

УДК 796 (091)

ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ИРАКА

Альзамили Мохаммед Абдулмохсин Дайехл

Аспирант,

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,

Белгород, Россия (Ирак)

e-mail: mohammadforever1993@gmail.com

В статье представлены результаты исследования предпосылок становления и развития национальной системы физического воспитания студентов Ирака. Показаны противоречивый и сложный характер рассматриваемого процесса и влияние на систему физического воспитания студентов Ирака внешнеполитических и внутривнутриполитических, а также социально-экономических, педагогических факторов. Делается вывод о становлении системы физического воспитания студентов Ирака с 1974 года. Дается характеристика достижений и проблем в сфере физического воспитания студентов Ирака в этот период.

Ключевые слова: становление и развитие; система, физическое воспитание, студенты, Ирак.

PREREQUISITES FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE NATIONAL SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS IN IRAQ

Alzamil Mohammed Abdulmohsin Dayeh

graduate student,

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia (Iraq)

e-mail: mohammadforever1993@gmail.com

The article presents the results of a study of the prerequisites for the formation and development of the national system of physical education of students in Iraq. It shows the contradictory and complex nature of the process under consideration, the influence of foreign and domestic political, as well as socio-economic and pedagogical factors on the system of physical education of students. The conclusion is made about the beginning of the formation of the system of physical education of students in Iraq since 1974. The article describes the achievements and problems in the field of physical education of students in Iraq during this period.

Key words: formation and development; system, physical education, students, Iraq

Современный мир характеризуется стремительными изменениями во всех сферах жизни, доминированием двух взаимосвязанных противоположных тенденций: глобализации и актуализации национальной самоидентичности. Особенно отчетливо это проявляется в таких богатых историей и культурой

развивающихся странах, как Ирак, переживший в последние десятилетия драматические события, связанные с борьбой за независимость, с войнами, с межконфессиональными столкновениями. В современных условиях восстановления государственности республики, утверждения принципов гуманизма и демократизма перед Ираком встает задача создания эффективной системы физического воспитания студенческой молодежи, что предполагает анализ накопленного в данной сфере опыта, незаслуженно забытого.

В последние годы интерес ученых к проблеме физического воспитания обучающихся и студентов Ирака возрос, о чем свидетельствуют диссертационные работы таких авторов, как Аль Баттуй Газван Азис Мухсен (по национальным особенностям становления и развития национальной системы физического воспитания в Ираке); Джассим Рана Абдальссатар Джассим (по развитию готовности иракских студентов – будущих преподавателей физической культуры – к формированию здорового образа жизни у школьников); В.В. Лутков (по социально-педагогическим основам физического воспитания и спорта в арабских странах); Кадом Ахмед Джавад (по социально-педагогическим аспектам физкультурно-спортивной деятельности студентов в вузах Ирака) и др. [1; 2; 3; 5]. Однако вне поля зрения исследователей до сих пор остается вопрос о предпосылках становления и развития национальной системы физического воспитания студентов Ирака. Восполнить данный пробел и призвано настоящее исследование.

Как показывает анализ научной литературы [1; 5; 7], спортивные игры, широко распространенные на занятиях физической культурой у современных студентов Ирака, впервые были введены в образовательный процесс военной гимназии, открытой в 1878 году в Багдаде. Физическое воспитание обучающихся осуществлялось в рамках военно-физической подготовки гимназистов. А в 1931 году в столице был открыт первый бассейн, который стал использоваться для тренировок студентов-спортсменов, занимающихся по программе плавания, подготовленной для процесса обучения в этом же году. В

30-х годах прошлого века в ряде крупных городов Ирака стали создаваться городские комиссии для управления деятельностью молодежных спортивных центров, в которых также занимались студенты-спортсмены. Однако в целом, оценивая систему физического воспитания студентов Ирака, можно говорить об отсутствии даже отдельных ее элементов вплоть до 1936 года, когда, в связи с распространением футбола среди студенческой молодежи, стали вводиться в учебный процесс отдельных вузов занятия по этому виду спорта.

После Второй мировой войны Ирак получил формальную независимость, но находился под сильнейшим влиянием Великобритании. Тем не менее это позволило Ираку вступить в международное спортивное движение: в 1947 году была создана Национальная олимпийская комиссия, признанная Международным спортивным союзом; спортсмены Ирака, в том числе и студенты, стали выступать на международных соревнованиях, включая Олимпийские игры; в 1955 году в республике было открыто три спортивных клуба. Все это оказало определенное положительное влияние на систему физического воспитания студентов Ирака. Однако сложная внешне- и внутривнутриполитическая ситуация в стране, ее зависимость от других стран привела к антиколониальным народным волнениям 1948 года, удивительным образом давшим толчок для развития системы физического воспитания студентов Ирака. Правящая верхушка страны всеми средствами стремилась отвлечь молодежь от участия в политической борьбе, вплоть до использования средств физической культуры. Не случайно в 1949 году ректоры сразу двух институтов – медицинского (доктор Сандерсен) и педагогического (доктор Маги Ахрави) выступили с инициативой проведения официальных спортивных соревнований среди команд колледжей и вузов. В результате в Ираке был создан Высший комитет по проведению спортивных соревнований, который сыграл большую роль в распространении ценностей физической культуры и спорта среди студентов. Кроме того, в рамках деятельности данного комитета были разработаны и стали претворяться в жизнь первые программы вузовских

соревнований по легкой атлетике. Сюда входили такие виды спорта, как бег на 100 м, 100 м с барьерами, 200 м, 800 м, 1600 м и 3000 м, эстафеты 4×100 м, прыжки в длину, высоту, тройной прыжок, метание копья и диска [6]. В этих соревнованиях участвовали команды шести факультетов Багдадского университета. В 50-х годах происходил количественный рост вузов и спортсменов, участвовавших в этих соревнованиях. Так, в 1957 году к вузам Министерства просвещения (другие команды не имели права участвовать в этих соревнованиях) присоединился Багдадский университет, в который входило 20 колледжей и вузов. Для повышения эффективности организации физкультурно-спортивной деятельности в университете был создан специальный спортивный комитет [3].

В конце 50-х и 60-х годах Ирак переживал сложный период своей истории в связи со свержением монархического режима (1958 г.), бааситского переворота (1963 г.), системного политического и социально-экономического кризиса, что негативно повлияло на систему физического воспитания студентов Ирака и привело ее к упадку. Не исправило положение и решение властей о введении в 1969 году занятий физической культурой в образовательный процесс университетов. Нехватка финансовых и материально-технических средств, практическое отсутствие кадровой базы и методического оснащения – все это фактически обесценило принятое решение. Негативную роль здесь сыграло и недостаточное внимание к вопросам физического воспитания студентов со стороны руководителей факультетов, которые отстранились от организационной работы. Тем не менее в конце 60-х – начале 70-х годов к традиционным формам физического воспитания студентов, основу которого составляли легкая атлетика и гимнастика, стали добавляться и новые виды спорта: бокс, борьба, плавание, тяжелая атлетика и др.

В значительной степени ситуация изменилась в 1974 году, когда было принято решение о введении в образовательный процесс первокурсников Багдадского университета физической культуры в качестве обязательного

учебного предмета. В этом же году было создано Управление по воспитанию молодежи и физической культуре, которое способствовало повышению эффективности организации физкультурного движения среди иракских студентов.

Таким образом, можно констатировать, что с 1974 года начался этап становления системы физического воспитания студентов Ирака. В предшествующий период была создана определенная управленческая, кадровая, материально-техническая и методическая база, накоплен опыт физического воспитания студентов и проведения спортивных студенческих соревнований; стали утверждаться ценности физического воспитания учащейся молодежи Ирака.

Список литературы:

1. Аль Баттуй Газван Азис Мухсен. Национальные особенности становления и развития национальной системы физического воспитания в Ираке: дисс...канд. пед. наук. Тамбов, 2015. 154 с.
2. Джассим Рана Абдальссатар Джассим. Развитие готовности иракских студентов – будущих преподавателей физической культуры к формированию здорового образа жизни у школьников: дисс...канд. пед. наук. Воронеж, 2011. 151 с.
3. Кадом Ахмед Джавад. Социально-педагогические аспекты физкультурно-спортивной деятельности студентов в вузах Ирака: дисс...канд. пед. наук. М., 1986. 159 с.
4. Лукичев Г.А. Развитие высшего образования в арабских странах // Вестник высшей школы. 2008. № 4. С. 1–5.
5. Лутков В.В. Социально-педагогические основы физического воспитания и спорта в арабских странах: дисс...канд. пед. наук. СПб., 1994. 124 с.
6. Рисан Х.М. Султан Ф. Программа совершенствования физического воспитания // Материалы 1 конф. факультетов физической культуры и спорта. Багдад, 1985. С. 14–18 (на араб. яз.).
7. Шумов С.А., Андреев А.Р. Ирак: история, народ, культура: Документальное историческое исследование. М.: Евролинц, 2002. 232 с.

References:

1. Al Battuy Ghazwan Azis Muhsen. National peculiarities of formation and development of the national system of physical education in Iraq: diss ... candidate of pedagogical Sciences. Tambov, 2015. 154 p.
2. Jassim Wound Abdulsatar Jassim. Development of readiness of Iraqi students-future teachers of physical culture to form a healthy lifestyle among schoolchildren: diss ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2011. 151 p.
3. Qadom Ahmed Jawad. Socio-pedagogical aspects of physical culture and sports activities of students in higher education institutions in Iraq: diss ... kand. ped. nauk. M., 1986. 159 p.
4. Lukichev G.A. Development of higher education in the Arab countries // Bulletin of higher education. 2008. № 4. P. 1–5.
5. Lutkov V.V. Socio-pedagogical foundations of physical education and sports in the Arab countries: diss ... candidate of pedagogical Sciences. SPb., 1994. 124 p.
6. Risan H.M. Sultan F. The program of improvement of physical training // Maetrialy 1 Conf. faculties of physical culture and sports. Baghdad, 1985. P. 14–18 (in Arabic).
7. Shumov S.A., Andreev A.R. Iraq: history, people, culture: Documentary historical research. Moscow: Evrolints, 2002. 232 p.

УДК 37.015.3

МОТИВАЦИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ***Белоус Елена Ивановна****Кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия****Щеглова Юлия Игоревна****Студентка школы искусств и гуманитарных наук,
ФГАОУ ВО Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия
e-mail: yulya.shcheglova7@gmail.com*

В статье представлено исследование особенностей мотивации учебной деятельности студентов. Приведены результаты сравнительного исследования мотивации у студентов различных направлений подготовки. Полученные в статье данные позволяют лучше понимать механизмы формирования и повышения учебной мотивации студентов.

Ключевые слова: мотивация, студенты, учебная мотивация, формирование мотивации, особенности мотивации, учебная деятельность.

MOTIVATION FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS***Belous Elena Ivanovna****Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
FGAOU VO Far Eastern Federal University,
Vladivostok, Russia****Shcheglova Yulia Igorevna****Student at the School of Arts and Humanities
FGAOU VO Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
e-mail: yulya.shcheglova7@gmail.com*

The article presents a study of the peculiarities of motivation of students' educational activity. The results of a comparative study of motivation among students of various fields of training are presented. The article shows that the data obtained allow a better understanding of the mechanisms of formation and increase of students' educational motivation.

Key words: motivation, students, educational motivation, the formation of motivation, features of motivation, educational activity.

Качество обучения напрямую зависит от учебной мотивации студентов, поэтому проблема формирования мотивационной сферы личности

современного студента актуальна в современной психолого-педагогической науке [1, 2, 3, 4, 6, 8].

Выбирая будущую профессию, студент не всегда делает выбор осознанно и самостоятельно, поэтому, формируя или корректируя систему мотивов деятельности, можно помочь будущему специалисту в профессиональном становлении [3].

Выявление устойчивых причин для изменения поведения и есть ответ на вопрос о мотивации, чаще это внутренние и внешние причины. Внутренними причинами выступают психологические свойства субъекта поведения (мотивы, потребности, цели, намерения, желания, интересы), а внешними – условия и обстоятельства его деятельности.

Мотивацию учебной деятельности А. В. Белошицкий рассматривает как «совокупность отношений студента к учению (к различным аспектам учебного процесса), как к средству достижения целей обучения, ориентированных на процесс познания (познавательные мотивы), на результат (мотивы достижения), на вознаграждение и на избегание наказаний (прагматические мотивы)» [1, с. 126].

В своем исследовании мы опирались на классификацию мотивов учения А.К. Марковой [5]. Было выделено две группы: познавательные мотивы (направлены на процесс и способы познания) и социальные мотивы (ответственность, активность в учении, взаимодействие в учебном процессе и др.)

Ряд исследователей (Л.И. Божович, П.М. Якобсон) констатируют необходимость присутствия обеих составляющих (познавательных и социальных мотивов) для эффективности учебной деятельности [7].

Формирование учебной мотивации студента вуза определяется двумя группами внешних факторов: это социально-психологические факторы – макросредовые (общегосударственные, регионально-этнические), микросредовые (семья, вуз, общественные и неформальные объединения) и

общегосударственные – экономические, политические, культурно-нравственные условия жизни.

М.В. Шамардина (2016) отмечает, что учебный процесс вуза можно отнести к сложным видам деятельности, поскольку мотивы каждого человека проявляются индивидуально, формируя сложные мотивационные системы, как правило, это несколько одновременно действующих и взаимосвязанных мотивов [3].

Структура мотивов может определяться и особенностями выбранными студентами направлениями их профессиональной подготовки [8].

Поэтому **целью исследования** стало изучение особенностей мотивации учебной деятельности у студентов первого курса гуманитарного и инженерного направлений подготовки.

Исследование учебной мотивации проводилось на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения «Дальневосточный федеральный университет». Всего в выборке представлено 56 респондентов (с их письменного добровольного согласия), обучающихся на первом курсе гуманитарного (группа 1) и обучающихся на первом курсе инженерного (группа 2) направления.

Для оценки особенностей учебной мотивации студентов ДВФУ была использована методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Для статистического сравнения полученных данных использовался Q-критерий Розенбаума.

Результаты обрабатывались по семи шкалам. По итогам диагностики студентов 1 курса гуманитарного направления преобладающими были следующие мотивы: учебно-познавательные (21,89), профессиональные (21,61); а мотивы к творческой самореализации (7,29), избегания (9,86) и престижа (9,75) дали низкие показатели.

У студентов 1 курса инженерного направления выявлено преобладание учебно-познавательных мотивов (22,54), профессиональных мотивов (20,29) и низкие показатели по шкале «мотивы творческой самореализации» (7,46).

Для подтверждения полученных данных было проведено сравнение показателей при помощи статистического Q-критерия Розенбаума, позволяющего выявить различия между двумя выборками по одному и тому же признаку. Вычисление Q- критерия Розенбаума производится по формуле: $Q = S1+S2$, где $S1$ – количество максимальных значений, $S2$ – количество минимальных значений.

Сравнительный анализ обнаружил различия по следующим шкалам:

1. Шкала «мотивы избегания» - были обнаружены значимые различия в особенностях мотивов избегания в двух группах при $p \leq 0,05$).
2. Шкала «мотивы престижа» – была подтверждена достоверность различий ($p \leq 0,05$) в особенностях мотивов престижа в сравниваемых группах студентов.
3. Шкала «мотивы творческой самореализации» – выявлены значимые различия ($p \leq 0,05$) в особенностях мотивов творческой самореализации в двух группах.

Осознанию и повышению уровня учебной и профессиональной мотивации будет способствовать использование преподавателями следующих приемов на учебных занятиях: стимулирование на результат, а не на оценку (возможность показать практическое применение в профессиональной деятельности); сотрудничество студента с преподавателем посредством наставничества, что проявляется при использовании интерактивных технологий обучения; формирование положительного отношения к выбранной профессии. Следует подчеркнуть, что истинный источник учебной мотивации находится в самом студенте, только от него самого зависит достижение желаемого.

