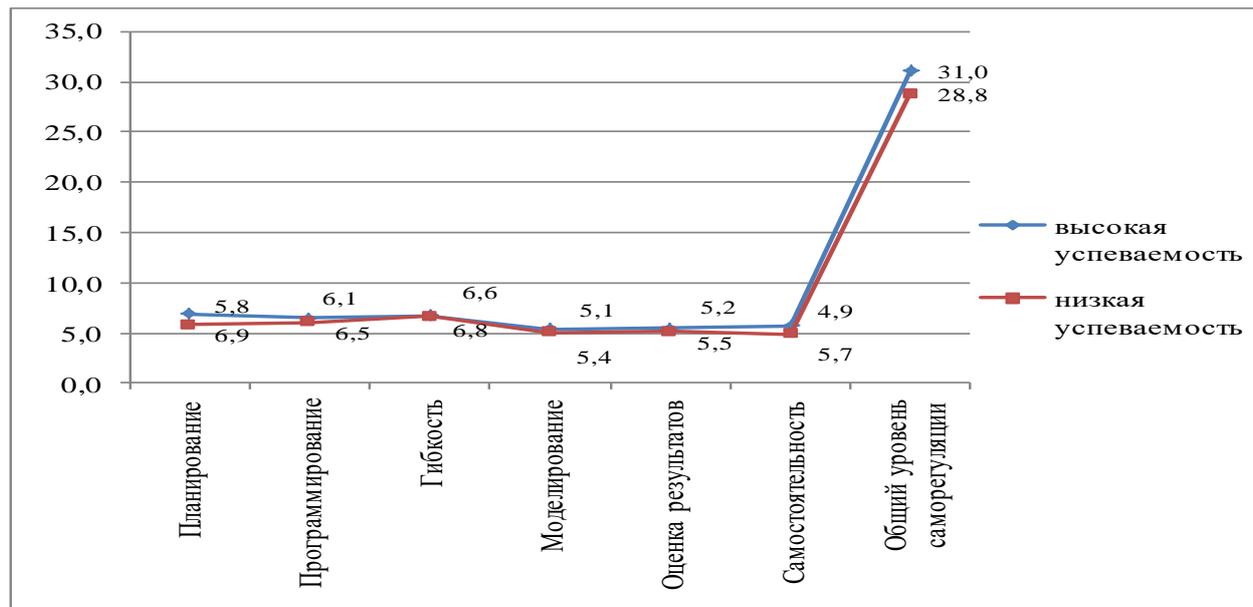


Рисунок 2 – Показатели средних значений шкал методики ССП-98 у старших школьников с высокой успеваемостью и низкой успеваемостью

Таблица 2 – Результаты сравнительного анализа групп школьников с различной успеваемостью по показателям шкал методики ВУАШ

Шкалы опросника ВУАШ	Старшие школьники с высокой успеваемостью и низкой успеваемостью	
	$U_{\text{эмп.}}$	p-уровень
Самооценка обучаемости	365,0	0,004
Динамика видоизменения УД	438,5	0,045
Контроль действий при фрустрации	605,5	0,976
Учебная мотивация	594,5	0,873
Контроль действий при реализации УД	455,0	0,071
Исполнительская динамика в ходе УД	355,0	0,002
Результативный компонент учебной активности	316,0	<0,001
Потенциал учебной активности	448,0	0,059
Регулятивный компонент учебной активности	467,0	0,096
Динамика непосредственной регуляции учебной активности	358,5	0,003
Суммарный индекс учебной активности	315,5	0,000

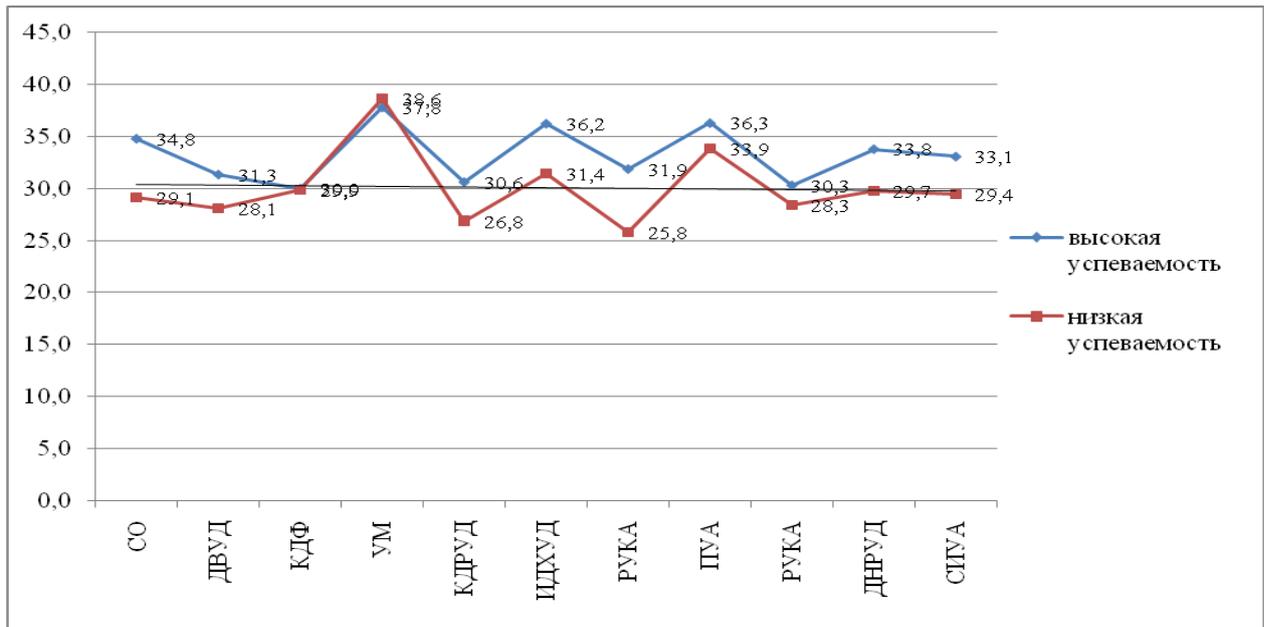


Рисунок 3 – Показатели средних значений шкал методики ВУАШ у старших школьников с высокой успеваемостью и низкой успеваемостью

Примечание: СО – самооценка обучаемости; ДВУД – динамика видоизменения УД; КДФ – контроль действий при фрустрации; УМ – учебная мотивация; КДРУД – контроль действий при реализации УД; ИДХУД – исполнительская динамика в ходе УД; РУКА – результативный компонент учебной активности; ПУА – потенциал учебной активности; РУКА – регулятивный компонент учебной активности; ДНРУД – динамика непосредственной регуляции учебной активности; СИУА – суммарный индекс учебной активности.

Для того, чтобы оценить различия в основных личностных характеристиках школьников с высокой и низкой успеваемостью был проведен сравнительный анализ выделенных групп участников исследования по шкалам ме-

тодики «Личностный опросник BigFive». Результаты представлены в таблице 3.

По результатам выполненного анализа было установлено, что у школьников с высокой успеваемостью статистически значимо выше показатели по шкале Самоконтроля. Хорошо успевающие школьники лучше контролируют свои действия, способны планировать свою активность (в том числе и учебную). Усредненные профили анализируемых групп школьников по данной методике представлены на рис. 4.

Поскольку большинство психологических функций в той или иной степени обусловлены темпераментными особенностями личности, был осуществлен сравнительный анализ групп школьников с различной успеваемостью по показателям шкал методики ОСТ В.М. Русалова. Результаты анализа представлены в таблице 4.

Таблица 3 – Результаты сравнительного анализа групп школьников с различной успеваемостью по показателям шкал методики BigFive

Шкалы методики «Личностный опросник В5 (адаптация А.Г. Виноградова)»	Старшие школьники с высокой успеваемостью и низкой успеваемостью	
	Уэмп.	p-уровень
Консерватизм – Новаторство	540,5	0,426
Импульсивность – Самоконтроль	407,5	0,018
Интроверсия – Экстраверсия	544,0	0,450
Независимость – Согласие	566,5	0,624
Тревожность – Эмоциональная стабильность	607,5	0,995

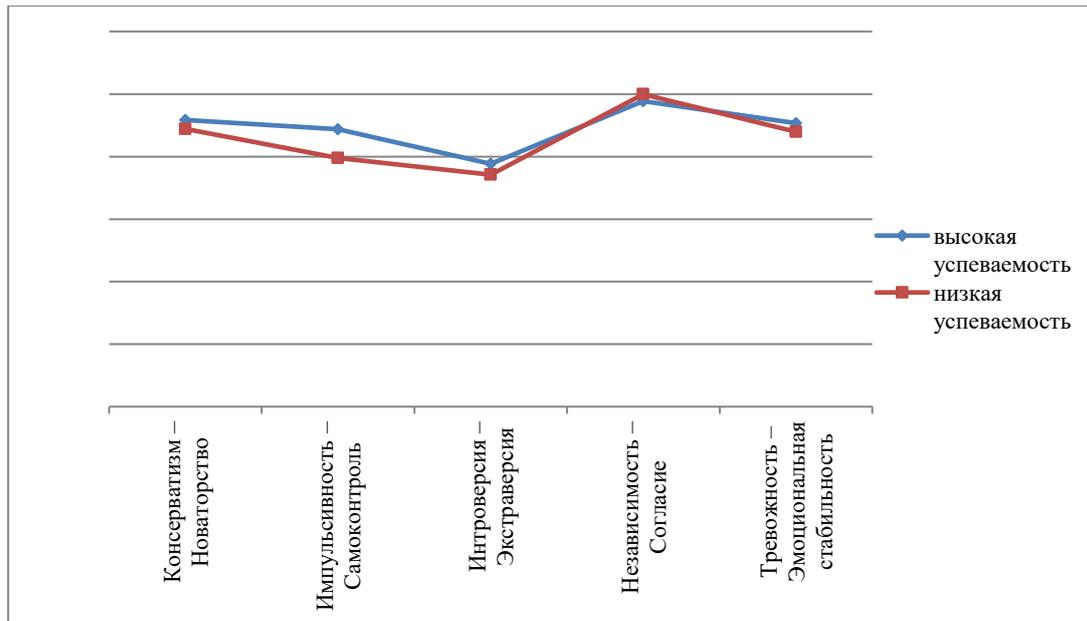


Рисунок 4 – Показатели средних значений шкал методики BigFive у старших школьников с высокой успеваемостью и низкой успеваемостью

Таблица 4 – Результаты сравнительного анализа групп школьников с различной успеваемостью по показателям шкал методики ОСТ

Шкалы по опроснику структуры темперамента ОСТ В.М. Русаловой	Старшие школьники с высокой успеваемостью и низкой успеваемостью	
	U _{эмп.}	p-уровень
Предметная эргичность	552,0	0,509
Социальная эргичность	507,5	0,236
Пластичность	520,5	0,302
Социальная пластичность	571,5	0,666
Темп	572,5	0,675
Социальный темп	468,5	0,100
Эмоциональность	583,0	0,768
Социальная эмоциональность	594,0	0,868
Контрольная шкала	517,0	0,283

По результатам анализа не было выявлено статистически значимых различий между школьниками с высокой и низкой успеваемостью. Таким образом, мы можем говорить, что различия в успеваемости нельзя свести к различиям в особенностях нервной системы школьников.

Для оценки связи индивидуальных качеств и успеваемости нами использовался метод частных корреляций с исключением такой переменной, как учебная мотивация (таблица 5).

По итогам корреляционного анализа было получено, что высокую успеваемость вне зависимости от уровня учебной мотивации обеспе-

чивают такие индивидуально-психологические особенности личности как общий уровень саморегуляции: $\rho=0,288$, $p=0,017$; способность к планированию: $\rho=0,381$, $p=0,001$ и самоконтролю: $\rho=0,341$, $p=0,004$.

Указанные личностные качества, согласно полученным результатам, способствуют мотивационной компенсации в учебно-профессиональной деятельности. Это подтверждает выдвинутую гипотезу. По-видимому, указанные личностные черты в совокупности составляют психологический механизм, при помощи которого школьник способен компенсировать изначальный недостаток мотивации к учебной деятельности.

Таблица 5 – Результаты корреляционного анализа (метод частных корреляций, коэффициент Спирмена) самооценки успеваемости и выраженности индивидуально-психологических характеристик личности школьников

Частная корреляция		
		Успеваемость
Общий уровень саморегуляции	Спирмен $\rho(\rho)$	0,288
	p-значение	0,017
Самостоятельность	Спирмен $\rho(\rho)$	0,163
	p-значение	0,182
Оценка результатов	Спирмен $\rho(\rho)$	0,136
	p-значение	0,267
Моделирование	Спирмен $\rho(\rho)$	0,123
	p-значение	0,315
Гибкость	Спирмен $\rho(\rho)$	0,041
	p-значение	0,737
Программирование	Спирмен $\rho(\rho)$	0,179
	p-значение	0,141
Планирование	Спирмен $\rho(\rho)$	0,381
	p-значение	0,001
Социальная эмоциональность	Спирмен $\rho(\rho)$	-0,030
	p-значение	0,806
Эмоциональность	Спирмен $\rho(\rho)$	0,035
	p-значение	0,778
Социальный темп	Спирмен $\rho(\rho)$	0,195
	p-значение	0,108
Темп	Спирмен $\rho(\rho)$	-0,050
	p-значение	0,681
Социальная пластичность	Спирмен $\rho(\rho)$	-0,086
	p-значение	0,484
Пластичность	Спирмен $\rho(\rho)$	0,090
	p-значение	0,463
Социальная эргичность	Спирмен $\rho(\rho)$	-0,118
	p-значение	0,335
Предметная эргичность	Спирмен $\rho(\rho)$	0,052
	p-значение	0,671
Тревожность – Эмоциональная стабильность	Спирмен $\rho(\rho)$	-0,049
	p-значение	0,687
Независимость – Согласие	Спирмен $\rho(\rho)$	-0,023
	p-значение	0,854
Интроверсия – Экстраверсия	Спирмен $\rho(\rho)$	0,121
	p-значение	0,322
Импульсивность – Самоконтроль	Спирмен $\rho(\rho)$	0,341
	p-значение	0,004
Консерватизм – Новаторство	Спирмен $\rho(\rho)$	0,114
	p-значение	0,349

Обсуждение и выводы

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о существенной взаимосвязи личностных особенностей школьников с их уровнем успеваемости. Было установлено, что вне зависимости от уровня учебной мотивации такие индивидуально-психологические особенности как способность к планированию собственной активности, самоконтроль, общая способность к саморегуляции позволяют старшим школьникам успешно справляться с учебной деятельностью и достигать высоких учебных результатов.

По результатам экспериментального исследования были сделаны следующие выводы:

1. Старшие школьники с высокой успеваемостью обладают более высокой самооценкой в сфере учебной деятельности, у них выше суммарный индекс учебной активности. Они

лучше умеют регулировать собственную учебную деятельность, демонстрируют большую динамику в учебной сфере. У них выше показатели самоконтроля и способности к планированию собственных действий по сравнению с менее успевающими школьниками.

2. Такие качества личности, как общая способность к саморегуляции, развитые навыки планирования и самоконтроль в совокупности составляют механизм, при помощи которого можно компенсировать изначальный недостаток мотивации.

Результаты проведенного исследования могут представлять значительный интерес как для педагогических работников, так и для психологов, работающих со школьниками. Полученные данные могут быть использованы при решении ряда задач психолого-педагогического сопровождения школьников.

Список литературы:

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – Москва, 1996. – 158 с.
2. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
3. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежной. – Москва: «Педагогика», 1972. – 352 с.
4. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – Москва, 1972. – С. 41-42.
5. Волочков, А.А. Психология активности субъекта бытия: интегративный подход. Монография / А.А. Волочков. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2007. – 376 с.
6. Голованова, Н.Ф. Направленность самоосуществления и личностное развитие подростка [Электронный ресурс] / Н.Ф. Голованова, И.Б. Дерманова // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Том 10. – № 3. – С. 126-134. – doi:10.17759/psyedu.2018100311.
7. Детская практическая психология. / под редакцией профессора Т.Д. Марцинковской. – Москва, 2000. – 117 с.
8. Ермолаева, М.В. Проблема личностного самоопределения в трудах Л.И. Божович и её развитие с позиций субъектного подхода [Электронный ресурс] / М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский, Л.В. Силаева // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Том 10. – № 3. – С. 148-159. – doi:10.17759/psyedu.2018100313.
9. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
10. Маркова, А.К. Психология обучения подростка / А.К. Маркова. – Москва, 1975. – 213 с.
11. Мишкевич, А.М. Взаимосвязь личностных особенностей и учебной успеваемости старшеклассников [Электронный ресурс] / А.М. Мишкевич // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Том 13. – № 1. – С. 101-116. – doi:10.17759/psyedu.2021130107.
12. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / под ред. В.И. Моросановой. – Москва: Наука, 2001. – 192 с.
13. Мотивация учения / под ред. М. В. Матюхиной. – Волгоград, 1976. – 127 с.
14. Русалов, В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ). Методическое пособие / В.М. Русалов. – Москва, 1997. – 50 с.

A.V. Khavylo, E.S. Kobak

**PERSONAL MECHANISMS OF MOTIVATIONAL COMPENSATION
IN YOUNGER ADOLESCENCE**

Abstract: The article deals with the problem of personal mechanisms of motivational compensation in young adolescence. The individual-psychological mechanisms of compensation are considered and as a hypothesis the assumption is put forward that the ability to plan own activity and developed self-control can act as the main personal mechanisms of motivational compensation in young adolescence. The sample consisted of 70 students of the State Educational Institution of Secondary School № 1 named after G.M. Shubnikov in Baikonur. It was obtained that high school students with high academic performance have a higher self-esteem in the sphere of learning activity, they have a higher total index of learning activity. They are better able to regulate their own learning activity, demonstrate greater dynamics in the learning sphere. They have higher indicators of self-control and the ability to plan their own actions in comparison with less successful pupils. Such personal qualities as general ability to self-regulation, developed planning skills and self-control together constitute a mechanism by means of which the initial lack of motivation can be compensated. The results of research can be used in the solution of problems of psychological and pedagogical support.

Key words: educational activity; motivation; high school students; young adolescence; educational activity; personality traits.

References:

1. Aseev, V.G. Motivaciya povedeniya i formirovaniya lichnosti / V.G. Aseev. – Moskva, 1996. – 158 s.
2. Bozhovich, L.I. Izbrannye psihologicheskie trudy: Problemy formirovaniya lichnosti / L.I. Bozhovich; pod.red. D.I. Fel'dshtejna. – Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akade-miya, 1995. – 209 s.
3. Bozhovich, L.I. Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov / pod red. L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhnoj. – Moskva: «Pedagogika», 1972. – 352 s.
4. Bozhovich, L.I. Problema razvitiya motivacionnoj sfery rebenka / L.I. Bozhovich // Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov. – Moskva, 1972. – S. 41-42.
5. Volochkov, A.A. Psihologiya aktivnosti sub"ekta bytiya: integrativnyj podhod. Monografiya / A.A. Volochkov. – Perm': Perm. gos. ped. un-t., 2007. – 376 s.
6. Golovanova, N.F. Napravlenost' samoosushchestvleniya i lichnostnoe razvitie podrostka [Elektronnyj resurs] / N.F. Golovanova, I.B. Dermanova // Psihologo-pedagogicheskie is-sledovaniya. – 2018. – Tom 10. – № 3. – S. 126-134. – doi:10.17759/psyedu.2018100311.
7. Detskaya prakticheskaya psihologiya. / pod redakciej professora T.D. Marcinkovskoj. – Moskva, 2000. – 117 s.
8. Ermolaeva, M.V. Problema lichnostnogo samoopredeleniya v trudah L.I. Bozhovich i eyo razvi-tie s pozicij sub"ektnogo podhoda [Elektronnyj resurs] / M.V. Ermolaeva, D.V. Lubovskij, L.V. Silaeva // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. – 2018. – Tom 10. – № 3. – S. 148-159. – doi:10.17759/psyedu.2018100313.
9. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psihologiya. Uchebnik dlya vuzov / I.A. Zimnyaya. – Moskva: Iz-da-tel'skaya korporaciya «Logos», 2000. – 384 s.
10. Markova, A.K. Psihologiya obucheniya podrostka / A.K. Markova. – Moskva, 1975. – 213 s.
11. Mishkevich, A.M. Vzaimosvyaz' lichnostnyh osobennostej i uchebnoj uspevaemosti starshe-klassnikov [Elektronnyj resurs] / A.M. Mishkevich // Psihologo-pedagogicheskie issledova-niya. – 2021. – Tom 13. – № 1. – S. 101-116. – doi:10.17759/psyedu.2021130107.
12. Morosanova, V.I. Individual'nyj stil' samoregulyacii: fenomen, struktura i funkcii v proizvol'noj aktivnosti cheloveka / pod red. V.I. Morosanovoj. – Moskva: Nauka, 2001. – 192 s.
13. Motivaciya ucheniya / pod red. M. V. Matyuhinoy. – Volgograd, 1976. – 127 s.
14. Rusalov, V.M. Oprosnik formal'no-dinamicheskikh svojstv individual'nosti (OFDSI). Me-todicheskoe posobie / V.M. Rusalov. – Moskva, 1997. – 50 s.

