

УДК 37.018.2

**ВОЛОНТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ
ПРАВОНАРУШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ*****Донгаузер Елена Викторовна***

*Доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия
e-mail: dong-elena@yandex.ru*

Гаспарович Елена Олеговна

*Доцент кафедры управления персоналом и психологии,
Уральский федеральный университет им. первого Президента РФ Б. Н. Ельцина,
г. Екатеринбург, Россия
e-mail: geo1605@yandex.ru*

В статье рассматриваются различные дефиниции понятия «профилактика» и анализируется воспитательный потенциал волонтерской деятельности несовершеннолетних, которая может быть использована как в процессе внеклассной работы современных школ, так и в ходе различных направлений профилактической работы с данной категорией воспитуемых. Цель данной статьи - акцентировать возможности волонтерской деятельности как средства профилактики правонарушений подростков. Методами исследования являлись сравнительный анализ и синтез, обобщение, конкретизация. Сделаны выводы о том, что систематическая волонтерская деятельность позволяет создать эффективные условия для профилактики правонарушений несовершеннолетних в современной общеобразовательной организации.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, профилактика, правонарушения, подростки, самореализация.

**VOLUNTEERING AS A MEANS OF PREVENTION OF OFFENSES IN A
MODERN SCHOOL*****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*

Gasparovich Elena Olegovna

*Associate Professor at Department of Personnel Management and Psychology,
Ural federal University,
Ekaterinburg, Russia
e-mail: geo1605@yandex.ru*

The article discusses various definitions of the concept of "prevention" and analyzes the educational potential of volunteer activities of minors, which can be used both in the process of extracurricular work of modern schools, and in the course of various areas of preventive work with this category of pupils. The purpose of this article is to emphasize the possibilities of volunteering as a means of preventing adolescent delinquency. The research methods were comparative analysis and synthesis, generalization, concretization. Conclusions are drawn that systematic volunteering makes it possible to create effective conditions for the prevention of juvenile delinquency in a modern educational organization.

Key words: volunteer activity, prevention, offenses, teenagers, self-realization.

Социальные и экономические проблемы в современном российском обществе ослабили институт семьи, следствием чего стало изменение морально-нравственных и ценностных установок в обществе, рост числа подростков, склонных к асоциальному поведению, а вместе с ними и количество правонарушений, совершаемых как несовершеннолетними, так и в отношении несовершеннолетних. Распространение различных проявлений девиантного поведения среди молодого населения России приняло за последние десятилетия угрожающие размеры и приобрело черты социального бедствия. Экономическая нестабильность, утрата молодежью ясных жизненных перспектив, обеднение духовной культуры приводят к катастрофическим последствиям и тем самым ставят перед обществом, педагогами, психологами, социальными службами в качестве основных задач — поиск форм, методов и технологий работы с дезадаптированной молодежью, концентрацию усилий, направленных как на реабилитацию, так и, что более необходимо, предупреждение отклонений от социальных норм, то есть устранение условий, прямо или опосредованно оказывающих отрицательное воздействие на поступки и действия молодых людей [5, с. 72]. В этой связи особую актуальность приобретает проблема профилактики правонарушений несовершеннолетних в современных общеобразовательных организациях.

По мнению С.А. Беличевой, «правонарушение – это докриминогенный уровень асоциального поведения, когда несовершеннолетний еще не стал субъектом преступления и его социальные отклонения проявляются на уровне

мягких поступков, нарушений норм морали, правил поведения в общественных местах, уклонений от учебы, общественно-полезной деятельности, в употреблении алкоголя, наркотических, токсических средств, разрушающих психику и других формах асоциального поведения, не представляющих большой общественной опасности» [1, с. 32]. То есть с точки зрения норм права это деяние, не подлежащее однозначному наказанию. Главным направлением в борьбе с противоправным поведением несовершеннолетних в мировой образовательной практике выступает профилактика – использование совокупности мер, разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонений в развитии, обучении, воспитании [3; 4].

Профилактика – совокупность мероприятий, направленных на предупреждение или устранение социальных, психологических и других условий, которые могут стать причиной негативного (отклоняющегося) поведения, действий и поступков человека [11]. Профилактика – комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность, с целью предупреждения отклонений в ее поведении. Под профилактикой подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических или социокультурных отклонений у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей. Основой профилактических мер является деятельность, направленная: на создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для нормального осуществления процесса социализации личности; осуществление психолого-педагогической и социальной помощи семье и подросткам; обеспечение, в случае необходимости, мер социально-правовой защиты ребенка (принудительное изъятие ребенка из семьи, лишение родителей родительских прав и т.п.).

Понятие профилактики правонарушений определяется авторами по-разному. По мнению А.П. Закалюка, это деятельность по устранению причин и условий совершения преступлений лицом, которое еще не проявило преступного умысла, но его поведение свидетельствует о высокой вероятности перерастания последнего в преступное деяние [6]. Более конкретное определение сущности профилактики правонарушений сформулировал Н.И. Ветров, который понимает под ней совокупность социально-экономических, идеологических, культурно-воспитательных, организационно-управленческих мер, направленных на выявление и устранение причин правонарушений, условий и обстоятельств, способствующих их совершению, на исправление и перевоспитание лиц, имеющих отклонения в поведении, на предостережение членов общества от противоправных деяний [3].

За последние годы сложились устойчивые формы связей научных исследований и практики воспитательно-профилактической работы. Значительно расширилась сеть научных учреждений, занимающихся исследованием проблем молодежи, укреплена их научная база. Проблема несовершеннолетних правонарушителей занимает прочное место среди всех направлений развития общественных наук. Как известно, в самом общем виде под профилактикой понимают предварительные меры для недопущения чего-либо. Соответственно, профилактика правонарушений – комплексное применение компетентными субъектами общих и специальных приемов, направленных на недопущение правонарушений и ликвидацию причин и условий, их вызывающих.

Важным условием предотвращения девиантного поведения является вовлечение несовершеннолетних в общественно- и социально-полезную деятельность. Среди различных видов практик, которые дают возможность осуществлять профилактику правонарушений несовершеннолетних в общеобразовательной организации, выступает волонтерская деятельность.

Волонтерская деятельность – это осознанное и добровольное участие

любого гражданина в общественной деятельности, которая приносит пользу отдельно взятому человеку и обществу в целом. Будь то помощь в решении экологических проблем, животного мира или социальной сфере. Волонтерство способно решать вопросы тех, кому помогают, и тех, кто помогает. Участвуя в малых проектах или массовых мероприятиях, волонтер своей деятельностью способствует улучшению качества жизни отдельно взятых людей и человечества в целом.

Волонтерство является общепризнанным ресурсом социально-педагогической деятельности. Следует подчеркнуть, что волонтерство является очень важной составляющей гражданского общества. С помощью волонтерства в обществе поддерживаются и усиливаются такие общечеловеческие ценности, как милосердие, забота, помощь; люди реализуют свои возможности, полностью раскрывают свой человеческий и профессиональный потенциал; устанавливаются связи, которые способствуют решению важных жизненных вопросов многих людей. Волонтерство – один из видов привлечения молодежи к отстаиванию активной гражданской позиции, который позволяет в полной мере проявить свои способности и умения, благодаря которым можно помочь другим людям в решении их проблем. Молодежь остро видит социальную несправедливость, расслоение общества, окружающих людей, нуждающихся в помощи, и, главное, имеет силы и вдохновение своими действиями помочь другим.

Но, несмотря на достаточно большой запрос общества на волонтерство и наличие мотивации у молодежи к этому виду деятельности, ряд теоретических и методических аспектов для внедрения волонтерской деятельности в общеобразовательные учреждения разработаны недостаточно. Не понимая всей специфики волонтерства как средства профилактики правонарушений, сложно выстроить эффективную педагогическую работу в этом направлении. В этом и состоит проблема, которой посвящено данное исследование. Целью статьи является теоретическое обоснование возможностей волонтерской деятельности

в процессе профилактики правонарушений несовершеннолетних в общеобразовательной организации.

Подростки, в соответствии с закономерностями развития, нуждаются в соответствии внешних социальных оценок их личности с их самооценкой. Если же эту потребность они не удовлетворяют в семье или в школьной среде, то ищут ее удовлетворения в неформальных объединениях, маргинальных группах, имеющих разнообразную (в том числе и асоциальную) ориентацию. Попытки же изъять несовершеннолетнего из такого социального окружения, по большей части, не имеют успеха или сопровождаются большими трудностями, как для родителей, педагогов, других заинтересованных лиц, так и для самих подростков. Ведь в силу недостаточной жизненной компетентности и небольшого социального опыта они оказывают этому большое сопротивление, поскольку боятся снова потерять свою социальную опору. Таким образом, если общество, в частности семья, школа не предлагают подросткам полноценной замены в контексте удовлетворения базовых потребностей личности (прежде всего: внимания, признания, уважения, понимания) – они предпочитают неформальную группу, довольно часто с асоциальной ориентацией, даже если и не будут иметь там особого авторитета [8]. Для подростка уже сам факт принадлежности к подобной группе позволяет удовлетворить потребность во внешнем подтверждении самооценки за счет тех подростков, которые не являются членами такой группы. В крайних вариантах это удовлетворение достигается путем проявления агрессии и жестокости, которые унижают и заставляют подчиниться других подростков, обеспечивают «авторитет», но уже с позиции силы. Это деструктивный путь самореализации [1].

Современная школа имеет большой воспитательный потенциал, чтобы не допустить такой деструкции. Одним из путей положительной самореализации обучающегося может быть его привлечение к общественно полезному труду, волонтерской деятельности в пользу других, что неизбежно будет способствовать положительному самоизменению его личности. Участие в

волонтерской деятельности дает школьникам возможность реализовать свои актуальные потребности в самоопределении и самореализации именно в малой группе единомышленников (референтной группе), ощутить не только комфорт согласованной командной, коллективной деятельности, но и проявить собственную инициативу и активность, утвердиться в своей компетентности, повысить собственную самооценку и заслужить авторитет на нравственной основе, приобрести положительный опыт социального взаимодействия [8].

Согласно Федеральному закону от 11.08.1995 № 135-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)», под волонтерской деятельностью понимается добровольная деятельность в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг в целях, указанных в пункте 1 статьи 2 настоящего Федерального закона. Волонтеры – физические лица, осуществляющие волонтерскую деятельность в целях, указанных в пункте 1 статьи 2 Федерального закона от 11.08.1995 № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)», или в иных общественно полезных целях [12].

Основная социально-педагогическая идея организации волонтерской деятельности школьников заключается в том, чтобы сформировать мотивацию и привлечь к ней различные возрастные группы детей и учащейся молодежи, воспитывать у них чуткое отношение к нуждам и проблемам других людей, учить компетентному обращению в различных жизненных ситуациях и с разными субъектами социального взаимодействия. Такая деятельность может быть организована по месту жительства и учебы несовершеннолетних, может выходить за пределы административной единицы (территории), осуществляться в социальном партнерстве (с другими школами, государственными учреждениями или социальными институтами, неправительственными организациями), в группах сверстников и разновозрастных группах, в сотрудничестве родителей и детей [2].

Участие подростков и юношества в волонтерской деятельности способствует изменению мировоззрения самих учащихся и приносит пользу как государству, так и самим волонтерам, которые посредством добровольческой деятельности развивают свои умения и навыки, удовлетворяют потребность в общении и самоуважении, осознают свою полезность и нужность, развивают в себе важные личностные качества, на деле следуют своим моральным принципам [9].

Волонтерская деятельность обучающихся может включать в себя такие виды общественно полезной деятельности, как:

- посадка цветов, газонов, кустов и деревьев;
- помощь таким социальным категориям граждан как: престарелые, беспризорные дети, бездомные, люди с ограниченными возможностями здоровья, мигранты, беженцы и другие;
- благоустройство и обустройство дворов, участков, городских улиц;
- просветительские беседы, направленные на профилактику наркомании, курения, подростковой преступности;
- благотворительные концерты и театральные выступления;
- экологические марши, уборка мусора и загрязнений;
- пропаганда здорового образа жизни.

Волонтерская деятельность реализуется в различных формах: акции, проекты, реклама, городские мероприятия, которые могут носить как краткосрочный, так и долгосрочный характер. Через получение и накопление опыта участия в волонтерской деятельности у детей формируются установки на активную жизненную позицию, духовно-нравственные ценности, базирующиеся на сочетании общественных и личных интересов, связанные с осознанием себя личностью, выбором будущей профессии, подготовкой к взрослой продуктивной жизни.

Волонтерство также связано с самообразованием учеников, возможностью получения ранней профессиональной ориентации, способом самоопределения,

утверждения себя как личности, возможностью проверки и развития способностей и деловых качеств, процессом накопления жизненного и делового опыта. Этот вид деятельности не только обладает обширным воспитательным потенциалом, развивая в учащих такие социально важные качества, как инициативность, ответственность, дисциплинированность, активность, неравнодушие, отзывчивость и эмпатия, но и служит фактором конструктивной социализации личности [10].

Волонтерство помогает развивать социальные компетенции личности, активизирует личностный рост, межличностное общение и взаимодействие, самоопределение его участников. Кроме того, нельзя забывать, что именно волонтерство способствует интеграции молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь самого общества [9].

Большой воспитательный потенциал содержат ученические социальные проекты и благотворительные волонтерские акции – участие в них способствует формированию потребности в совершении добра, помощи социально незащищенным людям, наполняет досуг содержательной полезной деятельностью, отвлекает от вредных привычек, облегчает преодоление различных зависимостей, формирует ценностное отношение к жизни и здоровью, к семье, к родному городу или селу.

В современной системе образования инновационные процессы реализуются при формировании нового содержания образования; разработке и реализации новых образовательных технологий; создании условий для развития и самоопределения личности обучающегося и др. [7, с. 5]. Подготовка и реализация волонтерских социальных проектов и акций являются инновациями, которые воспринимаются органичной составляющей воспитательной работы в школе. Но следует четко осознавать, что воспитательная работа не является целевым социальным проектом. Профилактика негативных явлений и проявлений в поведении учеников обязательно предполагает формирование у

них гуманистической осведомленности, как фундаментальной основы волонтерской деятельности.

В этом направлении гуманистическое воспитание имеет целью формирование такого мировоззрения, которое обеспечивает осознание высокого общественного назначения человека, его направленность на других людей и уважение их достоинства, утверждение словом и делом высших духовных ценностей, нравственных норм поведения и отношений, среди которых особое место занимают добро, доброжелательность, чуткость, забота и милосердие. Особое место в таком процессе отводится формированию потребности в совершении добра, ценностных гуманистических ориентиров, созданию реальных возможностей для приобретения знаний, умений и практического опыта волонтерской деятельности в школьном возрасте.

Таким образом, подводя итоги нашего теоретического исследования, следует отметить, что волонтерская деятельность способствует профилактике правонарушений несовершеннолетних в том случае, если:

- учитываются возрастные особенности обучающихся;
- принимаются во внимание наиболее приоритетные для несовершеннолетних направления волонтерской деятельности;
- участие обучающихся в волонтерских акциях и проектах осуществляется регулярно.

Кроме того, социальным педагогам, классным руководителям следует учитывать недостаточность социального и жизненного опыта, ограниченную информированность школьников по социально-педагогической ситуации или другим проблемам в конкретном городе, районе или селе, их неготовность определять приоритеты в решении проблем, а также объективно оценивать собственные возможности. Несовершеннолетним нужно помогать в организации волонтерских мероприятий, однако делать это ненавязчиво и без чтения нотаций. С этой целью необходимо, чтобы воспитательный процесс в школе был тесно связан с реальной жизнью, а воспитанники получали

необходимую информацию по актуальным проблемам путем непосредственного общения с представителями органов государственной власти, врачей, отдела полиции по делам несовершеннолетних, центров социальных служб для семьи, детей и молодежи, общественных организаций. Благодаря такому подходу появляется возможность формирования у несовершеннолетних воспитанников целостной картины мира, гражданского самосознания, ответственности за судьбу Родины, их приобщение к общечеловеческим ценностям и правилам поведения, адекватных этим ценностям, а также избежать формализма и расширение возможностей проявления продуктивной инициативы и творческой самореализации, с учетом не только собственной потребности в благополучии, но и других.