Таким образом, определяющими для вузовской системы профессиональной подготовки специалистов являются: организация

самостоятельной работы студента, работа по составлению профессионального плана будущего специалиста, по принятию задач, поставленных перед ним обществом, по формированию стиля будущей профессиональной деятельности.

Полученные данные позволяют лучше понимать механизмы формирования и повышения учебной мотивации студентов, актуальность этой работы и необходимость развития и поддержания оптимального уровня мотивации студентов для их продуктивной успешной учебной деятельности.

Список литературы:

1. Белошицкий, А. В. Детерминанты профессионального развития курсантов // Мир образования — образование в мире. 2007. № 1. С. 125–131.
2. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013. 46 с.
3. Иванова Е. Е., Сторожева Ю. А. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вуза первого и четвертого курсов (сравнительный анализ) // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 4. С. 51-57. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/808>
4. Лапп Е.А. Особенности мотивации учебной деятельности студентов – будущих дефектологов // Изв. Сарат. ун-та. 2012. Т. 1. Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 3. С. 91–95.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: М.: Просвещение, 2006. 203 с.
6. Шамардина М.В. Специфика профессиональной мотивации студентов психологических специальностей // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета, 2016. 1. № 2. URL: <http://journal.asu.ru/vfp/article/view/1167>.
7. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 320 с.
8. Шпильберг С.А. Особенности формирования мотивации к учебной деятельности студентов первого курса гуманитарных и технических специальностей вуза (на примере СибГТУ) // Молодой ученый. 2015. № 23 (103). С. 908-911. URL: <https://moluch.ru/archive/103/23706/>

References:

1. Beloshickij, A. V. Determinanty professional'nogo razvitiya kursantov // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. 2007. № 1. P. 125–131.
2. Gordeeva T. O. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya: avtoref. diss. ... dokt. psihol. nauk. M., 2013. 46 p.
3. Ivanova E. E., Storozheva YU. A. Osobennosti motivacii uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza pervogo i chetvertogo kursov (sravnitel'nyj analiz) // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2018. № 4. P. 51–57. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/808>
4. Lapp E.A. Osobennosti motivacii uchebnoj deyatel'nosti studentov – budushchih defektologov // Izv. Sarat. un-ta. 2012. T. 1. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya, vyp. 3. P. 91-95.
5. Markova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya: M.: Prosveshchenie, 2006. 203 p.
6. Shamardina M.V. Specifika professional'noj motivacii studentov psihologicheskikh special'nostej // Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016. 1. № 2. URL: <http://journal.asu.ru/vfp/article/view/1167>.
7. Yakobson P.M. Psihologicheskie problemy motivacii povedeniya cheloveka. M.: Prosveshchenie, 1969. 320 p.
8. Shpil'berg S.A. Osobennosti formirovaniya motivacii k uchebnoj deyatel'nosti studentov pervogo kursa gumanitarnyh i tekhnicheskikh special'nostej vuza (na primere SibGTU) // Molodoj uchenyj. 2015. № 23 (103). P. 908-911. URL: <https://moluch.ru/archive/103/23706/>

УДК 37

**АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПТИМИЗМА В РОССИЙСКОЙ И
ЗАРУБЕЖНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ***Лапина Анастасия Сергеевна**Аспирант,**Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия**e-mail: lapina.a.s.132@gmail.com*

Современная педагогическая действительность такова, что при наличии требований, диктуемых нормативными документами к выпускнику образовательного учреждения, он тем не менее не обладает достаточно устойчивой способностью гибко решать возникающие в жизни проблемы. Полагая, что при включении оптимизма в свою профессиональную культуру педагог сформирует аналогичный настрой у обучающихся, автор статьи считает перспективным исследование педагогического оптимизма с целью разработки технологии достижения академического оптимизма конкретным учителем.

Ключевые слова: педагогический оптимизм, академический оптимизм, профессиональные качества педагога, педагогическая культура, мастерство создания ситуации успеха, ценностные установки педагога.

**RELEVANCE OF THE PROBLEM OF STUDYING PEDAGOGICAL
OPTIMISM IN RUSSIAN AND FOREIGN EDUCATIONAL THEORY AND
PRACTICE***Lapina Anastasia Sergeevna**Postgraduate student,**Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia**e-mail: lapina.a.s.132@gmail.com*

The modern pedagogical reality is such that in the presence of requirements dictated by regulatory documents to a graduate of an educational institution, he, nevertheless, does not have a sufficiently stable ability to flexibly solve problems arising in life. Believing that when optimism is included in his professional culture, the teacher will form a similar attitude among students, the author of the article considers it promising to study pedagogical optimism in order to develop a technology for achieving academic optimism by a specific teacher.

Key words: pedagogical optimism, academic optimism, professional qualities of a teacher, pedagogical culture, skill of creating a situation of success, value attitudes of a teacher.

Происходящие в последние два десятилетия изменения в российском обществе – от экономических и политических до социальных и духовных – не могли не затронуть государственную систему образования. Данные изменения далеко не всегда способствуют проявлению жизнерадостности, веры в победу

идеалов добра, справедливости и красоты. Нередко слишком подогреваемые в СМИ слухи о грядущей финансовой катастрофе формируют устойчивое ощущение кризиса, вызывают отчаяние и прививают пессимизм многим людям различных возрастных категорий. В самой мобильной из них, ученической и студенческой среде, стремительно растут беззаконие и преступность. Мировосприятие молодежи стало неестественным, прогрессируют такие пороки, как алкоголизм, табакокурение и употребление психотропных веществ.

При этом система воспитания направлена на принуждение, а не на побуждение к учебной деятельности; на выбор «карательные» методы: замечания, наказания, окрики, пресечения негативного поведения. Поэтому с ранних лет мы приучаемся ругать себя больше, чем хвалить; вести учет неудачам, а не успехам; не принимаем свои недостатки, не видим своих достоинств и сильных сторон и, как следствие, становимся пессимистами. Уже к 12 годам, по данным американского философа М. Зелигмана, оптимизм ребенка стремительно убывает и имеет все шансы не возрасти никогда [2].

При этом нормативные документы в сфере образования ориентированы на полностью противоположный результат. Так, в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) четко сформулированы параметры личностных качеств выпускника школы: креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; мотивированный на творчество и инновационную деятельность; мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни и многое другое [7].

Таким образом, вопрос о том, чтобы не только не потерять природный оптимизм ребенка, но и приумножить его для достижения поставленных государством перед системой образования целей, приобретает особую значимость.

Установлено, что ожидания учителя влияют на поведение детей [1]. Поэтому вполне логично, что для формирования оптимистичного настроения у обучающихся педагог прежде всего должен включить оптимизм в свою профессиональную культуру. Так, И.П. Подласый в учебниках по общей и коррекционной педагогике пишет о том, что учительская профессия предполагает наличие у педагога как личностных качеств, так и профессиональных: специальных знаний, умений, способов мышления, стилей общения, среди которых – профессиональный оптимизм [4]. Без него и веры в то, что коррекционная помощь ученику необходима и непременно даст свои результаты, учителю будет трудно выполнять начатое дело.

Взглянув на современных российских учителей, мы сможем найти тех, кто обладает профессиональным оптимизмом, но их число далеко не подавляющее. Большинство же педагогов легко объяснят нам свою пессимистическую позицию по отношению к своей профессиональной деятельности следующими факторами: достаточно высокими требованиями ко всем компонентам их деятельности в совокупности с низким уровнем заработной платы. И как следствие: на местном уровне – пониженная мотивация учителей к работе, их пессимистический настрой по отношению к детям и перспективам своей деятельности; на федеральном – острый кадровый дефицит, недовольство общества качеством образования, работа высших педагогических заведений в режиме «холостого хода».

Для решения давно назревшей в российском образовании проблемы пессимизма учителей и учащихся академический оптимизм может стать перспективным средством. Подтверждением этому является тот факт, что в России уже достаточно давно исследуется феномен педагогического оптимизма.

В.А. Сухомлинский еще в 1984 г. называл оптимизм и веру в человека «неисчерпаемым источником творческой энергии, нервных сил, здоровья воспитателя и воспитанника». [6, с. 20]. Позже А.С. Белкин отмечал, что для

педагогов оптимизм – профессионально-личностное качество, необходимое в обучении и воспитании, поскольку мы ведем воспитанника «поступательно вверх: от незнания к знанию» [3]. Переходя в современный век, обратим внимание на точку зрения Ю.В. Андреевой, которая представляет педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя в контекстах профессионально-нравственного совершенствования, педагогической культуры и мастерства создания ситуации успеха [1]. В свою очередь О.В. Хухлаева выделяет ступени педагогического оптимизма: педагог как образец оптимизма, грамотно организованное поощрение, грамотная реакция на ошибки [8]. Эти ступени, будучи выделенными в основной средней школе, перекликаются с предпосылками оптимизма в работе преподавателя высшей школы, представленными А.С. Роботовой: постоянное самообразование, возможность постоянного обновления, работа над ошибками [5].

Естественно, что данной проблематикой озадачены не только российские исследователи. Большое количество зарубежных исследований обращает внимание на более широкое по смыслу понятие академического оптимизма, которое включает в себя не только веру в достижение результатов обучающихся.

Понятие академического оптимизма появилось в научной среде около десяти лет назад как модель, комбинирующая акцент на академических достижениях, коллективную эффективность и способность доверять в организационном смысле, которая может влиять на достижения учащихся [9-11]. Митчел и Тартер объясняли следующее: «Школьный академический оптимизм – это не диспозиционный оптимизм или вера в то, что дела пойдут лучше. Вернее, будет сказать, что это комбинация эффективности, доверия и упора на академические достижения, которая смягчает влияние социально-экономического статуса так, что он не диктует и не контролирует образовательный результат» [12]. Академический оптимизм фокусируется на

потенциале школы для преодоления мощи социально-экономических факторов, которые нередко ухудшают студенческие достижения [13]. За последнее десятилетие «академический оптимизм стабильно утвердился в качестве могущественной силы, которая может воспитать успешного студента независимо от его национальности, его социального статуса или социального статуса школы» [14,15]. Реализация академического оптимизма может трансформировать культуру любой школы, что приведет к комплексному улучшению уровня успешности учащихся [11].

В связи с вышесказанным педагогический аспект исследования оптимизма, связанный с обучением, воспитанием и социализацией личности в разных странах и в динамике, является особенно актуальным.

Анализ упомянутых выше работ позволяет утверждать, что академический оптимизм тревожит умы не только российских, но и зарубежных исследователей, однако на данный момент в научной литературе наблюдается несколько противоречий:

- между давно существующим в образовании феноменом педагогического оптимизма и отсутствием четко выявленных траекторий его становления в российской и зарубежной образовательной практиках;
- между существующими узконаправленными методиками формирования и развития педагогического оптимизма и потребностью педагогической практики в учете ряда других важных факторов.

Мы считаем, что научная задача исследования заключается в поиске ответа на вопрос о возможности на основе анализа достаточно географически широкого исторического пути, пройденного академическим оптимизмом, сформулировать максимально подробный и детерминированный алгоритм достижения академического оптимизма конкретным учителем.

Для достижения поставленной цели мы планируем выполнить следующие задачи:

1) описать и объяснить феномен академического оптимизма, выявить его структуру, детально рассмотреть все ее компоненты;

2) сравнить пути развития академического оптимизма в разных странах, детально рассмотреть современное состояние сформированности педагогического оптимизма у педагогов этих стран, сделать выводы о возможности интеграции результатов, полученных данными путями, для создания стратегии формирования академического оптимизма;

3) проанализировать существующие стратегии и технологии формирования академического оптимизма и на основе критически выполненного анализа разработать собственную модель технологии достижения академического оптимизма.

Объектом исследования в данном случае является организация профессиональной деятельности педагога на основе принципов академического оптимизма, предмет исследования – стратегии развития академического оптимизма у будущих педагогов в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что даже беглый взгляд на приведенные выше мнения авторитетных российских и зарубежных ученых о значении академического и педагогического оптимизма в образовательных практиках подкрепляет следующую позицию: педагогу не только желательно, но и крайне необходимо в современных условиях принять оптимизм как руководство к действию.

Ведь такие ценностные установки, как уважение к своей профессии и к другому человеку (в том числе к ребенку, его родителям), умение находить и занимать в профессии свое место, заниматься профессиональным развитием, верить в свой успех и в успех ребенка порой совсем не просто реализовать в жизни. Но, в отличие от других профессий, специфика педагогической стези дарит ее последователям универсальный инструмент, позволяющий решить большинство профессиональных трудностей. Воспользоваться им — значит,

обладать оптимизмом по отношению к другому человеку, видеть лучшее в человеке и воспитывать именно эти качества. А разве не это самое главное?

Список литературы:

1. Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 2 (77). С. 21–24.
2. Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм: от способности мыслить позитивно к созданию ситуации успеха. // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. № 26. С. 61–65.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 176 с.
4. Подласый И.П. Педагогика: учебник для бакалавров. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 574 с.
5. Роботова А.С. Оптимистический смысл деятельности преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 2. С. 66–77.
6. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Киев: Радянська школа, 1984. 254 с.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.02.2021).
8. Хухлаева О.В. Нужны ли в России в условиях кризиса оптимисты. Или что может сделать психолог для родителей, педагогов, учащихся // Материалы V Всероссийской недели школьной психологии. 2012. URL: <http://tochkapsy.ru/archives/2439> (дата обращения: 24.02.2021).
9. Eren Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism // Teaching and Teacher Education. 2012. 28. P. 111–123.
10. Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy Academic optimism of schools: A force for student achievement // American Educational Research Journal. 2006. 43(3). P. 425–446.
11. Malloy Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement. (Unpublished doctoral dissertation). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Toronto, Ontario, 2012.
12. Mitchell & Tarter A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement // Societies. 2016. 6(1). 5. MDPI AG. URL: <http://dx.doi.org/10.3390/soc6010005> (дата обращения: 26.02.2021).
13. Straková & Simonová Beliefs of Czech teachers as a prerequisite for effective teaching // Studia paedagogica. 2015, 20 (4). P. 34–65. doi: 10.5817/SP2015-4-4

14. Wu & Sheu How to improve academic optimism? An inquiry from the perspective of school resource and investment // *Asia Pacific Education Review*. 2015. 16(4). P. 663–674.

15. Hoy & Miskel Educational administration: Theory, research, and practice (9th ed.). NY: McGraw-Hill, 2012.

References:

1. Andreyeva YU.V. Pedagogicheskiy optimizm kak professional'no-lichnostnoye kachestvo uchitelya. / *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013. № 2 (77). P. 21–24.

2. Andreyeva YU.V. Pedagogicheskiy optimizm: ot sposobnosti myslit' pozitivno k sozdaniyu situatsii uspekha. // *Vestnik YUUrGU. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki*. 2012. № 26. P. 61–65.

3. Belkin A.S. Situatsiya uspekha. Kak yeye sozdat': kniga dlya uchitelya. M.: Prosveshcheniye, 1991. 176 p.

4. Podlasyy I.P. Pedagogika: uchebnik dlya bakalavrov / I. P. Podlasyy. – 2-ye izd., pererab. i dop. M.: Yurayt, 2012. 574 p.

5. Robotova A.S. Optimisticheskiy smysl deyatel'nosti prepodavatelya vysshey shkoly // *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2018. T. 27, № 2. P. 66–77.

6. Sukhomlinskiy V.A. Sto sovetov uchitelyu. Kiev: Radyans'ka shkola, 1984. 254 p.

7. Federal'nyye gosudarstvennyye obrazovatel'nyye standarty. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 13.02.2021).

8. Khukhlayeva O.V. Nuzhny li v Rossii v usloviyakh krizisa optimisty. Ili chto mozhet sdelat' psikholog dlya roditeley, pedagogov, uchashchikhsya // *Materialy V Vserossiyskoy nedeli shkol'noy psikhologii*. 2012. URL: <http://tochkapsy.ru/archives/2439> (data obrashcheniya: 24.02.2021).