Статья поступила в редакцию 18.08.2022

К.В. Адаевская, А.Г. Биба
**РАБОТА ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ,
ИМЕЮЩИХ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ**

Аннотация: Статья посвящена проблеме речевой адаптации детей-инофонов в условиях инклюзивного образования. Данные дети испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми вследствие недостатков речевого развития и незнакомых социальных условий. У них возникают проблемы в понимании обращенной речи, в грамотном лексико-грамматическом оформлении собственной речи. Преодоление названных трудностей невозможно без специальной работы педагога над речевым развитием детей-инофонов, и данная статья нацелена на исследование ресурса взаимодействия педагога с родителями по вопросам коррекции детской речи. Для выявления возможностей речевого развития детей-инофонов предпринят анализ специфики речи детей, вопросов теории и практики логопедии по коррекции недоразвития речи. Уточнение содержания и средств взаимодействия педагога с родителями по работе над речью детей стало возможным в ходе эмпирической работы в логопедических пунктах дошкольных образовательных учреждений и средних общеобразовательных школ. Анализ результатов исследования позволяет заключить, что детям-инофонам свойственны ошибки на всех уровнях речи (фонетические, лексические, грамматические), возникают они вследствие языкового трансфера, нарушений семантических полей, недостатков фонематического восприятия, низкого речевого самоконтроля. Возникают у инофонов трудности в общении психологического характера вследствие снижения уверенности в речи, непонимания их окружающими. Работа педагога с родителями детей-инофонов включает: установление отношений сотрудничества и формирование у родителей мотивации к речевой работе с детьми; решение межличностных проблем общения инофонов в семье и в классе; просвещение родителей в специфике речевого и личностного развития их детей в условиях новой среды; привлечение родителей к коррекции нарушений речи в домашних условиях.

Ключевые слова: дети-инофоны; нарушения речи; взаимодействие логопеда с родителями; психолого-педагогическая коррекция; речевая коррекция.

Исследуемые в статье вопросы возникают в связи с тенденцией расширения полиэтнического состава учащихся общеобразовательных школ и увеличения трудностей педагогов в обучении детей-инофонов. Дети данной категории владеют иными языковыми конструкциями, на русском языке говорят на примитивном бытовом уровне. У них нарушено понимание русской речи, так как дома родители в основном общаются со своими детьми на родном им языке. В условиях обучения в русскоязычной школе детям-инофонам приходится общаться с учителями и одноклассниками только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определенные трудности. Ученики, для которых русский язык не является родным, часто имеют нарушения произносительной стороны речи, словаря, грамматического строя речи; их диалогическая и монологическая речь характеризуется недостаточной связностью, выразительностью. Дети нередко смешивают слова из двух языков, что делает их речь совсем не понятной окружающим. Вследствие недостатков речи у учащихся нарушается коммуникация, возникают проблемы в изучении предметов, что приводит к снижению их

успеваемости в школе, к появлению личностным проблем. Речевые трудности свидетельствуют о более серьезной проблеме детей-мигрантов – освоение культурного кода чужого социума, что может сделать процесс социокультурной адаптации болезненным. Не требует доказательства необходимость в специально организованной помощи таким детям, и начинать ее оказывать нужно с первых дней обучения ребенка, т.е. в начальных классах.

В сложившейся ситуации учителя испытывают потребность в методическом сопровождении адаптации детей-инофонов к обучению в школе и не игнорируют участие семьи в данном процессе. В педагогическом сообществе признается роль родителей в коррекции развития детей, и от настроения семьи на сотрудничество с учителем зависит успешность адаптации учащихся-инофонов. Тревога родителей либо их негативное отношение к образовательному учреждению опосредованно влияют на школьную жизнь детей-инофонов, личностное их становление. Нередко в семье опасаются, что дети забудут родной язык, культурные корни, поэтому намеренно избегают сотрудничества со школой. Однако только при постоянном и це-

ленаправленном диалоге между родителями и педагогами учащиеся смогут стать полноценными членами социальной среды и чувствовать себя защищенными в ней.

В современной отечественной и зарубежной педагогической теории и практике уделяется внимание вопросам сотрудничества школы и семьи с детьми, для которых русский язык не является родным. Исследованы общие механизмы участия родителей или лиц, сопровождающих учащихся-инофонов, в образовательном процессе (Ю.А. Бауэр [2], Н.Н. Касенова [5], В.А. Макарова [8] и др.), выявлены направления социализации данной категории детей в разном возрасте (Н.Н. Малярчук [9], И.Н. Синельникова [10], О.В. Эрлих [11] и др.), исследован дидактический аспект работы с учащимися-инофонами (А.В. Антонова [1], И.А. Бучилова [3], М.Д. Воейкова [4], Р. Осадан [13], Р. Хавиланд [15], Л.П. Юздова [12] и др.) Однако остается недостаточно изученным вопрос о взаимодействии педагогов и родителей в коррекции и развитии коммуникативной деятельности учащихся-инофонов. Наша статья нацелена на решение данного вопроса, и прежде всего представляется необходимым уточнить особенности речевого развития исследуемой категории детей.

К группе детей-инофонов принято относить детей, семьи которых недавно мигрировали в другую страну. В школах РФ, как правило, учатся дети мигрантов из стран, входивших ранее в состав СССР, стран ближнего зарубежья: Узбекистана, Азербайджана, Армении, Молдовы, Украины и др. При этом оба родителя не владеют русским языком в совершенстве и не учат ему детей; в бытовых условиях с детьми не общаются на русском языке. В результате русскоязычная речь учащихся-инофонов характеризуется плохой дикцией, бедностью словаря; орфоэпическими, лексическими и грамматическими ошибками. Инофоны при построении речи неверно выбирают падеж, род; форму числа, времени, лица глагола и т.д. [4]. Психолингвистические причины данных ошибок обусловлены противоречиями между языковыми системами (например, отсутствие определенных звуков, несклоняемость местоимений в иностранном языке и важность учета рода в русском языке), влиянием системы родного языка на построение русскоязычных фраз, низким речевым самоконтролем, билингвизмом родителей. Артикуляционный аппарат детей шести-семи лет уже хорошо приспособлен к фонологической системе родного языка и им приходится осваивать новые речедвижения, которые

накладываются на твердо сложившиеся навыки восприятия и звукопроизношения и вызывают сбой в речи. Ошибки трансфера, которые проявляются в недостаточных знаниях языковых средств и правил другого языка, дефиците времени их обработки, являются специфическими для инофонов. Проблема заключается в том, что дети одновременно извлекают из памяти элементы разных систем, и, соответственно, если извлечена конструкция или слово русского языка, коммуникация успешна; в противном случае процесс коммуникации значительно затрудняется. Кроме того, если в памяти отсутствует нужная форма для построения речи, учащиеся образуют ее самостоятельно, опираясь на имеющиеся в их сознании правила другого языка, часто противоречащие выбору формы, например, «Он *даваит* (даёт)». В целом, для речи детей-инофонов характерны повторы, односложные конструкции; их собственные высказывания недостаточно связаны, фрагментарны; нарушается логика в речи. Имеют значения характеристики голоса, интонации, которые могут быть не естественными в русскоязычной среде. Как правило, нарушения становления речевой системы у детей-инофонов отражаются на фонематическом восприятии (плохом различении звуков в потоке речи), умении проводить языковой анализ; овладение языковыми обобщениями затруднено [7].

В результате обследования авторами статьи речи 48 учащихся-инофонов начальных классов общеобразовательных школ г. Калуги и Калужской обл. (2021 г.) выяснилось, что наибольшие трудности у детей вызывает дифференциация звонких и глухих звуков (например, [ж-ш]); в их речи часто наблюдается замена твердых звуков мягкими и как результат этого процесса – искажение слоговой структуры слов (*тарелька*). В устной и письменной речи инофонов достаточно частотными являются следующие синтаксические ошибки: в предложении отсутствует форма родительного падежа существительного, притяжательного местоимения; главное слово необоснованно употребляется в форме косвенного падежа: «*Маму садится и работает. Я буду смотреть на работу моя мама (моей мамы)*»; нарушается согласование и склонение местоимений, которые не употребляются в соответствующих падежных формах, чаще всего в роде и числе: «*Я скучала своя бабушка (по своей бабушке)*»; «*моя (мои) подруги – Гоар, Гаяне, Руза*»; проявляются замены одних падежных форм другими, например, местоимения в родительном падеже заменяются на формы дательного падежа: «*Акбар помогает, я тоже*

его помогаю». Выявлены нарушения семантических полей инофонов, поскольку обследуемые учащиеся допускают неточности в употреблении слов, смежных по значению (*чайка-стакан, лес-парк, едет-везет, коза-олень* и др.); дети также неверно группируют слова (например, *лейку* относят к предметам *посуды, телевизор* к *мебели*). Выявлены лексические ошибки на синтагматическом уровне (например, инофоны смешивают понятия *дерево* и *растет*). Однако при наглядном подкреплении употребляемых слов и указании не спешить в назывании слов учащиеся-инофоны допускали значительно меньше лексических неточностей. Анализ продуктов письменной речи детей также выявил трудности инофонов на уровне графики и орфографии, которые объясняются смешением оппозиционных звуков, проблемами в звуковом, морфемном и морфологическом анализе. Чаще всего учащиеся допускают ошибки в обозначении мягкости согласных и звука [j], в написании разделительных твердых и мягких знаков, безударной гласной в корне слова. На письме инофоны заменяют или пропускают буквы, слоги, целые слова (например, «*Диревя в парк золтые*»). Имеются нарушения порядка слов в предложениях (например, «*Я чинить помогать машину люблю*»), слитные написания слов с предлогами и раздельное написание приставок от корня (например, *раз будил*). При составлении и записи предложений учащиеся-инофоны допускают лексические ошибки, например, «*Я почистила доску*» (вместо «*Я вымыла доску*»).

Таким образом, можно предположить, что проблемы в устной речи учащихся приводят к появлению у них дисграфии – стойкого нарушения письма [6]. Выявленные механизмы появления ошибок речи инофонов на всех уровнях языка и анализ их видов позволяют определить направления совместной коррекционной работы педагога с семьей. В ходе эмпирической работы на протяжении семи месяцев (2021-2022 гг.) с родителями 17 участвовавших в обследовании учащихся-инофонов были уточнены возможные средства сотрудничества логопеда с семьей по вопросам речевого развития детей. Рассмотрим их далее.

Работа с родителями детей-инофонов должна начинаться со знакомства и с мотивации их к совместной коррекционной деятельности. Формирование положительного отношения родителей к речевой работе с детьми представляется возможным за счет демонстрации общности проблемы речевого развития ребенка, убеждения в необходимости владения речью

для его успешной социализации, его предметной успеваемости, возможности получить хорошее образование в целом. Рекомендуется сделать акцент на обоюдных ценностях по отношению к ребёнку. Также, на наш взгляд, достаточно эффективным является приглашение родителей на внеклассные мероприятия по знакомству с национальными обычаями и фольклором разных народов, проживающих на территории России, с историей русского языка. В ходе установления контакта с семьей, педагог и логопед наблюдают за отношением родителей к ребенку, за их речью. Для получения нужной информации о специфике речевой и коммуникативной ситуации в семье педагог может использовать анкетирование, индивидуальную беседу. Безусловно, проявление такта и уважения к родителям является важным условием успешного взаимодействия, в том числе, запоминание и правильное произнесение имен родителей, так как они бывают сложными для русскоговорящих педагогов, но, по нашему наблюдению, их искажение существенно уменьшает желание семьи сотрудничать. В педагогической практике для лучшего взаимопонимания советуем проводить как индивидуальные собрания, так и групповые – указать на имеющиеся в методике средства обучения детей разных национальностей, продемонстрировать сборники упражнений, памятки родителям по артикуляционным и просодическим упражнениям, по общению с детьми на русском языке.

Безусловно, чтобы спланировать эффективную коррекционную работу, нужно определить «проблемные зоны» в речевом развитии ребенка и учитывать как лингвистические, так и паралингвистические его характеристики. Среди них: трудности речевого оформления, проблемы просодики, эмоциональные нарушения общения. С последними возможно справиться или уменьшить степень их проявления при участии психолога средствами арт-терапии, игротерапии, сказка-терапии и других техник. Не менее важным является психолого-педагогическое просвещение родителей, когда специалист объясняет ситуацию речевого или коммуникативного развития ребёнка-инофона. Также требуется сотрудничество с психологом или социальным педагогом в создании благоприятной психологической обстановки для воспитания и обучения ребенка в семье мигрантов. Важно отметить, что адаптация детей к новой среде зависит от переживания взрослыми (родителями) миграции. Не всегда причиной для переезда в другое место выступает что-то пози-

тивное, и в негативном опыте как раз и кроются проблемы социальной адаптации детей-инофонов [8]. В изменении ситуации к лучшему могут оказать помощь совместные коллективно-творческие дела с участием родителей и детей как русскоязычных так и инофонов, например, изготовление украшений классной комнаты к празднику, создание «портрета класса», оформление клумбы на пришкольном участке и т.п. От педагога требуется не только формально организовать совместное дело, но и следить, чтобы родители с детьми-инофонами общались с другими родителями, распределяли совместную деятельность, помогали друг другу. Другой формой улучшения взаимодействия родителей с детьми могут быть домашние задания по изготовлению семейных поделок, например, коллаж «Моя семья», или презентаций, например: «Обычай моего народа», «Где живут мои бабушка и дедушка», «Моя любимая книга, фильм и т.п.», «Наш общий дом -Россия» и т.п. В процессе эмпирического исследования нами были использованы следующие рекомендованные педагогической практикой формы работы: день открытых дверей; семейные проекты; потребительская конференция; Неделя толерантности (День национального блюда, День национального костюма и т.д.) [5]. Выраженный эффект имели мероприятия, вовлекающие разные семьи в единую работу, или включающие обмен практическими бытовыми навыками. Также было замечено, что на определенном этапе коррекционной работы, когда будут заметны положительные тенденции в общении детей-инофонов, можно использовать в качестве мотивирующего элемента соревнования, викторины с участием всей семьи или кого-то одного из родственников детей [2].

Определенный эффект для коррекции общения детей-инофонов при участии их родителей имеет использование кейс – метода. Основу метода составляет сам кейс – описание конкретной ситуации. Содержанием ситуации могут быть проблемы общения, близкие опыту учащихся: непонимание их речи одноклассниками или учителем, отказ родителей от общения на русском языке дома, трудности в чтении художественного произведения на русском языке, подготовка к контрольной работе, аттестация и т.п. В процессе использования кейс-метода происходит знакомство с ситуацией, и педагог объясняет ее детали инофоном. И взрослые, и дети делятся на 2 группы: в одной находятся «генераторы проблемы», кто их выдвигает, в другой – «аналитики», кто их анализирует. Если в кейс-ситуации несколько про-

блем, составляется их иерархия [14]. После обсуждения проблемы или проблем организуется дискуссия по следующей схеме: анализ ситуации, выделение позитивных условий ситуации, выделение проблемных условий ситуации, определение возможного конфликта, формулировка психолого-педагогической проблемы. В ходе дискуссии участники снова делятся на группы в зависимости от социальной позиции людей, участвующих в проблемной ситуации кейса, например: «родители», «инофоны», «русскоязычные одноклассники», «учителя». Каждая группа предлагает решение проблемы со своей позиции. Участников необходимо обеспечить нормативной документацией для обоснования или уточнения решения. Все высказывания записываются в таблицу, для их обработки используется метод SWOT-анализа. В каждой социальной мини-группе оформляется решение проблемы, которое потом демонстрируется всем. Решение оценивается по критериям анализа. Завершается работа рефлексией всех решений и формулировкой оптимального выхода из ситуации.

Собственно коррекция речи детей-инофонов в сотрудничестве с родителями включает в себя:

- информирование семьи о речевых проблемах ребенка (произношение, фонематическое восприятие, словарь, грамматический строй, связная речь);
- представление и совместное обсуждение индивидуального плана коррекционной речевой работы с указанием конкретных задач, желаемых результатов и участия родителей в данном процессе;
- обеспечение родителей средствами коррекционной работы (расписанием, памятками, наглядным материалом);
- объяснение, комментирование той части коррекционного воздействия, которое могут оказать родители на речь ребенка в домашних условиях;
- обсуждение результатов коррекционной работы и их учет в дальнейшей работе.

Информирование родителей проводится как на специальных родительских собраниях, так и на индивидуальных консультациях. В современных условиях коммуникации прослеживается тенденция ограничиться перепиской, однако, мы считаем возможным её использовать только в целях извещения о предстоящей встрече, при срочной необходимости совета или пожелания к работе. Достаточно эффективными являются мастер-классы и тренинги, на которых логопед показывает и прорабатывает с ро-

дителями определенные коррекционно-развивающие действия. Например, демонстрирует выполнение артикуляционных упражнений; объясняет в форме ролевой игры, как помочь ребенку освоить орфографическое правило с использованием памятки или подготовить его к пересказу произведения на уроке литературного чтения; «проигрывает» беседу родителей с ребенком в конце дня и т.п. Сочетая коллективные и индивидуальные формы работы, требуется учитывать, что первостепенным является создание индивидуального образовательного маршрута. Как показывают результаты проведенной эмпирической работы, если у ребенка-инофона не наблюдается интеллектуальной задержки и тяжелой речевой патологии, ученик сможет адаптироваться к новой речевой среде: ошибок в его речи становится значительно меньше, он увереннее общается, его лучше

понимают. Однако период времени определяется индивидуально.

Таким образом, в совместной работе педагога с семьей детей-инофонов необходимо делать акцент на решение следующих задач: установление отношений взаимного уважения и сотрудничества, устранение психологических препятствий для общения детей, просвещение родителей в отношении специфики развития их детей в новой языковой среде, привлечение родителей к коррекционной речевой работе с детьми в домашних условиях. Решение названных задач обеспечивается разными средствами взаимодействия родителей и педагогов, однако первостепенным является индивидуальный образовательный маршрут, устанавливающий отбор средств и аккумулирующий использование различных техник коррекционной работы.

Список литературы:

1. Антонова, А.В. Методы и приемы работы с детьми-инофонами на уроках в начальной школе. Проблемы обучения детей инофонов в условиях общеобразовательной школы / А.В. Антонова // Вестник образования, науки и техники. Серия «Образование». – 2018. – Т. 52 – С. 4-9.
2. Бауэр, Ю.А. Формы и методы активного сотрудничества с родителями / Ю.А. Бауэр // Педагогический совет – 2015. – С. 7.
3. Бучилова, И.А. Работа над орфографической грамотностью и расширением словаря у детей-мигрантов младшего школьного возраста на уроках русского языка в начальной школе / И.А. Бучилова, Т.И. Алиева // Вестник Череповецкого государственного университета. Педагогические науки – 2014. – №4. – С. 124-127.
4. Воейкова, М.Д. Грамматические особенности письменной речи детей-инофонов / М.Д. Воейкова, Д.В. Аверьянова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена – 2020. – № 196. – С. 18-25.
5. Касенова, Н.Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова, Г.К. Джурабаева [и др.]. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.
6. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
7. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под редакцией Е.Д. Хомской. – Москва: Изд-во Моск. ун-та., 1979. – 320 с.
8. Макарова, В.А. Особенности социально-психолого-педагогического сопровождения детей из семей мигрантов и вынужденных переселенцев [Электронный ресурс] / В.А. Макарова, Е.Б. Козлова, Е.Н. Буслаева. – Текст: электронный // Материалы Научно-практической конференции «Социально-психологическая адаптация детей мигрантов в современной России (на примере Калужской области)», 26-27 апреля 2016 г. / В.А. Макарова, Е.Б. Козлова, Е.Н. Буслаева [и др.]. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2016. – С. 13-14 – URL: <https://www.iprbookshop.ru/57875.html> (дата обращения: 07.04.2022).
9. Малярчук, Н.Н. Пути преодоления сложностей адаптации детей-мигрантов к российской школьной действительности [Электронный ресурс] / Н.Н. Малярчук, Л.В. Кругова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – 135 с. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95649.htm> (дата обращения 09.04.2022).
10. Синельникова, И.Н. Адаптация детей мигрантов в детском саду [Электронный ресурс] / И.Н. Синельникова. – 2014. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/07/10/ada> (дата обращения 10.04.2022).
11. Эрлих, О.В. Скорая помощь семье и ребенку в адаптации в полиэтнической среде. Методические материалы для учителя / О.В. Эрлих. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2018. – 58 с.