Интересные идеи и дела, в которых концентрированно отражаются и социально-ценностные установки, высокий творческий потенциал, и практический опыт осуществления волонтерской деятельности, свидетельствуют о том, что в обществе, в частности, среди несовершеннолетних распространяется благотворительность, которая все больше набирает патриотическое звучание и признаки развитого волонтерского движения. Задача педагогов – поддержать школьников в их лучших просоциальных инициативах. Систематическое участие молодых людей в волонтерском движении позволяет сделать личный вклад в решение социальных проблем, самореализоваться через инициирование проектов и программ социально-педагогической направленности. Важно, чтобы направление деятельности было выбрано не педагогом, а самими обучающимися и соответствовало их интересам и целям. Только в этом случае может быть достигнут высокий уровень заинтересованности в волонтерской деятельности и только тогда воздействие на обучающихся будет результативным.

Список литературы:

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М. : Социальное здоровье России, 2004. 224 с.
2. Бурлакова Д. Что нужно знать про новый закон о волонтерстве. 2018. URL: <https://tass.ru/obschestvo/5161673>.
3. Ветров Н.И. Профилактика правонарушений среди молодежи. М. : Юридическая литература, 1980. 184 с.
4. Гордеев А.Ю. К вопросу о положительном опыте предупреждения преступлений в зарубежных странах // Уголовное право и криминология. 2017. № 7. С. 115–121.
5. Донгаузер Е.В. Организационные формы профилактической работы с дезадаптированной молодежью / Профилактика девиантного поведения подростков средствами добровольческой деятельности. Сборник научных трудов / Ответственный редактор Е.В. Москвина. Екатеринбург, 2017. С. 72–85.
6. Закалюк А.П. Прогнозирование и предупреждение индивидуального преступного поведения. М. : Юридическая литература, 1986. 191 с.
7. Инновационная деятельность современного педагога: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Н. И. Мазурчук. М. : Изд-во Урал. гос. Пед ун-та, 2018. 264 с.
8. Липканская К.Л. Волонтерство как фактор становления детско-взрослого сообщества в школе // Вестник НовГУ. 2017. № 4. С. 72–74.
9. Лютова А.В. Добровольчество. Что это и откуда взялось? // Научный Лидер. 2021. № 15 (17). С. 114–119.
10. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: федеральный закон № 120-ФЗ. URL: <https://base.garant.ru/12116087/>.
11. Прилепина О.А. Профилактика девиантного поведения подростков в социально-педагогической работе // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 7. С. 33–35.
12. Телина И.А. Опыт волонтерской работы студентов – будущих социальных педагогов по профилактике правонарушений несовершеннолетних // Социальная педагогика. 2011. № 5. С. 106–108.

References:

1. Belicheva S.A. Osnovy preventivnoj psihologii. M. : Social'noe zdorov'e Rossii, 2004. 224 p.
2. Burlakova D. CHto nuzhno znat' pro novyj zakon o volonterstve. 2018. URL: <https://tass.ru/obschestvo/5161673>.
3. Vetrov N.I. Profilaktika pravonarushenij sredi molodezhi. M. : YUridicheskaya literatura, 1980. 184 p.
4. Gordeev A.YU. K voprosu o polozhitel'nom opyte preduprezhdeniya prestuplenij v zarubezhnyh stranah // Ugolovnoe pravo i kriminologiya. 2017. No. 7. P. 115–121.

5. Dongauzer E.V. Organizacionnye formy profilakticheskoy raboty s dezadaptirovannoy molodezh'yu / Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov sredstvami dobrovol'cheskoj deyatelnosti. Sbornik nauchnyh trudov / Otvetstvennyj redaktor E.V. Moskvina. Ekaterinburg, 2017. P. 72–85.
6. Zakalyuk A.P. Prognozirovanie i preduprezhdenie individual'nogo prestupnogo povedeniya. M. : YUridicheskaya literatura, 1986. 191 p.
7. Innovacionnaya deyatelnost' sovremennogo pedagoga: uchebno-metodicheskoe posobie / Pod obshch. red. N. I. Mazurchuk. M. : Izd-vo Ural. gos. Ped un-ta, 2018. 264 p.
8. Lipkanskaya K.L. Volonterstvo kak faktor stanovleniya detsko-vzroslogo soobshchestva v shkole // Vestnik NovGU. 2017. No. 4. P. 72–74.
9. Lyutova A.V. Dobrovol'chestvo. CHto eto i otkuda vzyalos'? // Nauchnyj Lider. 2021. No. 15 (17). P. 114–119.
10. Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih: federal'nyj zakon № 120-FZ. URL: <https://base.garant.ru/12116087/>.
11. Prilepina O.A. Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov v social'no-pedagogicheskoy rabote // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2017. No. 7. P. 33–35.
12. Telina I.A. Opyt volonterskoj raboty studentov – budushchih social'nyh pedagogov po profilaktike pravonarushenij nesovershennoletnih // Social'naya pedagogika. 2011. No. 5. P. 106–108.

УДК 159.9

**ВЛИЯНИЕ ГЕГЕМОНОЙ МАСКУЛИННОСТИ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТЦОВСТВА*****Ермолова Екатерина Олеговна***

*Кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия
e-mail: shamka05@mail.ru*

Радионова Дарья Олеговна

*Студент по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия
e-mail: darainbow@mail.ru*

В данной статье рассматривается модель ответственного отцовства и возможность влияния на его становление принципов гегемонной маскулинности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью участия отцов в воспитании детей – с одной стороны и результатами исследований, демонстрирующими цикличность отказов отцов брать на себя ответственность за ребенка – с другой. Авторы статьи предполагают возможную причину отказа отцов от ответственности за детей в сформированных ранее принципах маскулинности. Целью работы является рассмотрение феномена «ответственное отцовство», выделение качеств, необходимых для его реализации у современных мужчин, и исследование его становления через призму влияния гегемонной маскулинности. В работе используются теоретические методы анализа, синтеза и систематизации информации, проведен обзор отечественных и зарубежных исследований по теме. Анализируются такие понятия, как: отцовство, ответственное отцовство, гегемонная маскулинность. Представлена модель ответственного отцовства. В заключение делается вывод о несоответствии ранее сформированных принципов гегемонной маскулинности в воспитании мальчиков современным требованиям общества, а также необходимости включения в гендерное воспитание мальчиков новых принципов ролевого поведения, актуальных для современных представлений о родительстве.

Ключевые слова: отцовство, маскулинность, гендерное воспитание, ребенок, развитие.

**IMPACT OF HEGEMONIC MASCULINITY
ON THE FORMATION OF RESPONSIBLE FATHERHOOD*****Ermolova Ekaterina Olegovna***

*Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of general psychology and history of psychology «Novosibirsk State Pedagogical University»,
Novosibirsk, Russia
e-mail: shamka05@mail.ru*

Radionova Darja Olegovna

*Student of Specialty 44.05.01 Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior,
«Novosibirsk State Pedagogical University», Novosibirsk, Russia
e-mail: darainbow@mail.ru*

This article discusses the model of responsible fatherhood and the possibility of influencing its formation by the principles of hegemonic masculinity. The relevance of the study is due to the need for the participation of fathers in the upbringing of children - on the one hand, and the results of studies demonstrating the cyclical refusals of fathers to take responsibility for the child - on the other. The authors of the article suggest a possible reason for the refusal of fathers from responsibility for children in the previously formed principles of masculinity. The aim of the work is to consider the phenomenon of "responsible fatherhood", highlight the qualities necessary for its implementation in modern men and study its formation through the prism of the influence of hegemonic masculinity. The paper uses theoretical methods of analysis, synthesis and systematization of information, a review of domestic and foreign research on the topic. Such concepts as paternity, responsible paternity, and hegemonic masculinity stand out for analysis. Article authors present model of responsible fatherhood. In conclusion, authors note that the previously formed principles of hegemonic masculinity in the upbringing of boys do not correspond to the modern requirements of society, as well as the need to include new principles of role behavior in the gender education of boys that are relevant to modern ideas about parenthood.

Key words: fatherhood, masculinity, gender upbringing, child, development.

Одной из важнейших задач государства на сегодняшний день является обеспечение детства, гарантирующего безопасность, здоровье, а также всестороннее гармоничное развитие. Согласно конвенции о правах ребенка (статья 18, пункт 1), «Государства-участники предпринимают все возможные усилия к тому, чтобы обеспечить признание принципа общей и одинаковой ответственности обоих родителей за воспитание и развитие ребенка. Родители или в соответствующих случаях законные опекуны несут основную ответственность за воспитание и развитие ребенка. Наилучшие интересы ребенка являются предметом их основной заботы»¹. Очевидно, что для реализации данной задачи, а именно гармоничного развития, необходимо

¹ Конвенция о правах ребенка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989, вступила в силу для СССР 15.09.1990. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/

² Данные Всероссийского центра изучения общественного мнения от 23 октября 2019 года. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vovlechennoe-otczovstvo-ili-chto-dlya-detej-vazhnee-deneg>

наличие двух активных родителей – отца и матери. По данным исследований ВЦИОМ за 2017–2021 годы², вопросы детства и родительства (в том числе роли отцов в воспитании детей – «Вовлечение отцов или что для детей дороже денег?», 2019 г.) входит в «топ» приоритетов россиян. С другой стороны, основываясь на статистике, а также опыте психологических и социологических исследований [2], количество неполных семей в России достаточно высоко. В это число входят не только семьи, где отец выплачивает алименты и участвует в воспитании ребенка, но и семьи с отцом-должником или отцом, не имеющим контакта с семьей. Стоит отметить, что выплату алиментов с трудом можно назвать «общей и одинаковой ответственностью за воспитание ребенка», так как в описываемом случае обязанность по воспитанию, развитию и обучению ребенка всецело лежит на одном родителе, если несовершеннолетний проживает с ним.

Говоря о влиянии роли отца в развитии ребенка, рассмотрим результаты исследования, проведенного в 2019 году Смоленским государственным медицинским университетом. Данное исследование показало, что у детей из неполных семей (матери-одиночки), учащихся в 7 классе, крайне высокий уровень тревожности, напряженности и чувствительности (общий по девочкам и мальчикам). К сожалению, это исследование далеко не единственное, а результаты – не локальны [1]. Помимо отсутствия отца, негативную роль в развитии ребенка играет и холодный, отстраненный отец, о чем пишет И.С. Кон, акцентируя внимание не на наличии или отсутствии отца-родителя, а на его роли в воспитании ребенка [7]. Данные идеи подтверждаются многочисленными эмпирическими исследованиями, например, проведенным американскими коллегами исследованием «Значение отцовства: комплексный обзор исследований вмешательства в отцовство», опубликованным в 2020 году, показывает, что дети, чьи отцы положительно вовлечены в их жизнь, с большей вероятностью преуспеют в социальном, эмоциональном и академическом плане [17]. Таким образом, представляется необходимым разностороннее

исследование феномена «отцовства». Цель данной работы авторы видят в рассмотрении феномена «ответственное отцовство», выделении качеств, необходимых для его реализации, у современных мужчин и исследовании его становления через призму влияния гегемонной маскулинности. В работе используются теоретические методы анализа, синтеза и систематизации информации, проведен обзор отечественных и зарубежных исследований по теме. В качестве задач исследования выдвигаются к изучению такие понятия, как: отцовство, ответственное отцовство, гегемонная маскулинность.

Понятие «отцовство». Специалист в области социологии семьи и родительства Т.А. Гурко [5] в своей работе «Родительство: социологические аспекты» рассматривает отцовство с точки зрения разных школ и теорий. Например, с позиции классических социологических теорий разделение на отцовские и материнские обязанности вытекало из необходимости разделения труда по полу. Сейчас эта теория неактуальна, поскольку наблюдается размытие гендерных рамок в контексте профессий. Э. Фромм же выделяет конкретно материнскую безусловную любовь и любовь отцовскую, которую нужно «заслужить» [14, с. 20]. В рамках психоанализа важными данными являются выводы К. Хорни, которая отмечает, что при воспитательной роли, принадлежащей исключительно женщине, девочки готовы стать родителем в силу наличия образца для подражания, а мальчики не учатся заботе о других, так как их отец этого не делал [5].

Из-за очевидной цикличности «безответственного отцовства» стоит острая необходимость в принятии на себя обязанности воспитания отцом в равной степени. И.С. Кон выделяет три уровня анализа отцовства: на уровне личностных взаимодействий, групповом уровне и уровне общества [7]. Опишем отцовство с позиции первого уровня, а именно взаимодействия типа «отец – ребенок». Конечно, сложно говорить о конкретном, едино принятом представлении об отцовстве. Каждый человек или социальная группа могут наделять «отца» разными характеристиками, приписывать неодинаковые

задачи, свойства, таким образом, параллельно в обществе есть различные модели отцовства, но существует доминирующая для определенной культуры. Отцовство в целом определяется как социальный институт, система прав и обязанностей, социальных ожиданий и требований, предъявляемых к мужчине как родителю [8].

Справедливо будет отметить, что сейчас в обществе нет необходимости в четком разделении на исключительно «материнские» и исключительно «отцовские» обязанности в силу размывания гендерных различий в трудовой сфере. Так, трудовая деятельность женщины, а также ее материальное положение уже не зависит от мужчин. Для сохранения баланса в воспитании ребенка от родителей требуется равный качественный и количественный вклад. Соответственно, вышеупомянутая система «прав и обязанностей, социальных ожиданий и требований, предъявляемых к мужчине как родителю» вынужденно приобретает схожесть с «традиционной материнской». Сейчас от мужчины уже не требуется агрессии, большой физической силы и защиты, также как особенного финансового вклада в развитие семьи. К мужчине как родителю предъявляются совершенно иные требования, которым, к сожалению, часто не соответствует его модель воспитания. В таком контексте следует говорить об ответственном отцовстве, его характеристиках и требованиях к отцу-родителю.

Понятие «Ответственное отцовство». Ответственное отцовство как категория является набором требований к мужчине-родителю, которые основываются на потребностях детей в разные периоды. Так, даже в период беременности отцу уже необходимо всецело участвовать в жизни матери и малыша для обеспечения благополучного нервно-психического развития последнего [4], а для развития когнитивных способностей и успешной социализации – в дошкольном возрасте [9].

Современные исследования, направленные на изучение представлений молодежи (студентов) о распределении ролей в семье, показывают, что почти

половина студентов (среди которых примерно равное количество и девушек, и юношей) считают решение эмоционально-личностных проблем ответственностью женщины (матери). Девушки считают, что воспитание ребенка – обязанность в равной степени и мужская, и женская. В свою очередь, юноши готовы участвовать в воспитании детей, однако приоритет в этом вопросе оставляют женщине [15].

Проанализировав программы подготовки к ответственному отцовству на территории РФ [3, 6] и за рубежом [17], а также потребности детей на разных возрастных этапах, выделим ряд качеств, составляющих портрет ответственного отца (см. рисунок 1).



Рис. 1. Модель ответственного отцовства

Выше представлены обобщенные качества. Резюмируя, можно сделать вывод, что ответственный отец – это родитель, который компетентен в

юридических, медицинских, психологических, педагогических и социальных вопросах относительно своего ребенка.

При анализе публикаций по вопросу ответственного отцовства были обнаружены различные курсы подготовки отцов, школы для отцов и прочие образовательные мероприятия [6]. Это свидетельствует об актуальности вопроса и потребности в такого рода образовании. Мы предполагаем, что данная потребность и полученные в ходе исследования данные [16, 17] обусловлены несоответствием моделей маскулинности, которые используются в гендерном воспитании у мальчиков роли родителя, необходимой в современном обществе.

Гегемонная маскулинность. При нормативном развитии в дошкольном возрасте ребенок приходит к осознанию своего пола и понимает его неизменность. Но, говоря о гендерном воспитании, мы касаемся в основном социальных характеристик, той модели поведения, которую общество ожидает от мужчины и женщины. Гендерное воспитание мальчика всегда характеризовалось его противопоставлением девочке. Классические понятия: слабость – сила, эмоциональность – сдержанность, лидерство – подчинение и пр. Воспитание гендерных характеристик ребенка имеет прямую зависимость от культуры страны или социальной группы. Именно поэтому мы наблюдаем различные модели маскулинности. Доминирующая модель маскулинности в той или иной культуре называется гегемонной.

Опишем несколько подходов к определению маскулинности. В 70-х годах прошлого века модель маскулинности предложил американский исследователь Р. Бреннан, принципы которой он считал основой для «успешной маскулинности». Эту модель описал И.С. Кон в своей работе «Мужчина в меняющемся мире» [8]. Его взгляды заключались в следующем:

- необходимость во всем отличаться от женщин – внешне и социально,
- постоянная соревновательность – стремление быть лучше,

- мужчина должен быть сильным физически и эмоционально. Самая легко доступная для него эмоция – это гнев, так как он не противоречит описанным принципам,

- мужчина не боится насилия: он всегда готов принять или нанести физическое увечье.