9. Eren Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism // *Teaching and Teacher Education*. 2012. 28. P. 111–123.

10. Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy Academic optimism of schools: A force for student achievement // *American Educational Research Journal*. 2006. 43(3). P. 425–446.

11. Malloy Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement. (Unpublished doctoral dissertation). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Toronto, Ontario, 2012.

12. Mitchell & Tarter A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement // *Societies*. 2016. 6(1). 5. MDPI AG. URL: <http://dx.doi.org/10.3390/soc6010005> (data obrashcheniya: 26.02.2021).

13. Straková & Simonová Beliefs of Czech teachers as a prerequisite for effective teaching // *Studia paedagogica*. 2015, 20 (4). P. 34–65. doi: 10.5817/SP2015-4-4

14. Wu & Sheu How to improve academic optimism? An inquiry from the perspective of school resource and investment // *Asia Pacific Education Review*. 2015. 16(4). P. 663–674.

15. Hoy & Miskel Educational administration: Theory, research, and practice (9th ed.). NY: McGraw-Hill, 2012.

УДК 159.92

**ПАРАМЕТРЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК
ПРЕДИКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
ПОДРОСТКОВ*****Лужбина Наталья Анатольевна***

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: n.a.luzhbina@gmail.com*

Перова Диана Юрьевна

*Магистр психологии и педагог-психолог МОУ «Егорьевская СОШ»
e-mail: di.perova@yandex.ru*

В статье представлены результаты исследования зависимости компонентов эмоционального интеллекта сельских подростков 13-14 лет от параметров детско-родительских отношений. Показано, что некоторые значимые параметры детско-родительских отношений с матерью (принятие, позитивный интерес, непоследовательность матери в воспитательном процессе) являются предикторами общего уровня эмоционального интеллекта и его составляющих (внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта). Приведено также выявленное исследованием гендерное различие в компонентах эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, подростковый возраст, подростки, эмоциональный интеллект, позитивный интерес, непоследовательность.

**PARAMETERS OF CHILD-PARENT RELATIONS AS PREDICTORS OF
THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF
ADOLESCENTS*****Luzhbina Natalia Anatolyevna***

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of
Social Psychology,
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: n.a.luzhbina@gmail.com*

Perova Diana Yurievna

*Master of Psychology and Teacher-Psychologist, Yegorevskaya SOSH
e-mail: di.perova@yandex.ru*

The article presents the results of a study of the dependence of the components of emotional intelligence of rural adolescents aged 13-14 years on the parameters of child-parent relations. It is shown that some significant parameters of the child-parent relationship with the mother (acceptance, positive interest and inconsistency of the mother in the educational process) are predictors of the overall level of emotional intelligence and its components (intrapersonal and

interpersonal emotional intelligence). The study also shows the gender difference in the components of emotional intelligence.

Key words: child-parent relations, adolescence, adolescents, emotional intelligence, positive interest, inconsistency.

Эмоциональный интеллект вызывает активный научный и практический интерес человеческого сообщества на протяжении последних трех десятков лет. Эмоциональный интеллект подразумевает возможность осознать и почувствовать эмоции, а также необходимость рационального анализа эмоций и принятия решения на основе этого анализа. В существующих сегодня в достаточном количестве работах по данному направлению авторы описывают эмоциональный интеллект как важную способность человека и необходимое условие успешности и эффективности в межличностном взаимодействии и общении. Проблема эмоционального интеллекта рассматривается как зарубежными учеными (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсингер, Р. Стенрберг и др.), так и отечественными (Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.И. Власова, Г.В. Юсупова, М.А. Манойлова, Д.В. Давыдова, Т.П. Березовская, А.П. Лобанов, А.С. Петровская и др.). Хотя на всех этапах онтогенеза важно развитие эмоционального интеллекта, но в его формировании сензитивным периодом является подростковый возраст, потому что основные новообразования этого возраста (Я-концепция, самосознание, рефлексия и т.д.) связаны с когнитивной и эмоциональной сферой. Исследователи выделяют довольно широкий диапазон факторов, влияющих на специфику эмоционального интеллекта подростков. Среди них – особенности детско-родительских отношений в семье, а важнейшую роль здесь играют особенности взаимоотношений с матерью. Таким образом, детско-родительские отношения с матерью могут выступать предиктором развития эмоционального интеллекта (EQ) подростков, что подтверждается имеющимися эмпирическими исследованиями.

Чаще всего эмоциональный интеллект изучается на смешанной по полу выборке детей разного возраста, при этом влияние родителей изучается

совместно либо акцент делается на изучении только роли матерей в развитии EQ. Но работ, посвященных изучению влияния детско-родительских отношений на формирование эмоционального интеллекта подростков, совсем немного. Из отечественных научных трудов подобного рода интерес представляет исследование эмоционального интеллекта и стиля воспитания девочек (М.В. Краснов) [10] и исследование различий в показателях эмоционального интеллекта в группах подростков с разными типами детско-родительских отношений (Д.В. Иванова, О.С. Самбикина) [13]. Эти исследования проводились на выборках городских подростков, а значимых масштабных исследований по сельским школьникам нет. Изучение влияние воспитания на развитие эмоционального интеллекта пока проводится в рамках корреляционных дизайнов, и своим исследованием мы поддержали и продолжили эту традицию.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в необходимости изучения роли детско-родительских отношений в формировании и развитии эмоционального интеллекта подростков. Исходя из этого, мы поставили цель нашего исследования: выявить компоненты эмоционального интеллекта подростков, зависящие от параметров детско-родительских отношений с матерью. Соответственно объектом исследования выступил эмоциональный интеллект подростков, а предметом – эмоциональный интеллект подростков во взаимосвязи с параметрами детско-родительских отношений с матерью.

В качестве основных гипотез исследования были выдвинуты следующие: содействовать гармоничному развитию всех компонентов эмоционального интеллекта подростка будут принятие и позитивный интерес со стороны матери, а негативно сказываться на развитии компонентов эмоционального интеллекта подростка будет непоследовательность матери в воспитательном процессе.

Для достижения цели исследования применялись следующие методы: теоретический анализ (аналитико-синтетический, сравнительно-

сопоставительный) зарубежной и отечественной психологической литературы по проблеме исследования; количественные методы: психодиагностическое тестирование (психодиагностические методики, адекватные объекту исследования); качественные методы (беседа).

В набор методического инструментария исследования вошли: тест (опросник) эмоционального интеллекта Д.В. Люсина «ЭмИн»; тест Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта; методика «Подростки о родителях» (ПоР) (Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицына); методика «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская). Применялись также методы математико-статистической обработки данных (корреляционный анализ, регрессионный анализ, непараметрический критерий Манна-Уитни) с использованием компьютерной программы SPSS Statistics Version 23.0.

Эмпирическую базу исследования составили 63 подростка 13-14 лет, обучающиеся в 7-8 классах общеобразовательной сельской школы (МОУ «Егорьевская СОШ» Егорьевского района Алтайского края, численность – более 730 обучающихся). Общий объём выборки составил 63 человека. В выборке, смешанной по полу, примерно поровну представлены мальчики и девочки.

Процедура экспериментального психологического исследования состояла из трёх этапов. На первом этапе была изучена и проанализирована литература по проблеме эмоционального интеллекта и специфике влияния детско-родительских отношений на развитие эмоционального интеллекта подростков; определены основные научные атрибуты исследования: проблема, объект, предмет, цели, задачи, гипотезы; разработана программа, выбраны методы исследования, спланирован процесс исследования. На втором этапе подобран исследовательский инструментарий, собран эмпирический материал по теме статьи, проведена первичная и компьютерно-статистическая обработка данных. На третьем этапе проанализированы, обобщены, интерпретированы и

систематизированы полученные результаты; сформулированы выводы по эмпирической и теоретической частям; разработана и реализована психопрофилактическая программа.

При помощи регрессионного анализа (РА) было выявлено, как компоненты эмоционального интеллекта зависят от параметров ДРО.

Таблица 1. Результаты регрессионного анализа (обобщающие компоненты эмоционального интеллекта по «ЭМИн»)

№	Схема	Описание
1.	<p>POZ (+) → ОЭИ Доброжелат. отношения с супругом (+) NED (-) → ОЭИ</p>	<p>Общий уровень эмоционального интеллекта зависит от таких параметров детско-родительских отношений, как Д.-отнош. с супругом ($\beta=0,325$), NED (непоследовательность) ($\beta= - 0,412$), POZ (позитивный интерес) ($\beta=0,320$) ($R^2=0,475$, $p=0,0001$).</p>
2.	<p>Мониторинг (+) → МЭИ NED (-) → МЭИ</p>	<p>Межличностный эмоциональный интеллект зависит от таких параметров детско-родительских отношений, как NED (непоследовательность) ($\beta= - 0,314$), мониторинг ($\beta=0,268$) ($R^2= 0,236$, $p=0,0001$).</p>
3.	<p>Принятие (+) → ВЭИ Неадекватность образа ребенка (-) Неуверенность (-) → ВЭИ</p>	<p>Внутриличностный эмоциональный интеллект зависит от таких параметров детско-родительских отношений, как неадекватность образа ребенка ($\beta= - 0,302$), принятие ($\beta=0,361$), неуверенность ($\beta= - 0,252$) ($R^2= 0,438$, $p=0,0001$).</p>

Как видно из таблицы, на общий эмоциональный интеллект подростков положительное влияние оказывают позитивный интерес матери и ее доброжелательные отношения со своим супругом, негативное – ее непоследовательность в воспитательном процессе. Межличностный эмоциональный интеллект негативно зависит от такого параметра детско-родительских отношений с матерью, как непоследовательность, и показывает позитивную зависимость от материнского мониторинга. Внутрличностный эмоциональный интеллект подростков негативно зависит от таких параметров детско-родительских отношений, как неадекватность образа ребенка и неуверенность, и позитивно – от принятия подростка матерью. Негативное влияние оказывают непоследовательность и неуверенность матери, а также искажение образа ребенка.

Проведя сравнение выборок мальчиков и девочек по показателям различий в выраженности компонентов эмоционального интеллекта и показателям особенностей детско-родительских отношений с матерью с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни, мы обнаружили значимые различия между мальчиками и девочками по шкале «Управление своими эмоциями» (опросника «ЭмИн»). У мальчиков статистически выше средние показатели ВУ (управление своими эмоциями) ($U = 345,500$; $W = 723,500$; $Z = -1,959$; $p=0,05$) (Рис. 1)



Рис. 1. Различия средних значений по шкале ВУ между мальчиками и девочками.

Данные нашего исследования частично совпадают с данными других авторов, в том числе с данными, полученными на выборке городских подростков В.Ю. Семёновым [14].

В результате проведенного исследования эмоционального интеллекта подростков во взаимосвязи с детско-родительскими отношениями были получены значимые результаты, некоторые из них хотелось бы здесь привести. Итак, было выявлено, что с формированием общего уровня эмоционального интеллекта (и внутриличностного эмоционального интеллекта, в том числе) положительно связаны такие параметры эмоциональной составляющей детско-родительских отношений с матерью, как принятие, эмпатия, близость и позитивный интерес. Замечено, что в семьях с теплыми эмоциональными отношениями с матерью показатели компонентов внутриличностного эмоционального интеллекта и общего уровня эмоционального интеллекта подростков выше. Такие отношения учат подростка понимать свои эмоции и эмоции других людей, а также управлять своими эмоциями, и все это вместе взятое дает весомый вклад в общий уровень эмоционального интеллекта. С развитием общего уровня эмоционального интеллекта (и внутриличностного, в том числе) положительно коррелируют такие параметры поведенческой составляющей детско-родительских отношений с матерью, как поощрение автономности, особенности принятия решений, мониторинг и особенности поощрений. Поощрение автономности будет удовлетворять насущную потребность данного возраста, при этом компонент эмоционального интеллекта «управление своими эмоциями» получит своё благоприятное развитие. И, напротив, пагубно на его развитие повлияет излишнее удовлетворение всех потребностей подростка (гипертрофированная опека). Мониторинг (осведомленность матери о делах и интересах подростка) позитивно формирует такие компоненты эмоционального интеллекта, как понимание эмоций и межличностный эмоциональный интеллект. Активно интересуясь жизнью ребенка, мать создает условия для сотрудничества, эмоционально насыщенной

среды, и это помогает подростку развивать вышеупомянутые интегральные характеристики эмоционального интеллекта. С общим уровнем эмоционального интеллекта (и внутриличностного эмоционального интеллекта, в том числе) имеют отрицательные корреляции такие параметры поведенческой составляющей детско-родительских отношений подростка с матерью, как непоследовательность и неуверенность воспитательной практики матери. Кроме того, от непоследовательности матери страдают межличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций и управление своими эмоциями. Таким образом, в «зоне бедствия» оказываются и межличностное взаимодействие, и когнитивный, и поведенческий (регулятивный) компоненты эмоционального интеллекта подростка.

Полученные в данном исследовании результаты можно использовать:

1) в работе специалистов образовательных учреждений, в области психологического индивидуального и группового консультирования. Теоретико-методологические и эмпирические материалы исследования могут использоваться для проведения психологических тренингов, разработки коррекционно-профилактических программ, связанных с развитием внутриличностного и межличностного интеллекта, эмпатийности, лидерских качеств подростков;

2) в обучении специалистов профессий типа «человек – человек», востребованных в различных службах и организациях, работающих с подростками;

3) для преподавания студентам дисциплин, смежных с психологией или являющихся её отраслями, а также в системе повышения квалификации работников образования и социальной сферы.

Результаты нашего исследования также будут иметь практическое применение для оказания психолого-педагогической помощи и защиты прав учащихся и их родителей, для создания безопасной и комфортной образовательной среды в общеобразовательных учреждениях, что

предусматривает ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ст.ст. 42–45) и ФГОС ООО [15].

Полученные нами эмпирические данные позволяют уточнить роль отдельных параметров детско-родительских отношений в формировании эмоционального интеллекта подростков и расширить диапазон параметров, оказывающих влияние на компоненты эмоционального интеллекта подростков.

Список литературы:

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. М.: «БХВ-Петербург», 2012. 288 с.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
3. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57–65.
4. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
5. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2011. 22 с.
6. Карabanова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
7. Краснов А.В. Эмоциональный интеллект и стиль воспитания девочек старшего подросткового возраста // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 4. С. 55–66.
8. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект «ЭМИн»: новые психометрические данные / Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.
9. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–38.
10. Самбикина О.С., Иванова Д.В. Роль детско-родительских отношений в формировании эмоционального интеллекта подростков / Развитие науки и образования в современном мире: сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции. М.: АР-Консалт, 2018. С. 182–185.
11. Семёнов В.Ю. Анализ возрастно-половых особенностей эмоционального интеллекта младших школьников и подростков // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2015. № 6 (июнь). URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2367.htm> (дата обращения 12.12.2020 г.).

12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. URL: <http://spo-edu.ru/idea/fgos-spo>.
13. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ? N.Y.: Bantam Books. 1995. P. 18–28.
14. Goleman D. Working with emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books. 1998. 326 p.