12. Юздова, Л.П. Обучение инофонов и билингвов русскому языку в начальной школе / Л.П. Юздова, Н.В. Лукиных // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарного педагогического университета – 2018. – № 8. – С. 34-40.
13. Osadan, R. Reid, E. Primary Education of Migrant Background Children in the Lingua Franca a Random Survey // International Journal of Humanities and Social Science. – 2015.-Vol. 5. No. 9. September [Электронный ресурс]. – URL: <https://studylib.net/doc/10466521/> (дата обращения: 17.04.2022).
14. Immigrant Children: The Future of Children is a collaboration of the Woodrow Wilson School of Public and International Affairs at Princeton University and the Brookings Institution.- Princeton University Press, 2011. – Vol. 21 No.1 Spring. – 270 p. [Электронный ресурс]. – URL: https://futureofchildren.princeton.edu/sites/futureofchildren/files/media/literacy_challenges_for_the_twenty-first_century_22_02_fulljournal.pdf (дата обращения: 23.03.2022).
15. Haviland, R.T. Speech and Language Program for Migrant Children // Semantic Scholar. – 1969. – June 1st. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Speech-and-Language-Program-for-Migrant-Children.-Haviland/268fd8352dc9bf9c569113c8eb4a7403881eaa68> (дата обращения: 10.02.2022).

K.V. Adaevskaya, A.G. Biba

TEACHER'S WORK WITH PARENTS OF FOREIGN-SPEAKING CHILDREN WITH COMMUNICATION PROBLEMS

Abstract: The article is devoted to the problem of speech adaptation of foreign-speaking children in inclusive education. These children have difficulty of communicating with peers and adults due to speech development deficiencies and different social environment. They have problems in understanding the reversed speech, in the competent lexical and grammatical design of their own speech. Overcoming these difficulties is impossible without the special work of a teacher on the speech development of foreign-speaking children, and this article is aimed at exploring the resource of interaction of a speech therapist teacher with parents on issues of correction of children's speech. To identify the possibilities of speech development of foreign-speaking children, an analysis of the theory and practice of speech therapy for the correction of general speech underdevelopment is undertaken. Clarification of the content and means of interaction between the teacher and parents on working on the speech of children became possible during empirical work in speech therapy centers of preschool educational institutions and secondary schools. The analysis of the research results allows us to conclude that foreign-speaking children are characterized by errors at all levels of speech (phonetic, lexical, grammatical), which arise as a result of language transfer, violations of semantic fields, shortcomings of phonemic perception, low speech self-control. Foreign speakers have difficulties in communicating of a psychological nature due to a decrease in confidence in speech, misunderstanding by others. The work of a teacher with parents of foreign-speaking children includes: the establishment of cooperative relations and the formation of parents' motivation for speech work with children; solving interpersonal problems of foreign-speaking communication in the family and in the classroom; educating parents about the specifics of the speech and personal development of their children in a new environment; involving parents in the correction of speech disorders at home.

Key words: foreign-speaking children, speech errors, interaction of a speech therapist with parents, psychological and pedagogical therapy, speech therapy.

References:

1. Antonova, A.V. Metody i priemy raboty s det'mi-inofonami na urokah v nachal'noj shkole. Problemy obucheniya detej inofonov v usloviyah obshcheobrazovatel'noj shkoly / A.V. Antono-va // Vestnik obrazovaniya, nauki i tekhniki. Seriya «Obrazovanie». – 2018. – Т. 52 – S. 4-9.
2. Bauer, YU.A. Formy i metody aktivnogo sotrudnichestva s roditelyami / YU.A. Bauer // Pedagogicheskij sovet – 2015. – S. 7.
3. Buchilova, I.A. Rabota nad orfograficheskoj gramotnost'yu i rasshireniem slovaryu u detej-migrantov mladshogo shkol'nogo vozrasta na urokah russkogo yazyka v nachal'noj shkole / I.A. Buchilova, T.I. Alieva // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki – 2014. – №4. – S. 124-127.

4. Voejkova, M.D. Grammaticheskie osobennosti pis'mennoj rechi detej-inofonov / M.D. Voej-kova, D.V. Aver'yanova // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena – 2020. – № 196. – S. 18-25.
5. Kasenova, N.N. Rabota s det'mi migrantov v obrazovatel'nyh organizacijah: uchebno-metodicheskoe posobie / N.N. Kasenova, O.V. Musatova, G.K. Dzhurabaeva [i dr.]. – Novosi-birsk: Izd-vo NGPU, 2020. – 198 s.
6. Logopediya: Uchebnik dlya studentov defektol. fak. ped. vuzov / pod red. L.S. Volkovoj, S.N. SHahovskoj. – Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1998. – 680 s.
7. Luriya, A.R. YAzyk i soznanie / A.R. Luriya; pod redakciej E.D. Homskoj. – Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta., 1979. – 320 s.
8. Makarova, V.A. Osobennosti social'no-psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej iz semej migrantov i vynuždennyh pereselencev [Elektronnyj resurs] / V.A. Makarova, E.B. Kozlova, E.N. Buslaeva. – Tekst: elektronnyj // Materialy Nauchno-prakticheskoi konfe-rencii «Social'no-psihologicheskaya adaptaciya detej migrantov v sovremennoj Rossii (na primere Kaluzhskoj oblasti)», 26-27 aprelya 2016 g. / V.A. Makarova, E.B. Kozlova, E.N. Bu-slaeva [i dr.]. – Kaluga: Kaluzhskij gosudarstvennyj universitet im. K.E. Ciolkovskogo, 2016. – S. 13-14 – URL: <https://www.iprbookshop.ru/57875.html> (data obrashcheniya: 07.04.2022).
9. Malyarchuk, N.N. Puti preodoleniya slozhnostej adaptacii detej-migrantov k rossijskoj shkol'noj dejstvitel'nosti [Elektronnyj resurs] / N.N. Malyarchuk, L.V. Krugova // Nauchno-metodicheskij el-ektronnyj zhurnal «Koncept». – 2015. – 135 s. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95649.htm> (data obrashcheniya 09.04.2022).
10. Sinel'nikova, I.N. Adaptaciya detej migrantov v detskom sadu [Elektronnyj resurs] / I.N. Sinel'nikova. – 2014. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/07/10/ada> (data obrashcheniya 10.04.2022).
11. Erlih, O.V. Skoraya pomoshch' sem'e i rebenku v adaptacii v polietnicheskoi srede. Metodiche-skie materialy dlya uchitelya / O.V. Erlih. – Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskaya akademiya post-diplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 2018. – 58 s.
12. YUzdova, L.P. Obuchenie inofonov i bilingvov russkomu yazyku v nachal'noj shkole / L.P. YUz-dova, N.V. Lukinyh // Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarnogo pedagogi-cheskogo universiteta – 2018. – № 8. – S. 34-40.
13. Osadan, R. Reid, E. Primary Education of Migrant Background Children in the Lingua Franca a Ran-dom Survey // International Journal of Humanities and Social Science. – 2015.-Vol. 5. No. 9. Septem-ber [Elektronnyj resurs]. – URL: <https://studylib.net/doc/10466521/> (data obrashcheniya: 17.04.2022).
14. Immigrant Children: The Future of Children is a collaboration of the Woodrow Wilson School of Pub-lic and International Affairs at Princeton University and the Brookings Institution.- Princeton Univer-sity Press, 2011. – Vol. 21 No.1 Spring. – 270 p. [Elektronnyjresurs]. – URL: https://futureofchildren.princeton.edu/sites/futureofchildren/files/media/literacy_challenges_for_the_twenty-first_century_22_02_fulljournal.pdf (data obrashcheniya: 23.03.2022).
15. Haviland, R.T. Speech and Language Program for Migrant Children // Semantic Scholar. – 1969. – June 1st. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Speech-and-Language-Program-for-Migrant-Children.-Haviland/268fd8352dc9bf9c569113c8eb4a7403881eaa68> (data obrashcheniya: 10.02.2022).

Статья поступила в редакцию 12.08.2022

Д.В. Лыфенко
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИБЕРБУЛЛИНГА В США:
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

Аннотация: Статья затрагивает глобальную проблему кибербуллинга и описывает её проявление в американском обществе. Автор дает аналитический обзор современных иностранных источников и приходит к выводу, что данная проблема существует практически во всех странах мира независимо от их экономического развития, социального-политического устройства, исповедуемой религии. Автор заключает, что в США проблему кибербуллинга рассматривают комплексно и для ее решения предлагают такие направления работы, как разработка законодательных актов, внедрение программного обеспечения, направленного на помощь жертвам буллинга. В США осуществляется профессиональная подготовка специалистов – педагогов и психологов, которые предотвращают кибербуллинг или активно вмешиваются в случаях кибербуллинга. Также проводится работа с родителями, которых вовлекают в решение данной проблемы. В американском обществе организована система воспитания детей, направленная на формирование личностных качеств ребенка, способствующих искоренению буллинга. В конце статьи автор заключает, что в США система профилактики кибербуллинга и борьбы с ним активно налажена, понятна и интегрирована в систему образования.

Ключевые слова: аналитический обзор; кибербуллинг; насилие; дети и подростки; общество; обидчик – агрессор; семья; родители.

В основе жизни общества двадцать первого века согласно основоположнику современной социологии Эмилю Дюркгейму [1] лежит противопоставление уклада жизни одного общества другому, сравнение одной культуры с другой. Ранее общество определялось как совокупность индивидов, которые имеют общие коллективные представления о жизни, деятельности, мироздании, в частности такие как принятая в обществе культура письма, юридическая практика, моральные нормы и ценности и пр. До Э. Дюркгейма считалось, что коллективное представление общества складывается из суммы индивидуальных представлений. В настоящее время важным аспектом психологического анализа того или иного социального явления становится сравнение одного феномена с аналогичным, но в другом социуме, поэтому у нас вызывает особый интерес описанию социально-психологических явлений в их противопоставлении и сравнении.

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и появление всевозможных устройств не только облегчают жизнь обществу и делают более эффективным образование, профессиональную деятельность, коммуникацию, но и обостряют ряд проблем, которые уже достаточно давно существуют в обществе и не находят решения. Одной из таких психологических проблем является буллинг, т.е. издевательства над членами общества со стороны других людей. Эта проблема в современном мире перешла на новый

уровень, и теперь, уже начиная с 2004 г., говорят о кибербуллинге [5], особенно если существуют его распространители, когда цифровая коммуникация, мгновенные сообщения, пребывание в социальных сетях и чатах может принести серьезный ущерб психическому и как следствие физическому здоровью подростка поколения, у которого, как известно, психика гибкая, а процесс формирования личности как раз находится в активной фазе.

Травля и издевательства в подростковой среде не являются только бедой российского общества. Эта социально-психологическая болезнь в той или иной степени распространена практически во всех странах мира, независимо от их экономического достатка, социально-политического устройства, уровня развития культуры и современных технологий. Согласно выводам статистического исследования [20], охватывающего данные более 80 опросов школьников по всему миру, среднемировая доля детей и подростков, так или иначе вовлеченных в буллинг, составляет 35%. Следует отметить, что эта доля одинакова как для жертв агрессии, так и для самих булли – агрессоров.

«Буллинг» – совсем нестрашное слово до того момента, пока ваша семья не столкнется с реальными угрозами, травлей, с эмоциональным и физическим насилием напрямую. Шок, гнев, обида, злость или какая-то другая палитра негативных эмоций и чувств часто мешают детям и их родителям адекватно оценить ситуацию, понять, какие шаги следует предпринять,

куда обращаться, как именно действовать, что говорить друг другу и каким образом вести себя с обидчиками – агрессорами.

Исследования последних двадцати лет подтверждают, что кибербуллинг становится серьезной и важной, требующей решения проблемой, которой обеспокоены не только сами объекты насилия – преимущественно дети, подростки, молодежь, но и педагоги, психологи, родители, общественные организации по всему земному шару. В частности, есть исследования данной проблемы в таких странах мира, как Австрия [15, 16], Испания [10], Италия [21], Германия [8], Швеция [17], Финляндия [26], Греция [2], Турция [14], Канада [4], Австралия [9] и многих других. Также об этом свидетельствуют и множество социально-психологических исследований в США [3].

Темой нашей статьи является рассмотрение и анализ кибербуллинга, как современного социально-психологического феномена, применительно к американскому обществу.

Как указывает в своей книге Чарльз Дербер [11] проблема издевательств, запугивания и травли имеет интегративный характер. Её необходимо рассматривать комплексно, с позиции различных подходов. В настоящее время данная тема мало обсуждается в контексте более общих общественных и культурных сил, которые, вероятно, оказывают влияние на распространение буллинга и ведут к тому, что буллинг на самом деле служит определенным институциональным интересам. Требуется более широкий контекст для рассмотрения данного феномена, в рамках которого такие ключевые общественные институты, как экономика, вооруженные силы, культура, семья, образовательные учреждения – все ответственны за появление благотворной среды для реализации этого антисоциального феномена. По мнению Чарльза Дербера [11, с. 33] требуется изменение парадигмы от решения локальных, индивидуальных психологических случаев к более радикальному общественному разговору о корпоративном и милитаризованном обществе Соединенных Штатов Америки. В частности, автор рассматривает феномен буллинга с позиции социально-культурной психологии. Издеательства, запугивание, травля пронизывают все американское общество и затрагивают такие его сферы как экономика, вооруженные силы страны, образование, институт семьи, проявление жестокого обращения по отношению к животным и природе, и как итог государство превращается в авторитарную супердержаву. Автор книги проводит параллель между применением насилия и

издевательств в обществе с той социально-политической моделью, которой придерживается то или иное общество и делает предположение, что общественное устройство государства оказывает влияние на силу проявления буллинга, ставя в противовес США страны Европы и такие скандинавские страны, как Швеция и Дания, в которых уровень жестокости и насилия, по мнению автора, значительно ниже.

В истории развития человечества буллинг, как социально-психологическое явление не ново, поскольку в целом определенный уровень агрессии присущ человеку как биологическому виду. Более того, это психологическое явление вполне объяснимо применительно к подростковому возрасту, в период становления личности, ее самоутверждения и формирования определенных ценностей. Психика подростка – жертвы и подростка – агрессора гибкая, подвижная.

Под кибербуллингом (*англ. Cyberbullying*) мы понимаем намеренные, многократные оскорбления, угрозы, разглашение позорящих кого-либо сведений, т.е. диффамации, сообщение других компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации, как правило, в течение продолжительного периода времени. В этом случае агрессор может использовать слухи, сплетни, фотографии и видеозаписи интимного характера и другие средства, раскрывающие личное пространство объекта кибербуллинга, унижающие его достоинство. Целью таких действий может быть шантаж, вымогательство и манипуляции, самоутверждение агрессора. Мотивами буллинга могут выступать также и развлечение, реализованное в такой изоцированной форме.

Физические издеательства представляют собой побои, нанесение вреда собственности жертвы, отъем личных вещей жертвы без ее разрешения.

Словесные издеательства предполагают использование обидных слов по отношению к жертве с целью причинить ей боль, понизить самооценку.

Эмоциональный буллинг направлен на то, чтобы обидеть другого человека, поспорить его с друзьями, заставить его почувствовать грусть, страх или другую сильную отрицательную эмоцию.

Кибербуллинг осуществляется через Интернет или посредством современных устройств связи, таких как мобильные телефоны, планшеты, ноутбуки и пр. Современные технологии, средства масс-медиа, социальные сети могут оказаться полезным инструментом в обыденной

жизни и образовании, но также благодаря им может случиться кибербуллинг, который включает в себя как вербальный буллинг, когда сказаны злобные и обидные слова, так и эмоциональный буллинг, когда распространяются слухи и сплетни.

Издательства, запугивания, реализуемые через Интернет или средства современной коммуникации, могут включать все формы традиционного буллинга, а именно, происходить словесно (аудио обращение), эмоционально (отправка письменных текстов, фотографий, видео файлов, компрометирующих в той или иной степени адресата) и даже с применением физической силы (хакерские атаки с удалением, порчей или сбором приватной информации жертвы). Особенность таких атак в отличие от традиционного буллинга заключается в том, что они происходят постоянно, долговременно, причем как в стенах учебного заведения, так и дома, преследуя жертву повсюду.

Озабоченность американской общественности по поводу кибербуллинга становится все более и более существенной, поскольку практика применения ИКТ детьми, подростками и молодежью стала вполне обычным делом, общепринятой практикой. Недавний отчет американского Центра цифрового будущего [7] показал, что в 2017 г. 92% американских подростков и взрослых использовали Интернет и проводили в среднем 23,6 часа в неделю в сети. Среди подростков 92% заявило, что они ежедневно обращаются к Интернет, включая 24% респондентов, которые признали, что находятся в режиме «он-лайн» практически постоянно [18].

Таким образом, можно сделать вывод, что в США проблему кибербуллинга рассматривают комплексно и для её решения предлагают следующие направления работы:

- Разработка юридических законодательных актов.
- Разработка и внедрение программного обеспечения, направленного на помощь жертвам буллинга.
- Профессиональная подготовка специалистов – педагогов и психологов и их профессиональное вмешательство в случаях буллинга и кибербуллинга.
- Работа с семьями, и в частности, с родителями. Их вовлечение в решение данной проблемы.
- Система воспитания детей, направленная на формирование личностных качеств ребенка, способствующих проявлению эмпатии, милосердия, любви, стрессоустойчивости и уверенности в себе.

Остановимся более подробно на каждой позиции.

Впервые в мире программа профилактики буллинга была реализована еще в 1980-х годах XX века в Норвегии. На основе этой программы в США был разработан алгоритм внедрения антибуллинговых программ в образовательных учреждениях. В частности, все американские штаты приняли законы, требующие от школ разработку и внедрение стратегии, направленной против буллинга, а многие из законов включают положения, направленные на искоренение кибербуллинга [6].

Одной из достаточно успешных антибуллинговых мер в США, основанных на ИКТ, стала разработка мобильного приложения «STOPit» и его внедрение в образовательные учреждения. Данное программное обеспечение смягчает и удерживает неадекватное поведение как в режиме онлайн так и в офлайн. Благодаря данной разработке пользователи могут анонимно сообщить о случаях буллинга руководству учебного заведения или работодателю в форме текстового сообщения, фотографий или видео. Допускается и обратная анонимная связь, то есть письменный диалог между специалистом психологической службы и объектом буллинга, в ходе которого дистанционно можно оказывать положительное воздействие на клиента и оказывать психологическое консультирование, применяя скриботерапию, т.е. психотерапевтическое письмо.

Поскольку кибербуллинг во многом затрагивает жизнь детей и подростков, то одним из способов решения этой проблемы может выступать диалог психолога – педагога непосредственно с объектами издевательств, цель которого заключается в том, чтобы научить подростков адекватно противостоять этой угрозе и грамотно действовать в подобных ситуациях. Данный подход реализуют, в частности, такие исследователи как Ванесса Грин Эллен, Тревор Ромэйн, Боб Сорнсон и др. [22, 23, 24].

Так, Ванесса Грин Эллен в книге, адресованной в первую очередь объектам надругательств и издевательств, а именно детям, [24] решает следующие задачи:

- помочь детям осознать, что именно из себя представляет буллинг, и чем он отличается от конфликта, манипуляции и других форм деструктивной коммуникации;
- объяснить детям, как действовать, если они становятся мишенью для издевательств;
- помочь детям сформировать и развить умения и навыки противостоять издевательству и насилию;

– поддержать детей в их стремлении поделиться своими проблемами с взрослыми – родителями, другими членами семьи, учителями, наставниками, тренерами и другими людьми, входящими в близкий круг окружения ребенка.

Для того чтобы противостоять кибербуллингу и умело защититься от него согласно Ванессе Грин Эллен [24, с. 140-143] детям и подросткам важно придерживаться следующих правил:

1. Никогда не сообщать свой электронный адрес или пароль от социального аккаунта – даже самому лучшему другу.

2. Не отвечать на омерзительные письма и сообщения. Сохранять их как доказательство, чтобы предъявить взрослому.

3. Заблокировать адрес отправителя – булли-агрессора.

4. Не распространять личную, приватную информацию о себе на игровых сайтах и страницах средств массовой информации.

5. Игнорировать сообщения и письма от незнакомого адресата.

6. Не оставлять открытыми свои аккаунты без присмотра.

7. Использовать разные пароли для каждого аккаунта.

8. Не отправлять в Интернет интимные фотографии, которые могут скомпрометировать самого адресанта.

9. Не отвечать тем же, если по отношению к детям и подросткам проявляют издевательства.