Также необходимо добавить, что данная модель маскулинности обязует мужчину быть гетеросексуальным и доминантным не только над женщинами, но и над остальными мужчинами. Идеи относительно модели маскулинности английского социолога Э. Гидденса описывает И. Н. Татарковская [12, с. 156]:

- потребность в доминировании;
- двойной стандарт – что допустимо для мужчины, недопустимо для женщины;
- разделение женщин на «чистых» и «нечистых»;
- понимание половых различий как священных и незыблемых;
- представление о женщине как нерациональном человеке;
- обязательное разделение труда по признаку пола.

Так, согласно двум системам понятно, что мужчина – это полное противопоставление женщине, где женские характеристики являются недопустимыми и стыдными [11]. Для многих современных людей такие модели кажутся дикими, жестокими и недопустимыми. Это очевидно, ведь современная женщина уже долгое время находится на позиции, которая не ниже мужской.

Социальные требования к гендерным ролям меняются вместе с изменением социума. С изменением социальных норм и требований можно говорить и об эволюции маскулинности. Так, в научных работах фигурирует понятие «Кризис маскулинности», сутью которого является ломка стандартов, трансформация представлений об «идеальной маскулинности».

Важным вопросом является эволюция маскулинности именно в России. Для ее описания предложим данные, изложенные в статье В.А. Суковой [10].

Исследование включает в себя характеристику образов маскулинности, актуальное для того или иного исторического времени, опираясь на анализ политической и культурной ситуации, а также на изучение материалов СМИ. Невероятную важность имеют образы маскулинности, транслируемые государством, кинематографом и прессой, так как именно они воспитывают в людях «удобный» и социально приемлемый образ мужчины и женщины. Беря во внимание преемственность моделей воспитания, можно говорить о переходе этих образов из поколения в поколение. Конечно, эти образы терпят личностную, но не массовую трансформацию.

Возвращаясь к теме работы, будет значимо описание модели маскулинности, формирующейся после распада СССР, которая характеризуется «брутальной» маскулинностью как гегемонной и содержит в себе большую часть «диких» принципов, описанных выше. «Настоящий» мужчина является грубым, нетерпимым, сильным и страшщимся всего «женского». Конечно, это обусловлено политической и экономической ситуацией. Описывается и так называемая «интеллигентная» маскулинность, но доминирующей оставалась именно «брутальная» как фактор выживания. «Интеллигентная» же маскулинность имела в своей основе преданность семье и идеалам, однако не исключала четкого разделения обязанностей и труда по полу. То есть мужчина – традиционно добытчик и аппарат дисциплины, а женщина – воспитатель, хранитель очага и «нежность».

Интересно описана и «ностальгическая» маскулинность [13], которая опирается на идеалы советского мужчины. Но в нее совсем не входит семейность, так как она мешает самореализации и построению государства. Это объясняется патриархальным устройством. Романтизация образа брутальной маскулинности в фильмах оставляет отпечаток и на понимании мужественности для женщин и женщин-матерей. Отсюда очевидно частое использование такой модели в гендерном воспитании мальчиков.

Маскулинность и ответственное отцовство. В понимание современных стандартов маскулинности вносят большой вклад именно феминистские исследования. Многие работы имеют эмпирическую ценность и наглядно демонстрируют вред гегемонной, или «токсичной» маскулинности не только для женщин и детей, но и для самих мужчин. Например, некоторые авторы описывают мужскую тревожность [10, 13], возникающую вследствие неопределенности «нормы маскулинности».

По данным исследования, проведенного в Турции в 2021 году и охватывающего показатели не только территории страны, но и многих европейских стран, а также учитывающего данные американских ученых, мужчины демонстрируют желание быть глубже вовлеченными в воспитание своих детей. Закономерный вопрос о том, что же им в этом мешает, нашел ответ в результатах исследования. Было установлено, что мужчины-отцы придерживаются традиционного понимания отцовства, транслируемого обществом, доминирующее место в котором занимает экономическая составляющая, то есть главная задача отца, по их мнению – обеспечивать семью. Мужчины, вовлеченные в рамках исследования в воспитание детей, демонстрировали больший интерес к игре с детьми и прогулкам, а остальные аспекты воспитания оставляли женщинам. Особенную сложность для мужчин представлял непосредственный уход за ребенком (гигиена, кормление) и бытовые дела (уборка, стирка). Так, ответственность за удовлетворение базовых потребностей ребенка и систематическое участие в воспитании и развитии оставалась на матерях. Результаты представленного исследования показывают влияние принципов гегемонной маскулинности на дальнейшее поведение мужчины в роли отца, а также демонстрируют противоречие между желанием мужчины быть вовлеченным в воспитание ребенка и его возможностями [16].

Конечно, мы не можем говорить о том, каким должен быть мужчина, но мы в силах утверждать, каким должен быть отец. Именно модель

ответственного отца, представленная нами выше, составляет большую часть характеристик современного мужчины-родителя. Учитывая модель ответственного отцовства, с одной стороны, и модель гегемонной маскулинности, с другой – очевидно сильное несоответствие в воспитании мальчика тому, какой родительский вклад требует от него общество. Так, традиционное гендерное воспитание не было направлено на формирование качеств родителя у мальчика.

Зарубежный опыт вмешательств в отцовство путем целенаправленного вовлечения отцов в академическую жизнь детей, а также совместного проведения досуга описан в комплексном американском исследовании. Так, по результатам анализа 37 случаев вмешательств в отношения отец – ребенок, сутью которых было вовлечение отцов в занятия с ребенком в рамках учебной программы, а также в школьные и досуговые мероприятия, у детей наблюдалось повышение общей успешности, самооценки и многих других личностных показателей. Эти данные позволяют заключить, что существуют практически апробированные методы вмешательства в отцовство, показывающие достоверные результаты [17].

Сделанный анализ литературы позволяет прийти к следующим выводам. Для всестороннего гармоничного развития современного ребенка и обеспечения здорового детства необходимо активное и равное участие в его воспитании двух родителей.

Отцовство необходимо понимать как социальный институт с системой прав, обязанностей, ожиданий и требований, которые предъявляются мужчине в соответствии с актуальными потребностями общества (или сообщества).

Ответственный отец в современном мире – это мужчина, который осведомлен об особенностях воспитания и развития ребенка, готов брать на себя систематическую ответственность относительно удовлетворения как базовых физиологических, так и психологических потребностей ребенка,

компетентен в юридических, медицинских, педагогических и социальных вопросах.

Принципы гегемонной маскулинности в воспитании современных мальчиков, сформированные у мужчин в СССР и после его распада, отражающие потребность в доминировании, понимание половых различий как незыблемых, разделение труда по признаку пола, а также демонстрирующие грубость, нетерпимость, силу и отвержение всего «женского», не соответствуют тем требованиям, которые предъявляются к ним как к ответственным отцам. Для успешного формирования всех качеств ответственного родителя у мужчин рационально выстроить систему гендерного воспитания мальчиков с учетом качеств родителя и современных требований к родительству как таковому.

На сегодняшний день необходимо включение в гендерные воспитания мальчиков новых принципов и качеств, актуальных современным представлениям о родительстве. Также следует продолжить изучение уже имеющихся зарубежных программ вмешательства в отцовство для оценки возможности их применения на территории РФ в целях просвещения мужчин относительно их роли в качестве отцов, а также возможной коррекции имеющихся моделей поведения в воспитательном процессе.

Список литературы:

1. Апкаева С.А., Волошко В.В. Влияние отсутствия отца на формирование личности ребенка // Смоленский медицинский альманах. 2019. № 4. С. 126–128.
2. Бесчасная А.А. Детство и родительство в исследованиях ВЦИОМ // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2021. № 3 (63). С. 58–61.
3. Борисенко Ю.В. Опыт применения психолого-педагогических технологий сопровождения становления психологической готовности к отцовству // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. № 3. С. 674–684.
4. Грентли Дик-Рид. Роды без страха. М. : Столица-принт, 2005. 304 с.

5. Гурко Т.А. Родительство: социологические аспекты. М. : Центр общечеловеческих ценностей, 2003. 164 С.
6. Залужная М.В. Программно-целевой подход в формировании ответственного отцовства // Народное образование. 2016. № 6. С. 123–127.
7. Кон И.С. Мужская роль и гендерный порядок // Вестник общественного мнения. 2008. № 2. С. 37–41.
8. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М. : Время, 2009. 496 с.
9. Кошпаева Т.А. Влияние отца на развитие ребенка // Современные научные исследования и инновации. 2020. № 4 (108). С. 32–33.
10. Суковатая В.А. От «маскулинности травмы» к «маскулинности невроза»: гендерные политики в советской и постсоветской массовой культуре // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. № 5. С. 37–54.
11. Сухушина Е.В., Абрамова М.О., Рыкун А.Ю. Современные образы маскулинности // Вестник науки Сибири. 2017. № 4. С. 168–178.
12. Тартаковская И.Н. Гендерная социология. М. : Вариант ; Невский Простор, 2005. 368 с.
13. Фёдоров К. На пороге новой маскулинности: что значит быть мужчиной вне патриархальных норм // Психология и психотерапия семьи. 2020. № 3–4. С. 53–57.
14. Фромм Э. Искусство любить. М. : АСТ, 2020. 224 с.
15. Яковец М.Г., Сурженко Л.В. Представления современной молодежи о распределении ролей в семье / Наука и образование в современном мире: методология, теория и практика : межд. конф. (Чебоксары, 26 апреля 2019). Чебоксары : изд-во Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2019. С. 76–79.
16. Gurkan T., Ummanel A., Koran N.A Qualitative Study on the Perception of Fatherhood // European Journal of Educational Sciences. 2021. № 2(8). P. 42–59.
17. Joi B. Henry, Wrenetha A. Julion, Dawn T. Bounds. Fatherhood Matters: An Integrative Review of Fatherhood Intervention Research // The Journal of School Nursing. 2020. № 1 (36). P. 19–32.

References:

1. Apkaeva S.A., Voloshko V.V. Vliyanie otsutstviya otca na formirovanie lichnosti rebenka // Smolenskij medicinskij al'manah. 2019. No. 4. P. 126–128.
2. Beschasnaya A.A. Detstvo i roditel'stvo v issledovaniyah VCIOM // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2021. No. 3(63). P. 58–61.
3. Borisenko YU. V. Opyt primeneniya psihologo-pedagogicheskikh tekhnologij soprovozhdeniya stanovleniya psihologicheskoy gotovnosti k otcovstvu // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. No. 3. P. 674–684.

4. Gurko T. A. Roditel'stvo: sociologicheskie aspekty. M.: Centr obshchechelovecheskih cennostej, 2003. 164 p.
5. Grentli Dik-Rid. Rody bez straha. M.: Stolica-print, 2005. 304 p.
6. Zaluzhnaya M. V. Programmno-celevoj podhod v formirovanii otvetstvennogo otcovstva // Narodnoe obrazovanie. 2016. No. 6. P. 123–127.
7. Kon I. S. Muzhskaya rol' i gendernyj poryadok // Vestnik obshchestvennogo mneniya. 2008. No. 2. P. 37-41.
8. Kon I.S. Muzhchina v menyayushchemsya mire. M.: Vremya, 2009. 496 p.
9. Koshpaeva T. A. Vliyanie otca na razvitie rebenka // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2020. No. 4 (108). P. 32–33.
10. Sukovataya V.A. Ot «maskulinnosti travmy» k «maskulinnosti nevroza»: gendernye politiki v sovetskoj i postsovetskoj massovoj kul'ture // Labirint. ZHurnal social'no-gumanitarnyh issledovanij. 2012. No. 5. P. 37–54.
11. Suhushina E. V., Abramova M. O., Rykun A. YU. Sovremennye obrazy maskulinnosti // Vestnik nauki Sibiri. 2017. No. 4. P. 168–178.
12. Tartakovskaya I. N. Gendernaya sociologiya. M.: Variant; Nevskij Prostor, 2005. 368 p.
13. Fyodorov K. Na poroge novej maskulinnosti: chto znachit byt' muzhchinoj vne patriarhal'nyh norm // Psihologiya i psihoterapiya sem'i. 2020. No. 3-4. P. 53–57.
14. Fromm E. Iskusstvo lyubit'. M. : AST, 2020. 224 p.
15. Yakovec M. G., Surzhenko L. V. Predstavleniya sovremennoj molodezhi o raspredelenii rolej v sem'e / Nauka i obrazovanie v sovremennom mire: metodologiya, teoriya i praktika: mezhd. konf. (Cheboksary, 26 aprelya 2019). CHEboksary: izd-vo Negosudarstvennoe obrazovatel'noe chastnoe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya "Ekspertno-metodicheskij centr", 2019. P. 76–79.
16. Gurkan T., Ummanel A., Koran N. A Qualitative Study on the Perception of Fatherhood // European Journal of Educational Sciences. 2021. No. 2(8). P. 42–59.
17. Joi B. Henry, Wrenetha A. Julion, Dawn T. Bounds. Fatherhood Matters: An Integrative Review of Fatherhood Intervention Research // The Journal of School Nursing. 2020. №1 (36). P. 19–32.

УДК 378.4

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПРИРОДО –
КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ
ЗДОРОВЬЯ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В
КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Кайгородова Надежда Захаровна

*Доктор биологических наук, профессор кафедры общей и прикладной
психологии Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия
e-mail: kaigorodova56@gmail.com*

В статье исследуются потенциальные возможности принципов природо-и культуросообразности для валеологического обновления образовательного процесса. Показаны пути построения практики современного образования на основе принципов природо-и-культуросообразности, позволяющие по-новому решать проблему здоровья в образовании. Акцентируется внимание на необходимости подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности, в том числе и на базе классического университета.

Ключевые слова: принципы природосообразности и культуросообразности, здоровьесберегающая и здоровьесформирующая деятельность учителей, индивидуализация обучения, природная, социальная и культурная сущности человека.

**IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF NATURE
AND CULTURAL CONSISTENCY IN THE CONTEXT OF
HEALTH PEDAGOGY DURING THE TRAINING OF FUTURE
TEACHERS AT A CLASSICAL UNIVERSITY**

Kaigorodova Nadezhda Zakharovna

*Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of General and Applied
Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: kaigorodova56@gmail.com*

The article explores the potential possibilities of the principles of nature and culture conformity for the valeological renewal of the educational process. The ways of building the practice of modern education on the basis of the principles of natural and cultural conformity are shown, allowing to solve the problem of health in education in a new way. Attention is focused on the need to prepare future teachers for health-preserving and health-forming activities, including on the basis of a classical university.

Key words: principles of natural and cultural conformity, health-preserving and health-forming activities of teachers, individualization of education, natural, social and cultural essence of a person

В исследованиях последних лет отмечается ухудшение состояния здоровья детей и подростков школьного возраста [7, 12, 14]. Проблема сохранения здоровья еще сильнее актуализируется в связи с изменениями образовательных стандартов, введенными с сентября 2022 года, которые более детально описывают использование цифровых технологий в образовательном процессе. При этом в них не обозначен учет влияния этих технологий на здоровье учащихся.

В то же время анализ литературы показывает, что отсутствует единое представление о здоровьесохраняющей деятельности образовательных учреждений [1, 4, 6, 8, 9, 10]. Одной из причин этого, на наш взгляд, является проблема определения теоретико-методологических основ здоровьесберегающей деятельности.

Суммируя взгляды разных авторов, можно прийти к выводу, что ведущую значимость имеет работа учителя в этом направлении, которая должна носить системный характер и включать не только здоровьесохраняющую, но и здоровьесформирующую деятельность. Первая направлена на снижение затратности обучения, а вторая – на формирования мотивации здоровья и здорового образа жизни. Выпускник вуза (в том числе и классического университета), ориентированный на осуществление педагогической деятельности, должен, безусловно, быть готов к этому.