References:

1. Andreeva I.N. Azbuka emotsionnogo intellekta. M.: «BHV-Petersburg», 2012. 288 p.
2. Andreeva I.N. Emotsionnyy intellekta kak fenomen sovremennoy psikhologii. Novopolotsk : PSU, 2011. 388 p.
3. Andreeva I.N. Prerequisites for the development of emotional intelligence // Questions of psychology. 2007. No. 5. P. 57–65.
4. Andreeva I.N. Emotional intelligence: a study of the phenomenon // Questions of psychology. 2006. No. 3. P. 78–86.
5. Davydova Yu.V. Emotional intelligence: essential signs, structure and features of manifestation in adolescence: abstract. dis... cand. psikhol. nauk. M., 2011. 22 p.
6. Karabanova O.A. Psychology of family relations and the basics of family counseling: a textbook. M.: Gardariki, 2005. 320 p.
7. Krasnov A.V. Emotional intelligence and the style of education of girls of older adolescence // Bulletin of the RUDN. Series: Psychology and Pedagogy. 2016. No. 4. P. 55–66.
8. Lyusin D.V. Questionnaire on emotional intelligence EmIn: new psychometric data / Social and emotional intelligence: from models to measurements. M.: Institut psikhologii ran, 2009. P. 264–278.
9. Lucien D.V. Modern ideas about emotional intelligence. M.: Institut psikhologii ran, 2004. P. 29–38.
10. Sambucina O.S., Ivanov D.V. the Role of parent-child relationships in the development of emotional intelligence of adolescents / the Development of science and education in modern world: collection of scientific works. Tr. on materials of the International scientific-practical conference. M.: AR-Consult 2018. P. 182–185.
11. Semenov V. Yu. Analiz vozrastno-polovykh osobnosti emotsionalnogo intellekta mladshikh shkolnikov i podrostkov [Analysis of age and gender characteristics of emotional intelligence of younger schoolchildren and adolescents]. Offline (The Emissia. Offline Letters): an electronic scientific journal. 2015. No. 6 (June). URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2367.htm> (accessed 12.12.2020).
12. Federal State Educational Standard of Secondary vocational Education. URL: <http://spo-edu.ru/idea/fgos-spo>.

13. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ? N. Y.: Bantam Books. 1995. P. 18–28.

14. Goleman D. Working with emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books. 1998. 326 p.

УДК 37.025

**МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ*****Мельникова Анна Валерьевна****Магистрант,**ФГБОУ ВО Уральский государственный педагогический университет, г.**Екатеринбург, Россия**e-mail: Fomina-anna@list.ru****Донгаузер Елена Викторовна****Доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики,**ФГБОУ ВО Уральский государственный педагогический университет,**г. Екатеринбург, Россия**e-mail: dong-elena@yandex.ru*

Статья посвящена проектированию как методу в общеобразовательной деятельности, его потенциалу и возможностям развития творческих способностей учащихся. Актуальность данного исследования подтверждается возрастающим уровнем распространения метода проектов в современной школьной учебной практике. В статье представлены основные типы и формы проектирования, цели и задачи метода, а также изложены необходимые условия для использования метода проектов как эффективного механизма образовательного процесса.

Ключевые слова: образование, проектирование, метод проектов, креативность, обучающиеся, школа.

**THE PROJECT METHOD AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF
CREATIVITY AMONG STUDENTS IN A GENERAL EDUCATION
ORGANIZATION*****Melnikova Anna Valeryevna****Master student,**Ural State Pedagogical University,**Ekaterinburg, Russia**e-mail: Fomina-anna@list.ru****Dongauzer Elena Viktorovna****Associate Professor of the Department of Pedagogy and**Pedagogical Comparative Studies,**Ural State Pedagogical University**Ekaterinburg, Russia**e-mail: dong-elena@yandex.ru*

This article is devoted to design as a method in general education activities, its potential and opportunities for the development of students' creative abilities. The relevance of this study is confirmed by the increasing level of dissemination of the project method in modern school educational practice. The article describes the main types and forms of design, the goals and objectives of the method, as well as the necessary conditions for using the project method as an effective mechanism of the educational process.

Key words: education, design, making projects, project method, creativity, students, school.

Современные образовательные технологии заключаются не только в прямой передаче знаний и умений, а открывают для учителя новые возможности для поддержания и направления развития личности учащегося. Основная цель школьного образования заключается в том, чтобы готовить подрастающее поколение к будущему, к появлению новых возможностей, которые предоставляет жизнь. С нашей точки зрения, той способностью, которая позволяет эффективно реализовать эту цель, является творческое мышление. Творчество детей необходимо развивать в процессе всего обучения в школе, потому что стремление к творчеству присуще всем людям. Творчество требует от личности высокой компетентности в той области, в которой она хочет творить.

Большие возможности для развития творческих способностей школьников создает метод проектов. Данная технология используется в педагогической практике уже достаточно продолжительное время в целях организации образовательного процесса как более увлекательного, познавательного, продуктивного, а также ориентированного на индивидуальное восприятие каждого из обучающихся. К числу сильных сторон технологии эксперты относят возможность реализации творческих способностей учащихся, а также создание подходящих условий для саморазвития и самообразования. Метод проектов обладает синергетическим, комплексным эффектом и традиционно аккумулирует в себе различные виды деятельности: теоретическую, практическую, игровую, профессионально-ориентированную, познавательную и коммуникативную.

Педагоги-практики подчеркивают особую системность исследуемого метода, имея в виду реализацию образовательного процесса с его помощью в логичной и последовательной цепи действий. На первом этапе ставится задача, после появляется идея или сразу несколько идей по ее воплощению, затем встает необходимость интегрирования различных знаний из всей совокупности информации, полученной в разных сферах и из собственного жизненного опыта, а в итоге появляется некая материальная ценность, которая представляет собой готовую модель или прообраз некоего существа, применимого на практике [6, с. 101].

Несмотря на многолетние теоретические и эмпирические исследования, проблема креативности остается одной из наиболее спорных проблем психологии и педагогики. Понимание креативности характеризуется необычайно широким диапазоном точек зрения: «это и созидание нового в ситуации, когда проблема вызывает доминанту, отражающую прошлый опыт; это и выход за пределы уже имеющихся знаний; это и взаимодействие, ведущее к развитию» [1, с. 250–253]. Каждая точка зрения достаточно аргументирована и заслуживает глубокого признания. В своей работе мы придерживаемся следующего определения: «креативность – это способность к умственным преобразованиям и творчеству» [4, с. 95].

Л.С. Выготский отмечал, что один из важных вопросов детской психологии и педагогики – это «вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка» [4, с. 95]. Изучением вопроса креативности школьников занимались и другие видные отечественные ученые (И.Я. Лернер, П.П. Блонский, С. Медник и др.), и было научно доказано, что при создании соответствующих условий, т. е. при специальной методической организации обучения, у школьника действительно происходит развитие креативного мышления.

В трудах отечественных психологов (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев, А.Г. Шмелев) креативность школьников выступает как наиболее

характерная, специфическая черта мышления, отличающая его от других психических процессов. Идеи творческого характера мышления разрабатывались в трудах Б.Г. Ананьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и др. Среди работ, посвященных вопросам развития продуктивного (творческого) мышления, следует отметить работы А.В. Брушлинского, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, Л.Ф. Тихомировой, Л.М. Фридмана и др.

Требования федеральных государственных стандартов в области российского школьного образования предполагают наличие у каждого учителя умения разрабатывать (осваивать) и применять актуальные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; владеть современными, в том числе интерактивными, формами и методами обучения и воспитания; апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся [3, с. 195–196]. В своей практике современный учитель использует разнообразные методы и формы работы, способные развивать мышление и креативные способности школьника. На наш взгляд, ведущая роль среди таких методов принадлежит методу проектов. Получение учащимися разностороннего опыта деятельности, развитие у них умений самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их достижения, контролировать и оценивать свои достижения являются ключевыми задачами современного общего образования, решение которых требует создания в образовательных учреждениях условий для включения обучающихся в активную познавательную деятельность [2, с. 18].

Метод проекта реализуется в три основных этапа:

- подготовительный, в рамках которого выбирается актуальная тема/проблема проекта, формулируются цели и задачи;

- технологический, в котором составляется план проекта, выбираются материалы/ресурсы проекта и проходит само проектирование, а также готовится презентация;

- финальный этап – это презентация готового проекта, оценивание и подведение итогов.

Развитие креативных способностей у обучающихся начинается уже с момента определения темы проекта преподавателем. От ее качества, актуальности и сопоставимости с реальной действительностью будет зависеть то, какой интерес, исследовательский или прикладной, она может вызвать, в какой степени будет возможно проявить инициативу и самостоятельно выполнить все задание от начала до конца.

Одной из важных функций метода проектов также является организационная: проектирование как вид деятельности стимулирует формирование определенной трудовой культуры, навыка организации своего рабочего места и пространства в зависимости от тех материалов и ресурсов, которые понадобятся для успешного выполнения проекта.

Проектирование как технология обучения предполагает также разные формы ответственности: это может быть как личный проект, так и коллективный, то есть высокий уровень либо персональных обязательств, либо совместных, возникающих в процессе сотворчества и группового взаимодействия. Правильная имплементация метода проекта также предполагает, что участники проекта обязательно должны быть самостоятельны, деятельны и стремиться к достижению результата.

На основании вышеизложенного сформулируем основные цели проектного обучения:

- развитие индивидуальной уверенности обучающихся;
- предоставление возможности самовыражения и самореализации;
- формирование навыков совместной деятельности и сотрудничества;

- развитие критического и творческого мышления, воображения и исследовательских навыков.

Исследователь В. С. Лукьяненко выделяет шесть главных составляющих любого успешного проекта, которые автор называет правилами «П»: 1) постановка проблемы; 2) планирование и собственно проектирование; 3) поиск; 4) продукт; 5) проведение презентации; 6) предоставление портфолио [4, с. 96].

По мнению Е.П. Кузьменко, проекты можно типологизировать по разным критериям:

1) по продолжительности – краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные;

2) по отношению к учебной дисциплине – специализированные и межпредметные;

3) по количеству участников – персональные и коллективные;

4) по способу деятельности – практические, познавательные, научно-исследовательские, игровые, практические, творческие [5, с. 58].

Проектирование как метод также дает возможность использовать различные виды ресурсов и материалов: традиционных (печатных или «hand-made»), технологических (с использованием мультимедиа-технологий) и ультрасовременных, включающих любые инновации и новейшие материалы.

Повышение мотивации и развитие творческих способностей обучающихся также происходит, на наш взгляд, благодаря наличию в проектной деятельности ключевого признака – самостоятельного выбора. Развитие творческих способностей и смещение акцента с инструментального подхода на технологический происходит за счет необходимости осмысленного выбора инструментария и планирования деятельности для достижения лучшего результата. Формирование чувства ответственности происходит подсознательно: ребенок стремится доказать, в первую очередь самому себе, что он сделал правильный выбор. Следует отметить, что стремление самоутвердиться является главным фактором эффективности проектной

деятельности. При решении практических задач естественным образом возникают отношения сотрудничества с педагогом, так как для обоих субъектов взаимодействия задача представляет содержательный интерес и стимулирует стремление к эффективному решению. Особенно ярко это проявляется в тех задачах, которые сумел сформулировать сам ребенок.

Максимально развить креативные способности ученика можно, предоставив ему выбор формата итогового продукта, который может быть в виде написанной статьи или реферата, медиа-презентации, аудио- или видеофайла, игрушки, коллажа, настенной газеты, макета и пр. Содержательно проекты также могут отличаться и быть представлены в качестве интеллект-карты, игры, сценария, готового мероприятия или сценки, экскурсии или открытого урока. Все эти форматы возможно гибко адаптировать под возраст исполнителей.

Чтобы грамотно использовать метод проектов в своей работе, учителю необходимо осознавать свою роль и четко понимать свои функции в этом процессе. Не рекомендуется навязывать свою точку зрения, осуждать выбранные учениками способы реализации проекта. Задача преподавателя – помочь обучающимся найти источники информации, скоординировать этапы проектирования, поддерживать учеников и давать обратную связь в процессе реализации проекта [7, с. 45].

Безусловно, для того, чтобы эффективно воплощать в жизнь метод проекта в учебном процессе, преподавателю, помимо высоко развитых коммуникативных навыков, инициативы и энтузиазма, требуется постоянно следить за актуальными образовательными, общественными и социокультурными тенденциями, владеть дополнительными компетенциями и знаниями, а, следовательно, повышать уровень своей профессиональной подготовки.

Подводя итог, необходимо сказать, что при условии соблюдения всех требований к организации взаимодействия при использовании технологии,

творческого подхода педагога к процессу, а также должной степени вовлеченности учащихся, метод проекта имеет очевидные преимущества. Его использование в образовательной деятельности современной школы способно не только разнообразить ее форматы, но и сформировать у обучающихся активную жизненную позицию, способность работать в команде, а также развивать фантазию и креативные способности, которые являются очень востребованным навыком в настоящее время среди представителей большинства профессиональных сфер и отраслей.

Список литературы:

1. Волнухина О.И. Метод проектов как интерактивный метод современного обучения // Педагогическое призвание: сборник статей II Международного научно-методического конкурса: в 3 ч. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. С. 248–255.
2. Донгаузер Е.В. Методы развития общеучебных умений у младших школьников в исследовательской деятельности // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. № 1. С. 17–24.
3. Донгаузер Е.В., Кушмет Т.А. Развитие профессиональной компетентности учителя как актуальная проблема современного педагогического образования // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. С. 192–197.
4. Лукьяненко В.С. Метод проектов. Актуальность, приемы, методы // Новое слово в науке: стратегии развития. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 94–96.
5. Кузьменко Е.П. Метод проектов – один из ведущих методов обучения в условиях реализации ФГОС // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации. Сборник статей V Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2019. С. 57–60.
6. Сафронова Г.В. Метод проектов – метод развития исследовательских, креативных, изобразительных способностей школьников // Новые технологии в образовании. Материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Таганрог: ООО «Издательство «Спутник+», 2014. С. 98–102.
7. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М.: Арктика, 2014. 80 с.

References:

1. Volnuhina O.I. Metod proektov kak interaktivnyj metod sovremennogo obucheniya // Pedagogicheskoe prizvanie: sbornik statej II Mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo konkursa: v 3 ch. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyj centr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka», 2020. P. 248–255.
2. Dongauzer E.V. Metody razvitiya obshcheuchebnyh umenij u mladshih shkol'nikov v issledovatel'skoj deyatel'nosti // Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 1. P. 17–24.
3. Dongauzer E.V., Kushmet T.A. Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelya kak aktual'naya problema sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Aktual'nye problemy sociogumanitarnogo obrazovaniya: sbornik statej. Ekaterinburg : Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2016. P. 192–197.
4. Luk'yanenko V.S. Metod proektov. Aktual'nost', priemy, metody // Novoe slovo v nauke: strategii razvitiya. Sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. V 2-h tomah. Cheboksary: Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plus», 2017. P. 94–96.
5. Kuz'menko E.P. Metod proektov - odin iz vedushchih metodov obucheniya v usloviyah realizacii FGOS // Pedagogika i sovremennoe obrazovanie: tradicii, opyt i innovacii. Sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2019. P. 57–60.
6. Safronova G.V. Metod proektov - metod razvitiya issledovatel'skih, kreativnyh, izobrazitel'nyh sposobnostej shkol'nikov // Novye tekhnologii v obrazovanii. Materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Taganrog: OOO «Izdatel'stvo «Sputnik+», 2014. P. 98–102.
7. Sergeev I.S. Kak organizovat' proektnuyu deyatel'nost' uchashchihsya: prakticheskoe posobie dlya rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. M. : Arktika, 2014. 80 p.

УДК 316.614

**ОСОБЕННОСТЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С
НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ***Носачёва Анжела Сергеевна**психолог**Кайгородова Надежда Захаровна**Доктор биологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: kaigorodova56@gmail.com**Волкова Татьяна Геннадьевна**Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии**Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: v.t.g@mail.ru*

Целью исследования явилось изучение особенностей самореализации жизненных сфер наркозависимых лиц в контексте стилевой саморегуляции. В исследовании принимали участие студенты Алтайского госуниверситета и пациенты Алтайского краевого наркологического диспансера в возрасте от 18 до 35 лет. Полученные данные свидетельствуют о различии между наркозависимыми и здоровыми лицами как в значимости жизненных сфер, так и в самореализации в значимых жизненных сферах. Это может послужить основой для формирования аддиктивного поведения и более низкого уровня психологического благополучия по шкалам «Личностный рост» и «Самопринятие» в группе пациентов. Студенты в большей степени, чем пациенты чувствуют свою собственную ответственность за то, как складывается их жизнь в целом.