10. Не распространять фотографии и видеоролики других людей, которые могут их скомпрометировать.

11. Перед тем как отправить сообщение, подумать.

12. Никогда не отправлять самим кому-либо что-то обидное через Интернет.

13. Сообщить о факте издевательства, надругательства взрослым – родителям, близким, педагогам, психологам, – если такое действие происходит непосредственно по отношению к подростку или над кем-либо ещё.

14. Принять решение, что не следует находиться в соцсетях, чтобы просто избегать ситуаций, которые могут привести к драматическому исходу.

Причинами буллинга по мнению Ванессы Грин Эллен [24, с. 32-34] могут быть следующие факторы:

– Поведение, приобретенное в результате научения. В этом случае дети копируют пове-

дение своих домочадцев, порой будучи сами объектом издевательств.

– Власть и контроль. Некоторым детям нравится проявлять свою власть, чтобы осуществлять контроль над другими. В этом случае власть может происходить из-за более высокого роста, силы, популярности.

– Отсутствие сочувствия и сострадания. Чувству сострадания можно научиться, но если ребенок не обладает этим чувством, он не задумывается, как его действие отражается на чувствах другого человека.

– Низкая самооценка. Дети с низкой самооценкой могут применять различные формы издевательства чтобы самоутвердиться. Такие дети чувствуют себя лучше, когда другим плохо.

– Игнорирование различий. Многие дети становятся объектом издевательств, лишь потому, что они выглядят, действуют и ведут себя по-другому. Например, обидчик может быть не таким образованным как его жертва, или не понимать особенности поведения детей с ограниченными потребностями или исповедующих иную религию. В этом случае он может обратить свое внимание на эти отличия, чтобы нивелировать их и сделать другого человека подобным ему.

Кибербуллинг происходит, когда люди обращаются к соцсетям и сайтам масс-медиа, отправляют мгновенные электронные сообщения, общаются дистанционно в чате с целью отправить какую-либо негативную, болезненную информацию о каком-то человеке. Также это явление случается, если человек представляется другим именем, распространяя слухи, сплетни и злобные сообщения. Особенность кибербуллинга в отличие от традиционного аналогичного феномена заключается в том, что такая угрожающая, манипулятивная или циничная информация распространяется мгновенно, охватывая огромную аудиторию, и причиняет очень большой урон ее объекту.

Ванесса Грин Эллен выделяет десять отличительных признаков, по которым можно определить, что ребенок или подросток стал объектом издевательств. В частности, поведение детей, подвергающихся издевательствам и оскорблениям, выражается в следующих действиях: [24 с. 111-112].

1. Создается впечатление, что такие дети более часто чем обычно грустны и чаще испытывают недомогание.

2. Такие дети довольно часто пропускают школу.

3. Кажется, что почти все время они испытывают нервозность и тревогу.

4. Кажется, они чем-то расстроены, но не склонны говорить об этом.

5. Такие дети избегают принимать участие в мероприятиях, которые ранее им нравились.

6. У них бывают вспышки гнева.

7. Возможно, они больше не гуляют и не общаются со своими друзьями, как раньше.

8. Они ведут себя по-другому, не обычным для себя образом.

9. Они начинают подавлять, принижать себя.

10. Можно услышать, как они говорят: «Я ненавижу школу и даже жизнь».

Поддерживающие, добрые, теплые слова, а также реальные действия могут оказать существенную поддержку и значить многое для объёма надругательств и издевательств.

Однако психотерапевтическое действие должно осуществляться и в противоположном направлении, а именно, это работа с обидчиками, которых необходимо выявлять и проводить с ними и их родителями психотерапевтические мероприятия.

Другой интересный подход к решению проблемы кибербуллинга предлагает Элизабет Кандлер Энгландер [13], которая полагает, что целесообразно рассмотреть ряд мифов, существующих вокруг этого социально-психологического явления и развеять их. В частности, Элизабет Кандлер Энгландер выделяет существование следующих мифов, связанных с кибербуллингом, и шаг за шагом развенчивает каждый из них:

– Кибербуллинг – это буллинг, просто реализуемый с помощью компьютера.

– Буллинг и кибербуллинг – это отдельные, несвязанные друг с другом проблемы.

– Большинство взрослых не могут помочь детям с компьютером или вопросами пользователя Интернет, поскольку дети обычно знают в этой области больше, чем взрослые.

– Буллинг и кибербуллинг прекращаются, когда подросток заканчивает среднюю школу.

– В кибербуллинге адресат обычно анонимный.

– Кибербуллинг – самая эмоционально разрушительная форма буллинга.

– Школы не могут предпринять никаких действий в случаях кибербуллинга.

– Самый лучший способ решить проблему кибербуллинга – это не дать детям возможности пользоваться сотовыми телефонами и компьютерами.

На основании исследования 2018 года, проведенного Элизабет Кандлер Энгландер [13 с. 173], психолог получает данные, что 20% жертв буллинга не ощущают на себе никакого давления со стороны обидчиков, а другие 59% респондентов заявляют, что буллинг оказывает на них все меньшее и меньшее влияние на протяжении учебного года. В результате Элизабет Кандлер Энгландер делает заключение, что буллинг это не приговор на всю жизнь. Есть много случаев, когда дети знакомятся с новыми друзьями, переходят учиться в другую школу, или начинают учебу в колледже, и такая перемена представляет собой для них возможность создать новую социально значимую жизнь, наполненную новым позитивным содержанием.

Кроме этого сегодня Интернет также предлагает интересные и полезные сайты для социализации, что для отдельных детей особенно важно и полезно. Дети, которые не могут лично найти социальной поддержки, например, обособленные учащиеся могут найти сильное и поддерживающее сообщество онлайн.

В заключении, подытоживая американский опыт решения такой социально-психологической проблемы, как кибербуллинг, можно отметить, что в США во многом система профилактики кибербуллинга и борьбы с ним активно налажена, понятна и интегрирована в систему образования и воспитания.

Список литературы:

1. Дюркгейм, Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм; пер. с фр., составление, послесловие и примечания А.Б. Гофмана. – Москва: Канон. – 352 с. – (История социологии в памятниках).
2. Barkoukis, V., Lazaras, L., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Tackling psychosocial risk factors for adolescent cyberbullying: Evidence from a school-based intervention. *Aggressive Behavior*, 42(2), 114–122. <https://doi.org/10.1002/ab.21625> (дата обращения: 04.05.2022).
3. Bauman, S., & Newman, M.L. (2013). Testing assumptions about cyber bullying: Perceived distress associated with acts of conventional and cyber bullying. *Psychology of Violence*, 3, 27-38. doi: 10.1037/a0029867.

4. Bonanno, R.A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 685-697. doi: 10.1007/s10964-013-9937-1.
5. Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A scoping view on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523–531. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.879367> (дата обращения: 04.05.2022).
6. *Bullying and Cyberbullying Laws Across America*. (n.d.). Retrieved from <https://cyberbullying.org/bullying-laws> (дата обращения: 04.05.2022).
7. Center for the Digital Future. (2017). 2017 Digital future report: Surveying the digital future. Los Angeles: Center for the Digital Future at USC Annenberg.
8. Chauh, E., Velásquez, A. M., Schultze-Krumholz, A., Scheithauer, H., & Velásquez, A. M. (2016). Effects of the cyberbullying prevention program media heroes (medienhelden) on traditional bullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 157–165. <https://doi.org/10.1002/ab.21637> (дата обращения: 04.05.2022).
9. Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., ... Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, 42(2), 166–180.
10. Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyber bullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
11. Derber, Charles, | Magrass, Yale R., *Bully nation: how the American establishment creates a bullying society* / Charles Derber, Yale Magrass. Lawrence: Unoversity Press of Kansas, 2016. | Includes index.
12. Derber, Charles, Magrass, Yale R., *Bully nation: how the American establishment creates a bullying society* / Charles Derber, Yale Magrass. Lawrence: University Press of Kansas, 2016. | Includes index.
13. Englander, Elizabeth Kandel. *25 myths about bulling and cyberbullying* / Elizabeth K. Englander. Twenty-five myths about bullying and cyberbullying. Hoboken, NY: Wiley Blackwell, 2020. | Includes bibliographical references and index.
14. Erdur-Baker, Ö. & Akbaba-Altun, S. (2010). Risky Internet use in mediating gender difference in cyber bullying and cyver victimization. Proceedings of 13th. International Conference – ICT in the Education of Balkan Countries (BASOPEd).
15. Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87–110.
16. Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC social competence program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42(2), 181–193. <https://doi.org/10.1002/ab.21631> (дата обращения: 04.05.2022).
17. Laftman. S.B., Modin, D., & Östberg, V. (2013). Cyber bullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*, 35, 112-119. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.10.020.
18. Lenhart. A. (2015, August). *Teens, social media & technology overview 2015*. Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/> (дата обращения: 04.05.2022).
19. Lovegrove Emily. *Autism, Bullying and me. The Really Useful Stuff You Need To Know About Coping with Bullying*. Jessica Kingsley Publishers 73 Collier Street. London N 1 9 BE, UK and 400 Market Street, Suite 400 Philadelphia, PA 19106, USA, 2020.
20. Modecki K.L., Minchin J., Harbaugh A.G., Guerra N.G., Runions K.C. *Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying* // *Journal of Adolescent Health*. 2014. Vol. 55. Issue 5. Pp. 602–611.
21. Palladino, B.E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194–206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636> (дата обращения: 04.05.2022).
22. Romain, Trevor. *Bullies Are a Pain in the Brain*, rev. ed. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 2016.
23. Sornson, Bob. *It's Time to Stand Up and Speak Up! For Yourself and Others*. Northville, MI: Ferne Press, 2013.

24. Vanessa Green Allen. M.Ed. NBCT. The No More Bullying Book for kids. Become strong, happy, and bully-proof. (2018). Rockridge Press. | Includes index.
25. Vestergaard, Silje C., editor. Encyclopedia of Bullying (7 volume Set): New York: Nova Science Publishers, [2019] Series: Bullying and Victimization | Includes bibliographical references and index.
26. Williford, A. (2015). Intervening in bullying: Differences across elementary school staff members in attitudes, perceptions and self-efficacy beliefs. *Children & Schools*, 37(3), 175–184. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv017> (дата обращения: 04.05.2022).

D.V. Lyfenko

CYBERBULLYING PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES IN THE USA: ANALYTICAL REVIEW

Abstract: The article touches upon the global problem of cyberbullying and it describes the way it is realised in the American society. The author gives the analytical review of modern foreign sources and makes a conclusion that the problem exists practically in all the world countries regardless of their economic development, social and political structure, and religion. The author concludes that the cyberbullying problem under review is scrutinized in a complex way. In order to solve the problems such directions as law act development, software implementation supporting bullying victims are proposed. The USA train-professionals – psychologist and educators, who prevent cyberbullying or actively intervene in cyberbullying cases. Besides there is work with parents who are involved in solving the problem. The American society has an educational system, directed at developing children's personal qualities, enable to eliminate bullying. At the end of the article the author concludes that the USA cyberbullying preventive system functions well, it is quite understandable and integrated into the educational system.

Key words: analytical review, cyberbullying, violence, children and adolescents, society, bully – aggressor, family, parents.

References:

1. Dyurkgejm, E. Sociologiya. Eyo predmet, metod, prednaznachenie / E. Dyurkgejm; per. s fr., sostavlenie, posleslovie i primechaniya A.B. Gofmana. – Moskva: Kanon. – 352 s. – (Isto-riya sociologii v pamyatnikah).
2. Barkoukis, V., Lazaras, L., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Tackling psychosocial risk factors for adolescent cyberbullying: Evidence from a school-based intervention. *Aggressive Behavior*, 42(2), 114–122. <https://doi.org/10.1002/ab.21625> (дата обращения: 04.05.2022).
3. Bauman, S., & Newman, M.L. (2013). Testing assumptions about cyber bullying: Perceived distress associated with acts of conventional and cyber bullying. *Psychology of Violence*, 3, 27-38. doi: 10.1037/a0029867.
4. Bonanno, R.A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 685-697. doi: 10.1007/s10964-013-9937-1.
5. Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A scoping view on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523–531. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.879367> (дата обращения: 04.05.2022).
6. Bullying and Cyberbullying Laws Across America. (n.d.). Retrieved from <https://cyberbullying.org/bullying-laws> (дата обращения: 04.05.2022).
7. Center for the Digital Future. (2017). 2017 Digital future report: Surveying the digital future. Los Angeles: Center for the Digital Future at USC Annenberg.
8. Chaux, E., Velásquez, A. M., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., & Velásquez, A. M. (2016). Effects of the cyberbullying prevention program media heroes (medienhelden) on traditional bullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 157–165. <https://doi.org/10.1002/ab.21637> (дата обращения: 04.05.2022).
9. Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., ... Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, 42(2), 166–180.
10. Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyber bullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.

11. Derber, Charles, | Magrass, Yale R., Bully nation: how the American establishment creates a bullying society / Charles Derber, Yale Magras. Lawrence: Unoversity Press of Kansas, 2016. | Includes index.
12. Derber, Charles, Magras, Yale R., Bully nation: how the American establishment creates a bullying society / Charles Derber, Yale Magrass. Lawrence: University Press of Kansas, 2016. | Includes index.
13. Englander, Elizabeth Kandel. 25 myths about bulling and cyberbullying / Elizabeth K. Englander. Twenty-five myths about bullying and cyberbullying. Hoboken, NY: Wiley Blackwell, 2020. | Includes bibliographical references and index.
14. Erdur-Baker, Ö. & Akbaba-Altun, S. (2010). Risky Internet use in mediating gender difference in cyber bullying and cyver victimization. Proceedings of 13th. International Conference – ICT in the Education of Balkan Countries (BASOPED).
15. Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87–110.
16. Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC social competence program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42(2), 181–193. <https://doi.org/10.1002/ab.21631>(дата обращения: 04.05.2022).
17. Laftman. S.B., Modin, D., & Östberg, V. (2013). Cyber bullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*, 35, 112-119. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.10.020.
18. Lenhart. A. (2015, August). Teens, social media & technology overview 2015. Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>(датаобращения: 04.05.2022).
19. Lovegrove Emily. Autism, Bullying and me. The Really Useful Stuff You Need To Know About Coping with Bullying. Jessica Kingsley Publishers 73 Collier Street. London N 1 9 BE, UK and 400 Market Street, Suite 400 Philadelphia, PA 19106, USA, 2020.
20. Modecki K.L., Minchin J., Harbaugh A.G., Guerra N.G.,Runions K.C. Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying //Journal of Adolescent Health. 2014. Vol. 55. Issue 5. Pp. 602–611.
21. Palladino, B.E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194–206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>(дата обращения: 04.05.2022).
22. Romain, Trevor. Bullies Are a Pain in the Brain, rev. ed. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 2016.
23. Sornson, Bob. It’s Time to Stand Up and Speak Up! For Yourself and Others. Northville, MI: Ferne Press, 2013.
24. Vanessa Green Allen. M.Ed. NBCT. The No More Bullying Book for kids. Become strong, happy, and bully-proof. (2018). Rockridge Press. | Includes index.
25. Vestergaard, Silje C., editor. Encyclopedia of Bullying (7 volume Set): New York: Nova Science Publishers, [2019] Series: Bullying and Victimization | Includes nibliographical references and index.
26. Williford, A. (2015). Intervening in bullying: Differences across elementary school staff members in attitudes, perceptions and self-efficacy beliefs. *Children & Schools*, 37(3), 175–184. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv017> (дата обращения: 04.05.2022).

Статья поступила в редакцию 11.07.2022

Д.К. Ситникова, И.А. Подольская
**ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ ЖЕНЩИН,
ПЕРЕЖИВШИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ В ОТНОШЕНИЯХ**

Аннотация: В статье рассматривается проблема социальной изоляции женщин, переживших психологическое насилие в отношениях. Психологическое насилие – это серьезная, но, к сожалению, недостаточно освещенная проблема. Психологическое насилие может привести к серьезным последствиям: психическим расстройствам (депрессии, ПТСР, тревожным и др.), физическому и сексуальному насилию, снижению уровня самооценки и т.д. Большинство участниц проведенного исследования пережили психологическое насилие в формах манипуляции, запретов и контроля, критики. Кроме психологического насилия, к ним применялось также сексуальное и/или физическое насилие, что подтвердило факт предшествования психологического насилия физическому и сексуальному. Представлены результаты исследования последствий психологического насилия в отношениях, в том числе – социальной изоляции.

По результатам исследования разработан проект преодоления социальной изоляции женщин как последствия психологического насилия в отношениях, сущность которого составляет проведение регулярных групп поддержки для женщин. Основная идея проекта заключается в преодолении социальной изоляции женщин путем получения новых социальных связей и через создание поддерживающего сообщества – группы поддержки.

Результаты проделанной исследовательской работы вносят свой вклад в разработку проблемы психологического насилия женщин, а также определение путей преодоления его последствий.

Ключевые слова: психологическое насилие; семейное насилие; насилие в отношении женщин; социальная изоляция как следствие психологического насилия.

Актуальность работы заключается в том, что тема последствий, как и самого психологического насилия в нашем обществе совсем не популярна, об этом мало говорят, хотя очень многие люди хоть раз в жизни были жертвами психологического насилия: в отношениях, на работе, в семье. Кроме непопулярности данной темы, существует также проблема недостаточности исследования проблемы психологического насилия и его последствий.

Стоит отметить, что в СМИ и интернете стали намного чаще, чем раньше, поднимаются темы физического насилия в отношениях, так называемого «домашнего насилия». Но психологическое насилие практически всегда является предшественником физического. Поэтому так важно научиться распознавать психологический абьюз и уметь правильно себя вести в ситуациях его применения.

Большой проблемой также является романтизация психологического насилия в романтических отношениях в массовой культуре. Реальность такова, что кино и книгах психологическое насилие, в частности такие его проявления как контроль и чрезмерная ревность предстает как норма поведения мужчины, это оправдывается «природой» мужчин, особенностями их психологии. Именно поэтому, а также по ряду других причин, женщины чаще становятся жертвами насилия в отношениях. Изуче-

нием романтизации агрессии занимался Л. Берковиц.

Жертвы психологического насилия страдают от его последствий даже после того, как отношения заканчиваются. Кроме того, социальная изоляция, одно из последствий психологического насилия, усложняет разрыв отношений практически до невозможности.

Реже других в литературе описано такое последствие психологического насилия, как социальная изоляция. Данных по этой теме практически нет, однако проблема социальной изоляции жертв насилия существует. Проблемой социальной изоляции жертв психологического насилия занимались А.Б. Орлов, Л. Берковиц, Е. Н. Волков, А.О. Смирнова.

Проблема исследования. Психологическое насилие и его последствия – проблема, актуальная для многих. Нас никто не учит, как правильно жить и строить здоровые отношения. Социальная изоляция – это одно из самых частых последствий психологического насилия.

Е.Н. Волков определяет психологическое насилие как «социально-психологическое воздействие, принуждающее другого человека к поступкам или поведению, которые не входили в его намерения; нарушающее индивидуальные границы личности, осуществляемое без информированного согласия и без обеспечения социальной и психологической безопасности инди-

вида, а также всех его законных прав; приводящее к социальному, психологическому, физическому или материальному вреду (ущербу)» [2].

Насилие – это, в первую очередь, применение физической силы к кому-либо; принудительное воздействие на кого-то, нарушение личной неприкосновенности [2]. Здесь можно отметить как физические, так и социально-психологические аспекты насилия.

«Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [3]. «...Агрессия, в какой бы форме она ни проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения. Данное комплексное определение включает в себя следующие частные положения:

1) агрессия обязательно подразумевает преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве;

2) в качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам;

3) жертвы должны обладать мотивацией избегания подобного с собой обращения» [4].

Вред – ущерб, порча. Ущерб – потеря, убыток, урон. Травма – телесное или психическое повреждение в результате внешнего воздействия [6].

«Манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, несовпадающих с его актуальными существующими желаниями» [2].

Говоря о насилии, многие авторы отмечают, что единичные случаи агрессивного поведения еще нельзя назвать психологическим насилием, но мы можем говорить о психологическом насилии, если агрессия носит системный характер [3].

В «хронической» ситуации насилия один человек постоянно контролирует или пытается контролировать и управлять поведением и чувствами другого, в результате чего подвергшийся насилию человек может получить психологические, социальные, экономические, сексуальные или физические вред, ущерб или травм [2].

По данным исследования, проведенного в 2009 году юридической школой Suffolk University Law School в Бостоне, было установлено, что у людей, подвергающимся психоло-

гическому насилию, развиваются психические расстройства: депрессия, генерализованное тревожное расстройство, посттравматическое стрессовое расстройство, диссоциативные расстройства, а также алекситимия [12].