Одной из причин проблемы здоровья в образовании, на наш взгляд, стал конфликт между ложной философской гипотезой о доминирующем значении среды и принципом природосообразности. Еще Я. Коменский в «Великой дидактике» указал на «многообразие умов» и различия в природных задатках, на необходимость индивидуализации обучения, так как все должны развиваться всесторонне в соответствии с заложенными в человеке природой задатками. Несоответствие одинаковых школьных программ далеко не одинаковым способностям детей к усвоению тех или иных учебных предметов способствует не только снижению эффективности

обучения, но и существенному ухудшению здоровья школьников. То, что причиной ухудшения здоровья детей в ходе учебно-воспитательного процесса является нарушение принципа природосообразности, отмечали еще классики педагогики (Л. Гурлитт, Й.А. Зикингер, Г. Вюнекен, Г. Литц, С. Редди, Э. Демолен и др.).

О том, что ломка природных механизмов психической деятельности отражается на здоровье школьников, отмечали и отечественные педагоги (В.Ф. Базарный, А.М. Локк, А. Кушнир, Н. Ефремова и др.). Однако принцип природосообразности и сегодня остается лишь методологическим фундаментом».

Принцип природосообразности предполагает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его обучение и воспитание в единстве и согласии с природой и заботу об экологически чистой природной среде его обитания и развития [13]. Однако до настоящего времени такой подход не нашел использования в школьной практике в контексте сохранения здоровья школьников. В то же время в связи с возрастающей интенсивностью и сложностью обучения первостепенную важность приобретает соответствие организации учебно-воспитательного процесса возрастным этапам морфофункционального, психофизиологического и социального развития учащихся, индивидуальным особенностям их психической деятельности. Кроме того, в ряде исследований показана необходимость подбора содержания, форм и методов обучения в соответствии с половозрастными особенностями школьников (М. Александровская, Г.М. Бреслав, М.Ю. Бужигеева, Т.П. Хризман). К этому можно было бы добавить обязательное соответствие учебно-воспитательного процесса механизмам обеспечения жизнедеятельности человека как биологического вида и соответствие организации учебно-воспитательного процесса санитарно-гигиеническим нормам. Только в этом случае можно решить проблему

эффективности обучения на фоне сохранения и укрепления здоровья школьников.

Таким образом, можно обозначить следующие положения природосообразного подхода, значимые для здоровьесберегающего преобразования учебно-воспитательного процесса:

1. Принцип природосообразности должен пониматься более широко, чем это обозначено в педагогической литературе, а именно:

- знание индивидуальных особенностей школьников,
- знание этапов и особенностей индивидуального развития,
- знание особенностей функционального обеспечения учебной деятельности,
- знание механизмов адаптации организма к изменившимся условиям жизни.

2. Использование этих знаний при организации учебно-воспитательного процесса через оптимизацию процесса вхождения ребенка в школу, через индивидуализацию и дифференциацию обучения, через выработку индивидуальной стратегии учебного поведения.

Таким образом, принцип природосообразности является основой здоровьесберегающей функции в системе образования.

Однако природосообразную организацию образовательного процесса необходимо осуществлять с учетом следующих опасных, на наш взгляд, моментов:

1. Акцент на природосообразность может увести в безусловный природоцентризм, что снижает роль среды в формировании личности. Процесс и результаты человеческого развития определяются совместным действием трех генеральных факторов – наследственность, среда, воспитание.

2. Сужение принципа природосообразности. К настоящему времени в работах многих авторов показана сложность человека как

природного организма, показаны его специфические особенности, которые необходимо учитывать в педагогическом процессе (М.К. Акимова, Н. Ефремова, А.Л. Сиротюк, Е.В. Славутская и др.). Не надо забывать, что помимо природных индивидуальных задатков, которые корректируются и развиваются в ходе учебно-воспитательного процесса, существуют генетически детерминированные видоспецифические механизмы, позволяющие организму эффективно взаимодействовать с внешней средой и адекватно реагировать на ее изменения. Эти механизмы также должны учитываться при организации учебно-воспитательного процесса.

3. Акцент на формирование природосообразной среды. При рассмотрении отношений в диаде «образовательная среда – ребенок» обычно постулируется адаптация среды к ребенку, т.е. создание оптимальных условий обучения и воспитания. Возможно осуществление другого подхода: выработка индивидуальной стратегии поведения (в том числе и учебного).

На наш взгляд, эти процессы могут и должны осуществляться одновременно, если при организации учебно-воспитательного процесса будут учитываться:

- индивидуальные особенности школьников через использование разнообразных средств, приемов и методов обучения, через создание педагогических условий для активной позиции ученика;
- этапы и особенности индивидуального развития через дифференцирование учебного материала, форм и методов обучения;
- особенности функционального обеспечения учебной деятельности через разнообразие видов деятельности, через оптимизацию двигательного режима на уроке;
- механизмы адаптации организма к изменившимся условиям жизни через постепенное погружение учащихся в учебную деятельность в начале учебного года, учебной четверти и др.;

- биоритмологические механизмы умственной работоспособности через оптимальную организацию режимов труда и отдыха учащихся и т.д.

Гармоничная взаимосвязь природных особенностей ребенка и социальной среды может быть обеспечена с опорой на принцип культуросообразности (А.П. Булкин, И.Е. Видт, А.С. Запесоцкий, Н.Н. Крылова и др.). При этом связь образования и культуры разными учеными видится неоднозначно.

Традиционно образование – форма ретрансляции культуры. Так, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин [3] главную функцию образования видят в передаче опыта, накопленного поколениями людей, в «форме материальной и духовной культуры». «Осуществляя разнообразную деятельность по отношению к различным элементам материальной и духовной культуры, подрастающее поколение под руководством старших поколений овладевает ее богатством и развивает в себе те специфические человеческие способности, которые воплощены, выкристаллизованы в этих элементах культуры». Культура здоровья – одна из составляющих общей культуры человека (применительно к образованию как учителя, так и ученика). В связи с этим одной из задач учителя является ретрансляция культуры здоровья на ученика. Однако эта функция учителя не прописана ни в одном из учебников по педагогике.

Существует точка зрения на образование как особую форму культурогенеза [11]. В этой связи применительно к здоровью человека актуализируется здоровьесформирующая функция образования. Тем более, что в образовательных стандартах отмечено, что личностные результаты освоения образовательной программы должны отражать «принятие и реализацию ценностей здорового и безопасного образа жизни, потребности в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью, неприятие вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркотиков» и т.д.

Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич [2] культурные функции личностно-ориентированного образования видят следующим образом:

- гуманитарная, суть которой состоит в сохранении и восстановлении экологии человека, его телесного и душевного здоровья, смысла жизни, личной свободы, духовности, нравственности;

- культуросозидательная, обеспечивающая сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования;

- социализация, то есть обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, свидетельствующее о его нормальном, безболезненном вхождении в жизнь общества.

В такое понимание взаимосвязи культуры и образования хорошо вписывается валеологически обоснованная организация жизнедеятельности школьника.

Человек являет собой единство трех сущностей: природной, социальной и культурной. Выделение этих сущностей не означает, однако, что они как бы сосуществуют в человеке каждая сама по себе. Нет, человек – существо целостное. Недаром основным в его развитии на всех возрастных этапах признается противоречие между социальным и биологическим, природным началами. Но между природой и социумом лежит культура, объединяющая их и помогающая разрешить противоречия между природным и социальным началами в человеке. Культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности. Культура оказывает огромное влияние на здоровье человека как целостную систему: преобразует биологические потребности человека, регулирует его поведение, образ жизни, уклад, формирует отношение к миру, природе, себе.

Таким образом, построение практики современного образования на основе принципов природо-и-культуросообразности позволяет увидеть новые пути решения проблемы здоровья в образовании, а современный педагог должен быть готов к этому.

Опрос учителей (исключая учителей физкультуры) показал, что педагоги серьезно не задумываются о возможностях современной школы в плане сохранения здоровья учащихся, о роли учителя в формировании у них мотивации здоровья и здорового образа жизни. Так, 100% респондентов отметили, что вопросы здоровья учащихся не являются целью их педагогической деятельности и критерием отбора содержания учебного материала и методов обучения. У 65% учителей здоровье в системе ценностей занимает пятое или шестое место. 98% опрошенных причину ухудшения здоровья видят только вне школы. 78% учителей характеризовались низкой компетентностью в вопросах здоровья, поэтому 15% из них если и используют здоровьесберегающий подход в своей профессиональной деятельности, то не на основе научных исследований, а на интуитивном применении некоторых приемов.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости включения в подготовку будущих учителей содержания, направленного, с одной стороны, на формирование у них культуры здоровья, а, с другой стороны, которое позволило бы им в будущем осуществлять здоровьесберегающую и здоровьесформирующую деятельность с опорой на принципы природосообразности и культуросообразности. Решение этого вопроса возможно через специальные курсы, через межпредметную связь и через внеаудиторную и научно-исследовательскую деятельность студентов.

В Алтайском государственном университете осуществляется подготовка будущих учителей по семи направлениям бакалавриата и одному – магистратуры. Анализ учебных планов показывает, что в них практически отсутствуют курсы, ориентированные на решение этой проблемы. За исключением курса «Возрастная психология», который читается студентам педагогических направлений. Магистрантам, обучающимся по программе «Психология здоровья», читается курс «Психология здоровья в производственной и образовательной сферах», который разработан на основе

курсов «Психология здоровья» и «Педагогическая валеология», которые ранее также читались магистрантам. В рамках этого курса рассматриваются в том числе такие вопросы, как: факторы риска здоровья в образовательных учреждениях, здоровьесберегающая образовательная среда, роль психолога в организации здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности учителя.

В рамках дополнительного образования и курсов повышения квалификации также проводятся занятия по организации здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности педагога. Так, в 2022 г. в рамках программы «Имидж современного педагога», реализуемой региональным центром переподготовки и повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, рассматривались такие вопросы: внутренний и внешний компоненты имиджа как факторы здоровьесбережения участников образовательного процесса, стиль педагогического руководства, культура здоровья учителя и его готовность к здоровьесберегающей деятельности; образовательная среда и здоровье школьников.

Опрос слушателей этой программы показал, что учителям необходимо повышение квалификации по вопросам здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности, что подтверждает актуальность подготовки в этом направлении и будущих учителей, которые, в том числе, обучаются в классическом университете.

Высказанные нами соображения, разумеется, не дают полного ответа на вопрос: «Как эффективно реализовать принципы природо- и культуросообразности в контексте педагогики здоровья в ходе подготовки будущих учителей в классическом университете?» Эта проблема требует дальнейшего глубокого и системного изучения.

Список литературы:

1. Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю. Научный обзор: системный подход в педагогике здоровья // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 2. С. 5–24. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1480>
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д. : Булат, 2000. 351 с.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1982. 319 с.
4. Ирхин В.Н., Ковалева Р.Е. Здоровьеориентированная профессионально- педагогическая деятельность : монография. Тирасполь ; Белгород : Б.и. (Тирогр. «Valinex» SRL). 2017. 190 с.
5. Казин Э.М. Образование и здоровье: медико-биологические и психолого-педагогические аспекты : монография. Кемерово : Изд-во КРИПКИПРО, 2010. 214 с.
6. Кайгородова Н.З. Оптимизация вхождения ребенка в школу в контексте здоровья школьников. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2008. 157 с.
7. Кулакова Е.В., Богомолова Е.С., Бадеева Т.В., Кузмичев Ю.Г. Заболеваемость детей школьного возраста в условиях крупного города по данным обращаемости // Медицинский альманах. Педиатрия. 2015. № 2. С.74–76.
8. Маджуга А.Г. Самородов Д.П., Малярчук Н.Н., Филипенко Е.В. Здоровьесозидающее воспитание учащейся молодежи как метаисторический императив постиндустриального общества // Философия образования. 2017. № 4. С. 108–122.
9. Малярчук Н.Н. Становление и развитие культуры здоровья педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3. С. 285–292.
10. Побединская И.В. Здоровьесберегающая деятельность педагога: тезаурус исследования // Известия ВГПУ. 2017. № 1 (274). С. 32–41.
11. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. От культуропроизводства в образовании – к образовательному культуротворчеству / В сб. Культуросообразная школа. М. : Народное образование. 2002. С. 12–22.
12. Суворова А.В., Якубова И.Ш., Чернякина Т.С. Динамика показателей состояния здоровья детей и подростков Санкт-Петербурга за 20-летний период // Гигиена и санитария. 2017. № 96 (4). С. 332–338.
13. Тенитилова К.С., Абаева С.М., Беяева В.Г. Принцип природосообразности в воспитании: история и современность // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 8 (110). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-prirodosoobraznosti-v-vospitanii-istoriya-i-sovremennost>
14. Ураимова А.А., Касымов О.Т. Состояние здоровья учащихся общеобразовательных учреждений с разной формой организации школьного питания // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29735>

References:

1. Abaskalova N.P., Zverkova A.YU. Nauchnyj obzor: sistemnyj podhod v pedagogike zdorov'ya // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2016. No. 2. P. 5–24. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1480>
2. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov n/D. : Bulat, 2000. 351 p.
3. Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki / pod red. M.N. Skatkina. M. : Prosveshchenie, 1982. 319 p.
4. Irhin V.N., Kovaleva R.E. Zdorov'eorientirovannaya professional'no- pedagogicheskaya deyatelnost' : monografiya. Tiraspol' ; Belgorod : B.i. (Tipogr. «Valinex» SRL). 2017. 190 p.
5. Kazin E.M. Obrazovanie i zdorov'e: mediko-biologicheskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty : monografiya. Kemerovo : Izd-vo KRIPKiPRO, 2010. 214 p.
6. Kajgorodova N.Z. Optimizaciya vhozhdeniya rebenka v shkolu v kontekste zdorov'ya shkol'nikov. Barnaul : Izd-vo AltGU, 2008. 157 p.
7. Kulakova E.V., Bogomolova E.S., Badeeva T.V., Kuzmichev YU.G. Zabolevaemost' detej shkol'nogo vozrasta v usloviyah krupnogo goroda po dannym obrashchaemosti // Medicinskij al'manah. Pediatriya. 2015. No. 2. P.74–76.
8. Madzhuga A.G. Samorodov D.P., Malyarchuk N.N., Filipenko E.V. Zdorov'esozidayushchee vospitanie uchashchejsya molodezhi kak metaistoricheskij imperativ postindustrial'nogo obshchestva // Filosofiya obrazovaniya. 2017. No. 4. P. 108–122.
9. Malyarchuk N.N. Stanovlenie i razvitie kul'tury zdorov'ya pedagogov // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. No. 3. P. 285–292.
10. Pobedinskaya I.V. Zdorov'esberegayushchaya deyatelnost' pedagoga: tezaurus issledovaniya // Izvestiya VGPU. 2017. No. 1 (274). P. 32–41.
11. Stepanov S.YU., Kremer E.Z. Ot kul'turoproizvodstva v obrazovanii – k obrazovatel'nomu kul'turotvorchestvu / V sb. Kul'turosoobraznaya shkola. M. : Narodnoe obrazovanie. 2002. P. 12–22.
12. Suvorova A.V., YAkubova I.SH., CHernyakina T.S. Dinamika pokazatelej sostoyaniya zdorov'ya detej i podrostkov Sank-Peterburga za 20-letnij period // Gigiena i sanitariya. 2017. No. 96 (4). P. 332–338.
13. Tenitilova K.S., Abaeva S.M., Belyaeva V.G. Princip prirodosoobraznosti v vospitanii: istoriya i sovremennost' // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2021. No. 8 (110). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-prirodosoobraznosti-v-vospitanii-istoriya-i-sovremennost>
14. Uraimova A.A., Kasymov O.T. Sostoyanie zdorov'ya uchashchihsya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij s raznoj formoj organizacii shkol'nogo pitaniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. No. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29735>

УДК 159.99

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРАММНО-АППАРАТНЫХ МЕТОДИК В ИНКЛЮЗИВНОМ И СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ***Корнеева Светлана Анатольевна***

*Доцент кафедры психологии, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, г. Белгород, Россия
korneeva@bsu.edu.ru*

Москаленко Светлана Валерьевна

*Доцент кафедры психологии, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, г. Белгород, Россия
Moskalenko_sv@bsu.edu.ru*

Корнеева Анна Алексеевна

*Студентка факультета иностранных языков педагогического института,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
г. Белгород, Россия
1474329@bsu.edu.ru*

В статье представлен методический материал, направленный на решение проблемы сложностей обучения в школе детей с несформированностью высших психических функций. Предлагаются формы и методы оптимальной реализации нейропсихологического подхода к организации коррекционной и коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста. Показана эффективность использования цифровых и аппаратных методов диагностики и коррекции (на примере MOXO и Fast ForWord (Foundations I)).