Ключевые слова: самореализация, значимость жизненных сфер, самореализация жизненных сфер, психологическое благополучие, стилевая саморегуляция.

**FEATURE OF SELF-REALIZATION OF YOUNG PEOPLE WITH DRUG
DEPENDENCE***Nosacheva Angela Sergeevna**Psychologist**Kaigorodova Nadezhda Zakharovna**Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department. General and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: kaigorodova56@gmail.com**Volkova Tatyana Gennadyevna*

*Candidate of psychological sciences, associate professor General and Applied
Psychology
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: v.t.g@mail.ru*

The aim of the study was to study the features of self-realization of life spheres of drug addicts in the context of style self-regulation. The study involved students of Altai State University and patients of the Altai Regional Narcological Dispensary aged 18 to 35. The data obtained indicate a difference between drug addicts and healthy persons both in the importance of life spheres and in self-realization in significant life spheres. This can serve as the basis for the formation of addictive behavior and a lower level of psychological well-being on the scales of personal growth and self-acceptance in a group of patients. Students, to a greater extent than patients, feel their own responsibility for how their life in general develops.

Key words: self-realization, the significance of life spheres, self-realization of life spheres, psychological well-being, style self-regulation.

Самореализация — понятие, которое в настоящее время все чаще используется в науках о человеке. Оно имеет давнюю традицию, но до настоящего времени не получило однозначного толкования как в зарубежной, так и в отечественной литературе [6]. Повышение внимания к феномену самореализации, на наш взгляд, объясняется все более растущим пониманием ее ведущей роли в жизнедеятельности личности.

В самом общем виде самореализация – это процесс реализации себя, включающий становление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего пути в этом мире, своих ценностей, смысла существования в каждый момент времени.

В зарубежной психологии представления о самореализации восходят к идеям А.Адлера и А. Маслоу. А. Адлер отмечал, что человек является творцом своей личности, т.к. если обладает большим творческим потенциалом, то ставит перед собой цели и разрабатывает пути их достижения [1]. А. Маслоу использовал концепцию самореализации для описания процесса потенциальной реализации человека. Он считает, что развитие является неотъемлемой потребностью людей [5]. По мнению Э.Фромма, самореализация имеет социально детерминированный характер [7].

В отечественной психологии научный подход к изучению проблемы самореализации личности относится ко второй половине XX в. (исследования К. Абульхановой-Славской, А. Асмолова, А. Бодалева, И. Беха, А. Деркача, В. Муляра, Л. Овсянецкой, А. Реана и др.). В настоящее время интерес к данному феномену возрастает [2, 4, 6]. Согласно Л.Н. Когану, самореализация – это соответствующее внутреннему миру личности, её установкам, ценностным ориентациям, интересам успешное освоение ролевых функций в семейной, трудовой и социальной жизни [3].

Особенностью лиц с зависимым поведением является сужение жизненных интересов, изменение потребностей и системы ценностей, что не может не отразиться на их самореализации.

В связи с этим данное исследование направлено на изучение особенностей самореализации молодых людей с наркотической зависимостью.

Объект – самореализация личности.

Предмет – самореализация в жизненных сферах наркозависимых лиц.

Цель исследования – изучение особенностей самореализации жизненных сфер наркозависимых лиц в контексте стилевой саморегуляции.

Методы исследования. Диагностика личностных ценностей (Д.В. Каширский): Методика №1. Значимость жизненных сфер. Методика №2. Достижения и самореализация в жизненных сферах; Шкалы психологического благополучия (К. Рифф и П.П. Фесенко); Тест на уровень субъективного контроля (Тест УСК) Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Важина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинды). Методы математико-статистической обработки данных: сравнение при помощи непараметрического критерия Манна-Уитни (U) и корреляционный анализ с применением статистического пакета SPSS v.23.0.

Эмпирическую базу исследования составили студенты ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» и пациенты КГБУЗ «Алтайский краевой наркологический диспансер» в возрасте от 19 до 35 лет (в периодизации Э.Х. Эриксона период 20-25 лет – ранняя зрелость, молодость).

Общий объём выборки составил 28 человек (1-я группа – студенты, 2-я группа – пациенты).

В начале была проведена оценка значимости жизненных сфер в сравниваемых группах испытуемых. Полученные результаты представлены на рис. 1.

Сравнение при помощи непараметрического критерия Манна-Уитни (U) значения жизненных сфер по шкалам опросника позволило выявить, что для пациентов наркодиспансера наиболее значимыми сферами жизни являются «здоровье» ($p=0,024$), «познание нового в мире, природе, человеке» ($p=0,014$), «помощь другим людям и милосердие к ним» ($p=0,009$), «высокое образование» ($p=0,009$), «вера в Бога» ($p=0,056$).

Наименее значимы для респондентов этой группы были такие сферы жизни, как «высокий социальный статус, управление людьми» ($p=0,024$), «высокое материальное благосостояние» ($p=0,009$), «интересная работа» ($p=0,039$).

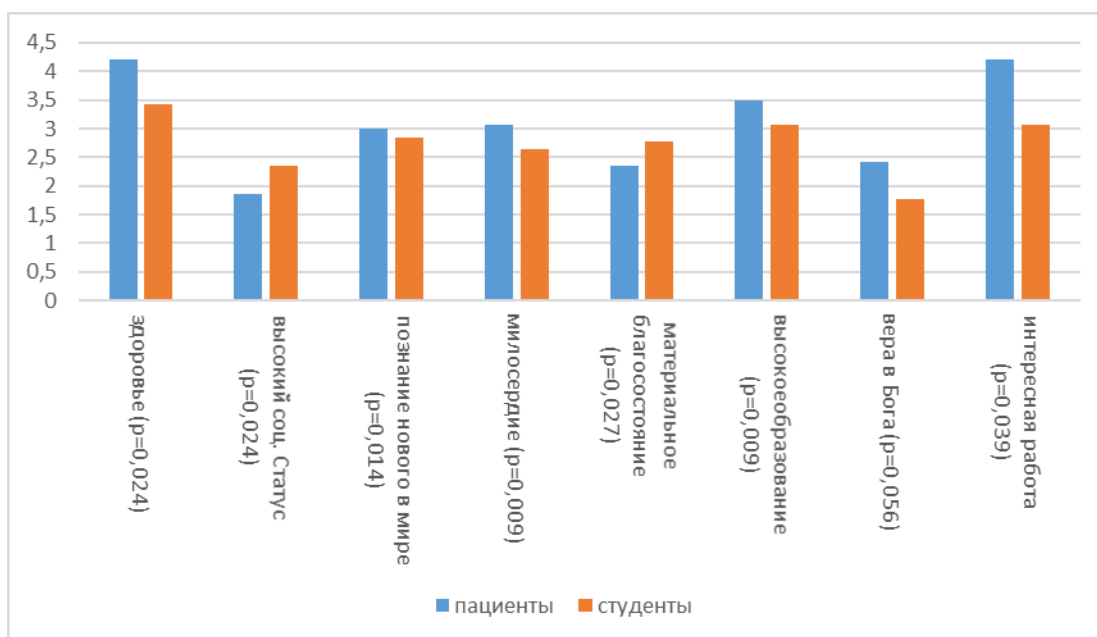
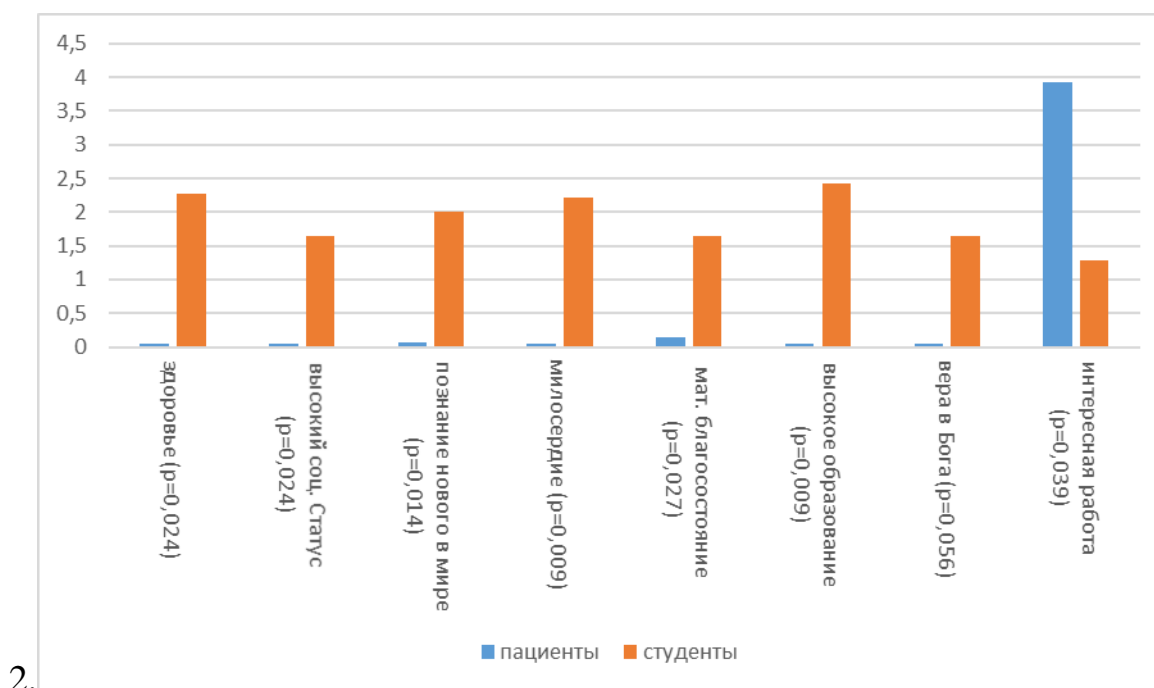


Рис. 1. Значимость жизненных сфер в группах пациентов диспансера (пациенты) и студентов (студенты).

Для студентов, наоборот, наиболее значимыми сферами жизни являются «высокий социальный статус», «высокое материальное благосостояние», «интересная работа», а наименее значимыми – «здоровье», «познание нового в мире, природе, человеке», «помощь другим людям и милосердие к ним», «высокое образование», «вера в Бога», т.е. в большей степени выражены ценности, направленные на будущее.

Причины отклоняющегося поведения пациентов могут содержаться в препятствиях на пути реализации личностных ценностей. Ценности этих респондентов могут не найти соответствующих сред для реализации в обществе, что может послужить основой для формирования побуждений к девиантному поведению. При этом рост депрессивной симптоматики может быть связан с более выраженной ориентацией субъекта на религиозные ценности.

На следующем этапе было проведено исследование особенностей достижения и самореализации в жизненных сферах в выделенных группах испытуемых. Полученные результаты представлены на рис.



2.

Рис. 2. Достижение и самореализация в значимых жизненных сферах в группах пациентов диспансера (пациенты) и студентов (студенты)

Были выявлены достоверные различия между сравниваемыми группами по шкалам: «здоровье», ($p=0,024$), «познание нового в мире» ($p=0,014$), «помощь другим людям и милосердие к ним» ($p=0,009$), «высокое образование» ($p=0,009$), «вера в Бога» ($p=0,056$), «высокий социальный статус» ($p=0,024$), «высокое материальное благосостояние» ($p=0,027$), уровни которых достоверно выше были в группе здоровых, а уровень такой шкалы, как «интересная работа» ($p=0,039$) – выше в группе пациентов.

Таким образом, достижение и самореализация в значимых жизненных сферах ниже у пациентов, что подтверждает наше предположение о том, что отсутствие реализации целей может послужить основой для формирования аддиктивного поведения. У студентов низкий уровень достижения и самореализации в сфере «интересная работа» обусловлен, на наш взгляд, отсутствием значительного опыта профессиональной деятельности.

Известно, что ценностно-смысловая сфера личности тесно связана с психологическим благополучием. В связи с этим на следующем этапе была проведена сравнительная оценка шкал психологического благополучия в группах пациентов диспансера и студентов (Рис. 3).

В целом психологическое благополучие в обеих группах соответствовало среднему уровню. За исключением шкалы «самопринятие», уровень которой в группе пациентов соответствовал низкому значению.

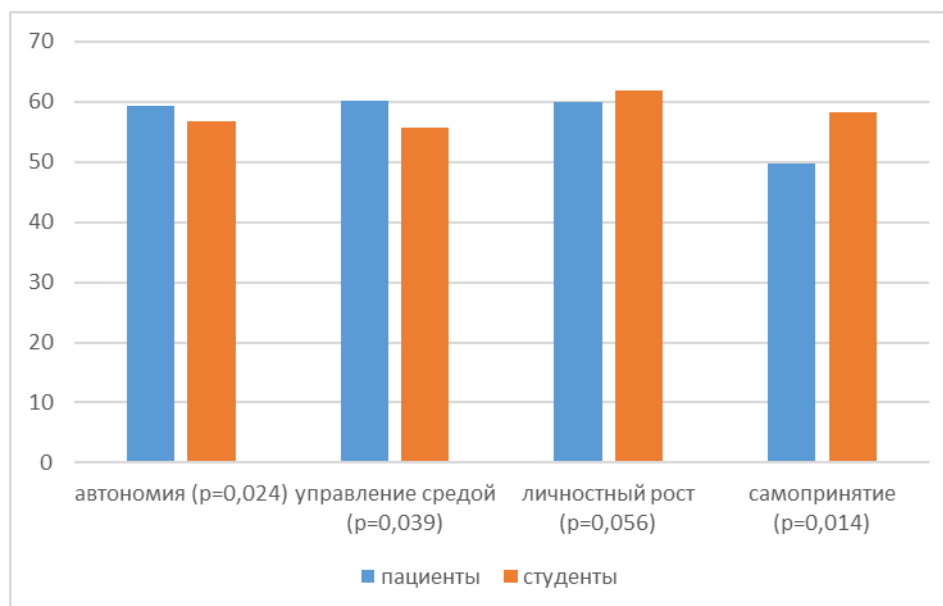


Рис. 3. Шкалы психологического благополучия в группах пациентов диспансера (пациенты) и студентов (студенты).

Сравнение по шкалам опросника позволило выявить следующие значимые различия между сравниваемыми группами: «автономия» ($p=0,024$), «управление средой» ($p=0,039$), уровни которых достоверно выше были в группе пациентов, а уровни таких шкал, как «личный рост» ($p=0,056$), «самопринятие» ($p=0,014$) – выше в группе студентов.

Как можно видеть на рис. 3, пациенты наркодиспансера имеют более удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими, они способны противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом, самостоятельно регулируют собственное поведение, эффективно используют предоставляющиеся возможности, способны улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей, придерживаются убеждений, которые являются источниками их целей в жизни. Все эти особенности этой группы респондентов ориентированы, по-видимому, на поиск психоактивных веществ, а не на самореализацию.

Это подтверждается тем, что респонденты этой группы не испытывают чувства самореализации, не имеют интереса к жизни, ощущают неспособность устанавливать новые отношения или изменить свое поведение. Они не довольны собой, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем они являются.

Студенты в большей степени, чем наркозависимые обладают чувством непрекращающегося развития, воспринимают себя «растущими» и самореализовывающимися, изменяющимися в соответствии с собственными познаниями и достижениями; позитивно относятся к себе, знают и принимают свои как хорошие, так и плохие качества, положительно оценивают свое прошлое; отличаются наличием жизненных целей и присутствием смысла жизни. Настоящее и прошлое ими воспринимаются как осмысленные, они оценивают себя как целеустремлённого человека. У них формируются целостный, реалистичный взгляд на жизнь, открытость новому опыту, непосредственность и естественность переживаний. Выявленные особенности студентов могут способствовать эффективной самореализации.