Домашнее (семейное) насилие – это система поведения одного человека для сохранения власти и контроля над другим человеком [11].

О.Л. Данилова отмечает, что, направленность насилия в отношении женщин не является гендерно-нейтральной, поэтому ее необходимо рассматривать, учитывая гендерный аспект [4]. По статистике ВОЗ, с насилием сталкивалась каждая третья женщина в мире сталкивалась с насилием. В большинстве случаев насилие в сторону женщины исходит от ее знакомых, в том числе от супруга или родственника [13].

Насилие в отношении женщины часто происходит в устойчивых супружеских парах, имеющих детей. А это именно тот тип семей, которые считаются благополучными и «нормальными».

О.И. Таусинова отмечает, что обсуждение проблем насилия над женщинами – это некое табу, их непринято обсуждать. Автор делает вывод о необходимости изменения указанной тенденции, так как она порождает неблагоприятные психологические и социальные последствия для женщин в будущем [10].

Социальная изоляция, или социальное исключение, или социальное одиночество – «это нарушение правильной социализации, которое приводит к выталкиванию за пределы нормального общества» [9].

Социальная изоляция может выступать инструментом психологического насилия. Это происходит в ситуациях, когда человек, практикующий психологическое насилие, запрещает жертве общаться с друзьями, родственниками и другими близкими людьми. Жертва как бы оторвана от внешнего мира, ей не к кому обратиться за помощью. Также восстановить утраченные социальные контакты бывает практически невозможно [4].

Может быть и обратная ситуация. Социальная изоляция может быть последствием психологического насилия. Тогда жертва насилия, утратившая доверие к окружающему миру и людям, испытывает трудности с социализацией [9].

Изоляция может повышать субъективное чувство одиночества, страх перед другими людьми, или создать негативную самооценку.

Чтобы разобраться в проблеме социальной изоляции женщин, переживших психологическое насилие, необходимо изучить личный опыт таких женщин. Поэтому была выбрана методика структурированного интервью. Кроме того, мы составили социальный паспорт для каждой интервьюируемой женщины, а также разработали методику «Шкала субъективной оценки уровня социализации женщин, переживших психологическое насилие».

Исследование проводилось с целью выявить закономерности психологического насилия в отношениях, индивидуальные отличия каждой отдельной ситуации насилия, а также для изучения последствий насилия в отношениях, особенно социальной изоляции, как в период непосредственного нахождения в ситуации психологического насилия, так и после выхода из травмирующих отношений.

В нашем исследовании приняли участие 20 женщин в возрасте от 18 до 30 лет. У каждой из них был опыт психологического насилия в прошлом.

Структурированное интервью состоит из 10 вопросов:

1. Как вы понимаете термин «психологическое насилие?»

2. Расскажите, как начинались ваши отношения? Как давно это было?

3. В чем проявлялось психологическое насилие в отношениях?

4. Как вы чувствовали себя в этих отношениях?

5. Закончились ли эти отношения? Как давно?

6. Чувствуете ли вы, что эти отношения до сих пор влияют на вашу жизнь? Если да, то как?

7. Как вы чувствуете себя сейчас?

8. Как изменились ваши отношения в результате псих насилия:

- с подругами, друзьями;
- с родственниками;
- с мужчинами.

9. Как вы думаете, можно ли предупредить ситуацию психологического насилия? Если да, то как?

10. Что бы вы посоветовали девушкам, которые находятся в ситуации психологического насилия?

Авторская методика «Шкала субъективной оценки уровня социализации женщин, переживших психологическое насилие» состоит из семи вопросов:

1. Оцените удовлетворенность уровнем вашего социального комфор-

та/свободы/мобильности до отношений по шкале от 1 до 10, где 1 – абсолютно не удовлетворена; 10 – абсолютно удовлетворена.

2. Оцените удовлетворенность уровнем вашей социализации в отношениях, где партнер применял к вам психологическое насилие, по шкале от 1 до 10, где 1 – абсолютно не удовлетворена; 10 – абсолютно удовлетворена.

При проведении исследования были учтены следующие возможные неточности и ошибки, что помогло избежать их в процедуре опроса:

1. Разные трактовки термина «психологическое насилие». Чтобы избежать этого, в интервью мы задаем женщинам вопрос о том, как они сами понимают этот термин, а затем даем им свое определение этого термина.

2. Человеческий фактор и субъективность испытуемых. В нашем исследовании не используются стандартизированные методики и это является основной его проблемой. Эту проблему невозможно решить полностью, но минимизировать неточности помогло структурированное интервью, вопросы в котором составлены таким образом, чтобы испытуемая как можно точнее вспомнила все события, которые происходили с ней в тот период.

3. Незаинтересованность интервьюируемых в исследовании. Абсолютное большинство испытуемых были готовы рассказать о своем опыте и отвечали на вопросы честно и развернуто.

4. Трудности интерпретации и анализа данных. Основным методом исследования нами был выбран контент-анализ, что означает необходимость обработки существенного объема материала. Эту трудность мы преодолели, заранее составив вопросы к интервью.

Характеристика выборки: в исследовании участвовали двадцать женщин в возрасте от 18 до 30 лет. У 75% испытуемых либо есть высшее образование, либо они находятся в процессе его получения, у 25% – средне-специальное образование. 66% испытуемых работают, 25% испытуемых – студентки, еще 9% – в декретном отпуске. 50% испытуемых не имеют отношений на данный момент, 50% – находятся в отношениях, либо замужем. У 37,5% испытуемых есть дети. Анализ ответов на вопросы структурированного интервью распределились следующим образом.

На вопрос «Как вы понимаете термин «психологическое насилие?»» все испытуемые отметили такие аспекты как унижение, оскорбления, снижение самооценки жертвы. Например: «Психологическое насилие в моем понимании – это систематические действия, ... в ос-

новном направленные на разрушение самооценки, оскорбление, унижение человека».

25% отметили систематичность психологического насилия: «Мне кажется, психологическое насилие постоянно повторяется, по крайней мере, у меня так было».

37,5% отметили, что психологическое насилие – это недобровольное воздействие на человека: «Психологическое насилие – это когда на человека действуют против его воли».

Еще 62% испытуемых отметили такие аспекты как манипуляции, запреты, контроль: «Ты виновата во всем, тебе запрещают общаться с родственниками, друзьями, коллегами и контролируют постоянно, манипулируют»; «Мне кажется, очень важно сказать про манипуляции. У меня в отношениях они были постоянными». 12,5% сообщили, что психологическое насилие приводит к психотравмам.

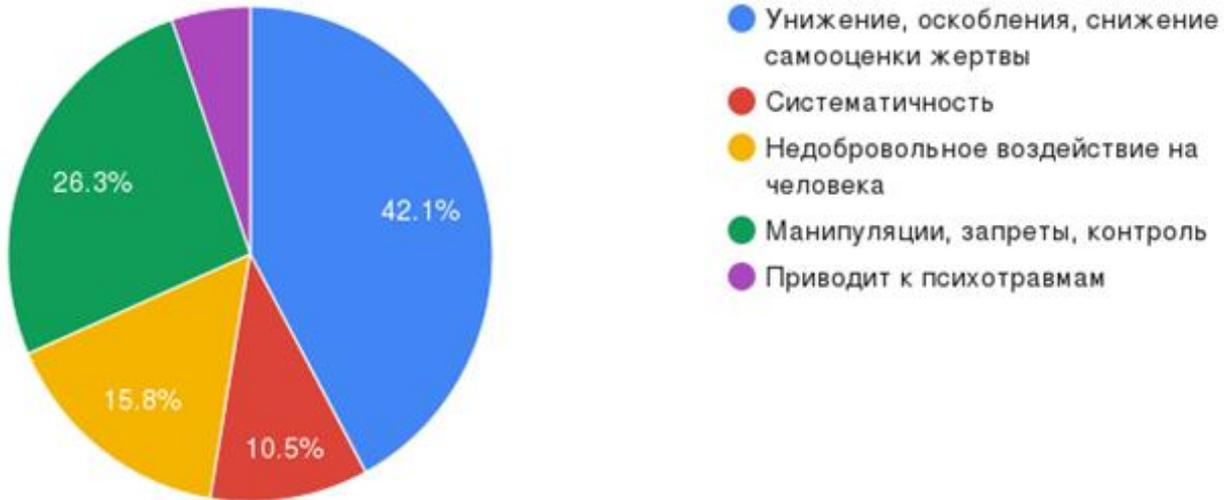


Рисунок 1 – Распределение ответов на вопрос о понимании термина психологического насилия

Ответы на этот вопрос говорят о том, что испытуемые хорошо осведомлены о проблеме психологического насилия и знают его отличительные черты.

На вопрос о том, как эти отношения начинались, 87,5% девушек ответили, что в самом начале отношений они не замечали признаков психологического насилия: «В начале он был хорошим парнем: он был интересным, забавным, не таким, как все остальные. Я чувствовала себя нужной ему, особенной. Он сам говорил, что не как другие, очень хорошая, красивая.»; «Мы переписывались днями и ночами. В нашем общении было много флирта, он одаривал меня комплиментами»; «Он сам мне писал, сам звонил, встречал с работы. Было все нормально, я ждала, когда он напишет первый, позвонит. Так и происходило. Помню даже как были бабочки в животе, не передаваемые ощущения»; «Я не воспринимала его всерьёз до того момента, пока он не принёс мне огромный

букет. Таких букетов до него мне никогда не дарили парни. Наши отношения развивались очень стремительно, все мои мысли были заняты только им. Он делал все, чтобы я чувствовала себя особенной.».

25% ответили, что первые признаки психологического насилия начались с самого начала: «У нас отношения сразу начались очень странно: он ко мне приставал, лез целоваться, хотя я этого не хотела и ему говорила. Ждал меня у подъезда по утрам, хотя мы не договаривались об этом. Это было пугающе.»; «Мне кажется, у нас с самого начала все было плохо. Он гулял с другими девушками, у нас были постоянные эмоциональные качели. Еще он постоянно критиковал мой внешний вид: говорил не носить короткие юбки, а когда я их надевала, обвинял меня в том, что я хочу внимания от других парней получить, говорил, что ему за меня стыдно. А мы тогда только пару месяцев встречались».

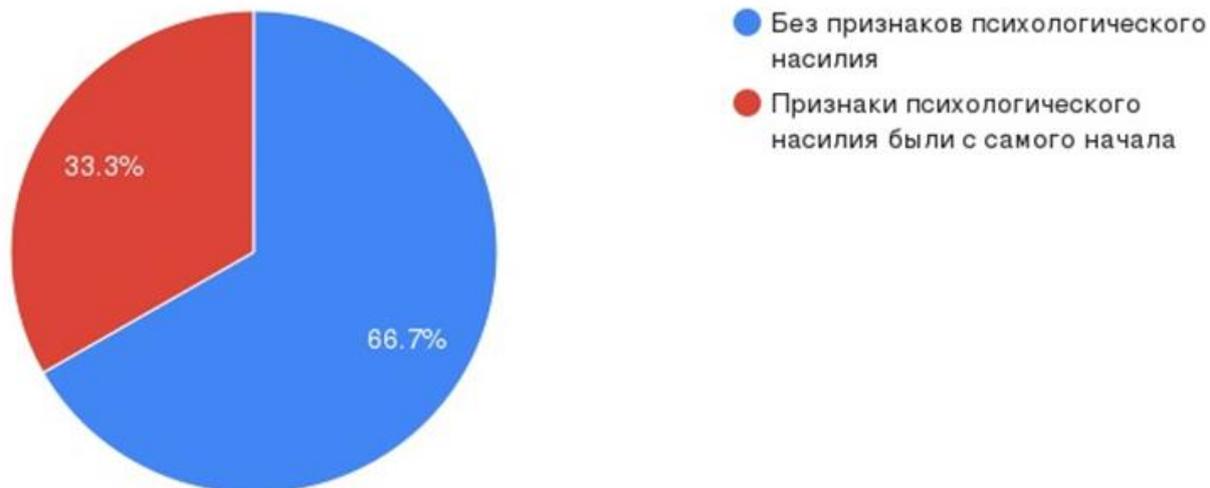


Рисунок 2 – Специфика первых этапов отношений, где проявлялось психологическое насилие

Ответы на этот вопрос показали, что в большинстве случаев в самом начале отношений понять, что партнер будет применять психологическое насилие невозможно. Ответы на вопрос о том, как в отношениях проявлялось психологическое насилие распределились следующим образом: о таком признаке как критика, рассказали все испытуемые, сюда входит критика внешнего вида, характера, стиля одежды и т.д.: «Он начал говорить, что мне нужно брить ноги и похудеть, хотя я тогда была в своем минимальном весе»; «Он никогда не критиковал мою внешность, зато постоянно говорил про мой характер: что я глупая, пустышка в красивой оболочке, и что у меня сложный характер, с которым никто не может справиться»; «Он говорил, что у меня тупая музыка и не разрешал ее включать даже на мой день рождения; что я скучная, что у меня не интересный блог, и он не будет его читать; что у меня нет чувства юмора, и чтоб я даже не пыталась».

О манипуляциях в различных формах, в том числе ультиматумах и угрозах говорили 87,5% испытуемых: «Он не запрещал в открытую, он манипулировал. «А как же я?» – он постоянно задавал этот вопрос, из-за которого я отменяла встречу с подружкой»; «Ставил ультиматумы «если не похудеешь – я тебя брошу», «если сделаешь каре – я тебя брошу», «если выложишь это фото – я тебя брошу»»; «За любой мой косяк угрожал меня бросить»; «Он очень много мной манипулировал, прикрывая это заботой обо мне. До беременности я не могла ходить никуда без него, даже просто с подругами встретиться, потому что он говорил, что переживает и с ним мне будет безопаснее. А во время беременности он начал полностью контролировать мое питание. Помню, он купил себе

мое любимое мороженое, которого мне очень хотелось, а он не дал мне даже кусочек откусить, сказал, что это вредно ребенку. Я даже заплакала тогда».

О чрезмерной ревности рассказали 62,5% девушек: «Он меня постоянно подозревал в изменах. Однажды я специально к нашей годовщине купила красивое белье, он его нашел раньше. Он закатил мне скандал и порвал белье, обзываясь и говоря, что это я для кого-то другого его купила»; «Ревность была, как будто, основой наших отношений. Точнее его ко мне. Он так красиво это все оборачивал, что мне тогда казалось, что это от большой любви. Короче, он говорил, что я такая красивая и классная, а он – ничтожество, поэтому мне нельзя было общаться с друзьями-парнями, как-то раз он даже запретил мне идти одной на пересдачу в институт к преподавателю-мужчине. Он за дверью аудитории меня ждал. Постоянно мои переписки читал».

50% девушек отмечают такое явление, как газлайтинг – психологические манипуляции с целью посеять в жертве сомнение в объективном восприятии ею действительности: «Он мне во время ссор часто говорил, что я ненормальная и меня надо отвести к психиатру. Иногда он говорил, что некоторых вещей не было, хотя я точно помню, что такое было»; «У него была такая дурацкая черта: он всегда свои вещи по дому раскидывал. Но каждый раз, когда не мог что-то найти, обвинял в этом меня, что это я переложила. И это продолжалось на столько долго, что я в это поверила, подумала, что у меня провалы в памяти, и предложила ему поставить камеры дома, чтобы проверить, куда деваются вещи. Он отказался и закатил скандал».

100% девушек отметили, что в отношении присутствовали обвинения: «Было такое, что у него ломалась машина, а виновата в этом почему-то была я»; «Он посмотрелся каких-то псевдопсихологических передач и начал обвинять меня во всех грехах. Его, например, уволили с работы, а он сказал, что я виновата, потому что я мало его поддерживала»; «Он изменял мне и говорил, что это я виновата, что я не уделила внимания, не так разговаривала и т.д. Корчил из себя бедного несчастного, давил на жалость, типа это он жертва в этой ситуации».

100% девушек отмечают запреты и контроль: «Это был постоянный контроль: с тем не ходи, это не носи, приходи во столько-то, эту фотку не выкладывай. Он даже запрещал мне стричься, как я хочу»; «Он мне запрещал буквально все: делать пирсинг и татуировки, курить, краситься, общаться с подругами, есть сладкое. Он вообще постоянно контролировал мой вес и питание. Я даже в месячные ходила на тренировки, потому что он меня заставлял»; «Мне нельзя было общаться с подругами, потому что он был против этого. Он ревновал меня даже к девушкам. Это доходило до такой степени абсурда, что я не могла даже с учёбы дойти с одноклассником».

12,5% описали публичное высмеивание: «У меня была депрессия и я пыталась покончить с собой. Он об этом рассказал всем своим друзьям прямо на мой день рождения. Он пытался это высмеять, но его друзья шутку не оценили.»

37,5% рассказали об изменах: «Он мне изменял. Сам признавался и обвинял в этом меня»; «Он изменял мне и говорил, что это я виновата, что я не уделила внимания, не так разговаривала и т.д.»

Некоторые девушки также рассказывали о применении к ним других форм насилия: сексуального и физического.

О случаях сексуального насилия сообщили 25%: «Я должна была заниматься с ним сексом по первому требованию, на мое состояние, а тем более желание, ему было плевать.»; «Он настаивал на сексе постоянно, а это, наоборот, отбивало у меня всякое желание. Однажды дошло до того, что я спала и проснулась от того, что он пытался заняться со мной сексом.»

Физическое насилие отмечают 50%: «В одну из ссор он стал применять силу: ударил меня головой об пол. А самое страшное было, когда я задержалась на работе, а ему это не понравилось. Его словно подменили. Он сказал,

что теперь я переезжаю к маме, мы поехали к моим родителям, я была против, он на трассе остановился, открыл дверь и выкинул меня прямо на дорогу. Я сильно упала коленкой. Потом он уехал, я еле дозвонилась до него. Мне пришлось извиниться, что бы он отвез меня домой.»; «Мы были у него дома, он делал мне массаж и попросил подать ему крем. Я бросила ему этот крем, но немного не рассчитала и попала ему по лицу. Конечно же, я сразу извинилась, но он ударил меня, это была сильная пощечина. И в первые несколько секунд я увидела, что ему это понравилось. Я была в шоке, раздавлена, потому что для меня применение физической силы в отношениях недопустимо. После того, как он меня ударил, он не выпускал меня из квартиры, оправдывался и извинялся. Потом было ещё несколько случаев, когда он применял ко мне физическое насилие.»; «Он никогда меня не бил, но, когда мы сильно ссорились, он мог меня сильно схватить, трясти, и мне было это очень неприятно. А однажды он действительно сделал очень больно: он скрутил мне руку с такой злостью, у меня остался огромный синяк на руке после этого. Он никогда не был виноват за это: «Нет, это не насилие. Я тебя не бью, вообще-то. И в принципе, ты сама виновата!»».

Ответы на этот вопрос говорят о том, что большинство людей, практикующих психологическое насилие, используют одни и те же способы.

Ответы на вопрос «Как чувствовали себя в этих отношениях?» распределились следующим образом.

25% испытуемых говорят, что чувствовали себя плохо все время: «Я 99% времени чувствовала себя плохо. Вот как говорят на ножах - когда все время в выжидательной позиции и готовишься к очередному удару, даже когда все вроде бы хорошо. Я чувствовала, что мне все время надо заслуживать любовь, что я недостаточно стараюсь, недотягиваю, что я плоха в отношениях.»; «Когда прошел конфетно-букетный период, мне было плохо постоянно. Я постоянно заедала стресс едой, стала много есть и поправляться. постоянно делала дела по дому, очень уставала, когда появился ребенок, мне стало сложнее, ведь он практически не помогал мне. Стала плохо спать, он постоянно делал, все по-своему, мое мнение его не волновало. Ему было все равно на меня, главное, что ему было хорошо».