Ключевые слова: младший школьный возраст, сложности обучения в школе, несформированность высших психических функций, нейропсихологический подход, цифровые и аппаратные методы.

**THE USE OF MODERN HARDWARE AND SOFTWARE TECHNIQUES
IN INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION*****Korneeva Svetlana A.***

*Associate professor of the Department of Psychology, Belgorod, Russia,
korneeva@bsu.edu.ru*

Moskalenko Svetlana V.

*Associate professor of the Department of Psychology, Belgorod, Russia,
Moskalenko_sv@bsu.edu.ru*

Korneeva Anna A.

*Student of the Faculty of Foreign Languages of the Pedagogical Institute,
Belgorod, Russia,
1474329@bsu.edu.ru*

The article presents the methodological material aimed at solving the problem of the complexities of teaching children in schools with a lack of higher mental functions. Forms and methods for the optimal implementation of the neuropsychological approach to the organization of correctional and developmental work with children of primary school age are proposed. The efficiency of using digital and hardware diagnostic and correction methods is shown (by the example of MOXO and Fast ForWord (Foundations I)).

Key words: primary school age, the complexity of schooling, lack of formation of higher mental functions, neuropsychological approach, digital and hardware methods.

Проблема неуспеваемости в школе не нова, но в последние годы отмечается рост интереса к ней со стороны специалистов в различных областях педагогики, психологии и медицины. Актуальность данной проблемы во многом обусловлена социальным запросом со стороны родителей и сотрудников системы образования. Неуспеваемость в массовой школе является следствием многих причин, и часто в число неуспевающих попадают дети без признаков аномального развития, которых медики и педагоги относят к так называемой «практической норме». Нередко педагоги затрудняются в самостоятельном определении причин, вызвавших сложности обучения этих детей [2, 3, 4, 8].

Нейропсихологический анализ состояния высших психических функций позволяет узнать, какие функциональные системы являются недостаточно сформированными и, как следствие, понять причины сложностей и пути преодоления.

В силу сложности своего строения никакая психическая функция никогда не нарушается полностью, всегда остаются сохранные составляющие. И также никогда не нарушаются все функции одновременно. Поэтому коррекцию, следуя луриевским принципам реабилитации, необходимо строить как реструктурирование нарушенной функции за счет опоры на сохранные звенья. Таким образом, задача нейропсихологической коррекции сложностей обучения в школе детей с несформированностью высших психических функций – создать вместе с ребенком арсенал компенсирующих средств и способов преодоления слабого звена [1, 6, 10].

Коррекционная работа с такими детьми предусматривает решение целого ряда задач: развитие когнитивных процессов (что в итоге приведет к устранению неуспешности в учебе); коррекция неблагоприятных личностных особенностей (как эмоциональных, так и личностных проблем); развитие коммуникативных умений (как с использованием традиционных, так и специальных полимодальных коммуникативных систем) [5, 7, 9].

В настоящей статье специфику такой коррекционной работы покажем на примере анализа конкретного случая – мальчика со сложностями обучения в массовой общеобразовательной школе.

Описание случая. Игорь С., 8,4 года, учится в первом классе массовой общеобразовательной школы. Наблюдается у невропатолога, но испытывает стойкие значительные сложности в школьном обучении. Родители обратились со следующими проблемами:

- состояния гиперактивности;
- пропуск букв при письме и слогов при чтении;
- флуктуации внимания и умственной работоспособности;
- «угадывающее» чтение;
- «угадывание» ответов вместо попытки подумать, даже в случаях, когда ребенок компетентен в тех вопросах, о которых идет речь;
- отсутствие интереса к учебе и желания идти в школу.

В качестве диагностической методики используется компьютерная программа МОХО, которая позволяет оценить состояние ребенка по четырем шкалам: внимание, произвольность, импульсивность и гиперактивность. Графически эти данные представлены на рисунке 1.

Оценка точности выполнения задания составила 14.2%, что соответствует низкому уровню развития данного показателя.

Оценка устойчивости внимания -8.656, что соответствует низкому уровню развития данного показателя. В начале выполнения задания внимание не интенсивно; Игорю потребовалось определенное усилие и повторная

инструкция для того, чтобы сосредоточиться. Но достигнутая степень сосредоточенности не сохраняется длительное время и скоро сменяется падением интенсивности внимания; при отсутствии способности сосредоточивать своё внимание Игорь не удерживает внимание до конца выполнения задания.



Рис. 1. Показатели свойств внимания и гиперактивности (в баллах)

Усложнение визуальными и аудиальными дистракторами не повышают точность выполнения задания, а приводят к тому, что происходит подмена алгоритма выполнения задания и Игорь с интересом рассматривает дистракторы, приостанавливая ход работы. После 3.5 минут предъявление дистракторов уже не влияет на изменение результатов тестирования.

Произвольность внимания на низком уровне (-4.217).

Показатели импульсивности и гиперактивности в пределах нормы (0,000 и 0,000 соответственно).

Таким образом, сумма полученных данных не подтвердила факт наличия у Игоря состояния гиперактивности. Коррекцию существующих проблем в обучении и воспитании целесообразно начать с реализации программы развития ВПФ (и в первую очередь внимания).

С помощью луриевских методов [6], модифицированных для детской популяции [1], было проведено нейропсихологическое обследование ребенка, которое позволило установить:

- несформированность межполушарного взаимодействия и слабость функций правого полушария (сложности в выполнении пробы Хэда, зеркальность в написании букв и цифр и т.д.);

- несформированность пространственных представлений (ошибки при выполнении пробы Хэда, непонимание ряда логико-грамматических конструкций и т.д.);

- крайне низкие нейродинамические показатели (неустойчивость когнитивных процессов и работоспособности);

- несформированность функций контроля («угадывающее» чтение, «угадывание» ответов вместо попытки подумать, неиспользование подсказок и т.д.).

Дополнил картину нейропсихологического обследования анализ школьной документации, тетрадей и рисунков Игоря. Большинство ошибок в работах ребенка указывают на недостаточную сформированность серийной организации письма, внимания и функций саморегуляции и самоконтроля.

При этом нейропсихологическое обследование позволило установить сильные звенья психического функционирования ребенка, которые выступили в дальнейшем в качестве опоры при проведении коррекционных занятий: слухоречевой и зрительный гнозис, память и мышление.

Для устранения выявленных сложностей и активизации ребенка были использованы следующие коррекционные и развивающие методы и упражнения:

1. Упражнения, главная цель которых – активизация энергетического потенциала ребенка (активация ствольных и глубинных образований, повышение ряда нейродинамических показателей):

- дыхательные упражнения по методу замещающего онтогенеза А.В. Семенович [10];

- танцевальная терапия (танцы и прыжки с хлопками в ладоши под ритмичную музыку) и т.д.

2. Упражнения, направленные на активизацию межполушарного взаимодействия (активация мозолистого тела):

- рисование двумя руками (как поочередно, так и одновременно);

- зеркальное рисование;

- «Кулачок-ладошка». Ребенок вытягивает обе руки вперед (можно на поверхности стола, а можно положить руки на колени), одна рука сжата в кулак, а другая направлена ладонью вниз, затем ребенок одновременно меняет положение кистей рук.

3. Упражнения, направленные на развитие звукового анализа слова и формирование образа слова:

- «выхлопывание» слогов при произношении слова;

- игра в слоговое лото;

- «Охотники за буквами». Взрослый произносит ряд слов, задача ребенка – хлопнуть в ладоши, услышав слово с заданной буквой. Например, «поймай» все слова с буквой «р», «л» и т.д.

4. Упражнения, направленные на развитие пространственных представлений:

- «Графический диктант» или «Послушный/непослушный ученик». Ребенок следует инструкции или выполняет ее наоборот (на один стук рисовать линию вправо, на два стука – вверх и т.д.);

- «Перевернутые рисунки». Ребенку дается образец, который он копирует с поворотом на 180 градусов;

- «Муха» или «Футбол». Ребенок зрительно следит за заданным инструкцией перемещением мухи или мяча по полю. Можно фишкой обозначить их месторасположение, можно хлопком в ладоши сигнализировать,

если муха или мяч уходят за пределы поля. Затем ребенок и взрослый могут поменяться ролями;

- «Учитель». Ребенок рассаживает игрушки в классе, следуя инструкции, например: «Куклу посади правее робота, перед слоном, но за жирафом и т.д.».

5. Упражнения, направленные на развитие навыков самоконтроля и саморегуляции (активация лобных долей):

- все варианты корректурных проб с переключением: после условного сигнала смена буквы или значка на другой;

- все варианты графических диктантов с оговоренными условными обозначениями: на один стук рисовать линию вправо, на два стука – вверх и т.д.;

- «Азбука Морзе» – рисовать различные значки в ответ на условный сигнал: на один стук рисовать квадрат, на два стука – круг, на три – точку и т.д.

6. Как универсальный тренажер для тренировки ВПФ использовалась методика Fast ForWord (Foundations I). Это основанная на нейронауке компьютерная коррекционная методика, выполненная в виде компьютерных игр-упражнений. Благодаря занятиям по этой методике наращиваются и укрепляются нейронные связи в областях головного мозга, отвечающих за развитие устной и письменной речи и основных когнитивных функций ребенка.

Занятия в Fast ForWord обеспечивают физиологическую базу для развития речи, они устраняют первопричину нарушений слухового восприятия (НСВ) и речевого развития, развивают слухо-речевое внимание, снижают импульсивность.

Такой вариативный подход позволил на практике установить эмоциональный контакт с ребенком, выяснить его интересы, уровень мотивации при выполнении определенного типа заданий, время, в течение которого мальчик мог активно участвовать в задании, с постепенным увеличением этих значений. Часть упражнений выполнялась на индивидуальных занятиях с Игорем, часть – на занятиях в подгруппе с другими

детьми, для того чтобы обеспечить игровой характер занятия и отработать на практике приобретенные коммуникативные навыки и умения [4].

После окончания цикла занятий было проведено повторное нейропсихологическое обследование, которое показало, что у Игоря отсутствуют сложности в пробах на двигательную сферу. Мальчик выполняет плавные и координированные двуручные движения. При чтении появилась плавность и выразительность. Существенно сократились ошибки на пропуски букв, и исчезли ошибки слитного написания слов с предлогами. Диагностировано увеличение умственной работоспособности. Статистически значимые различия на уровне $p \leq 0,05$ обнаружены в показателях устойчивости и произвольности внимания. Представим эти данные в таблице 1.

Таблица 1. Показатели МОХО до и после реализации коррекционной программы

№ п\п	Показатели шкалы	Этапы		Достоверность различий
		до реализации программы	после реализации программы	
1.	Устойчивость внимания	- 8.656	-3.147	$p_{1/2}$ ($U=397$, $p \leq 0,05$) -
2.	Произвольность внимания	- 4.217	0.272	$p_{1/2}$ ($U=423$, $p \leq 0,05$)
3.	Импульсивность	0.000	0.000	-
4.	Гиперактивность	0.000	0.000	-

Таким образом, очевидным достоинством использования цифровых и аппаратных методов диагностики и коррекции является объективность и максимальная индивидуализация программы коррекции (FFW в режиме реального времени изменяет уровень сложности задания, в зависимости от успехов ученика).

Данные результаты были достигнуты благодаря использованию комплексного подхода к разработке нейропсихологической программы коррекционного развития детей с несформированностью высших психических

функций. Спецификой данной программы является активное использование цифровых и аппаратных, а также игровых методов, которые обеспечивают полимодальность воздействия.

Список литературы:

1. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М. : Смысл, 2012. 264 с.
2. Корнеева С.А., Сулима Т.В., Мирошникова О.С. Развитие осознанной саморегуляции участников образовательного процесса // Начальная школа. 2017. № 4. С. 12–15.
3. Корнеева С.А. Нейропсихологический подход к коррекции сложностей обучения в школе детей с несформированностью высших психических функций // Начальная школа. 2019. № 6. С. 15–18.
4. Корнеева С.А., Москаленко С.В., Сулима Т.В., Ковалева Н.А. Психологическая готовность детей с несформированностью высших психических функций к обучению в школе // Начальная школа. 2020. № 3. С. 19–21.
5. Коэн М., Герхард П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. Екатеринбург : Рама Паблишинг. 2021. 264 с.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
7. Подготовка к школе детей с синдромом Дауна : методическое пособие / под общ. ред. Н.А. Урядницкой. М.: Благотворительный фонд «Даунсайт Ап». 2012. 218 с.
8. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж.М. Глозман. 2-е изд. М.: Генезис, 2017. 336 с.
9. Соболева А.Е. Комплексный подход к коррекции развития высших психических функций у детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы логопедической практики / под ред. М.С. Храковской. СПб.: Акционер и К. 2004. С. 275–281.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М. : Академия, 2002. 232 с.

References:

1. Glzman ZH.M. Nejropsihologicheskoe obsledovanie: kachestvennaya i kolichestvennaya ocenka dannyh. M. : Smysl, 2012. 264 p.
2. Korneeva S.A., Sulima T.V., Miroshnikova O.S. Razvitie osoznannoj samoregulyacii uchastnikov obrazovatel'nogo processa // Nachal'naya shkola. 2017. No. 4. P. 12–15.
3. Korneeva S.A. Nejropsihologicheskij podhod k korrekcii slozhnostej obucheniya v shkole detej s nesformirovannost'yu vysshih psihicheskikh funkcij // Nachal'naya shkola. 2019. No. 6. P. 15–18.
4. Korneeva S.A., Moskalenko S.V., Sulima T.V., Kovaleva N.A. Psihologicheskaya gotovnost' detej s nesformirovannost'yu vysshih psihicheskikh funkcij k obucheniyu v shkole // Nachal'naya shkola. 2020. No. 3. P. 19–21.
5. Koen M., Gerhard P. Vizual'naya podderzhka. Sistema dejstvennyh metodov dlya razvitiya navykov samostoyatel'nosti u detej s autizmom. Ekaterinburg: Rama Publishing. 2021. 264 p.
6. Luriya A.R. Osnovy nejropsihologii. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003. 384 p.
7. Podgotovka k shkole detej s sindromom Dauna : metodicheskoe posobie / pod obshch. red. N.A. Uryadnickoj. M. : Blagotvoritel'nyj fond «Daunsajt Ap». 2012. 218 p.
8. Prakticheskaya nejropsihologiya. Opyt raboty s det'mi, ispytyvayushchimi trudnosti v obuchenii / pod red. ZH.M. Glzman. 2-e izd. M. : Genezis, 2017. 336 p.
9. Soboleva A.E. Kompleksnyj podhod k korrekcii razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij u detej mladshego shkol'nogo vozrasta // Aktual'nye problemy logopedicheskoy praktiki / pod red. M.S. Hrakovskoj. SPb. : Akcioner i K. 2004. P. 275–281.
10. Semenovich A.V. Nejropsihologicheskaya diagnostika i korrekciya v detskom vozraste. M. : Akademiya, 2002. 232 p.

УДК 616.8-005

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ
РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПАЦИЕНТОВ С
НЕГЛЕКТОМ ПОСЛЕ ОСТРОГО НАРУШЕНИЯ МОЗГОВОГО
КРОВООБРАЩЕНИЯ*****Мартынова Виктория Павловна****Медицинский психолог, КЛРЦ «Территория здоровья», г. Барнаул, Россия,
e-mail: vika1996.18@mail.ru****Ларина Алёна Владимировна****Магистрант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия,
e-mail: ski-91@mail.ru****Харченко Светлана Сергеевна****Генеральный директор, КЛРЦ «Территория здоровья», г. Барнаул, Россия,
e-mail: kss@mcr-alt.ru*

В данной статье рассматривается описание клинического случая синдрома неглекта у пациента, перенесшего острое нарушение мозгового кровообращения, а также особенности организации нейропсихологического сопровождения в круглосуточном стационаре в отделении медицинской реабилитации на втором этапе. Подробно приведены основные нейропсихологические методы в работе по преодолению синдрома неглекта.

Ключевые слова: острое нарушение мозгового кровообращения, неглект, когнитивные нарушения, нейропсихологическая диагностика, нейропсихологическая реабилитация.