Самореализация, безусловно, связана с особенностями самоконтроля. В связи с этим на следующем этапе был проведен корреляционный анализ с целью выявления взаимосвязей между особенностями самореализации, шкалами психологического благополучия и самоконтролем в группе пациентов и студентов.

Данные, полученные в группе студентов, показывают, что значимость сферы «самореализация» связана с такими шкалами психологического благополучия, как «личностный рост» ($r=0,58$, при $p=0,005$) и «человек как открытая система» ($r=0,48$, при $p=0,008$). Это говорит о том, что студенты связывают воплощение в жизни своего потенциал с непрерывным личностным развитием как в позитивных, так и в негативных условиях.

Самоконтроль в области межличностных отношений был связан со сферой «творчество» ($r=0,52$, при $p=0,001$). Вероятно, студенты считают, что, создавать

что-то новое, нестандартное и оригинальное возможно, если вы в силах контролировать свои отношения с другими людьми.

Достижение в сфере «полная самореализация» в этой группе респондентов также связано со шкалами «личностный рост» ($r=0,51$, при $p=0,009$) и «человек как открытая система» ($r=0,52$, при $p=0,001$) психологического благополучия. Это свидетельствует о том, что, реализуя свой потенциал, воспринимая и интегрируя новый опыт, индивид полностью самореализуется, воплощает в жизнь весь свой потенциал, свои возможности.

Общая интернальность в группе студентов значимо была связана со сферами «уважение и влияние на окружающих» ($r=0,53$, при $p=0,007$) и «время» ($r=0,54$, при $p=0,005$). Таким образом высокий уровень субъективного контроля позволяет студентам завоевать в жизни такое положение, которое обеспечит им уважение и признание людей, правильно и по назначению использовать своё время.

Самоконтроль в области межличностных отношений был связан со сферами «социальный статус» ($r=0,51$, при $p=0,003$), «активность для достижения позитивных изменений в обществе» ($r=0,51$, при $p=0,001$). Это говорит о том, что респонденты этой группы активную личностную позицию реализуют при умении вызывать к себе уважение и симпатию.

У пациентов значимость сферы «самореализация» не была достоверно связана ни с одной из шкал психологического благополучия и самоконтроля.

Самоконтроль в области межличностных отношений был связан в этой группе респондентов со сферой «здоровье» ($r=0,75$, при $p=0,005$). По-видимому, пациенты считают, что, контролируя свои отношения с другими людьми, можно заботится о своем здоровье.

В то же время достижение в сфере «самореализация» в этой группе респондентов было связано с такими шкалами психологического благополучия, как «автономия» ($r=0,57$, при $p=0,003$), «цели в жизни» ($r=0,54$, при $p=0,001$) и

такой шкалой субъективного контроля, как «интернальность межличностных отношений» ($r=0,58$, при $p=0,005$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что, контролируя свои неформальные отношения с другими людьми, регулируя собственное поведение, реализуя свои жизненные цели, можно максимально развивать способности и воплощать в жизнь весь спектр своих возможностей.

Более низкий уровень достижения и самореализации в таких жизненных сферах как: здоровье, познание нового в мире, помощь другим людям и милосердие к ним, высокое образование, вера в Бога, при высокой их значимости - может послужить основой для формирования аддиктивного поведения и более низкого уровня психологического благополучия по шкалам «личностный рост» и «самопринятие» в группе пациентов. Студенты в большей степени, чем пациенты чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Взаимосвязь между особенностями самореализации, шкалами психологического благополучия и самоконтролем в группах пациентов и студентов также существенно различается, что свидетельствует о том, что представители сравниваемых групп самоконтроль направляют на реализацию разных жизненных сфер.

Список литературы

1. Адлер А. Индивидуальная психология / История зарубежной психологии / ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. М.: Изд-во МГУ, 1986. С. 131–140.
2. Байлук В.В. Человечествознание. Самореализация личности: общие законы успеха. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. 383 с.
3. Коган Л.Н. Человек и его судьба М.: Мысль, 1988. 283 с.
4. Козлова Т.З. Самореализация личности по возрастным интервалам (на примере современных россиян) // Социология и жизнь. 2017. № 3. С. 63–69.
5. Маслоу А. Психология бытия. М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 367 с.
6. Самохина Н.Н. Психологические аспекты проблемы самореализации личности в воззрениях отечественных и зарубежных исследователей // Приволжский научный вестник. 2013, № 9. С. 79–84.

7. Fromm E. Man for himself. The study of psychological problems of ethics (trans. from English. L.A. Chernyshevoj) Minsk: Collegium, 1992. 253 p.

References:

1. Adler A. Individual'naya psihologiya / Istoriya zarubezhnoj psihologii / red. P.YA. Gal'perin, A.N. Zhdan. M.: Izd-vo MGU, 1986. P. 131–140.
2. Bajluk V.V. Chelovekoznanie. Samorealizaciya lichnosti: obshchie zakony uspekha. Ekaterinoburg : Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 2011. 383 p.
3. Kogan L.N. Chelovek i ego sud'ba M.: Mysl', 1988. 283 p.
4. Kozlova T.Z. Samorealizaciya lichnosti po vozrastnym intervalam (na primere sovremennyh rossiyan) // Sociologiya i zhizn'. 2017. № 3. P. 63–69.
5. Maslou A. Psihologiya bytiya. M.: «Refl-buk», K.: «Vakler», 1997. 367 p.
6. Samohina N.N. Psihologicheskie aspekty problemy samorealizacii lichnosti v vozzreniyah otechestvennyh i zarubezhnyh issledovatelej // Privolzhskij nauchnyj vestnik. 2013, № 9. P. 79–84.
7. Fromm E. Man for himself. The study of psychological problems of ethics (trans. from English. L.A. Chernyshevoj) Minsk: Collegium, 1992. 253 p.

УДК 159.9

**КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ПСИХОТЕРАПИИ ОДИНОЧЕСТВА*****Подолкина Елизавета Александровна***

*Студентка 5 курса кафедры клинической психологии Алтайского
государственного университета, Барнаул, Россия
e-mail: el.podolkina@mail.ru*

Трошина Ангелина Евгеньевна

*Студентка 5 курса кафедры клинической психологии Алтайского
государственного университета, Барнаул, Россия
e-mail: Troshka1402@yandex.ru*

В статье рассматривается понятие одиночества в современном мире, позитивные и негативные стороны этого феномена, раскрываются его возможные последствия. Показано, что состояние одиночества может развиваться, приобретая симптоматику депрессии, тревоги. Авторами предложена модель когнитивно-поведенческой психотерапии одиночества, описана структура одиночества, уровни интенсивности переживания одиночества, направления и этапы психотерапевтической работы.

Ключевые слова: одиночество, симптомы депрессии, интернет, когнитивно-поведенческая терапия.

**COGNITIVE-BEHAVIORAL APPROACH
TO PSYCHOTHERAPY OF LONELINESS*****Podolkina Elizaveta Alexandrovna***

*5th year student of the Department of Clinical Psychology, Altai State University,
Barnaul, Russia
e-mail: el.podolkina@mail.ru*

Troshina Angelina Evgenievna

*5th year student of the Department of Clinical Psychology, Altai State University,
Barnaul, Russia
e-mail: Troshka1402@yandex.ru*

This article examines the concept of loneliness in the modern world, the positive and negative sides of this phenomenon, reveals its possible consequences. It has been shown that the state of loneliness can develop, acquiring symptoms of depression and anxiety. The authors proposed a model of cognitive-behavioral psychotherapy of loneliness, described the structure of loneliness, levels of intensity of experiencing loneliness, directions and stages of psychotherapeutic work.

Key words: loneliness, depression symptoms, Internet, cognitive behavioral therapy.

Существует множество определений понятия «одиночество» (И.М. Слободчиков, Д.А. Леонтьев, О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев, И.С.Кон, Р.С. Немов, С.В. Кривцова). В большинстве случаев оно означает состояние, которое представляет собой чувство «разорванности» отношений с миром; состояние индивида, чувствующего себя изолированным от окружающего мира [7]. В этом понимании термина «одиночество» выделяют два аспекта: во-первых, субъективное состояние, связанное с чувством тоски, неполноценности, покинутости. Данные чувства базируются на феномене первичной депривации, то есть недостатке доверия, понимания; во-вторых, объективное состояние вынужденной физической или социальной изоляции, то есть переживание отстраненности от общения как с окружающими людьми, так и с более социально или личностно значимыми индивидуумами [5].

В 2018 году Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) проведено исследование, объектами которого стали 10,2 тысячи россиян старше 14 лет. Были проанализированы их ответы на вопрос «Вы испытываете чувство одиночества?» Результаты показали, что в России свыше 43% населения испытывают одиночество. Большинство страдает от него редко или иногда, и лишь 12,2% — практически всегда или часто [6].

С другой стороны, чувство одиночества представляет собой сложное состояние, которое нельзя характеризовать как исключительно отрицательное, приносящее человеку одни лишь страдания. Так, Д.А. Леонтьев подчеркивает не только негативные аспекты одиночества, но и позитивные. Здесь стоит отметить, что для одних людей одиночество удовлетворяет потребность в рефлексии и саморазвитии, а для других — оказывается источником экзистенциального беспокойства и последующего стресса. Это связано с индивидуальными особенностями субъективного переживания одиночества и также с вопросами социально-психологической адаптации [8].

Существуют возрастные особенности переживаний чувства одиночества. Так, дети трактуют одиночество лишь как физическое состояние, подростки

наполняют понятие одиночества психологическим содержанием [12]. Такому содержанию они могут приписывать или негативный, или позитивный смысл. Амбивалентность переживания подростками одиночества выражается в том, что, помимо желания побыть со своими мыслями наедине, они также тянутся к общению. Во взрослом возрасте чувство одиночества может быть связано с появлением различных нарушений.

Проведено исследование, целью которого было выявление взаимосвязи одиночества и симптомов депрессии. Выборка состояла из 75 подростков. Использовались следующие методики: «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева, «Шкала депрессии» А. Бека. Математическая обработка данных проводилась с помощью пакета прикладных программ статистической обработки данных SPSS 20.00. Использован метод корреляционного анализа Спирмена.

Результаты показали, что шкала «депрессия» положительно взаимосвязана с такими показателями, как «общее переживание одиночества» ($R = 0,38, p < 0,01$), «зависимость от общения» ($R = 0,38, p < 0,01$).

Полученные корреляционные взаимосвязи подтверждаются и зарубежными исследованиями. Так, в своей работе М.Е. Loades, Е. Chatburn, N. Higson-Sweeney показали, что у детей, подростков и молодых людей, часто или всегда испытывающих чувство одиночества, вероятность развития депрессии в будущем в три раза выше, чем при редком переживании одиночества. Также обнаружено, что интенсивное переживание одиночества может нести значимую угрозу психическому состоянию. Например, способствовать появлению симптомов депрессии, тревоги, низкой самооценки, которые могут существовать на протяжении долгого времени. Были обнаружены доказательства того, что продолжительность переживания одиночества может быть более важной, чем интенсивность чувства одиночества в контексте увеличения рисков возникновения депрессии у молодых людей [13].

Таким образом, результаты последних исследований актуализируют необходимость системного подхода к когнитивно-поведенческой психотерапии одиночества с целью предотвращения появления вторичных симптомов коморбидных расстройств, например, симптомов депрессии, тревоги.

Так, согласно теории развития депрессии А. Бека, в сознании человека постепенно начинает преобладать отрицательный образ мира, своего настоящего и будущего. Снижается значимость собственных достижений, своей личности и, следовательно, формируется бесконечный круг негативных убеждений [1]. Все это приводит к тому, что проблемы и неудачи переживаются все острее, возникают попытки сокрытия субъективного неуспеха, что в конечном счете лишает человека эмоциональной поддержки и обрекает на одиночество.

В современном мире все большее количество времени человек проводит в интернет-пространстве, что, с одной стороны, помогает быть более мобильным и активным членом общества, но также способствует физической и социальной изоляции [3]. Если еще двадцать лет назад отказ от социальных контактов провоцировал уход в себя, возникновение острого чувства одиночества и физического дистанцирования, то в настоящее время виртуальный мир притупляет эти переживания, замещая их общением в социальных сетях, иногда даже анонимным. Однако такое взаимодействие не всегда является значимым для человека: контакт легко начать и так же легко прекратить, что постепенно осознается. Появляется риск возникновения физического, а на его фоне и психологического одиночества. Этот феномен приводит к тому, что человек еще больше времени проводит в социальных сетях. Таким образом может возникнуть интернет-зависимость, которая будет включена в структуру одиночества [9].

С каждым годом число взаимодействий в интернете увеличивается, ослабляя связи с конкретными людьми. Утрата навыков общения приводит к трудностям в поддержании контактов, к ощущению отчуждения и

обособленности. Происходит эскалация чувства одиночества. Страх одиночества становится распространенной проблемой, чтобы справиться с ней люди все чаще обращаются за помощью [4].

Исходя из современного понимания феномена одиночества, его негативных аспектов и возможных последствий становится очевидной необходимость формирования психокоррекционной интервенции. Самым успешным на данный момент является когнитивно-поведенческое направление [2], в котором и будет осмысляться психотерапия одиночества.

Здесь важно помнить о том, что переживание одиночества в данной работе рассматривается вслед за И.М. Слободчиковым как личностная характеристика, которая обладает собственной структурой [10, 11]. В нее входят следующие звенья:

- 1) первичная реакция одиночества (проявляется в виде ощущения дискомфорта на фоне психотравмирующей ситуации);
- 2) рефлексия, психологическое оформление переживания, его интеллектуализация;
- 3) процесс проживания специфического переживания (состояние истинного одиночества);
- 4) последствия интеллектуализированного переживания (могут быть различными в зависимости от нормативности и патологичности чувства одиночества).

В зависимости от протекания каждого из этапов психотерапия может иметь разные цели и средства их достижения. Так, выяснение того, на каком из этапов находится клиент, является одной из первичных задач психокоррекции. Вместе с этим также важно выяснить форму переживания одиночества: ситуативная в виде кратковременного переживания; дискретная, как периодически возникающее чувство; или хроническая, имеющая постоянную аффективную активность.

Помимо выявления актуального звена в структуре одиночества и формы переживания, также необходимо отметить его интенсивность. Возможно выделение пяти уровней интенсивности переживания одиночества:

- 1) минимальный – в этом случае переживание одиночества будет осознаваться как практически отсутствующее;
- 2) достаточный – при незавершенной интеллектуализации переживания;
- 3) высокий – данный уровень характеризуется активизацией аффективного компонента переживания либо проявляется в нарастающей динамической реакции аффективного характера;
- 4) избыточный (пороговый, сверхвысокий) – переживание с преобладанием кратковременной острой аффективной реакции, граничащей с выходом из-под когнитивного контроля;
- 5) субпороговый – внеинтеллектуализированное, рефлексивно неподконтрольное переживание с выраженным преобладанием аффективного компонента, реактивный процесс, представляющий угрозу распада личности.

Предполагается, что вышеуказанные характеристики процесса переживания одиночества должны быть выделены на первой психотерапевтической сессии. В зависимости от содержания и сочетания компонентов структуры одиночества конкретного клиента и будет выстроен для него план дальнейшей психокоррекции.

Может оказаться важным обучение клиента как навыку дифференциации чувства одиночества от остальных переживаний, так и способу регулирования своих эмоциональных состояний. Самая часто применяемая в когнитивно-поведенческой психотерапии техника для этой цели – дневник эмоций. С помощью этой методики также можно выделить автоматические и дисфункциональные убеждения клиента относительно своих чувств и переживаний, окружения и социальных контактов, успехов и неудач. Вместе с этим открывается пространство возможных ресурсов: психотерапевт может

узнать, за счет каких компонентов психической деятельности или среды, в которой находится клиент, можно компенсировать текущие трудности.