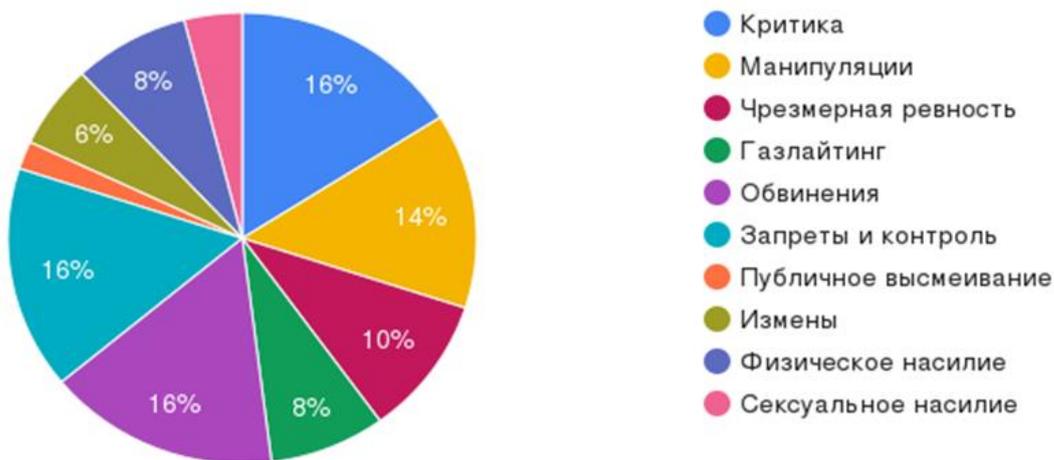


Рисунок 3 – Проявление психологического насилия в отношениях испытуемых

75% испытуемых отмечают, что в отношениях были как периоды с ярким проявлением насилия, так и спокойные периоды: «Но плохо было не все время. Были и хорошие моменты, когда нам было весело и хорошо вдвоём. Именно из-за таких моментов я не уходила, пыталась что-то исправить»; «Я не уходила, потому что чувствовала себя с ним в безопасности, даже когда у нас было насилие. А иногда он как будто менялся: дарил цветы, делал комплименты. Но потом я делала ошибку, и он снова оскорблял и обвинял меня. Со временем хорошие периоды стали совсем короткими».

Эти отношения завершили 100% испытуемых. 4 из них – более пяти лет назад; 2 – от двух до пяти лет назад; 2 – в последние два года.

На вопрос о том, как влияют эти отношения на испытуемых сейчас 37,5% ответили, что никак. Стоит отметить, что все они закончили отношения более пяти лет назад.

Еще 25% отметили, что влияют в незначительной степени: «Сейчас я в порядке, но до сих пор немного злюсь на него. Думаю, что уже эти отношения на меня не влияют. Разве что совсем чуть-чуть: мне до сих пор немного стыдно выкладывать фото в соцсети».

Оставшиеся 37,5% испытуемых считают, что эти отношения до сих пор оказывают значительное влияние на их жизни. Отметим, что одна из них вышла из отношений более пяти лет назад, две – в последние два года: «Мы недавно расстались, мне приходится с ним общаться до сих пор из-за ребенка. Я пью успокоительные, ходила к психиатру. Я просто хочу, чтобы он навсегда ушел из моей жизни»; «Я до сих пор чувствую, что те отношения влияют на мою жизнь. Первое время я ненавидела всех

мужчин. Сейчас это проявляется в гораздо меньшей степени, но это все равно осталось».

Ответы на этот вопрос говорят о том, что после выхода из отношений, где практикуется психологическое насилие, эмоциональный фон женщин улучшается.

На вопрос «Как вы думаете, можно ли предупредить ситуацию психологического насилия? Если да, то как?» ответы распределились следующим образом: 87,5% девушек ответили, что это возможно.

Способы предупреждения ситуации насилия были следующими.

62,5% отмечают, что важно работать с психологом: «Я считаю, что нужно быть самой проработанной, чтобы не допускать такого отношения к себе».

37,5% сказали, что существуют сигналы, которые могут свидетельствовать о том, что человек предрасположен к психологическому насилию: «Я абьюзера теперь чую за версту. Если человек в самом начале очень милый, обходительный, дарит подарки, признается в чувствах – велик шанс того, что это абьюзер»; «Мужчина, который не уважает женщин и считает себя выше них – это уже потенциальный абьюзер».

Последний вопрос звучал так: «Что бы вы посоветовали девушкам, которые находятся в ситуации психологического насилия?»

62,5%, отвечая на этот вопрос, сказали, что такие отношения надо немедленно заканчивать: «Что бы я посоветовала девушкам в абьюзивных отношениях – бежать. Как можно раньше и быстрее, т.к. дальше будет только хуже и потом будет все сложнее выбраться»; «Точно уходить».

25% сказали, что стоит рассказать о своей проблеме близким: «Я думаю, стоит делиться о

своих отношениях с мамой, отцом, бабушкой, с тем человеком, кого вы считаете близким для вас (для меня это мама) и он скажет, что думает об этом.»; «Обязательно нужно рассказывать об этом кому-то близкому, чтобы в случае чего вам было, куда идти».

37,5% отмечают, что важно работать над собой: «Нужно заняться своей жизнью, в первую очередь, а не строить ее вокруг одного мужчины».

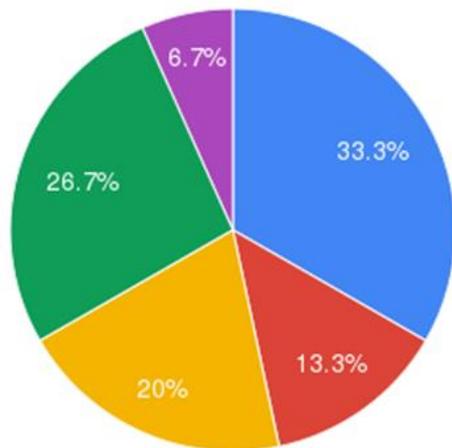


Рисунок 5 – Советы испытуемых другим жертвам психологического насилия

Ответы на этот вопрос дают понять, что испытуемые считают, большинство отношений с психологическим насилием не стоит пытаться исправлять.

Далее следовала авторская методика «Шкала оценки уровня социализации женщин, переживших психологическое насилие».

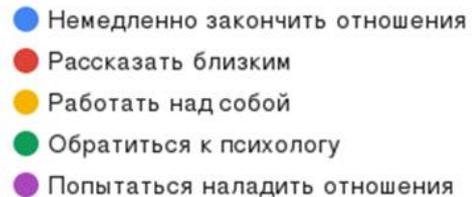
Ответы на вопросы о том, как девушки оценивали уровень удовлетворенности своей социализацией до и после отношений, где практиковалось психологическое насилие, разделились следующим образом: 100% девушек отмечают, что во время и после выхода из отношений уровень удовлетворенности снизился. При этом 63% испытуемых отмечают, что он снизился значительно (более чем на 4 балла). Результаты показали, что хуже всего дела обстояли в отношениях с друзьями-мужчинами: 50% испытуемых отметили, что во время отношений, в которых практиковалось психологическое насилие, им пришлось разорвать отношения со всеми друзьями мужского пола и эти дружеские связи больше не восстановились.

Ответы на шкалу говорят о том, что психологическое насилие в отношениях негативно влияет на удовлетворенность уровнем социализации жертвы.

Выводы:

50% сказали, что важно обратиться к психологу: «Меня в свое время спас психолог. Возможно, другим это тоже поможет».

12,5% сказала, что можно попытаться наладить отношения: «Если у вас, например, есть ребенок, или негде жить, я все-таки считаю, что можно попробовать сначала поработать над отношениями. Я верю, что люди меняются».



1. У большинства участников исследования психологическое насилие проявлялось в следующих формах: манипуляции, запреты и контроль, критика.

2. Также стоит отметить, что многие девушки рассказывали, что кроме психологического насилия, к ним применялось также сексуальное и/или физическое насилие. Таких девушек было около половины от общего числа испытуемых. Это в очередной раз доказывает тот факт, что психологическое насилие предшествует физическому и сексуальному.

3. Большинство женщин сообщили, что первые признаки психологического насилия появились не на первом этапе отношений, а через некоторое время (например, когда пара начала жить вместе). Именно по этой причине так сложно прекратить нездоровые отношения в самом зачатке.

4. Если говорить о проблеме социальной изоляции жертв психологического насилия в отношениях, все девушки отметили, что уровень социализации у них снизился, что в будущем привело к социальной изоляции. Также не всем испытуемым даже через время удалось вернуться к тому уровню социализации, что был до начала отношений, в которых присутствовало психологическое насилие.

5. Кроме того, можно сделать вывод, что социальная изоляция является одной из причин, почему женщинам так сложно выйти из отношений, в которых к ним применяется психологическое насилие.

По результатам исследования был разработан проект преодоления социальной изоляции женщин как последствия психологического насилия в отношениях. Проект представляет собой проведение регулярных групп поддержки для женщин «Подружеский клуб» на базе Калужского центра поддержки «Стрелочка».

Основная идея проекта заключается в преодолении социальной изоляции женщин путем получения новых социальных связей и через создание поддерживающего сообщества – группы поддержки, с определенными правилами.

Важно отметить, что в группе поддержки смогут принять участие любые женщины, в том

числе и не имеющие опыта психологического насилия.

Группа поддержки – это регулярные встречи женщин для того, чтобы поговорить о своем опыте, поделиться историями и проблемами, задать вопросы, на которые хотите услышать ответ, обратиться за поддержкой и поддержать других участниц группы. Группы поддержки основаны на принципе «равный – равному» и не предполагают её ведение психологом, это не групповая терапия.

Чтобы преодолеть социальную изоляцию, важно найти людей, с которыми можно будет делиться переживаниями, это и дает женщинам «Подружеский клуб». Правила группы поддержки не запрещают женщинам общаться вне группы, поэтому это хорошая возможность обрести подруг. Кроме того, социальные навыки, получаемые при посещении группы поддержки, помогут женщине социализироваться и за пределами группы поддержки.

Список литературы:

1. Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – Санкт-Петербург, 2004.
2. Волков, Е.Н. Критерии и признаки психологического ущерба и психологического насилия / Е.Н. Волков. – Москва, 2015. – 78с.
3. Витек, К. Проблемы супружеского благополучия / К. Витек – Москва, 1998. – 510 с.
4. Данилова, О.Л. Психология восприятия насилия: культурный и гендерный аспекты / О.Л. Данилова // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. - Санкт-Петербург, 2003. – 40 с.
5. Селани, Дэвид П. Иллюзия любви. Почему женщина возвращается к своему обидчику / Дэвид П. Селани. – Москва, 2013. – 568 с.
6. Ениколополов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколополов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60-71.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва, 1992. – 989 с.
8. Потапова, А. Что такое домашнее насилие: концептуальный подход к проблеме / А. Потапова – Москва, 2001. – 356 с.
9. Смирнова, А.О. Социальное одиночество: сущность, типы, причины, методы преодоления / А.О. Смирнова. – Москва, 2010. – 78 с.
10. Таусинова, О.К. Причины и последствия насилия в отношении женщин / О.К. Таусинова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2022. – Т. 10, № 1 (36). – С. 93-101.
11. Малкина-Пых, И.Г. Виктимология. Психология поведения жертв / И.Г. Малкина-Пых. – Москва: Эксмо, 2010. – 864 с.
12. Namie, G. (2000, October). U.S. Hostile Workplace Survey 2000. Paper presented at the New England Conference on Workplace Bullying, Suffolk University Law School, Boston.
13. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире [Электронный ресурс]. – 2003. – 363 с. – URL: www.who.int.

D.K. Sitnikova, I.A. Podolskaya

THE PROBLEM OF SOCIAL ISOLATION OF WOMEN WHO HAVE EXPERIENCED PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN RELATIONSHIPS

Abstract: The article deals with the problem of social isolation of women who have experienced psychological violence in relationships. Psychological abuse is a serious, but, unfortunately, insufficiently elucidated problem. Psychological abuse can lead to serious consequences: mental disorders (depression, PTSD, anxiety, etc.), physical and sexual abuse, low self-esteem, etc. Most of the participants in the study experienced psychological abuse in the form of manipulation, prohibition and control, and criticism. In addition to psychological violence, they were also subjected to sexual and/or physical violence, which confirmed the fact that psychological violence preceded physical and sexual violence. The results of a study of the consequences of psychological violence in relationships, including social isolation, are presented.

Based on the results of the study, a project was developed to overcome the social exclusion of women as a consequence of psychological violence in relationships, the essence of which is the holding of regular support groups for women. The main idea of the project is to overcome the social exclusion of women by obtaining new social connections and through the creation of a supportive community - support groups.

The results of the research work done contribute to the development of the problem of psychological violence against women, as well as the identification of ways to overcome its consequences.

Key words: psychological violence, family violence, attitude towards women, social isolation as a consequence of psychological violence.

References:

1. Berkovic, L. Agressiya. Prichiny, posledstviya i kontrol' / L. Berkovic. – Sankt-Peterburg, 2004.
2. Volkov, E.N. Kriterii i priznaki psihologicheskogo ushcherba i psihologicheskogo nasiliya / E.N. Volkov. – Moskva, 2015. – 78s.
3. Vitek, K. Problemy supruzheskogo blagopoluchiya / K. Vitek – Moskva, 1998. – 510 s.
4. Danilova, O.L. Psihologiya vospriyatiya nasiliya: kul'turnyj i gendernyj aspekty / O.L. Danilova // Praktikum po gendernoj psihologii / pod red. I. S. Klecinovj. - Sankt-Peterburg, 2003. – 40 s.
5. Selani, Devid P. Ilyuziya lyubvi. Pochemu zhenshchina vozvrashchaetsya k svoemu obidchiku / Devid P. Selani. – Moskva, 2013. – 568 s.
6. Enikoloplov, S.N. Ponyatie agressii v sovremennoj psihologii / S.N. Enikoloplov // Prikladnaya psihologiya. – 2001. – № 1. – S. 60-71.
7. Ozhegov, S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / S.I. Ozhegov, N.YU. SHvedova. – Moskva, 1992. – 989 s.
8. Potapova, A. CHto takoe domashnee nasilie: konceptual'nyj pohod k probleme / A. Potapova – Moskva, 2001. – 356 s.
9. Smirnova, A.O. Social'noe odinochestvo: sushchnost', tipy, prichiny, metody preodoleniya / A.O. Smirnova. – Moskva, 2010. – 78 s.
10. Tausinova, O.K. Prichiny i posledstviya nasiliya v otnoshenii zhenshchin / O.K. Tausinova // Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie. – 2022. – T. 10, № 1 (36). – S. 93-101.
11. Malkina-Pyh, I.G. Viktimologiya. Psihologiya povedeniya zhertv / I.G. Malkina-Pyh. – Moskva: Eksmo, 2010. – 864 s.
12. Namie, G. (2000, October). U.S. Hostile Workplace Survey 2000. Paper presented at the New England Conference on Workplace Bullying, Suffolk University Law School, Boston.
13. Nasilie i ego vliyanie na zdorov'e. Doklad o situacii v mire [Elektronnyj resurs]. – 2003. – 363 c. – URL: www.who.int.

Статья поступила в редакцию 11.08.2022

А.Г. Биба, К.В. Панова, Д.М. Фильченкова
**КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: Проблема социальной адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению в школе становится актуальной в связи с внедрением инклюзии в общеобразовательных школах. Учащиеся с речевой патологией испытывают трудности в коммуникации с учителем и одноклассниками, в письменной речи, что негативно сказывается на их самооценке, освоении учебного материала и аттестации по предметам, социализации в целом. Возможным решением данной проблемы является целенаправленная речевая работа с детьми данной категории, и в рамках статьи предпринята попытка выявить ее содержание, последовательность и средства на основе анализа теоретических источников по психолингвистике, коррекционной педагогике, логопедии, а также посредством эмпирической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в классах инклюзивного образования. Результаты теоретического и практического исследования позволяют заключить, что для успешной социализации учащихся с тяжелыми речевыми патологиями необходимо в речевую работу с ними включать обучение пониманию обращенной речи, формулировке вопросов и ответу на них; коррекцию семантических полей, расширение и активизацию словаря. Указанные направления речевой работы прежде всего реализуются на логопедических занятиях поэтапно с учетом индивидуальных психолого-педагогических особенностей детей с использованием средств наглядности, речевых образцов, моделирования, репродуктивных и продуктивных заданий.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи; инклюзивное образование; социальная адаптация к школе; речевая работа; логопедические занятия.

В условиях обучения в общеобразовательной школе дети с тяжелыми нарушениями речи (далее дети с ТНР) сталкиваются с трудностями в социализации, в том числе обусловленными особенностями их речевого развития [6]. Несовершенство произношения звуков и слов, бедный и неточный словарный запас, грамматические ошибки снижают коммуникативную способность учащихся и качество их письменной речи, что негативно отражается на их учебе, взаимоотношениях со сверстниками, на общем психологическом состоянии. Исследования поведения детей с ТНР свидетельствуют об их неустойчивой или сниженной мотивации к социальному взаимодействию и учебе, низкой работоспособности и рассеянности, неуверенности в себе, замкнутости, и как следствие этого – в раздражительности, агрессивности, обидчивости (О.Е. Грибова [4], И.С. Зайцев [5] и др.). Все перечисленные особенности названной категории учащихся негативно влияют на процесс их социализации. Вместе с тем, в исследованиях отмечается, что важнейшей стороной процесса социализации является речевая адаптация человека к новой среде и включение его в коммуникацию [19]. Проблема осознается и решается в педагогическом сообществе: исследуются пути адаптации детей с ТНР к школе (В.П. Глухов [2], И.С. Зайцев [5], М. Энскоу [18], С. Кросби [19], В. Кайрбекова [21],

М. Хилдбренд [20] и др.); выявляются направления коррекционной работы с учащимися данной категории (О.Е. Грибова [4], Р.И. Лалаева [7], Е.А. Логинова [9], А.В. Ястребова [16; 17] и др.). Отмечается, что процесс специально организованной и контролируемой социальной адаптации учащихся с ТНР следует начинать с первых дней их учебы в школе [20; 21]. Однако, теоретический анализ проблемы и результаты авторского эмпирического наблюдения за общением и учебной деятельностью 27 детей с ТНР в начальных классах позволяют обозначить *нерешенные вопросы*: содержание и средства обучения пониманию обращенной речи, методика коррекции нарушений семантических полей и активизации пассивного словаря. Исследование закономерностей становления речи детей с нарушениями в развитии (работы Л.С. Выготского [1], В.П. Глухова [3], А.Р. Лурии [10], З.А. Репиной [12], Л.Ф. Спириной [13], Д.Б. Эльконина [15] и др.) дает основание нам также предположить, что в коррекционной работе выделяются этапы, обусловленные взаимосвязями высших психических функций в понимании речи, в овладении значением слова; спецификой становления речевого самоконтроля у учащихся с ТНР. В рамках данной статьи предпримем попытку решить заявленные вопросы, и прежде всего, уточним психолого-педагогические особенности учащихся началь-

ной школы с тяжелой речевой патологией в классах инклюзивного образования.

К детям с ТНР относят детей разного возраста, у которых проявляются стойкие специфические нарушения в формировании всей речевой системы, при этом у них сохранен слух и интеллект [14]. В состав тяжелых нарушений речи включают: отсутствие или недоразвитие речи (алалию), полную или частичную утрату речи (афазию), нарушение тембра голоса и произношения звуков (ринолалию), недостаточность произносительной стороны речи (дизартрию), расстройство темпо-речевой организации речи (заикание). Перечисленные нарушения входят в клинико-педагогическую классификацию речевых нарушений. По психолого-педагогической классификации к детям с ТНР относят детей с резко выраженным общим недоразвитием речи (ОНР 2 и 3 уровней) [14]. Помимо речевых патологий для учащихся начальных классов с ТНР характерно снижение уровня слухового восприятия и разных видов внимания; у них страдает память, особенно вербальная слуховая. Негативно на учебной деятельности сказывается слабое распределение внимания между речью и практическим действием. У детей названной категории возникают проблемы или нарушения в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательными анализаторами, иногда проявляются отклонения в пространственной ориентировке и конструктивной деятельности, нарушения мелкой моторики, координации движений [12]. Операции мышления, особенно логические действия обобщения, подведения под понятие у детей с ТНР могут отставать в развитии от нормы; проявляются нарушения в межпонятийных и внутрипонятийных связях и как следствие этого – нарушения в семантических полях. Для данных учащихся характерна слабость регулятивных функций (целеполагания, планирования, самоконтроля, самокоррекции) [11]. Следствием неблагоприятного психолого-педагогического развития является снижение понимания обращенной речи и недоразвитие ее диалогической формы; дисграфия и дислексия; ограничение активного словаря и лексические ошибки [9; 13]. Уточненные характеристики развития учащихся с ТНР следует учитывать при отборе средств коррекционной работы над названными недостатками коммуникативного развития.

Поскольку психолого-педагогические особенности учащихся с ТНР определяют направленную на их социализацию речевую работу, в ее структуре прежде всего выделяется подгото-

вительный этап – диагностический, охватывающий начало первого года обучения в школе. На данном этапе с ребенком взаимодействуют педагог-психолог и логопед с целью выявления уровня развития у него психических процессов и качеств и соответствующих проблем. В частности, логопед проводит обследование речи, её коммуникативной функции, определяет степень выраженности дефекта; психолог выявляет уровень общительности ребенка и умений взаимодействия с окружающими людьми. После этого коллектив указанных педагогов, к которым присоединяется учитель в классе инклюзивного образования, определяет образовательные возможности и потребности обучающегося с ТНР. В итоге обсуждения составляется индивидуальный образовательный маршрут в условиях массового обучения, в структуре которого выделяется компонент речевой работы.