**NEUROPSYCHOLOGICAL FEATURES OF REHABILITATION
MEASURES IN PATIENTS WITH NEGLECT AFTER ACUTE
CEREBROVASCULAR ACCIDENT*****Martynova Viktorija Pavlovna****Clinical psychology, KLRC «Territorija zdorov'ja», Barnaul, Russia,
e-mail: vika1996.18@mail.ru****Larina Alyona Vladimirovna****Master student, Altai State University, Barnaul, Russia,
e-mail: ski-91@mail.ru****Kharchenko Svetlana Sergeevna****General director, KLRC «Territorija zdorov'ja», Barnaul, Russia,
e-mail: kss@mcr-alt.ru*

This article discusses the description of a clinical case of neglect syndrome in a patient who suffered an acute cerebrovascular accident, as well as the features of the organization of

neuropsychological support in a round-the-clock hospital in the medical rehabilitation department at the second stage. The main neuropsychological methods in the work on overcoming the neglect syndrome are given in detail.

Key words: acute cerebrovascular accident, neglect, cognitive impairment, neuropsychological diagnostics, neuropsychological rehabilitation

На данный момент ишемический инсульт считается одним из самых часто встречающихся и тяжело протекающих поражений головного мозга [2, 4, 5, 6, 10].

Возникновение острого нарушения мозгового кровообращения (ОНМК) зависит от множества факторов, среди которых можно выделить: возраст, перенесенный эмоциональный стресс, малоподвижный образ жизни, наличие в анамнезе сосудистых заболеваний (например, артериальная гипертония), заболеваний сердца, сахарный диабет, а также наличие вредных привычек и др.

По данным Министерства здравоохранения Алтайского края, количество случаев острых нарушений мозгового кровообращения (ОНМК) на 2019 год составляет 7882, из них умерли 1627 человек. На 2020 год статистика составляет 7621 случай, умерли 1778 человек. Ниже представлена статистика пролеченных в лечебно-профилактических учреждениях (ЛПУ) людей за 2019 и 2020 годы в Алтайском крае.

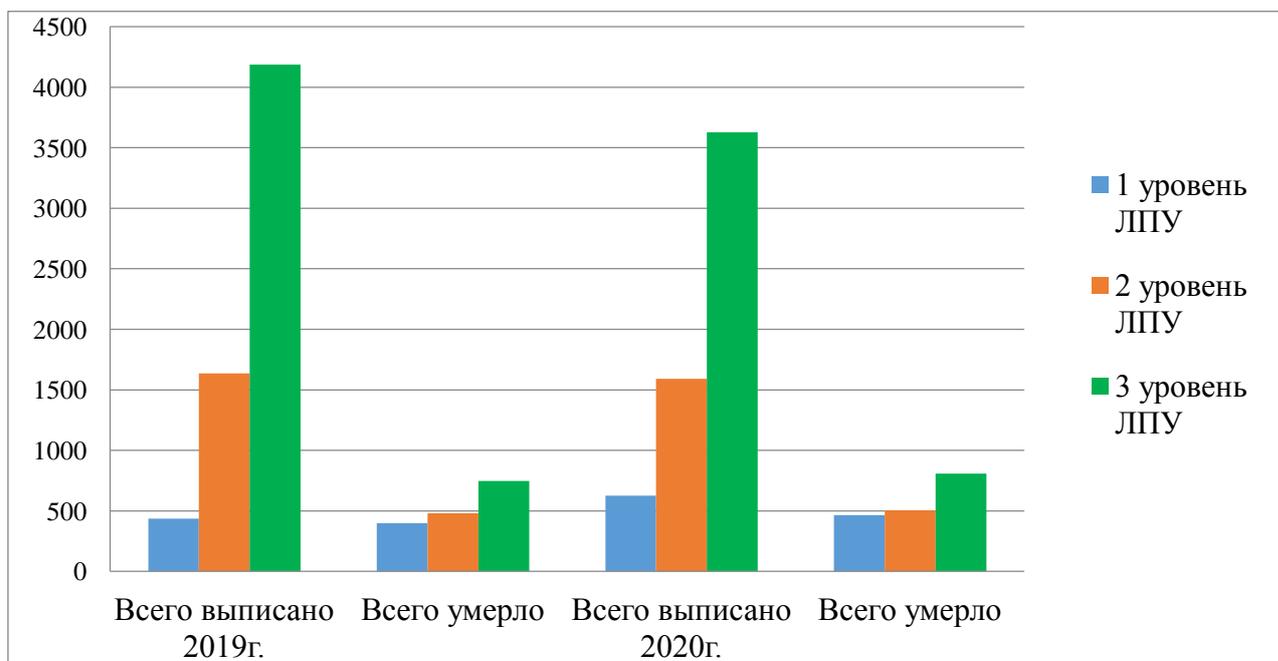


Рис. 1. Количество пациентов с инсультом, пролеченных в Алтайском крае за 2019–2020 г.г.

Когнитивные нарушения – это один из основных симптомов, которые можно увидеть в клинике ОНМК. В зависимости от локализации очага поражения наблюдается степень выраженность тех или иных нарушений высших психических функций. Как правило, при поражении конвекситальных отделов префронтальной области «ключевым» признаком является нарушение произвольных движений и действий, снижение мотивации, критики, при поражении теменных и затылочно-теменных структур наблюдается нарушение зрительных форм анализа и синтеза, что характеризуется проявлением различных форм агнозий, среди которых симптом неглекта (как правило, при правополушарных очагах).

Неглект – зрительное невнимание, характеризующееся игнорированием одной части пространства, преимущественно левой стороны [4]. Такие пациенты испытывают трудности отвечать на стимуляцию или воспринимать информацию на стороне, противоположной пораженному полушарию, не могут обнаружить стимул, ответить на него или сфокусировать на нем внимание, также испытывают трудности при ориентировке в пространстве, быту [1, 5].

Выделяют следующие виды синдрома неглекта:

- репрезентативное игнорирование, связанное с дефицитом памяти и репрезентации информации. Больной, страдающий этим видом пространственного игнорирования, игнорирует часть пространства, описывая его по памяти;
- моторное игнорирование, выражающееся в дефиците инициации движений;
- сенсорное игнорирование, связанное с расстройством внимания. При этом виде пространственного игнорирования больной не может сфокусировать внимание на части пространства, противоположной поражению мозга [6, 7].

Довольно часто при нейропсихологической диагностике выявляется сочетание синдрома игнорирования и лобного синдрома, что проявляется нарушениями критики к своему состоянию, поведения, нарушениями мотивации.

Как правило, пациенты с игнорированием не в полной мере осознают свое нарушение, что в итоге формирует пассивное отношение к своему заболеванию, а это отрицательно сказываясь на эффективности проводимых реабилитационных мероприятий.

Целью данной работы является описание клинического случая, опыта организации психологической помощи и определение правильного алгоритма взаимодействия с пациентами, перенёвшими ОНМК и находящимися на лечении в реабилитационном стационаре, у которых по результатам нейропсихологического обследования было выявлено наличие одностороннего зрительно-пространственного игнорирования (неглекта). Данная статья имеет актуальность не только для членов мультидисциплинарной команды, а также для среднего и младшего медицинского персонала. Коррекционные занятия в дальнейшем могут улучшить реабилитационный прогноз и, как следствие, качество жизни [3, 8, 9, 11, 12].

Описание клинического случая. Пациент С., 60 лет, мужчина. Образование – высшее. Перенес ишемический инсульт в правой средней мозговой артерии (ПСМА). В ходе нейропсихологического исследования было выявлено наличие префронтального медиобазального, затылочно-теменного нейропсихологических синдромов. На момент осмотра предъявляет жалобы на нарушение движений в левых конечностях, «стал медленнее соображать», нарушение внимания. Пациент находится в ясном сознании, контакту доступен, отвечает на вопросы и выполняет задания неохотно, эмоционально лабилен, раздражителен. В месте, времени, собственной личности ориентирован. К своему состоянию критика нарушена. Пациент считает, что

полученные вследствие инсульта нарушения восстановятся самостоятельно или в обычной жизни ему больше не пригодятся.

При исследовании зрительного гнозиса в пробах на называние реалистичных, наложенных изображений, чтение текста выявлено зрительное невнимание в виде игнорирования левой части пространства листа. При выполнении нейропсихологических проб на копирование пациент рисовал лишь правую часть циферблата часов и других изображений. Ту же симптоматическую картину пациент демонстрирует и в письме под диктовку, пишет в столбец по правому краю.

При выполнении нейропсихологических проб на пространственный, динамический праксис по типу «кулак-ребро-ладонь» пациент выполняет только одной рукой (правой). Программа произвольной деятельности формируется после повторного предъявления и выполняется с единичными ошибками.

Вместе с тем концентрация и объем произвольного внимания снижены. На протяжении всего обследования заметна быстрая истощаемость, низкий уровень вработываемости, переключение затруднено. Результаты пробы таблицы Шульце: 83, 98, 99, 121, 125 с.

Объем кратковременной памяти снижен (кривая запоминания 4, 5, 5, 6, отсроченное – 1). Предложенные для запоминания предложения воспроизводит неточно, отмечается высокая подверженность гомогенной и гетерогенной интерференции, низкий уровень продуктивности запоминаемого материала, присутствуют элементы привнесения из прошлых заданий. Текст после самостоятельного прочтения воспроизводит неточно, требуются подсказки в виде наводящих вопросов со стороны психолога.

Однако стоит отметить сохранность интеллектуальной деятельности. Пациент успешно справлялся с заданиями на понимание и объяснение простых логико-грамматических конструкций (инвертированных конструкций, пословиц, метафор), операциями арифметического счета при

серийном отсчитывании, решении задач с условием. Мышление – абстрактное. Пациент с легкостью справлялся с пробами: простые аналогии, значимые признаки.

Пациент проходил курс медицинской реабилитации на втором этапе в круглосуточном стационаре в течение 10 дней. С пациентом работали члены мультидисциплинарной реабилитационной команды (МДРК), в том числе были проведены индивидуальные коррекционно-восстановительные занятия, в которые входили следующие упражнения:

1. Стимулирование пораженной стороны (тактильное, зрительное, двигательное) – постоянное привлечение внимания пациента к его пораженной стороне (расположение с левой стороны картинок, ярких предметов, выделение яркой полосой левой части пространства листа и использование бегунков при чтении текста, поиск цифр, предметов, тумбочки с личными вещами, телевизора, расположение кровати левой стороной к выходу).

2. Включение пораженной стороны в активную повседневную деятельность расположение еды предметов быта (за исключением острых предметов, горячей пищи).

3. Общение с пациентом с игнорируемой стороны для всех лиц, взаимодействующих с пациентом (специалисты-члены МДРК, средний и младший медицинский персонал, родственники).

4. Проведение коррекционных нейропсихологических занятий, включающих в себя: работу на листах, разделенных пополам, чтение текста, работа с прямой линией (нахождение центра отрезка прямой линии, разделение отрезков прямых линий на равные части), расстановка стрелок и обозначение времени на немом циферблате, работа с указанием пространственных отношений объектов, сравнение предметов с выделением отличительных признаков, расположенных слева и справа от пациентов, схематичное изображение плана палаты, маршрута, копирование и

дорисовывание изображений. Также в восстановительной работе учитывались и другие когнитивные нарушения.

На первых нейропсихологических занятиях пациент проявлял слабую заинтересованность и активность во время занятий, жаловался, что быстро утомляется, либо прекращал выполнять, если предъявленные упражнения оказывались более сложными. Тем не менее при выполнении заданий старался четко следовать инструкции и рекомендациям психолога. Например, при чтении текста с ярким выделением левой части пространства листа старался ориентироваться на вспомогательную линию. При копировании и переносе геометрических фигур с левой половины листа на правую на ошибки, подмеченные психологом, реагировал положительно, старался их исправить самостоятельно. При затруднении пациентом выполнения заданий давались устные напоминания в виде: «Найдите начало строки текста», «Обратите внимание на левую половину листа» и др. Стоит отметить, что на последующих занятиях нарушения кратковременной слухоречевой памяти регрессировали, пациенту стало доступно запоминание более сложного по объему текста, зрительного материала. Длительность занятий увеличилась с 15 до 30 мин. Параллельно с нейропсихологическим восстановительным обучением в работе с пациентом активно принимали участие другие члены МДРК: врач-невролог, врач ЛФК, инструкторы ЛФК, медицинский логопед. В результате улучшилась ориентировка в пространстве, уменьшилось количество ошибок, увеличилось количество самостоятельного произвольного корректирования средней линии восприятия за счет тренировки и подключения произвольной регуляции. Отмечалась положительная динамика в виде улучшения мотивационного компонента деятельности: заинтересованность и вовлечение в восстановление и результаты собственной деятельности, пациент стал передвигаться самостоятельно с опорой в пределах палаты, при выполнении заданий старался компенсировать

свое нарушение, поворачивая голову, глаза в левую сторону, ориентируясь на стимулирующие метки, стикеры, а также подмечал улучшения.

Результаты полученных наблюдений позволяют сделать следующие выводы: на данный момент синдром неглекта является одним из распространенных нарушений, возникающих в результате ОНМК. Своевременная диагностика и коррекция этого нарушения в ходе нейропсихологического исследования является важным звеном на начальном этапе его реабилитации. Помимо нейропсихологических занятий, должно быть проведено психологическое консультирование не только пациентам, но и их родственникам. В последнем случае медицинским психологом объясняется специфика нарушения и способы снижения проявления симптома игнорирования в виде демонстрационного занятия, выдаются четко изложенные и доступные для понимания рекомендации и памятки. Еще одним важным звеном должно быть информирование и участие специалистов МДРК.

Таким образом, можно говорить о необходимости разработки общего алгоритма работы для всего медицинского персонала, участвующего в восстановлении пациента.

Список литературы:

1. Буклина С.Б. Нарушение высших психических функций при поражении глубинных и стволовых структур мозга. 2-е изд. М. : МЕДпресс-информ, 2019. 312 с.
2. Виленский Б.С. Инсульт: профилактика, диагностика и лечение. СПб : Фолиант, 2002. 397 с.
3. Выготский Л. С. Проблема развития и распада высших психических функций. М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 22 с.
4. Доброхотова Т. А., Брагина Н.Н. Функциональная асимметрия и психопатология очаговых поражений мозга. М. : Медицина, 1977. 360 с.
5. Захаров В.В., Вахнина Н.В. Инсульт и когнитивные нарушения // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2011. № 2. С. 8–16.
6. Ковальчук В.В., Шварцман П.И., Гусев А.О. Причины необходимости и способы устранения синдромов неглекта и «отталкивания» у пациентов после инсульта – факторов, препятствующих проведению адекватной реабилитации // Медико - социальная экспертиза и реабилитация. 2013. № 2. С. 50-53. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-neobhodimosti-i-sposoby-ustraneniya-sindromov-neglekta-i-ottalkivaniya-u-patsientov-posle-insulta-faktorov-prepyatstvuyuschih/viewer>

7. Ковальчук В.В. Пациент после инсульта. Принципы реабилитации и особенность ведения. М., 2016. 328 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-neobhodimosti-i-sposoby-ustraneniya-sindromov-neglekta-i-ottalkivaniya-u-patsientov-posle-insulta-faktorov-prepyatstvuyuschih/viewer>

8. Ковальчук В.В., Баранцевич Е.Р., Галкин А.С. Мультидисциплинарный принцип ведения пациентов после инсульта. Критерии эффективности и факторы успеха физической, нейропсихологической и медикаментозной реабилитации // Эффективная фармакотерапия. 2020. Т. 16. № 31. С. 10–22.

9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. 8-е издание, стереотип. М. : Academia, 2013. 384 с.

10. Русских О.А., Перевошиков П.В., Бронников В.А. Синдром игнорирования (неглекта) у постинсультных пациентов и возможности нейропсихологической реабилитации // Комплексные исследования человека: Психология. Материалы VII Сибирского Психологического Форума. Томск : Изд-во ТГУ. 2017. С.127–131.

11. Русских О.А. Синдром игнорирования и возможности нейропсихологической реабилитации пациентов // Человек. Искусство. Вселенная. 2021. № 2. С. 152–157.

12. Цветкова Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 148 с.

References:

1. Buklina S.B. Narushenie vysshih psicheskikh funkcij pri porazhenii glubinyh i stvolovyh struktur mozga. 2-e izd. М. : MEDpress-inform, 2019. 312 p.

2. Vilenskij B.S. Insul't: profilaktika, diagnostika i lechenie. SPb : Foliant, 2002. 397 p.

3. Vygotskij L. S. Problema razvitiya i raspada vysshih psicheskikh funkcij. М. : Izd-vo Smysl; Eksmo, 2005. 22 p.

4. Dobrohotova T. A., Bragina N.N. Funkcional'naya asimmetriya i psihopatologiya ochagovyh porazhenij mozga. М. : Medicina, 1977. 360 p.