В зависимости от поставленных вместе с клиентом целей и задач терапии на второй встрече психолог планирует дальнейшую работу, которую можно вести в следующих направлениях:

- 1) обсуждение с клиентом когнитивной модели одиночества;
- 2) переформулировка выявленных дисфункциональных убеждений и автоматических мыслей;
- 3) разработка адаптивных поведенческих стратегий;
- 4) оценка ресурсов для компенсации чувства одиночества.

На последующих сессиях важно продолжать развивать включенность клиента в процесс работы, укрепляя комплаентность психотерапии. Также, в зависимости от поставленных ранее задач, на каждой последующей сессии необходимо вносить корректировки в план работы, отмечая процесс выполнения задач и смену их приоритетности.

Основными этапами следующих встреч могут быть:

- 1) обсуждение дневника (и его видоизменение при необходимости);
- 2) оценка позитивных и негативных аспектов процесса психотерапии;
- 3) оценка успешности применения разработанных стратегий поведения;
- 4) повторная оценка этапа, формы и интенсивности переживания одиночества для коррекции плана психотерапии;
- 5) обучение клиента телесно-ориентированным техникам совладания с острыми состояниями;
- 6) работа с негативными убеждениями, продолжение процесса переформулировки автоматических мыслей;
- 7) психопрофилактика возможных рецидивов;
- 8) оценка способности клиента использовать полученные в процессе психотерапии навыки работы с переживанием чувства одиночества.

В современном обществе проблема одиночества становится как никогда актуальной, затрагивая значительную часть населения. Необходимость психотерапии одиночества продиктована тем, что нередко одиночество дополняется коморбидными состояниями, которые включают в себя депрессивную, тревожную и т.п. симптоматику. Когнитивно-поведенческая психотерапия, многократно доказавшая свою эффективность, должна быть выстроена в зависимости от индивидуальных форм и особенностей переживания чувства одиночества и успешности освоения клиентом когнитивных техник. Своевременно оказанная психокоррекционная помощь может предотвратить развитие переживания одиночества до уровня депрессии или других коморбидных расстройств.

Список литературы:

1. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2003. 304 с.
2. Бек Д. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям. СПб.: Питер, 2019. 416 с.
3. Бочавер А.А., Докука С.В., Сивак Е.В., Смирнов И.Б. Использование социальных сетей в интернете и депрессивная симптоматика у подростков // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 1–18.
4. Дмитриева Н. В., Антилогова Л. Н., Лагунова А. И. Страх одиночества. Алгоритм и техники психокоррекции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. Т. 69, № 2. С. 38–41.
5. Климентьева Е.Н. Одиночество как социальная проблема современной России // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2009. № 3. С. 97–101.
6. Козырева П. М., Смирнов А. И. Особенности возрастной структуры одиночества // Социологические исследования. 2020. № 9. С. 56–69.
7. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер. 2000. С. 372–377.
8. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. № 1. С. 55–81.

9. Рогов Е.И., Рогова Е.Е. Интернет-зависимость как стремление к одиночеству // Психология образования в XXI веке: теория и практика. 2011. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54915_full.shtml
10. Слободчиков И.М. Одиночество личности: природа, структура, содержание, механизм развития // Актуальные аспекты социально- и психолого-педагогических проблем детства и сопровождения участников образовательного процесса. Сборник научных статей. М.: ФГБНУ «ИИДЦВ РАО», 2020. С. 184–206.
11. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12, № 3. С. 27–35.
12. Трошина А.Е. Переживание депрессии и одиночества как факторы социально-психологической дезадаптации подростков // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. №3. С. 115–123.
13. Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19 // M.E. Loades, E. Chatburn, N. Higson-Sweeney [et al.] // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2020. Vol. 59. № 11. P. 1218–1239.

References:

1. Bek A., Rash A., SHO B., Emeri G. Kognitivnaya terapiya depressii. SPb.: Piter, 2003. 304 p.
2. Bek D. Kognitivno-povedencheskaya terapiya. Ot osnov k napravleniyam. SPb.: Piter, 2019. 416 p.
3. Bochaver A.A., Dokuka S.V., Sivak E.V., Smirnov I.B. Ispol'zovanie social'nyh setej v internete i depressivnaya simptomatika u podrostkov // Klinicheskaya i special'naya psihologiya. 2019. Tom 8. № 3. P. 1–18.
4. Dmitrieva N. V., Antilogoza L. N., Lagunova A. I. Strah odinochestva. Algoritm i tekhniki psihokorrekcii // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2017. T., 69. № 2. P. 38–41.
5. Kliment'eva E.N. Oдиночество как social'naya problema sovremennoj Rossii // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya. 2009. № 3. P. 97–101.
6. Kozyreva P. M., Smirnov A. I. Osobennosti vozrastnoj struktury odinochestva // Sociologicheskie issledovaniya. 2020. № 9. P. 56–69.
7. Leont'ev D. A. Vnutrennij mir lichnosti // Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. SPb.: Piter. 2000. P. 372–377.
8. Osin E. N., Leont'ev D. A. Differencial'nyj oprosnik perezhivaniya odinochestva: struktura i svojstva // Psihologiya. Zhurnal VSHE. 2013. № 1. P. 55–81.

9. Rogov E.I., Rogova E.E. Internet-zavisimost' kak stremlenie k odinochestvu // Psihologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika. 2011. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54915_full.shtml
10. Slobodchikov I.M. Odinochestvo lichnosti: priroda, struktura, sodержanie, mekhanizm razvitiya // Aktual'nye aspekty social'no- i psihologo-pedagogicheskikh problem detstva i soprovozhdeniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa. Sbornik nauchnyh statej. M.: FGBNU «IIDSV RAO», 2020. P. 184–206.
11. Slobodchikov I.M. Sovremennye issledovaniya perezhivaniya odinochestva // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2007. T. 12, № 3. P. 27–35.
12. Troshina A.E. Perezhivanie depressii i odinochestva kak 6zactory social'no-psihologicheskoy dezadaptacii podrostkov // Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 3. P. 115–123.
13. Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19 // M.E. Loades, E. Chatburn, N. Higson-Sweeney [et al.]// Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2020. Vol. 59. № 11. P. 1218–1239.

УДК 316.6

**ТРЕНИНГ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА
КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
СПОРТСМЕНОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА*****Седова Наталья Владимировна****Магистрант 3 курса Института психологии**Алтайский государственный университет,**г. Барнаул, Россия**e-mail: natels@mail.ru****Шамардина Марина Валерьевна****Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии**Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: marav_sh@mail.ru*

Статья рассматривает особенности переживания одиночества спортсменами юношеского возраста в контексте психологического благополучия. В работе рассмотрены понятия переживания одиночества, психологического благополучия, особенности психологического портрета спортсменов юношеского возраста. Определено, что тренинг личностного роста является одним из наиболее эффективных методов психологического сопровождения спортсменов с высоким уровнем переживания одиночества.

Ключевые слова: юношеский возраст, переживание одиночества, психологическое благополучие, метод психологического тренинга.

**PERSONAL GROWTH TRAINING AS A METHOD OF PSYCHOLOGICAL
SUPPORT FOR YOUNG ATHLETES*****Sedova Natalia Vladimirovna****Student of the 3 course of the Institute of Psychology,**Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: natels@mail.ru****Shamardina Marina Valeryevna****Candidate of psychological sciences,**Associate Professor at the Department of General and Applied Psychology,**Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: marav_sh@mail.ru*

This article is aimed at considering the features of the experience of loneliness by young athletes in the context of psychological well-being. The paper considers the concepts of experiencing loneliness, psychological well-being, and features of the psychological portrait of young athletes. It is determined that personal growth training is one of the most effective methods

of psychological support for athletes with a high level of loneliness.

Key words: adolescence, experience of loneliness, psychological well-being, method of psychological training.

Проблема переживания одиночества в контексте психологического благополучия личности имеет решающее значение в развитии личности на определенных возрастных этапах, накладывая отпечаток на дальнейший жизненный путь. Особенно это проявляется в юношеском возрасте, когда поиск смысла жизни часто определяет жизненную позицию. Именно в юношеском возрасте формируется способность соотносить цели, возможности и обстоятельства при определении позиции, где психологическое благополучие личности будет выступать залогом гармоничности существования, что коррелирует с уровнем притязаний, личностными потребностями и т.п. Кроме того, эмоциональное отношение к самому себе может характеризоваться определенным уровнем внутреннего комфорта в периоды переживания одиночества как желание уединения, отстранения от социального окружения с целью познания самого себя, рефлексии действительности для самосовершенствования путем личностных переживаний. В юношеском возрасте человек открывает собственный внутренний мир, погружаясь в себя. Степень переживания одиночества в контексте психологического благополучия может выступать как мера соизмеримости между «Образом – Я» и реальным поведением, субъективной интерпретацией реакций других людей в конкретных социальных ситуациях [1.2].

Именно поэтому изучение проблемы переживания одиночества у спортсменов юношеского возраста приобретает особое значение в контексте психологического благополучия, формирования социального опыта личности в условиях интенсивной физической и морально-психической нагрузки.

Исследование феномена одиночества представлено в научных трудах многих зарубежных и отечественных ученых, раскрыты его особенности как социально-психологического явления (С.Г. Корчагина, С.В. Малышева и др.)

[1.2], признаки (Г. Гарднер, Ф. Дольто, Е.Н. Мухиярова, Т. Н. Разуваева и др.), стратегии преодоления (А.А. Дяченко, И.Н. Ишмухаметов, О. М. Красникова и др.).

Исследование проблем влияния одиночества как фактора социализации индивида рассматривается на протяжении длительного времени развития общества в работах таких зарубежных и отечественных ученых, как Л. С. Выготский, Э. Дюркгейм, Г. С. Костюк, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Хорни и др. [1.1; 1.4].

Проблемам социально-психологического благополучия и личностного становления спортсмена юношеского возраста посвящены работы Г. Б. Горской, Р. М. Загайнова, Т. И. Зерновой, Е. П. Ильина и др.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные положения и принципы психологической науки:

- 1) психодинамический подход к изучению одиночества (З. Фрейд);
- 2) шестикомпонентная теория психологического благополучия (К. Рифф);
- 3) теория психосоциального развития личности (Э. Эриксон).
- 4) социально-психологические аспекты развития спортсменов юношеского возраста (Е.Н. Гогун, Г.Б. Горская, Е.П. Ильин и др.)

Спортсмены-юноши относятся к возрастной группе, в которой общие психические расстройства считаются наиболее распространенными, а из-за спортивно-соревновательной среды они подвергаются воздействию множества факторов стресса, сказывающихся на психическом здоровье, по сравнению с группой юношей, не связанных со спортом. Тема улучшения психического здоровья юношей в спорте, которая все чаще поднимается в современных исследованиях, касается четко определенных мероприятий психологической поддержки. Восприятие одиночества как состояния включает в себя беспокойство по поводу реального или воображаемого отсутствия желаемых социальных контактов наряду с одновременным стремлением к уединению.

Усугубление негативных реакций на состояние одиночества могут вызывать низкий уровень психологического благополучия, отсутствие осмысленности и целей в жизни, предпочитаемое неадаптивное копинг-поведение. Для спортсменов-юношей, переживающих значимые возрастные изменения в области мышления, эмоционального восприятия жизни, социальных контактов, переосмысления жизненных ценностей, важно проявление социальной активности, формирование независимости и уверенности в собственных силах [1.3].

В исследовании принимали участие обучающиеся колледжей, лицеев, а также старших классов общеобразовательных школ г. Барнаула Алтайского края в количестве 40 человек и группа спортсменов юношеского возраста в количестве 40 человек, проходивших подготовку в специализированных (спортивных) учебных учреждениях спортивного направления г. Барнаула Алтайского края.

Результаты изучения переживания одиночества у спортсменов по методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева) показали, что в группе спортсменов наблюдался более высокий среднегрупповой уровень по шкалам «Общее переживание одиночества» (28,57), «Изоляция» (9,52), «Самоощущение» (9,05), «Отчуждение» (10,0) в сравнении с результатами по тем же шкалам группы юношей, не занимающихся спортом (23,72; 6,92; 8,02; 8,77 соответственно). По шкале «Зависимость от общения» респонденты группы спортсменов показали значение ниже, чем респонденты контрольной группы. Это позволяет сделать вывод о том, что юноши, занимающиеся спортом, более склонны к ощущению одиночества, изоляции, отсутствия эмоционального контакта, поддержки, связанным с родом занятий, переживая ситуации отсутствия людей, с которыми возможно взаимодействие и формирование значимых связей, а значит, имеют субъективное представление «Образ – Я» по сравнению с респондентами группы контраста. Шкалы опросника «Психологического благополучия» (К.

Рифф) свидетельствуют, что у группы спортсменов «Осмысленность жизни» (94,76), «Человек как открытая система» (64,0), «Личностный рост» (62,94) ниже соответствующих показателей группы неспортсменов (111,46; 85,70; 65,95 соответственно), спортивные юноши в большей степени имеют ощущение дефицита личностного развития. Однако в целом расхождений в средних значениях по шкале «Психологическое благополучие» в группах спортсменов (359,61) и неспортсменов (358,31) не было выявлено, значит, наблюдается субъективное понимание целостности и осознанности респондентом своей жизни.

Между группами спортсменов и неспортсменов юношеского возраста U-критерий Манна-Уитни показал значимые различия по следующим шкалам: «Изоляция» ($Z=-4,721$, $p=0$), «Общее переживание одиночества» ($Z=-3,268$, $p=0,001$), «Личностный рост» ($Z=-2,452$, $p=0,014$), «Осмысленность жизни» ($Z=-4,259$, $p=0$), «Человек как открытая система» ($Z=-4,199$, $p=0$), «Конфронтационный копинг» ($Z=-3,534$, $p=0$), «Поиск социальной поддержки» ($Z=-3,455$, $p=0,001$), «Положительная переоценка» ($Z=-2,394$, $p=0,017$). Значимость различий между группами по шкалам «Личностный рост» и «Осмысленность жизни» в сторону снижения у группы спортсменов указывает на отсутствие стремления к самореализации в жизни, развитию и новому опыту (низкие показатели по шкале «Человек как открытая система» ($Z=-4,199$, $p=0$)).

По результатам корреляционного анализа Пирсона можно предположить, что в группе контраста (юношей, которые не занимаются спортом) так же, как в группе спортсменов, уровень переживания одиночества имеет отрицательное влияние на уровень психологического благополучия юношей. После проведенного анализа шкал разных опросников были выявлены сильные отрицательные корреляционные связи между шкалой «Самоощущение» и шкалами «Позитивные отношения» ($r=-0,576$, $p=0,000$), «Управление средой» ($r=-0,569$, $p=0,000$), «Человек как открытая система» ($r=-0,406$, $p=0,009$), «Психологическое благополучие» ($r=-0,522$, $p=0,001$). Шкала «Отчуждение»

отрицательно коррелирует со шкалами «Позитивные отношения» ($r=-0,705$ $p=0,000$), «Управление средой» ($r=-0,465$ $p=0,003$), «Личностный рост» ($r=-0,421$ $p=0,007$), «Человек как открытая система» ($r=-0,419$ $p=0,007$), «Психологическое благополучие» ($r=-0,415$ $p=0,008$). Шкала «Дисфория» отрицательно коррелирует со шкалой «Автономия» ($r=-0,440$ $p=0,005$). Шкала «Общее переживание одиночества» имеет отрицательную связь со шкалами «Позитивные отношения» ($r=-0,701$ $p=0,000$), «Управление средой» ($r=-0,528$ $p=0,000$), «Человек как открытая система» ($r=-0,444$ $p=0,004$), «Психологическое благополучие» ($r=-0,483$ $p=0,002$). С помощью корреляционного анализа Пирсона были выявлены положительные взаимосвязи между шкалой «Психологическое благополучие» и шкалами опросника совладающего поведения «Конфронтационный копинг» ($r=0,428$ $p=0,006$) и «Планирование решения проблемы» ($r=0,439$ $p=0,005$). Данные копинг-стратегии коррелируют со шкалами «Личностный рост» ($r=0,475$ $p=0,002$, $r=0,432$ $p=0,005$) и «Автономия» соответственно ($r=0,506$ $p=0,001$ $r=0,344$ $p=0,03$).