Результаты авторского эмпирического исследования коммуникативного аспекта социализации 19 детей с ТНР, обучающихся в 1-х классах общеобразовательных школ г. Калуги и Калужской обл. (2021-2022 гг.), позволили выявить речевые проблемы данной категории детей. В рамках статьи отметим отклонения в речевой функции, свойственные 89,5 % обследованных учащихся:

- неверное или неточное понимание инструкций в связи с низкой способностью дифференцировать глаголы в повелительном и изъявительном наклонении (например, дети с ТНР не воспринимают глаголы в повелительном наклонении как сигнал к действию), недостаточным разграничением действий со школьными принадлежностями (например, выявлен факт смешения слов «закрыть» и «перевернуть страницу», «написать» и «начертить»), плохой ориентировкой в пространстве (например, испытуемые не разграничивают предлоги «около» и «между», «на» и «над»);

- неточное понимание повествовательной речи и вопросов в связи с плохой дифференциацией семантических связей внутри предложения (например, разграничение действия и объекта действия: Мальчик рисует машину – Мальчик рисует дом, хотя дети понимают и разграничивают слова «машина», «дом»);

- лексические ошибки (например, «олень» называют «козой», «свечу» называют «фонарем», строят сочетание «мыть носки»); сбои в группировке понятий (например, к посуде относят лейку, к действиям с ручкой относят «лепить»);

- неточное употребление слов вследствие бедности активного словаря («добрый волшеб-

ник» – «плохой волшебник» вместо «злой»; «мяч бежит» вместо «мяч скачет, катится»).

Анализ основных трудностей учащихся с ТНР в понимании обращенной речи и проблем в формировании у них семантических полей позволили уточнить содержание речевого компонента, необходимого для благоприятной интеграции первоклассников в среду школы. В него входит: обучение пониманию односложных и двусложных инструкций, повествовательных распространенных предложений с дифференциацией субъекта, действия, объекта, места и времени действия и смежных вопросов; предупреждение и коррекция смешения родовых и видовых понятий; расширение активного словаря.

Реализация представленного содержания обеспечивается на втором этапе речевой работы прежде всего на индивидуальных занятиях логопеда с ребенком с ТНР, но также возможна и в процессе дифференцированной работы учителя с ним на уроках. Для обучения пониманию инструкций рекомендуется с помощью иллюстраций, фигур или предметов, также повторения за педагогом актуализировать у детей с ТНР пространственные представления. Например, в ходе расположения предмета на, над, под, в, между, слева, справа по отношению к другому предмету и расположения фигуры на плоскости по отношению к другой фигуре. Также важно актуализировать представления о действиях, особенно смешиваемых детьми с ТНР, например, с помощью повторения действий за педагогом: «закрывать», «открывать», «перевернуть страницу», «написать», «начертить», «подчеркнуть», «показать» и др. После выполнения репродуктивных заданий возможно предложить учащимся показывать действие, а педагог его называет, если учитель ошибся сам ученик должен его поправить. Односложные инструкции важно продемонстрировать с участием дидактического героя: герой говорит инструкцию – педагог её выполняет – ребенок за педагогом повторяет. Затем ученику можно предложить выполнить подобную инструкцию с изменением одного условия (например, меняется объект действия или расположение предмета: «Положи ручку слева от тетради», «Положи ручку справа от тетради»). Обучение пониманию двусложной инструкции опирается на объединение двух усвоенных ребенком односложных указаний (например, «Возьми карандаш»; «Начерти прямую линию слева направо» – «Возьми карандаш и начерти прямую линию слева направо»). Сначала ученик копирует выполнение двусложной инструкции, затем вы-

полняет указания с изменением в них условий действия («Возьми карандаш и начерти прямую линию сверху вниз»).

Для разграничения ребенком с ТНР глаголов в повелительном и изъявительном наклонении используется сопоставление предложений с данными формами глаголов и соответствующие иллюстрации. Педагог произносит предложение (например, «Мальчик открывает книгу») и просит ребенка найти соответствующую иллюстрацию. Работа сопровождается комментарием, в котором акцент делается на том, что мальчика не просят открыть книгу, он ее сам открывает. Потом педагог просит ученика открыть книгу, и комментирует действия ребенка: его попросили открыть книгу. Таким же образом ученику предлагаются читать пары предложений (с глаголом в повелительном наклонении и в изъявительном наклонении) и выбирать нужную иллюстрацию или выполнять действие. Затем аналогичная работа проводится на материале устной речи. Формирование умения разграничивать в устных и письменных предложениях субъект, действия, действие, объект, место и время действия также осуществляется за счет сравнения содержания предложений. Педагог дает ученику время на рассмотрение двух иллюстраций (например, «Собака лежит на крыльце». «Собака лежит на ковре»), затем учитель актуализирует представления ребенка о содержании иллюстраций (просит показать собаку, крыльцо, ковер), после этого предлагает слушать предложения и выбирать нужную иллюстрацию. Затем ученик читает другие пары предложений и выполняет подобную работу. Рекомендуется при отборе предложений снижать степень контраста их содержания, например, после выполнения задания с парой высказываний о собаке, дать предложения вида: «Собака лежит под столом» и «Собака лежит около стола»). Аналогично ребенка учат точному пониманию вопросов, используя вспомогательный прием: педагог, задавая вопрос, показывает на иллюстрации предмет вопроса. Например: «Где спит собака?» - педагог обводит ковер и просит ученика ответить. После нескольких примеров педагог задает вопрос, ученик показывает на предмет вопроса на иллюстрации и отвечает на него.

Для предупреждения и коррекции смешения родовых и видовых понятий используется группировка предметов с одновременным названием конкретных и обобщенных понятий (например, картинки с предметами посуды кладутся на поднос, картинки с садовыми инструментами кладутся в корзину). Предвари-

тельно ученик называет предмет, нарисованный на картинке, педагог следит за верным названием понятия и правильностью его группировки. Также выполняются задания на поиск схожих признаков и различных (внешних, внутренних), например, ученику предлагают рассмотреть животных и сравнить козу и оленя по размеру, форме рогов, длине шерсти, месту обитания. В процессе данной работы возможно развивать регулятивные умения детей с ТНР: попросить исправить ошибку педагога в группировке.

С целью обогащения активного словаря сначала с учеником подбирают синонимы к словам-признакам, потом к глаголам и фиксируют их по группам в письменной речи. Затем ученику необходимо использовать только одно слово для точного описания предмета или действия на иллюстрации, и, если он выбирает верное слово, оно педагогом зачеркивается, нет – значит учитель сигнализирует ученику об ошибке и он исправляет себя: ищет другое слово. Например, к глаголам «скачет, бежит, катится, едет» предлагаются сюжетные иллюстрации с мячом, лошастью, ребенком, машиной: мяч катится с горы, лошадь мчится по полю, ребенок бежит к маме, машина едет по шоссе. Если ученик испытывает трудности в выборе верного слова, педагог объясняет ему оттенки значений слов и предлагает вновь выполнить задание.

Для мотивации детей с ТНР к речевой работе рекомендуется использовать дидактические игры, например, «Тематическое лото», когда подбираются пропущенные предметы по теме целой карточки лото; «Угадай героя» (педагог показывает портреты распространенных героев книг или фильмов и их зашифровывает антонимами, например, «Высокий мальчик с коротким носом» – ученику нужно выбрать портрет героя «Буратино»; потом они меняются ролями) и т.п. [8]. Учащиеся с ТНР также с удовольствием работают с конкретным наглядным материалом, но наглядность в виде символов, знаков, схем ими понимается труднее. Лучше они осваивают материал на основе ассоциаций: например, слова-антонимы запоминают лучше,

если на карточках со словами будут нарисованы «солнце» и «дождь».

Анализируя речевую работу с детьми с ТНР, направленную на их социализацию, важно затронуть готовность учителя начальных классов к работе с данной категорией школьников. В ходе названного ранее эмпирического исследования было выявлено, что из 12 учителей только половина готова морально и методически реализовывать идею инклюзии, в том числе и работать с детьми с ТНР. Из них 83% заявили, что испытывают затруднения в адаптации предметной программы и традиционных способов обучения к «особым» ученикам и ощущают недостаток в специальных средствах, рекомендуемых методистами. Также неоднозначно и отношение одноклассников к детям с ТНР: часть учащихся (60,7%) адекватно реагировали на трудности «особых» одноклассников, их отклонения в речи, проявляли сочувствие, желание помочь; остальная часть учащихся классов инклюзивного образования демонстрировали недовольство или раздражение, когда их одноклассник с речевой патологией не понимал их, не мог выполнить коллективную работу, задерживая других. Имелись случаи и негативного отношения самого ребенка с ТНР к одноклассникам. В связи с обнаруженными проблемами возникают логично следующие вопросы социализации детей с нарушениями в развитии в условиях массового обучения: методическое обеспечение педагогов и адаптация учащихся классов инклюзивного образования к детям с ОВЗ, а детей с ОВЗ к поведению на основе взаимного уважения. Задачей данной статьи не является решение названных вопросов, но очевидно, что необходима специальная тщательная подготовка учителей к работе с детьми с ТНР в условиях массового обучения и установление доброжелательных отношений между учащимися с разными возможностями за счет *взаимного* приспособления к условиям инклюзивного обучения, может быть, посредством включения их в разные виды совместной деятельности, требующие общения. Безусловно, в решении проблемы должны участвовать члены семьи ребенка с ТНР или заменяющие их лица.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
2. Глухов, В.П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник для академического бакалавриата / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 295 с.
3. Глухов, В.П. Психолингвистический подход к исследованию особенностей онтогенеза речевой деятельности у детей с системным недоразвитием речи [Электронный ресурс] / В.П. Глухов //

- Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы IV Международной научно-практической конференции / под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – Москва: Издательство «Спутник+», 2014. – С. 86-93. – URL: <https://www.elibrary.ru/defaultx.asp> (дата обращения: 23.03.2022).
4. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 12-19.
 5. Зайцев, И.С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи / И.С. Зайцев // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 107-115.
 6. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19-20 июня 2008 года. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
 7. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – Москва: Гуманитарно-издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 220 с.
 8. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 218 с.
 9. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие. / Е.А. Логинова; под ред. Л.С. Волковой. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
 10. Лурия, А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – Москва: Изд-во Моск. ун-та., 1979. – 320 с.
 11. Назарова, Н.М. Специальная педагогика / Н.М. Назарова. – Москва: Академия, 2000. – 518 с.
 12. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми дефектами речи / З.А. Репина: учебное пособие. – Екатеринбург, 1996. – 122 с.
 13. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (I-IV классы); Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1980. – 192 с.
 14. Филичева, Т.Б. Логопедия. Теория и практика: Учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2017. – 608 с.
 15. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – Москва: ИНТОР, 1998. – 110 с.
 16. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова – Москва: Просвещение, 1984. – 265 с.
 17. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А.В. Ястребова. – Москва: АРКТИ, 1999. – 120 с.
 18. Ainscow, M., Haile-Giorgis, M. The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe.- Arti Grafiche Ticci - Sovicille (Siena), Italy.- 1998.- 45 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eps67.pdf> (дата обращения: 02.04.2022).
 19. Crosbie, S., Holm, A., Dodd, B. Research Report Intervention for children with severe speech disorder: A comparison of two approaches School of Education, Communication and Language Sciences (University of Newcastle upon Tyne, Newcastle upon Tyne, UK) // International Journal of Language & Communication Disorders. - 2005. - Vol. 40, No. 4. - P. 467-491 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.speech-language-therapy.com/pdf/crosbie-holm-dodd-2005.pdf> (дата обращения: 1.03.2022).
 20. Hildebrand, M. S., Jackson, V. E. and others. Severe childhood speech disorder: Gene discovery highlights transcriptional dysregulation. – Neurology. - Vol. 94 No. 20. – 2020 / May 19th. - 21 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://n.neurology.org/content/94/20/e2148> (дата обращения: 20.02.2022).
 21. Kairbekova, B.D., Tashimova, A.T., Kabbasova, A.T., Bektaev, A.K. Socialization of children with special educational needs in inclusive educational system // Вестник Инновационного Евразийского Университета. – 2021. – №3. – С. 9-14.

A.G. Biba, K.V. Panova, D.M. Filchenkova

**COMMUNICATIVE ASPECT OF SOCIALIZATION OF CHILDREN
WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION**

Abstract: The problem of social adaptation of children with severe speech disorders to school is becoming actual in connection with the introduction of inclusion in secondary schools. Students with speech disorders have difficulties in communicating with their teacher and classmates, in writing and reading, which negatively affects their self-esteem, learning subjects and certification, socialization in general. A possible solution to this problem is special speech work with this category children, and in the article, there made an attempt to identify the content, sequence and means of this work based on the analysis of theoretical sources on psycholinguistics, correctional pedagogy, speech therapy, as well as through empirical work with children with severe speech disorders in inclusive education classes. The results of theoretical and practical research allow us to conclude that for the successful socialization of students with severe speech disorders, it is necessary to include in speech work with them training in the understanding of reversed speech, the formulation of questions and the answer to them; correction of semantic fields, expansion and activation their lexical skills. These areas of speech work are implemented in speech therapy classes in stages, taking into account the individual psychological and pedagogical characteristics of children using visual aids, speech samples, modeling, reproductive and productive tasks.

Key words: children with severe speech disorders, inclusive education, social adaptation to school, speech work, speech therapy classes.

References:

1. Vygotskij, L. S. Izbrannye psihologicheskie issledovaniya / L. S. Vygotskij. - M. : Izd-vo APN RSFSR, 1956. – 519 s.
2. Gluhov, V. P. Special'naya pedagogika i special'naya psihologiya: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata / V. P. Gluhov. — 2-e izd., ispr. i dop. — M.: Izdatel'stvo YUrajt, 2019. - 295 s.
3. Gluhov, V.P. Psiholingvisticheskiy podhod k issledovaniyu osobennostej ontogeneza rechevoj deyatel'nosti u detej s sistemnym nedorazvitiem rechi/ V.P. Gluhov // Aktual'nye problemy obucheniya i vospitaniya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod redakciej I.V. Evtushenko, V.V. Tkachevoj. - Moskva: Izdatel'stvo "Sputnik+", 2014.- S. 86-93. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/defaultx.asp> (data obrashcheniya: 23.03.2022).
4. Gribova O.E. K probleme analiza kommunikacii u detej s rechevoj patologiej //Defektologiya.- 1995.- № 6.- S.12-19.
5. Zajcev I. S. Social'naya adaptaciya detej s narusheniyami rechi / I. S. Zajcev // Defektologiya.–2003.- № 5.-S.107–115.
6. Inklyuzivnoe obrazovanie: problemy sovershenstvovaniya obrazovatel'noj politiki i sistemy: Materialy mezhdunarodnoj konferencii. 19–20 iyunya 2008 goda. — SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. - 215 s.
7. Lalaeva, R.I. Logopedicheskaya rabota v korrekcionnyh klassah: metodicheskoe posobie dlya uchitelya-logopeda / R. I. Lalaeva. - Moskva: Gumanitarno-izdat. centr VLADOS, 2004. - 220 s.
8. Lalaeva, R.I., Serebryakova, N.V. Formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya u detej s obshchim nedorazvitiem rechi / R. I. Lalaeva, N. V. Serebryakova. - Sankt-Peterburg: Soyuz, 2001. - 218 s.
9. Loginova, E. A. Narusheniya pis'ma. Osobennosti ih proyavleniya i korrekcii u mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: Uchebnoe posobie. / E. A. Loginova ; pod red. L.S. Volkovoj. - SPb.: DETSTVO-PRESS, 2004. – 208 s.
10. Luriya, A. R. YAzyk i soznanie / Pod redakciej E. D. Homskoj. — M: Izd-vo Mosk. un-ta.- 1979. - 320 s.
11. Nazarova, N.M. Special'naya pedagogika/ N.M. Nazarova.-M.: Akademiya, 2000.-518 s.
12. Repina, Z. A. Nejropsihologicheskoe izuchenie detej s tyazhyolymi defektami rechi / Z. A. Repina : uchebnoe posobie. – Ekaterinburg, 1996. – 122 s.
13. Spirova, L. F. Osobennosti rechevogo razvitiya uchashchihsya s tyazhelymi narusheniyami rechi (I—IV klassy); Nauch. issled. in-t defektologii APN SSSR.— M.; Pedagogika, 1980.- 192 s.
14. Filicheva, T.B. Logopediya. Teoriya i praktika: Uchebno-metodicheskoe posobie / T.B. Filicheva. – Moskva: Eksmo, 2017. – 608 s.

15. El'konin, D. B. Razvitie ustnoj i pis'mennoj rechi uchashchihsya / D. B. El'konin; pod red. V.V. Davydova, T.A. Nezhnovoj. - M.: INTOR, 1998. – 110 s.
16. YAstrebova, A. V. Korrekciya narushenij rechi u uchashchihsya obshcheobrazovatel'noj shkoly– M.: Prosveshchenie, 1984. – 265 s.
17. YAstrebova, A. V. Preodolenie obshchego nedorazvitiya rechi u uchashchihsya nachal'nyh klassov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij / A. V. YAstrebova. – M.: ARKTI, 1999. – 120 s.
18. Ainscow, M., Haile-Giorgis, M. The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe.- Arti Grafiche Ticci - Sovicille (Siena), Italy.- 1998.- 45 p. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eps67.pdf> (data obrashcheniya: 02.04.2022).
19. Crosbie, S., Holm, A., Dodd, B. Research Report Intervention for children with severe speech disorder: A comparison of two approaches School of Education, Communication and Language Sciences (University of Newcastle upon Tyne, Newcastle upon Tyne, UK) // International Journal of Language & Communication Disorders.- 2005.- Vol. 40, No. 4.- P. 467–491. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.speech-language-therapy.com/pdf/crosbie-holm-dodd-2005.pdf> (data obrashcheniya: 1.03.2022).
20. Hildebrand, M. S., Jackson, V. E. and others. Severe childhood speech disorder: Gene discovery highlights transcriptional dysregulation. – Neurology.- Vol.94 No. 20.-2020/May19th.-21 p. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://n.neurology.org/content/94/20/e2148> (data obrashcheniya: 20.02.2022).
21. Kairbekova, B.D., Tashimova, A.T., Kabbasova, A.T., Bektaev, A.K. Socialization of children with special educational needs in inclusive educational system // Vestnik Innovacionnogo Evrazijskogo Universiteta.-2021.-№3.-S.9-14.

Статья поступила в редакцию 29.07.2022

Е.В. Кряжкова, А.К. Белоусова
**ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ
В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация: Технологичное современное будущее требует от педагога, социолога, психолога инновационных методов, приемов и подходов к образованию подрастающего поколения. В статье представлен теоретический и эмпирический анализ психолого-педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации. Рассматривается опыт внедрения в психолого-педагогический процесс дошкольного образования электронных образовательных ресурсов, а в частности развивающие и обучающие компьютерные игры, разработанные программой «1С.Образовательная коллекция». Результат и эффективность проведенной исследовательской работы прослеживается в эмпирическом анализе, который так же представлен в статье. Экспериментальные данные показывают эффективность и результативность внедрения компьютерных игр в систему образовательной деятельности. При профессиональном и грамотном применении электронных образовательных ресурсов, эффективным и привлекательным способом достигаются психолого-педагогические цели и задачи в педагогической деятельности. Через внедрение инновационных форм и методов обучения и воспитания в условиях цифровизации и информатизации ребенок дошкольного возраста учится быть современным, не ограниченным в выборе и идти в ногу со временем.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; компьютерные игры; развивающая среда.

Внедрение электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в систему образования оказывает одно из современных способов развития информационного общества и обусловлено требованиями нового Федерального Государственного Образовательного Стандарта [7]. Организация дошкольного образования должна формировать у детей новые навыки – умение быть адаптивным и найти свои интересы и себя в этом мире. Возможность принимать и применять информацию, способность дифференцировать, интегрировать и транслировать её, осваивать новые технологии и быть современным в этом активно меняющемся мире. Колоссальный аспект в этом может и должно сыграть активное применение в учебно-воспитательном процессе информационно-коммуникационных технологий, безграничное использование которых создает условия для улучшения приемлемости дошкольного образования, для перехода от обучения на всю жизнь к обучению через всю жизнь [2]. Важно подчеркнуть, что включение ЭОР в воспитательно-образовательный процесс не только позволяет современным воспитанникам двигаться в ногу со временем, а также предоставляет деятельность в обучении и образовании более занимательным, привлекательным, любопытным, следовательно, способствует развитию познавательной мотивации.