5. Zaharov V.V., Vahnina N.V. Insul't i kognitivnye narusheniya // Nevrologiya, nejropsihiatriya, psihosomatika. 2011. No. 2. P. 8–16.

6. Koval'chuk V.V., SHvarcman P.I., Gusev A.O. Prichiny neobhodimosti i sposoby ustraneniya sindromov neglekta i «ottalkivaniya» u pacientov posle insul'ta – faktorov, prepyatstvuyushchih provedeniyu adekvatnoj rehabilitacii // Mediko - social'naya ekspertiza i rehabilitaciya. 2013. No. 2. P. 50-53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-neobhodimosti-i-sposoby-ustraneniya->

sindromov-neglekta-i-ottalkivaniya-u-patsientov-posle-insulta-faktorov-prepyatstvuyuschih/viewer

7. Koval'chuk V.V. Pacient posle insul'ta. Principy rehabilitacii i osobennost' vedeniya. M., 2016. 328 p. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-neobhodimosti-i-sposoby-ustraneniya-sindromov-neglekta-i-ottalkivaniya-u-patsientov-posle-insulta-faktorov-prepyatstvuyuschih/viewer>

8. Koval'chuk V.V., Barancevich E.R., Galkin A.S. Mul'tidisciplinarnyj princip vedeniya pacientov posle insul'ta. Kriterii effektivnosti i faktory uspekha fizicheskoy, nejropsihologicheskoy i medikamentoznoj rehabilitacii // Effektivnaya farmakoterapiya. 2020. T. 16. No. 31. P. 10–22.

9. Luriya A.R. Osnovy nejropsihologii. 8-e izdanie, stereotip. M. : Academia, 2013. 384 p.

10. Russkih O.A., Perevoshchikov P.V., Bronnikov V.A. Sindrom ignorirovaniya (neglekta) u postinsul'tnyh pacientov i vozmozhnosti nejropsihologicheskoy rehabilitacii // Kompleksnye issledovaniya cheloveka: Psihologiya. Materialy VII Sibirskogo Psihologicheskogo Forumu. Tomsk : Izd-vo TGU. 2017. P.127–131.

11. Russkih O.A. Sindrom ignorirovaniya i vozmozhnosti nejropsihologicheskoy rehabilitacii pacientov // Chelovek. Iskusstvo. Vselennaya. 2021. No. 2. P. 152–157.

12. Cvetkova L. S. Vvedenie v nejropsihologiyu i vosstanovitel'noe obuchenie: uchebnoe posobie. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2000. 148 p.

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ С МАТЕРЬЮ

*Перова Диана Юрьевна,
Аспирант АГПУ, магистр психологии и
педагог-психолог МОУ «Егорьевская СОШ», Алтайский край, Россия,
e-mail: di.perova@yandex.ru*

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи и зависимости компонентов эмоционального интеллекта сельских подростков 13–14 лет от отдельных характеристик детско-родительских отношений с матерью. Показано, что некоторые значимые характеристики детско-родительских отношений с матерью (такие, как: мониторинг, особенности наказаний, доброжелательные или враждебные отношения с собственным супругом) оказывают влияние на межличностный эмоциональный интеллект подростка и понимание им эмоций. Управление подростком своими эмоциями зависит от таких параметров детско-родительских отношений, как: непоследовательность и неуверенность матери в воспитательных воздействиях, враждебные отношения матери со своим супругом. Приведено также выявленное в исследовании гендерное различие в параметре детско-родительских отношений «особенности поощрений и наказаний / особенности наказаний».

Ключевые слова: детско-родительские отношения, подростковый возраст, подростки, эмоциональный интеллект, компоненты эмоционального интеллекта подростков, особенности поощрений и наказаний, воспитательные воздействия.

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS THROUGH THE PRISM OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS WITH THE MOTHER

*Perova Diana Yurievna,
Master of Psychology, postgraduate student of ASPU, teacher-psychologist of
the municipal educational institution "Egorievskaya secondary school",
Altai Territory, Russia,
e-mail: di.perova@yandex.ru*

The article presents the results of a study of the relationship and dependence of the components of the emotional intelligence of rural adolescents aged 13-14 on individual characteristics of parent-child relationships with their mother. It is shown that some significant characteristics of the parent-child relationship with the mother (such as: monitoring, punishment features, friendly or hostile relations with one's own spouse) affect the adolescent's interpersonal emotional intelligence and understanding of emotions. A teenager's control of his emotions depends on such parameters of parent-child relationships as: inconsistency and insecurity of the mother in educational influences, hostile relations between the mother and her spouse. The gender difference revealed in the study in the parameter of parent-child relations "peculiarities of rewards and punishments/peculiarities of punishments" is also given.

Key words: child-parent relationships, adolescence, adolescents, emotional intelligence, components of adolescents' emotional intelligence, features of rewards and punishments, educational influences.

Феномен эмоционального интеллекта (ЭИ) с завидным постоянством сохраняет популярность в зарубежных и отечественных исследованиях, в которых получены подтверждения тому, что уровень эмоционального интеллекта определяет успешность в учебной и трудовой деятельности, а также влияет на эффективность социального взаимодействия. В доказательство этого факта за последние годы были написаны десятки научных статей по проблематике эмоционального интеллекта, разработаны и апробированы методики для измерения эмоционального интеллекта, а также программы развития эмоционального интеллекта личности на разных этапах онтогенеза [9].

В нашем исследовании мы опирались на двухкомпонентную теорию эмоционального интеллекта отечественного исследователя Д.В. Люсина. Говоря о понимании и управлении своими и чужими эмоциями, вслед за Г. Гарднером, Д.В. Люсин ввел понятие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта. Эти два вида эмоционального интеллекта, предполагающие актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, тем не менее должны быть связаны друг с другом. Благодаря именно таким представлениям теорию Д.В. Люсина принято называть двухкомпонентной.

Закономерно, что взгляды Д.В. Люсина на суть ЭИ эволюционировали: так, в 2004 году автор придерживался мнения, что ЭИ имеет двойственную природу и связан с когнитивными способностями и личностными характеристиками. А в 2009 году в статье «Опросник на ЭИ ЭМИн: новые психометрические данные» автор пишет о трактовке эмоционального интеллекта как когнитивной способности, целенаправленно не включая в него (как это делается в некоторых моделях) личностные черты. По мнению автора, такой подход объясняется тем, что личностные черты сами не являются компонентами ЭИ, а только помогают лучшему или худшему пониманию эмоций [11].

По мнению Д.В. Люсина, ЭИ как психологическое образование формируется в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов; и эти факторы обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности и затем определительно влияют на манеру поведения, а также построение коммуникативных процессов и социальных взаимоотношений.

Пожалуй, будет не лишним представить три группы таких факторов:

1) когнитивные способности, подразумевающие скорость и точность переработки эмоциональной информации; 2) представления об эмоциях как о ценностях и важном источнике информации о себе самом и о других людях; 3) особенности эмоциональности, подразумевающие эмоциональную устойчивость, эмоциональную чувствительность и т. п.

Модель Д.В. Люсина не относится ни к одной из существующих типов классификаций и принципиально отличается от смешанных моделей тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Автор допускает введение только таких личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта.

Таблица 1. Факторы, влияющие на эмоциональный интеллект (Д.В. Люсин, 2004)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ		
↑	↑	↑
КОГНИТИВНЫЕ способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации)	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.д.)	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.д.)

Как уже было отмечено выше, популярность теории ЭИ и в России, и во всем мире возрастает, в связи с чем появляется множество тестов на измерение ЭИ. Нам представляется, что качественно разработанной российской методикой в этой области на сегодняшний день является тест ЭМИн Д.В. Люсина [11, 12], поэтому мы использовали ее в своем исследовании наряду с методикой «Подростки о родителях» (ПоР) (Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицына), русскоязычной версией методики ADOR [1] и методикой «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская) [8]. Тест Николаса Холла на определение уровня эмоционального интеллекта использовался в качестве вспомогательного.

Таблица 2. Половозрастная характеристика экспериментальной выборки

Класс	Количество обучающихся, чел.	Возраст, лет		Девочки, чел.	Мальчики, чел.
		13 лет	14 лет		
7-а	20	18	2	9	11
8-а	21	-	21	11	10
8-б	22	-	22	10	12
Итого:	63	18	45	30	33

В процессе эмпирического исследования были выявлены взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта с параметрами детско-родительских отношений (ДРО) с матерью. Интегративный ЭИ взаимосвязан с: принятием решений ($r=0,431$, $p=0,000$); конфликтностью ($r=-0,417$, $p=0,001$); поощрением автономности (ПА) ($r=0,462$, $p=0,000$); особенностями поощрений (ОП) ($r=0,441$, $p=0,000$); понимание своих эмоций связано с: особенностями наказаний (ОН) ($r=-0,448$, $p=0,000$).

Управление подростками своими эмоциями связано с: принятием решений ($r=0,417$, $p=0,000$) и поощрением автономности ($r=0,432$, $p=0,001$). Контроль

экспрессии связан с конфликтностью ($r=-0,419$, $p=0,000$) и поощрением матерью автономности ($r=0,432$, $p=0,001$).

Внутриличностный ЭИ взаимосвязан с: сотрудничеством ($r=0,420$, $p=0,001$); принятием решений ($r=0,473$, $p=0,000$); конфликтностью ($r=-0,477$, $p=0,000$); ПА (поощрением автономности) ($r=0,469$, $p=0,000$); мониторингом ($r=0,438$, $p=0,000$); ОП (особенностями поощрений) ($r=0,494$, $p=0,000$); ОН (особенностями наказаний) ($r=-0,411$, $p=0,001$); удовлетворением потребностей подростка ($r=0,429$, $p=0,000$).

ПЭ (понимание эмоций) взаимосвязано с: мониторингом ($r=0,475$, $p=0,000$); ОН (особенности наказаний) ($r=-0,432$, $p=0,000$); удовлетворением потребностей ($r=0,414$, $p=0,001$).

Управление эмоциями (УЭ) взаимосвязано с: сотрудничеством ($r=0,423$, $p=0,001$); принятием решений ($r=0,458$, $p=0,000$); поощрением автономности (ПА) ($r=0,472$, $p=0,000$); особенностями поощрений (ОП) ($r=0,448$, $p=0,000$).

ОЭИ (общий уровень эмоционального интеллекта) взаимосвязан с: принятием решений ($r=0,490$, $p=0,000$); поощрением автономности (ПА) ($r=0,445$, $p=0,000$); мониторингом ($r=0,439$, $p=0,000$); особенностями наказаний (ОН) ($r=-0,455$, $p=0,000$).

При помощи регрессионного анализа было выявлено, как компоненты эмоционального интеллекта зависят от особенностей ДРО. Результаты регрессионного анализа зависимости компонентов ЭИ подростков от особенностей воспитательных воздействий матери представлены ниже в таблице 3.

Проведя сравнение выборок мальчиков и девочек по показателям особенностей детско-родительских отношений с матерью с помощью непараметрического критерия U Манна-Уитни, мы обнаружили значимые различия между мальчиками и девочками по шкале «Особенности поощрений и наказаний / особенности наказаний», измеряющей качество и количество воспитательных воздействий.

Таблица 3. Результаты регрессионного анализа (компоненты ЭИ по ЭМИн)

№	Схема	Описание
1.	<p>Мониторинг (+) → МЭИ Мониторинг (+) → ПЭ</p>	Мониторинг матери оказывает влияние на (МЭИ) – межличностный эмоциональный интеллект подростка ($\beta=0,268$) ($R^2=0,236$, $p=0,0001$) и (ПЭ) – понимание им эмоций ($\beta=0,280$) ($R^2=0,449$, $p=0,0001$).
2.	<p>Доброжелат. отношения с супругом (+) → ВП Враждебн. отношения с супругом (-) → ВП Особенности наказаний (-) → ВП Неуверенность (-) → ВП</p>	Понимание своих эмоций (ВП) зависит от таких параметров детско-родительских отношений, как (ОН) – особенности наказаний ($\beta=-0,269$), доброжелательные отношения с супругом ($\beta=0,249$), неуверенность ($\beta=-0,270$), враждебные отношения с супругом ($\beta=-0,273$) ($R^2=0,414$, $p=0,0001$).
3.	<p>Непоследовательность (-) → ВУ Враждебн. отношения с супругом (-) → ВУ Неуверенность (-) → ВУ Мониторинг (+) → ВУ</p>	На управление своими эмоциями влияют такие параметры детско-родительских отношений, как: NED (непоследовательность) ($\beta=-0,283$), мониторинг ($\beta=0,280$), неуверенность ($\beta=-0,214$), враждебные отношения с супругом ($\beta=-0,223$) ($R^2=0,449$, $p=0,0001$).

Было выявлено, что в выборке мальчиков-подростков среднее значение по шкале «Особенности поощрения и наказания» (подшкала «Особенности наказаний») методики ДРОП, измеряющей качество и количество оказываемых оценочных воздействий, статистически значимо более высокое, чем в выборке девочек ($U = 344,500$; $W = 722,500$; $Z = -1,975$; $p < 0,048$).

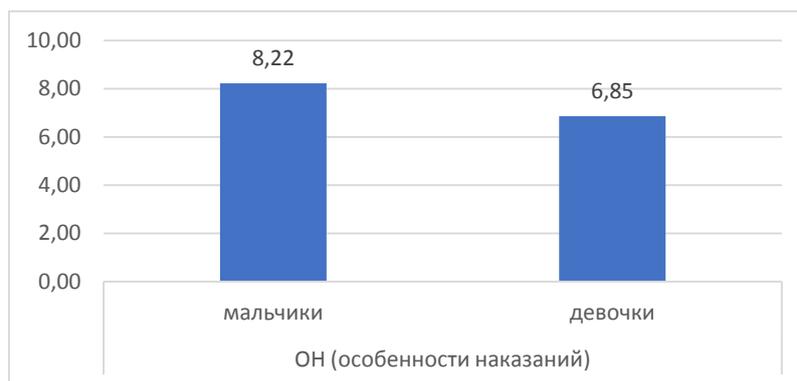


Рисунок 1. Различия средних значений по шкале «особенности наказаний» между мальчиками и девочками.

Результаты исследования успешно прошли апробацию в течение двух лет на региональном (Алтайский край), муниципальном (Егорьевский район Алтайского края) и школьном (на базе МОУ «Егорьевская СОШ») уровнях в виде разноплановых мероприятий: мастер-классов и выступлений для педагогов и психологов; проведения тренинговых занятий с подростками; консультирования родителей и педагогов. Период проведения апробации – с середины 2019 года по 2022 год.

На школьном уровне апробация проходила в виде профилактических тренинговых занятий с обучающимися 8-х классов МОУ «Егорьевская СОШ» по развитию компонентов эмоционального интеллекта. Для этого в процессе изучения феномена эмоционального интеллекта подростков была разработана профилактическая программа тренинговых занятий «Не бойся быть... Выделяйся!», состоящая из шести занятий, направленная на развитие

компонентов ЭИ в среднем подростковом возрасте. Данная программа неплохо зарекомендовала себя при реализации с обучающимися 7–8 классов МОУ «Егорьевская СОШ» Алтайского края в течение последних трех лет. С января 2020 г. по настоящее время на муниципальном уровне педагогом-психологом МОУ «Егорьевская СОШ» проводится консультирование родителей подростков по проблемам детско-родительских отношений и развитию эмоционального интеллекта подростков в рамках регионального проекта «Семья – планета детства», являющегося реализацией федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование». В марте 2019 г. автор статьи выступила с темой «Развитие эмоционального интеллекта подростков» на муниципальном Фестивале социально-педагогических инноваций. На региональном уровне апробация прошла на педагогических и психологических мероприятиях. Так, в ноябре 2020 г. в рамках краевой Недели психологии-2020 «Мир один для всех!» для психологов и педагогов был проведен мастер-класс «Развитие компонентов эмоционального интеллекта подростков посредством тренинга» в онлайн-формате, а в августе 2019 г. – в живом формате проводился мастер-класс «Формирование актуального опыта эмоционального общения подростков» в рамках Летней школы мобильных педагогов Алтая «Образовательный челлендж».