В группе юношей, не занимающихся спортом, выявлены наиболее сильные отрицательные корреляционные связи между шкалами опросника «Психологическое благополучие» и «Дифференциального опросника переживания одиночества». Шкала «Изоляция» имеет отрицательную взаимосвязь со шкалами «Позитивные отношения» ($r=-0,603$ $p=0,000$), «Самопринятие» ($r=-0,447$ $p=0,004$), «Психологическое благополучие» ($r=-0,483$ $p=0,002$). Сильные отрицательные корреляционные связи были выявлены между шкалой «Самоощущение» и шкалами «Позитивные отношения» ($r=-0,536$ $p=0,000$), «Управление средой» ($r=-0,415$ $p=0,008$), «Осмысленность жизни» ($r=-0,560$ $p=0,000$), «Человек как открытая система» ($r=-0,418$ $p=0,007$), «Психологическое благополучие» ($r=-0,519$ $p=0,001$). Шкала «Отчуждение» отрицательно коррелирует со шкалами «Позитивные отношения» ($r=-0,498$ $p=0,001$), «Самопринятие» ($r=-0,460$ $p=0,003$), «Психологическое

благополучие» ($r=-0,436$ $p=0,005$). Шкала «Общее переживание одиночества» имеет отрицательную связь со шкалами «Позитивные отношения» ($r=-0,585$ $p=0,000$), «Самопринятие» ($r=-0,472$ $p=0,002$), «Осмысленность жизни» ($r=-0,451$ $p=0,003$), «Психологическое благополучие» ($r=-0,521$ $p=0,001$). Шкала «Ресурс уединения» имеет сильную положительную связь со шкалами «Самоконтроль» ($r=0,416$ $p=0,008$) и «Бегство-избегание» ($r=0,408$ $p=0,009$). Со шкалой «Бегство-избегание» положительно коррелирует шкала «Позитивное одиночество» ($r=0,453$ $p=0,003$). Шкала «Позитивные отношения» имеет сильную положительную связь со шкалой «Планирование решения проблемы» ($r=0,427$ $p=0,006$). Выявлена отрицательная взаимосвязь между шкалами «Положительная переоценка» и «Человек как открытая система» ($r=-0,408$ $p=0,009$).

Опираясь на результаты исследования, мы разработали программу психолого-педагогического сопровождения для спортсменов юношеского возраста с высоким уровнем переживания одиночества.сихоразвивающая программа «Позитивное одиночество» направлена на профилактику состояний, связанных с общими показателями психологического благополучия, обособленности, застенчивости, социальной тревожности и потери смысла.

Программа тренинга включает в себя два этапа.

1. Углубленная диагностика личностных особенностей и уровня переживания одиночества спортсменов юношеского возраста, анализа социальной ситуации развития. Мы считаем, что набор диагностических процедур – «Субъективное ощущение одиночества» (Д. Рассел и М. Фергюсон), «Рисуночный тест» (Р. Сильвер) – позволяет качественно составить психологический портрет спортсменов юношеского возраста, определяющий субъективный уровень переживания одиночества.

2. Далее проводится психоразвивающая работа, состоящая из трех этапов.

Первый этап предполагает прохождение группового тренинга личностного роста «Позитивное одиночество». По мнению М.В. Шамардиной,

тренинг личностного роста способствует совершенствованию личностных качеств и самосознания человека, оптимизируя поведение и самореализацию. Комфортная и безопасная атмосфера тренинга позволяет участникам проявить набор поведенческих паттернов и, получив обратную связь на свое поведение, осознать вероятные ошибки при взаимодействии с окружающими людьми, возможности других, определить более продуктивные подходы к общению, а также приобрести навыки взаимодействия [1.5].

Целью тренинга является необходимость расширить представление спортсменов об одиночестве (позитивное одиночество). Обучение спокойному восприятию данного переживания, развитие эмпатии.

Задачами тренинга выступают: обучение социальным, коммуникативным умениям, повышение самооценки, развитие творческого мышления.

Тренинг включает в себя 3 части, в каждой из которых содержание раскрывается через последовательные этапы. Всего программа рассчитана на 3 занятия, по времени занимающие 4 часа.

Ожидаемые результаты тренинга:

1. Знакомство с понятиями из области психологии общения, психологии эмоций, конфликтологии – психологическое просвещение.
2. Формирование умений эффективного общения, умения адекватно выражать свои чувства, понимать выражение чувств других людей, быть толерантными – психологическая профилактика.
3. Идентификация как процесс и результат построения «Я» через повышение уровня рефлексивности, создание мотивации для дальнейшего саморазвития спортсменов – психоразвивающий контекст.

На втором этапе спортсмену-юноше оказывается психологическая поддержка по приобретению новых навыков общения, преодоления стрессовых ситуаций – индивидуальные психологические консультации по запросу.

На заключительном этапе психоразвивающей работы психолог и спортсмены подводят итоги, вспоминают яркие моменты, рефлексиируют

собственные состояния, формулируют мотивационные цели на будущее.

В настоящей статье предпринята попытка рассмотрения юношеских проблем спортсменов, которые, возможно, связаны с высоким уровнем переживания одиночества, оказывающим влияние на психологическое благополучие личности.

Тренинг «Позитивное одиночество» способствует развитию умений эффективного общения и адекватного выражения своих чувств, пониманию выражений чувств, состояний и эмоций других людей, повышению уровня рефлексивности.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Изд-во Союз, 1997. 96 с.
2. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.
3. Разумец Е.И., Митин И.Н., Добрушина О.Р., Жолинский А.В. Психосоматические нарушения и их распространенность в спорте высших достижений // Медицина экстремальных ситуаций. 2017. № 3 (61). С. 175–182.
4. Фрейд З. Печаль и меланхолия / Собрание сочинений в 10-ти т. Пер. на рус. язык А. М. Боковой. Т. 3. М.: ООО Фирма СТД, 2006. 447 с.
5. Шамардина М.В. Теория и практика психологического тренинга: учебно-методическое пособие. Барнаул: АлтГУ, 2019. 1 CD-R (1,3 Мб). № гос. регистрации 0321903984. Текст: электронный. URL: <http://elibrary.asu.ru/handle/asu/8471> (дата обращения: 25.01.2021).

References:

1. Vygotsky LS Imagination and creativity in childhood. SPb.: Sojuz, 1997. 96 p.
2. Korchagina S.G. Psychology of loneliness: a tutorial. M.: Moscow Psychological and Social Institute, 2008. 228 p.
3. Razumets E.I., Mitin I.N., Dobrushina O.R., ZHolinskij A.V. Psychosomatic disorders and their prevalence in sports of higher achievements // Medicine of extreme situations. 2017. No. 3 (61). P. 175–182.
4. Freud Z. Sadness and melancholy / Collected works in 10 volumes. Per. in Russian the language of A.M.Bokovikov. Vol. 3. M.: ООО Firma STD, 2006. 447 p.
5. Shamardina M.V. Theory and practice of psychological training: teaching aid Barnaul: AltSU, 2019. 1 CD-R (1.3 Mb). State number registration 0321903984.

Text: electronic. URL: <http://elibrary.asu.ru/handle/asu/8471> (date of access: 25.01.2021).

УДК 37.025

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чикурова Елена Николаевна

Магистрант,

Уральский государственный педагогический университет,

г. Екатеринбург, Россия.

e-mail: l.glazowa2012@yandex.ru

Данная статья посвящена проектной деятельности как одному из средств развития экологической культуры детей младшего школьного возраста. Автор рассматривает цели и задачи проектной деятельности, а также понятие экологической культуры и ее структуру. Обосновывает необходимость проектной деятельности для экологического развития младших школьников.

Ключевые слова: проектная деятельность, образование, младшие школьники, средство, экологическая культура, методы.

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING THE ECOLOGICAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Chikurova Elena Nikolaevna

Master student,

Ural state pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

e-mail: l.glazowa2012@yandex.ru

This article considers project activity as one of the means of developing the ecological culture of primary school children. The author considers the goals and objectives of project activities, as well as the concept of environmental culture and its structure. Justifies the need for project activities for the environmental development of primary school children.

Key words: project activities, education, primary school children, means, environmental culture, methods.

Сегодня экология находится в тяжелом состоянии: природные ресурсы истощаются, многие виды животных и растений находятся на грани вымирания, растут кислотные дожди, увеличивается количество озоновых дыр.

Такая неблагоприятная окружающая среда приводит к изменениям в экосистемах, целые районы становятся непригодными для обитания человека и животных. Человечество должно как можно скорее задуматься о своем

пагубном влиянии на окружающий мир и приступить к решению глобальных экологических проблем.

По мере того, как человек теряет способность жить в гармонии с природой, связи между ним и природой ослабевают, что также сказывается на образе жизни детей, их поступках и действиях.

Городские обучающиеся наиболее отстранены от природных реалий, нарушается их взаимосвязь с окружающей средой. Обучающийся перестает относиться к природе как к «источнику жизни, условию развития, познания и поэзии».

По мнению Е. Н. Дзятковской, экологическая культура – это качество личности, главными компонентами которого являются:

1. Активный интерес к природе и проблемам ее охраны.
2. Знания о природе и основных способах ее охраны.
3. Нравственные и эстетические установки по отношению к природе.
4. Экологически грамотная деятельность по отношению к окружающей среде.
5. Мотивы, определяющие деятельность и поведение человека в природном окружении.

Развитие экологической культуры обучающихся – это разносторонний, системный процесс, в ходе которого обучающиеся овладевают культурой экологического взаимодействия с окружающим миром природы и общества, у них формируется экологическое сознание, ценностное отношение к природе, личная ответственность за ее сохранение, стремление сознательно соблюдать экологические нормы и правила [1].

Поскольку экологическая культура является частью общей культуры, то ее формирование связано с освоением и развитием, а также с передачей знаний, опыта, технологий молодому поколению в виде нравственных требований. В то же время экологическая культура – это продукт воспитания, который

выражается в способности личности выстраивать гармоничные отношения с окружающим миром и с самим собой.

А.Н. Захлебный выделил следующие компоненты структуры экологической культуры:

1. Научно-познавательный. Включает материал, который раскрывает основные свойства предметов и явлений, их разнообразие и связи между ними.

2. Ценностный. Направлен на раскрытие значимости изучаемых объектов в жизни человека и общества.

3. Нормативный. Регулирует нормы, правила, запреты и положения поведения человека и его деятельности в природной и социальной среде.

4. Практически-деятельностный. Практическая деятельность – это конечный результат отношений, критерий развития сознания и чувств [1].

Обращаясь к структуре экологической культуры младших школьников, мы увидим, что одним из ее основных компонентов является практически-деятельностный. Опыт показывает, что при использовании традиционных средств обучения довольно трудно обеспечить полное включение детей в конкретную экологическую деятельность. Использование проектной деятельности как средства развития экологической культуры позволяет использовать широкий спектр возможностей благодаря тому, что четко определен практико-ориентированный характер.

Каждому учителю необходимо решать задачу развития экологической культуры обучающихся. Проектная деятельность является средством для реализации вышеупомянутой задачи.

Проектная деятельность возникла в 1920-е годы в США и связана с развитием гуманистического направления в философии и образовании. Начало проектной деятельности было положено американским философом, психологом и педагогом Дж. Дьюи.

Под проектной деятельностью понимается совместная творческая или игровая деятельность участников, имеющих общую цель и согласованные

методы деятельности. Ее неперенным условием является наличие представлений о конечном продукте деятельности и этапах его достижения. Цель проектной деятельности в начальной школе – вооружение ученика инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в житейских ситуациях [4].

Проектная деятельность обучающихся – это одно из средств развивающего обучения, которое направлено на развитие самостоятельных исследовательских умений, таких как: постановка целей и задач, сбор и обработка данных, проведение экспериментов, анализ полученных результатов, способствующий развитию логического мышления, объединение знаний, полученных в ходе учебного процесса, и приобщение к определенным жизненным проблемам.

Проектная деятельность имеет свои цели и задачи.

Целью проектной деятельности является реализация плана проекта. В ходе её осуществления дети применяют знания, умения и навыки, приобретенные при изучении различных предметов (на интеграционной основе) [3].

Задачи проектной деятельности:

- обучение планированию;
- формирование навыков сбора и обработки информации и материалов;
- развитие способности к анализу результатов деятельности.

Использование проектной деятельности в системе экологического развития является наиболее результативным ввиду сочетания интересов всех субъектов педагогического процесса.

Высокий результат использования проектной деятельности как средства развития экологической культуры младших школьников объясняется их способностью самостоятельно выбрать тему проекта, осознанным выбором методов, средств для его реализации и вдумчивым планированием мероприятий. Формирование чувства ответственности происходит подсознательно: у обучающегося появляется стремление доказать, в первую очередь самому себе, что он сделал правильный выбор. Кроме того,

результатом проектной деятельности является формирование ключевых компетенций, включающих приобретение знаний, умений и навыков, обеспечивающих высокий результат практической деятельности. Существует понимание взаимосвязи между теорией и практикой. Проектная деятельность воспринимается обучающимися как увлекательная деятельность, основанная на личном опыте и имеющая практическую направленность.

Работа над экологическими проектами имеет большое значение для развития познавательных интересов детей. Благодаря интеграции различных областей знаний формируется целостное мировоззрение.

Проектная деятельность – это возможность создать что-то захватывающее самостоятельно, максимально используя свои личные возможности; это деятельность, которая позволяет проявить себя, попробовать свои силы, применить свои знания, принести пользу и продемонстрировать публично достигнутые результаты.

Использование проектной деятельности повышает активность и самостоятельность детей младшего школьного возраста, а также позволяет понять участникам образовательного процесса, что экологическая культура – это важный компонент развития ребенка.

Подводя итог, мы можем сказать, что проектная деятельность очень актуальна для детей младшего школьного возраста как средство развития экологической культуры, поскольку опирается на практическую деятельность.

Она в гораздо меньшей степени регламентируется педагогом, т.е. в ней новые способы деятельности не приобретаются, а превращаются в средства решения практической задачи. Ставя практическую задачу, ученики ищут под эту конкретную задачу свои средства. Развивающий характер проектной деятельности, несомненно, отражается и на познавательной сфере школьников. Так, формируются мыслительные операции; усваивается структура учебной деятельности; развивается скорость мышления, а также творческое воображение.

Список литературы

1. Дзятковская Е.Н, Захлебный А.Н. Развитие общего экологического образования в России на современном этапе // Аналитический ежегодник. 2008. С. 144–170.
2. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный). Москва: Издательский центр «Март», 2005. 448 с.
3. Несговорова Н.П. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога: монография / автор-сост. Несговорова Н.П. Курган: Изд-во КГУ, 2013. 316 с.
4. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. М.: Флинта, 2014. 114 с.

References:

1. Dzyatkovskaya E.N, Zahlebnyj A.N. Razvitie obshchego ekologicheskogo obrazovaniya v Rossii na sovremennom etape // Analiticheskij ezhegodnik. 2008. P. 144–170.
2. Kodzhaspirov A.YU., Kodzhaspirova G.M. Slovar' po pedagogike (mezhdisciplinarnyj). Moskva: Izdatel'skij centr «Mart», 2005. 448 p.
3. Nesgovorova N.P. Tekhnologiya proektov v professional'noj deyatel'nosti pedagoga: monografiya / avtor-sost. Nesgovorova N.P. Kurgan: Izd-vo KGU, 2013. 316 p.
4. YAkovleva N. F. Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom uchrezhdenii. M.: Flinta, 2014. 114 p.