Одним из главных и современных вопросов психолого-педагогического сопровождения в системе дошкольного образования является

использование инновационных форм и способов обучения и воспитания дошкольников, концентрированных на применении информационных технологий, которые предполагают формирование новой парадигмы воспитания и обучения в образовании [1]. Вопросом цифровых технологий в дошкольном и среднем образовании занимались такие исследователи как Н.Е. Веракса, Л.В. Байбородова, О.А. Бондарчук, Г.У. Солдатова, С.Г. Шабас и другие. Цифровизация современного дошкольного образования основана на принципах компетентности, доступности, безопасности, простоте использования, оперативности и вариативности средств взаимодействия психолога и ребенка.

В исследовании С.Л. Новоселовой теоретически исследована и практически доказана положительная динамика в развитии умственных способностей и личностных качеств дошкольников, за счет внедрения в образовательный процесс компьютерных технологий [8].

Н.В. Новоторцева в исследовательской работе изучила преобразование предметно-развивающей среды в дошкольной организации путем внедрения новых информационных технологий, способствующих обновлению и усовершенствованию методов и приемов методической работы с детьми дошкольного возраста [9].

Необходимость использования современных компьютерных технологий и новейших средств коммуникации для развития и обучения

детей в системе дошкольных образовательных учреждений, а так же реализация личностного и проблемно-ориентированного подходов в образовании, обусловлено стремительным внедрением цифровых технологий в быт ребенка, в семью, в межличностные взаимоотношения и многое другое [3]. Развивающие и обучающие компьютерные игры предполагают создание принципиально новой информационно-методической базы для психологического сопровождения деятельности специалистов-психологов. ЭОР представляет наглядно-символический тип информации, а так же отвечает особенностям познавательных процессов дошкольников. Адекватность выбора и использования компьютеризированного развивающего инструментария, учитывающего специфику обучения и образования, является признаком зрелости, компетентности и опытности педагога-психолога [12].

Таким образом, проблемно-ориентированные автоматизированные ЭОР, а в частности компьютерные игры «1С: Образовательная коллекция. Развивающие и обучающие компьютерные игры» включена в контекст психолого-педагогического сопровождения МБДОУ детский сад №22 Ромашка.

Цели и задачи внедрения программы «1С: Образовательная коллекция. Развивающие и обучающие компьютерные игры» в индивидуальной работе педагога-психолога в условиях ДОО»: использовать развивающие и обучающие компьютерные игры для расширения интеллектуальных и креативных способностей ребенка дошкольника.

Программа позволяет обогащать и углублять знания детей. Благодаря развивающим и обучающим компьютерным играм ребенок знакомится с явлениями, предметами и объектами мира людей, живой и неживой природы, которые находятся за пределами собственного опыта и понимания в бытовом и социальном мире [4]. Одним из главных аспектов повышения креативности и интеллектуального потенциала ребенка, способствуют творческие и режиссерские компьютерные игры. Благодаря развивающим и обучающим компьютерным играм у дошкольника формируется навык использования символов на экране монитора. Увеличение игровых ситуаций, решить которые ребенок может самостоятельно, развивает уверенность в себе и формирует адекватную самооценку. Благодаря развивающим и обучающим компьютерным играм дошкольник учится справляться с задачами и сложностями [11].

В состав программы входит подбор компьютерных развивающих и обучающих игр, нацеленных на развитие индивидуальных особенностей ребенка; личностного потенциала, эмоциональной сферы дошкольника. Немаловажный аспект в развивающих и обучающих занятиях на компьютере является нейропсихологическое состояние ребенка, физиологические особенности организма, сенсомоторные способности, произвольность поведения; социально-психологическая адаптации в коллективе.

Внедрение программы «1С. Образовательная коллекция» «Развивающие и обучающие компьютерные игры в индивидуальной работе педагога-психолога в условиях ДОО» проходило в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении Аксайского района детский сад общеразвивающего вида №22 «Ромашка» второй категории, Ростовская область, город Аксай.

В исследовании принимали участие дети подготовительной группы, в количестве 30 человек, из которых 16 мальчиков и 14 девочек. Занятия проходили с октября 2020 по май 2021 года. Проводились занятия педагогом-психологом во второй половине дня, одно занятие в неделю, четыре в месяц, 32 занятия в год. Подбор развивающих и обучающих компьютерных игр, соответствовал годовому плану и тематическим неделям подготовительной группы.

На начальном этапе была проведена диагностика когнитивных качеств с помощью методики:

1. «Четвёртый лишний» [13 с.47]. Цель: изучение словесно-логического мышления у детей 7-го года жизни.

2. «Дорисуй картинку» [5]. Цель: определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы детьми 7-го года жизни.

3. «Домик» [13 с.36]. Цель: определение уровня произвольной регуляции деятельности детей, их умение действовать по образцу.

Из 30 детей принимавших участие в диагностики, показатели высокого уровня развития 13 человек, это 43% из общего количества человек, средний уровень развития показали 17 человек, это 57%, показателей низкого уровня в исследовании не выявлено.

После диагностических мероприятий была внедрена в психолого-педагогический процесс развивающая работа по средствам развивающих и обучающих компьютерных игр. Созданием их занимались ведущие специалисты в

области педагогики и психологии личности, и возрастной психологии. Компьютерные игры разработаны при помощи новейших IT-технологий и произведены фирмой «1С», на базе программы дошкольного обучения «Сказочное образование», разработанной специалистами компании MarcoPoloGroup. Задачей серии является развитие у дошкольников в процессе выполнения игровых заданий фантазии, ассоциативного мышления и художественно-творческих способностей. Использование полного комплекта игр создает предпосылки для формирования у ребёнка системного видения мира и возникновения желания его творческого

преобразования. Электронный образовательный ресурс включает комплекты развивающих и обучающих игр, помещенных в оболочку «Игродром», имеющую простой, интуитивно понятный детям интерфейс, что обеспечивает ряд преимуществ при использовании – улучшение качества психологического сопровождения воспитательного процесса за счет применения современных и проверенных компьютерных игр.

На конечном этапе исследования проводилась диагностика по тем же методикам. Результаты и сравнительный анализ можно представить в виде таблицы 1.

Таблица 1 – Результаты и сравнительный анализ

Учебный год 2020-21	Уровни развития					
	Высокий уровень развития		Средний уровень развития		Низкий уровень развития	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Стартовый мониторинг	13 человек	43%	17 человек	57%	0 человек	0%
Конечный мониторинг	20 человек	67%	10 человек	33%	0 человек	0%
Динамика	+7 человек	+24%	-7 человек	-24%	0	0

Из данных таблицы 1 следует, что на начальном этапе исследования уровень развития когнитивных качеств, а в частности логическое мышление, воображение и произвольная регуляция преобладает средний уровень развития. В сравнении с результатами по окончанию исследования на конец 2021 учебного года отмечается положительная динамика развития, увеличение высокого уровня и снижение среднего, что говорит об эффективности и результативности внедрения развивающих и обучающих компьютерных игр в образовательный процесс дошкольной образовательной организации.

Искусство педагога-психолога заключается в том, чтобы помочь воспитателям и родителям превратить свою программу обучения и воспитания ребенка в его собственную. А главный путь к этому - вовлечение ребенка в доступные и интересные ему формы деятельности, которые изменяются в зависимости от возраста, индивидуальности ребенка, а в значительной мере определяются опытом, знаниями и умениями взрослого [6].

В системе современного образования и на данный период развития технологий, является своевременным и эффективным внедрение развивающих и обучающих компьютерных программ в образовательный и воспитательный процесс, как дошкольного образования, так и системы образования в целом. На начальном и ознакомительном периоде знакомства ребенка с компьютерной игрой, его интересует сам процесс игры, яркость монитора или представлен-

ная картинка, а на этапе привыкания и осознания действий, к старшему подготовительному возрасту, игрока интересует состязательная и соревновательная составляющая игры. Постановка личностной цели и планируемых результатов, мотивирует дошкольника к победе над самим собой и улучшению прежних результатов.

С научно-методической точки зрения компьютерные развивающие и обучающие игры являются не заменой традиционных занятий, а интеграцией и коллаборацией в развитии задатков, возможностей и способностей ребенка как формирующейся личности. Насыщение и обогащение развивающей среды, в том числе цифровизация, формирует у дошкольника личностные качества, такие как самооценку, эмпатию, заинтересованность в познании мира и окружающих объектов [10].

Исходя из данных исследовательской работы по внедрению развивающих и обучающих компьютерных игр в образовательный процесс ДОО, можно сделать смелые выводы: при рациональном, компетентном, и профессиональном подходе и соблюдении соответствующих санитарно-педагогических требований и условий к проведению занятий, электронные образовательные ресурсы являются продуктивным и эффективным дополнительным средством развития, как когнитивных качеств (мышления, воображения, памяти и т.д.), так и личностных проявлений.

Список литературы:

1. Белоусова, А.К. Развитие совместного мышления в инновационных методах обучения // Психолого-педагогические основы инновационных методов обучения в высшей школе. Колл. монография / И.В. Абакумова, А.К. Белоусова [и др.]. – Москва: РусСайнс, 2019. – С. 92-157.
2. Бондарчук, О.А. Особенности формирования мировоззрения дошкольника под влиянием информационных технологий / О.А. Бондарчук // Научный альманах. – 2019. – № 5-3 (55). – С. 136-138.
3. Веракса, Н.Е. Проблема средств в цифровом обучении / Н.Е. Веракса // Педагогика. – 2020. – № 4. – С. 19-26, 136-138.
4. Галушко, И.Г. Развивающие возможности компьютерных игр и обучающих программ для дошкольников / И.Г. Галушко, А.В. Галушко, В.Ю. Малашенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V9.
5. Дьяченко, О.М. Психолог в дошкольном учреждении: Метод. рекомендации к практ. деятельности / О.М. Дьяченко; НОУ «Учеб. центр им. Л.А. Венгера «Развитие»». – Москва: ГНОМ и Д, 2002. – 143, [1] с.: ил., табл.; 20 см. – ISBN 5-296-00173-7.
6. Коган, И.Д. Эта книга без затей про компьютер для детей / И.Д. Коган, В.В. Леонас. – Москва: Педагогика, 1989.
7. Кудаква, Н.С. Формирование ИКТ-компетентности в условиях реализации ФГОС / Н.С. Кудаква // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения: сб. матер. всерос. науч.-практ. конф. – Б.м., 2015. – С. 443-447.
8. Новоселова, С.Л. Компьютерный мир дошкольника / С.Л. Новоселова, Г.П. Петку. – Москва: Новая шк., 1997. – 126, [1] с.; 21 см. – ISBN 5-7301-0145-7.
9. Новоторцева, Н.В. Развитие речи детей. Дидактический материал по развитию речи у дошкольников и младших школьников / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: ООО «Академия развития», 1996. – 240 с. илл.
10. Пейперт, С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи / С. Пейперт; пер. с англ.; под ред. А.В. Беляевой, В.В. Леонаса. – Москва: Педагогика, 1989. – 224 с.
11. Пучкова, Д.А. Роль компьютерных игр в развитии познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста / Д.А. Пучкова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.
12. Солдатова, Г.У. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Г.У. Солдатова // Национальный психологический журнал. – 2019. – Т. 4. – № 4 (36). – С. 12-27.
13. Чередникова, Т.В. Тесты для подготовки и отбора детей в школу / Т.В. Чередникова. – Санкт-Петербург: Стройлеспечать, 1996. – 64 с.

E.V. Kryazhkova, A.K. Belousova

**ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES
IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION
IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Abstract: Technological modern future requires from the teacher, sociologist, psychologist innovative methods, techniques and approaches to the education of the younger generation. The article presents a theoretical and empirical analysis of psychological and pedagogical activities in a preschool educational organization. The experience of introducing electronic educational resources into the psychological and pedagogical process of preschool education, and in particular developing and teaching computer games developed by the 1С. Educational Collection program, is considered. The result and effectiveness of the research work can be traced in the empirical analysis, which is also presented in the article. Experimental data show the effectiveness and efficiency of the introduction of computer games in the system of educational activities. With the professional and competent use of electronic educational resources, psychological and pedagogical goals and objectives in pedagogical activity are achieved in an effective and attractive way. Through the introduction of innovative forms and methods of education and upbringing in the context of digitalization and informatization, a preschool child learns to be modern, not limited in choice and keep up with the times.

Key words: preschool children, computer games, developing environment.

References:

1. Belousova, A.K. Development of joint thinking in innovative teaching methods//Psychological and pedagogical foundations of innovative teaching methods in higher education. Collected monograph (I.V. Abakumova, A.K. Belousova and others). M.: RuScience, 2019. P. 92–157. (In Russ.)
2. Bondarchuk, O.A. Features of the formation of a preschooler's worldview under the influence of information technology // Scientific almanac. 2019. No. 5–3 (55). pp. 136–138. (In Russ.)
3. Veraksa, N.E. The problem of means in digital learning // Pedagogy. 2020. No. 4. P. 19–26, 136–138. (In Russ.)
4. Galushko I.G., Galushko A.V., Malashenko V.Yu. Developing possibilities of computer games and educational programs for preschoolers // Scientific and methodological electronic journal "Concept". - 2018. - No. V9. (In Russ.)
5. Dyachenko, O.M. Psychologist in preschool: Method. recommendations for practice activities / NOU "Educational Center named after L.A. Wenger "Razvitie". - M. : GNOM and D, 2002. - 143, [1] p.: ill., tab.; 20 cm; ISBN 5- 296-00173-7 (In Russ.)
6. Kogan, I.D., Leonas V.V. This is a no-fuss computer book for kids. - M. : Pedagogy, 1989 (In Russ.)
7. Kudakova, N.S. Formation of ICT-competence in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard // State educational standards: problems of continuity and implementation: coll. mater. all-Russian scientific-practical. conf. - B.M., 2015. - S. 443-447. (In Russ.)
8. Novoselova, S. L. The computer world of a preschooler / S. L. Novoselova, G. P. Petku. - M.: New school, 1997. - 126, [1] p.; 21 cm; ISBN 5-7301-0145-7 : B. c (In Russ.)
9. Novotortseva, N. V. The development of children's speech. Didactic material on the development of speech in preschoolers and younger students. - Yaroslavl: LLC "Academy of Development", 1996. - 240 p. ill. (In Russ.)
10. Papert, S. A revolution in consciousness: Children, computers and fruitful ideas: Per. from English / Ed. A. V. Belyaeva, V. V. Leonas.—M.: Pedagogy, 1989.— 224 p. (In Russ.)
11. Puchkova, D.A. The role of computer games in the development of cognitive activity of children of senior preschool age // Modern problems of science and education. - 2015. - No. 1-1. (In Russ.)
12. Soldatova, G.U. Features of the use of digital technologies in families with children of preschool and primary school age // National Psychological Journal. 2019. V. 4. No. 4 (36). pp. 12–27. (In Russ.)
13. Cherednikova, T.V. Tests for the preparation and selection of children in school. St. Petersburg: Stroylespechat, 1996. - 64 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.09.2022

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авраменко Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: avramenkonn@mail.ru.

Адаевская Кристина Викторовна, студент 4 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия», кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: LosevaKV@studklg.ru.

Белюсова Алла Константиновна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психология образования и организационной психологии Донского государственного технического университета «ДГТУ». Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: belousovaak@gmail.com.

Биба Анна Григорьевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Васькова Екатерина Александровна, студент 3 курса бакалаврской программы «Психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: vas'kovaev@studklg.ru.

Кобак Екатерина Сергеевна, студент бакалаврской программы «Психология» кафедры общей и социальной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: katrina.kobak@mail.ru.

Краснощеченко Ирина Петровна, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Кряжкова Екатерина Владимировна, аспирант 4 курса, ассистент кафедры психология образования и организационная психология Донского государственного технического университета «ДГТУ». Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: e.kryazhkova@mail.ru.

Лыфенко Дмитрий Валерьевич, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института лингвистики и мировых языков Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: lyfenkodv@tksu.ru.

Масляев Владимир Викторович, аспирант кафедры теории и методики физической культуры и спорта Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. Орел, Россия. E-mail: maslyaev-sasha@rambler.ru.

Панова Ксения Владимировна, магистрант 1 курса направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Современные технологии в логопедии», кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: PanovaKV@studklg.ru.

Подольская Инга Александровна, кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: podolskajaia@tksu.ru.

Потапова Екатерина Витальевна, магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. E-mail: potapovaev@tksu.ru.

Семёнова Юлия Вячеславовна, выпускник бакалаврской программы по направлению «Психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия.

Ситникова Дарья Константиновна, студент 5 курса бакалаврской программы «Психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: sitnikovadk@studklg.ru.

Спиженкова Мария Антониновна, кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: SpizhenkovaMA@tksu.ru.

Устенко Анастасия, студент 5 курса программы специалитета «Психология служебной деятельности» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. *E-mail:* ustenkoav@studklg.ru.

Фильченкова Дина Михайловна, магистрант 1 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Современные технологии в логопедии», кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. *E-mail:* FilchenkovaDM@studklg.ru.

Хавыло Алексей Викторович, кандидат психологических наук, заведующий лабораторией информационно-психологической безопасности, доцент кафедры общей и социальной психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. *E-mail:* haviloav@iksu.ru.

Чижикова Софья Александровна, магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Директор по логистике, ООО «Вольво Компоненты». Калуга, Россия. *E-mail:* sofiachizhikova@yandex.ru.

Шукина Мария Радиевна, студент 3 курса Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. *E-mail:* Shukshinamr@studklg.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Avramenko Natalia Nikolaevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Social Psychology of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: avramen-konn@mail.ru.

Adaevskaya Kristina Viktorovna, 4th year student of the specialty "Special (defectological) education", profile "Speech Therapy", Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education of the Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: LosevaKV@studklg.ru.

Belousova Alla Konstantinovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology of Education and Organizational Psychology of the Don State Technical University "DSTU". Rostov-on-Don, Russia. E-mail: belousovaak@gmail.com.

Biba Anna Grigoryevna, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education of the Institute of Pedagogy of the K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University. Kaluga, Russia. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Vaskova Ekaterina Aleksandrovna, 3rd year student of the bachelor's program "Psychology" of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: vas'kovaev@studklg.ru.

Ekaterina S. Kobak, a student of the Bachelor's program "Psychology" of the Department of General and Social Psychology of the Institute of Psychology of the Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: katrina.kobak@mail.ru.

Krasnoshhechenko Irina Petrovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General and Social Psychology of the Institute of Psychology of the Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: krasnoshhechenko_ip@tsku.ru.

Kryazhkova Ekaterina Vladimirovna, 4th year postgraduate student, assistant of the Department of Psychology of Education and Organizational Psychology of the Don State Technical University "DSTU". Rostov-on-Don, Russia. E-mail: e.kryazhkova@mail.ru.

Lyfenko Dmitry Valeryevich, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English at the Institute of Linguistics and World Languages of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: lyfenkodv@tsku.ru.

Maslyaev Vladimir Viktorovich, postgraduate student of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports of the I.S. Turgenev Orel State University. Orel, Russia. E-mail: maslyaev-sasha@rambler.ru.

Panova Ksenia Vladimirovna, 1st year master's student of the specialty "Special (defectological) education", Master's program "Modern Technologies in Speech Therapy", Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education, Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: PanovaKV@studklg.ru.

Podolskaya Inga Aleksandrovna, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: podolskajaia@tsku.ru.

Ekaterina Potapova, Master's student of the program "Psychology of Personnel Management" of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: potapovaev@tsku.ru.

Semenova Yulia Vyacheslavovna, graduate of the Bachelor's program in Psychology at the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia.

Sitnikova Darya Konstantinovna, 5th year student of the bachelor's program "Psychology" of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: sitnikovadk@studklg.ru.

Spizhenkova Maria Antoninovna, PhD, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: SpizhenkovaMA@tsku.ru.

Anastasia Ustenko, 5th year student of the specialty program "Psychology of Professional Activity" of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: ustenkoav@studklg.ru.

Filchenkova Dina Mikhailovna, 1st-year master's student of the specialty "Special (defectological) education", Master's program "Modern Technologies in Speech Therapy", Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education of the Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: FilchenkovaDM@studklg.ru.

Khavlyo Alexey Viktorovich, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Laboratory of Information and Psychological Security, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: haviloav@tksu.ru.

Chizhikova Sofya Aleksandrovna, Master's student of the program "Psychology of Personnel Management" of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Director of Logistics, Volvo Components LLC. Kaluga, Russia. E-mail: sofiachizhikova@yandex.ru.

Shukshina Maria Radievna, 3rd year student of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: Shuk-shinamr@studklg.ru.

ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия «Психологические науки. Педагогические науки»

Научный журнал

Том 5. Выпуск 3 (2022)

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 31.12.2022. 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, 26.



Отпечатано «Наша Полиграфия». 248600 Калуга, Грабцевское шоссе, 126
Лицензия ПЛД № 42-29 от 23.12.99.