В результате исследования нами были изучены и расширены представления о связях отдельных компонентов ЭИ подростков и интегральных показателей ЭИ с параметрами ДРО с матерью. Примечательно при этом, что нам удалось раздвинуть границы научного знания и выявить дополнительные взаимосвязи компонентов ЭИ подростков и параметров ДРО. Некоторые результаты сходны с полученными ранее другими исследователями, а некоторые являются принципиально новыми. Выявлены значимые положительные корреляции между большинством компонентов ЭИ и такими характеристиками ДРО, как позитивный интерес, принятие, близость. Выявлены отрицательные взаимосвязи большинства компонентов ЭИ с такими

характеристиками ДРО, как непоследовательность и неуверенность матери в своих воспитательных воздействиях, враждебное отношение к супругу. Компонент ЭИ «управление своими эмоциями» получает благоприятное развитие при условии поощрения матерью автономности подростка, при этом также развиваются общий уровень ЭИ и внутрличностный ЭИ. Мониторинг (осведомленность матери о делах и интересах подростка) позитивно формирует такие компоненты ЭИ, как понимание эмоций (ПЭ) и межличностный ЭИ.

Ценность данного исследования для практики заключается в следующем: осознавая серьезность последствий нарушений семейного воспитания для дальнейшей жизни их ребенка, матери будут более ответственно подходить к этому процессу, реалистично и адекватно воспринимать своего ребенка, давать ребенку адекватную реакцию на его поведение.

Результаты исследования могут быть применены в возрастно-психологическом консультировании, в коррекционно-развивающей работе с подростками; на основании полученных данных могут быть сформулированы рекомендации по развитию эмоционального интеллекта подростков во взаимосвязи с семейной ситуацией [4, 5].

Список литературы

1. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. СПб. : ФАРМиндекс, 2001. 68 с.
2. Изотова Е.И., Максимова Е.Б. Психологические и психофизиологические аспекты исследования эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрастах // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 46. С. 7.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб. : Изд-во «Питер», 2001. 778 с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие. М. : Гардарики, 2020. 320 с.
5. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. М. : Айрис-Пресс. 2019. 240 с.
6. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 4. С. 65–74. DOI: 10.17759/psyedu.2017090407

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. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / 2-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2021. 432 с.
9. Литвиненко В.А., Обухова Ю.В. Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Северо-Кавказский психологический вестник. 2020. № 18/2. С. 28–43. DOI: 10.21702/ncpb.2020.2.3
10. Лужбина Н.А., Ральникова И.А., Васильева Е.В., Любимова О.М. Копинг-стратегии юношей в контексте эмоционального интеллекта // Человеческий капитал. 2019. № 8 (128). С. 164–173.
11. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. М. : Институт психологии РАН, 2004. С. 29–38.
12. 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.

References:

1. Vasserman L.I., Gor'kovaya I.A., Romicyna E.E. Psihologicheskaya metodika «Podrostki o roditelyah» i ee prakticheskoe primenenie. SPb. : FARMindeks, 2001. 68 p.
2. Izotova E.I., Maksimova E.B. Psihologicheskie i psihofiziologicheskie aspekty issledovaniya emocional'nogo intellekta v podrostkovom i yunoshe'skom vozrastah // Psihologicheskie issledovaniya. 2016. Vol. 9, No. 46. P. 7.
3. Il'in E.P. Emocii i chuvstva. SPb. : Izd-vo «Piter», 2001. 778 p.
4. Karabanova O.A. Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya : uchebnoe posobie. M. : Gardariki, 2020. 320 p.
5. Karabanova O.A. Vozrastnaya psihologiya. Konspekt lekcij. M. : Ajris-Press. 2019. 240 p.
6. Kochetova YU. A., Klimakova M. V. Gendernye razlichiya v emocional'nom intellekte u starshih podrostkov // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2017. Vol. 9, No 4. P. 65–74. DOI: 10.17759/psyedu.2017090407
7. Krasnov A.V. Emocional'nyj intellekt i stil' vospitaniya devochek starshego podrostkovogo vozrasta // Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2016. No. 4. P. 55–66.
8. Liderts A.G. Psihologicheskoe obsledovanie sem'i: ucheb. posobie-praktikum dlya stud. fak. psihologii vyssh. ucheb. zavedenij / 2-e izd., ster. M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2021. 432 p.
9. Litvinenko V.A., Obuhova YU.V. Sovremennye issledovaniya emocional'nogo intellekta v otechestvennoj psihologii // Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik. 2020. No. 18/2. P. 28–43. DOI: 10.21702/ncpb.2020.2.3

10. Luzhbina N.A., Ral'nikova I.A., Vasil'eva E.V., Lyubimova O.M. Koping-strategii yunoshej v kontekste emocional'nogo intellekta // CHelovecheskij kapital. 2019. No. 8 (128). P. 164–173.

11. Lyusin D.V. Sovremennye predstavleniya ob emocional'nom intellekte. M. : Institut psihologii RAN, 2004. P. 29 –38.

12. Lyusin D.V. Oprosnik na emocional'nyj intellekt EmIn: novye psihometricheskie dannye // Social'nyj i emocional'nyj intellekt: ot modelej k izmereniyam. M. : Institut psihologii RAN, 2009. P. 264–278.

УДК 159.923

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ У ЖЕНЩИН С ПАТЕРНАЛЬНОЙ
ДЕПРИВАЦИЕЙ*****Ральникова Ирина Александровна***

*Доктор психологических наук, заведующий кафедрой социальной психологии,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: irinaralnikova@yandex.ru*

Трунова Анна Андреевна

*Психолог, ООО «Дети Радуги», Республика Алтай, Россия
e-mail: trunova.th@mail.ru*

Цель исследования – изучить представления о себе у женщин, воспитанных в условиях патеральной депривации. Были опрошены 62 женщины от 20 до 40 лет, воспитанные в условиях полной семьи и в семье без отца. Патеральная депривация способна задать вектор формирования особого личностного уклада женщин. Его ядром являются личностные характеристики: подчиняемость, альтруистичность, зависимость. С одной стороны, женщины, воспитанные в семьях без отца, бескорыстные, ответственные, деликатные, отзывчивые, заботливые. С другой стороны, в их личностной структуре сформирован полюс подчиняемости и зависимости, что создает риски воспроизводства созависимых отношений.

Ключевые слова: патеральная депривация, представление о себе, неполная семья.

**SELF-PERCEPTIONS OF WOMEN WITH PATERNAL
DEPRIVATION*****Ralnikova Irina Alexandrovna***

*Doctor of Psychology, Head of the Department of Social Psychology, Altai State
University, Barnaul, Russia
e-mail: irinaralnikova@yandex.ru*

Trunova Anna Andreevna

*Psychologist, "Children of the Rainbow" LLC, Republic of Altai, Russia
e-mail: trunova.th@mail.ru*

The purpose of the study is self-image of women brought up under conditions of paternal deprivation. 62 women from 20 to 40 years old, brought up in a complete family and in a family without a father, were interviewed. Paternal deprivation is able to set the vector for the formation of a special personal way of women. The core is their personal characteristics: subordination, altruism,

dependence. On the one hand, women brought up in families without a father are disinterested, responsible, delicate, sympathetic, caring. On the other hand, a pole of subordination and dependence has been formed in their personal structure, which creates the risks of reproducing co-dependent relationships.

Key words: paternal deprivation, self-image, incomplete family.

В последнее время возрос интерес к изучению фигуры отца в жизни ребенка [1] и проблеме патеральной депривации [6; 9]. Доступный для анализа научный материал показал, что мать и отец вносят функционально разный вклад в становление личности ребенка. Вместе с этим феномен отцовства в научных трудах рассматривается реже, чем феномен материнства, отцовское влияние на становление сыновей изучено глубже, чем влияние на дочерей [4]. Ряд исследователей подчеркивают важную роль отца в развитии детей. Утверждается, что вовлеченный отец может играть решающую роль, особенно в когнитивных, поведенческих и общих сферах здоровья и благополучия ребенка. Наличие положительного мужского ролевого образца помогает мальчику-подростку развиться, а девочке – наблюдать положительные гендерно-ролевые характеристики [2]. Любящий и заботливый отец так же важен для счастья, благополучия, социального и академического успеха ребенка, как и наличие любящей и заботливой матери [7].

В научной психологической литературе вскрыты полярные тенденции, иллюстрирующие многоаспектность феномена отцовства [8; 10]. Большое количество работ посвящено изучению роли отца в семье, стереотипов и представлений об отцовстве, его влиянии на возвращение уверенности у детей, на их полоролевою идентичность [3]. Отец оказывает непосредственное влияние на развитие эмпатии, самостоятельности, высокой самооценки, умение разрешать конфликты [5].

Психологами достаточно широко изучено явление патеральной депривации, которое чаще всего трактуется как отчужденность отца, неучастие в воспитании [6]. Доказано, что патеральная депривация ведет к инверсии ролей, нарушению половой идентификации ребенка. Исследователи отмечают,

что отсутствие отцовской заботы, которое возникает вследствие смерти отца, его ухода из семьи, эмоциональной недоступности, зачастую приводит к развитию у ребенка психопатологий [9].

Анализ проблематики отцовства и патернальной депривации позволяет сформулировать вопрос, который требует более глубокого исследования – связаны ли патернальная депривация и представление женщин о себе?

Для ответа на данный вопрос предпринято научное исследование, направленное на выявление и последующее сравнение представлений о себе у женщин, воспитанных в полных семьях и в условиях патернальной депривации.

Выборка представлена 62 женщинами в возрасте от 20 до 40 лет, имеющими работу, состоящими в браке. 50% выборки составили женщины, выросшие в условиях патернальной депривации, т.е. в неполной семье с отсутствующим отцом (основная группа). 20% женщин из данной группы никогда не видели своего отца, 80%, соответственно, видели его хотя бы однажды. 50% выборки составили женщины, воспитанные в полной семье (группа контраста).

Респонденты основной группы и группы контраста отвечали на вопросы методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири. Данная методика использовалась для выявления особенностей представлений женщин о себе. Исследование проводилось в дистанционном формате при помощи Google-форм. Методом математико-статистического анализа выступил однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Результаты диагностики представлений о себе у женщин, воспитанных в полных и неполных семьях (патернальная депривация), представлены на рис. 1.

Полученные данные показывают, что представления о себе женщин, воспитанных в условиях патернальной депривации и в полных семьях, значительно отличаются. 70% женщин с патернальной депривацией относят себя к категории подчиняющихся людей в противовес доминирующим. Они считают

себя пассивными, покорными, застенчивыми, склонными к самоосуждению, уступкам, слабовольными, часто испытывающими чувство вины.

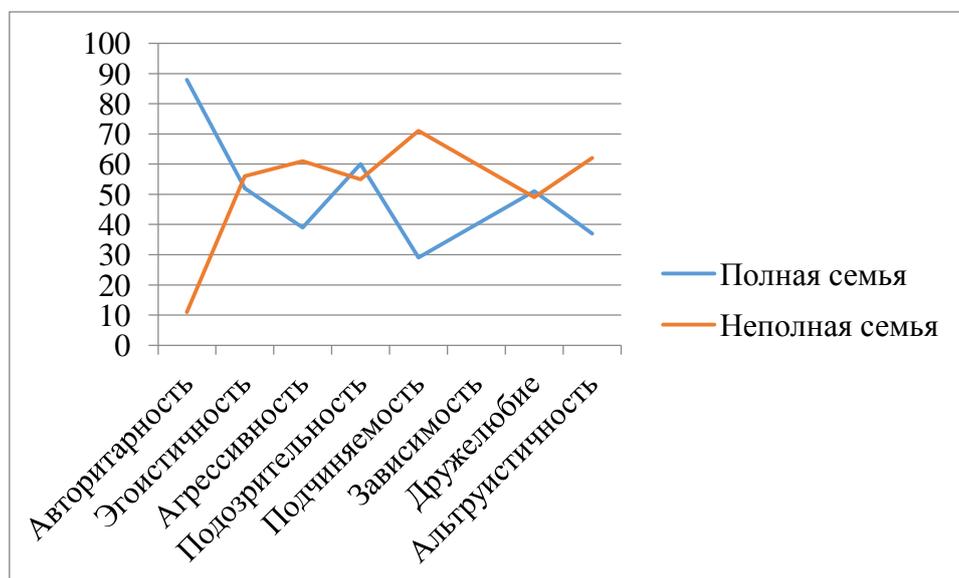


Рис. 1. Представления о себе у женщин, воспитанных в полных и неполных семьях (в %)

Представительницы данной исследовательской группы воспринимают себя альтруистами (62%), в частности ответственными, заботливыми, бескорыстными, деликатными, отзывчивыми, мягкими, добрыми. Вместе с этим в своем большинстве (61%), они описывают себя как достаточно агрессивных, т.е. требовательных, резких в оценках, непримиримых, прямолинейных, строгих, склонных к обвинению окружающих, раздражительных. 60% женщин, воспитанных без отца, характеризуют себя как зависимых, в частности боязливых, неуверенных, тревожных, беспомощных, зависящих от чужого мнения. 90% женщин, воспитанных в полной семье, описывают себя в первую очередь, как авторитарных, наделяя себя такими качествами, как уверенность, лидерство, доминирование, настойчивость, энергичность, компетентность, властность.

Проведение однофакторного дисперсионного анализа позволило определить значимые различия в представлениях о себе у женщин основной исследовательской группы и группы контраста (табл. 1).

Анализ результатов позволил констатировать доминирование в представлениях о себе у женщин с патернальной депривацией таких личностных характеристик, как подчиняемость, альтруистичность, зависимость.

Таблица 1. Представления о себе у женщин с патернальной депривацией и женщин, воспитанных в полных семьях (результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), значимые различия)

Личностные характеристики		Сумма квадратов	Средний квадрат	F	α
Подчиняемость	Между группами	587,852	195,951	43,883	0,001
	Внутри групп	258,987	4,465		
	Всего	846,839			
Зависимость	Между группами	544,825	181,608	27,789	0,001
	Внутри групп	379,046	6,535		
	Всего	923,871			
Альтруистичность	Между группами	420,075	140,025	26,401	0,001
	Внутри групп	307,619	5,304		
	Всего	727,694			

Патернальная депривация, являясь одним из ведущих условий становления личности, способна задать вектор формирования особого личностного уклада женщин. Его ядром являются такие личностные характеристики, как подчиняемость, альтруистичность, зависимость. С одной стороны, женщины, воспитанные в семьях без отца, бескорыстные, ответственные, деликатные, отзывчивые, заботливые. С другой стороны, в личностной структуре у такой категории женщин сформирован полюс подчиняемости и зависимости. По-видимому, женщины с патернальной депривацией в процессе социализации ориентируются на образ матери. Также можно предположить, что

подчиняемость и зависимость, как доминирующие личностные характеристики, послужат основанием риска формирования созависимых отношений.

Предпринятое исследование поставило ряд проблемных вопросов, нуждающихся в изучении. Полученные данные имеют практическое значение при оказании психологической помощи женщинам и семьям по вопросам вступления в брак, созависимых отношений, супружеских конфликтов, разводов, воспитания детей.

Список литературы:

1. Борисенко Ю.В. Характеристики отцовства в контексте гендерной проблематики // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2018. Т. 25. С. 26–37. URL: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.25.26>
2. Боулби Д. Привязанность. М. : Гардарики, 2003. 232 с.
3. Ильдарханова Ч.И. Отцовство как социально конструируемый феномен: гендерный аспект // Социодинамика. 2019. № 12. С. 162 - 169. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31492.
4. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 15–26.
5. Липпо С.В. Образ отца как фактор самоактуализации личности : дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2006. 188 с.
6. Старостина Л.Д. Роль отца в психическом развитии ребенка // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2008. № 3. С. 74–80.
7. Хоффман Б.Э. Новые открытия, концепции и вопросы в поиске понимания влияния отцов на развитие детей // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 1. С. 17–25. URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110102>
8. Arditti J.A., Molloy S., Spiers S., Johnson E.I. Perceptions of nonresident father involvement among low-income youth and their single parents // Family relations. Interdisciplinary journal of applied family science. 2019. № 68. P. 68–84.
9. Knoester C., Eggebeen D.J. The Effects of the Transition to Parenthood and Subsequent Children on Men's Well-Being and Social Participation // Journal of Family Issues. November. 2006. Vol. 27, No. 11. P. 1532–1560.

10. Körük S., Kara A. Maladaptive Interpersonal Dependency in Relations: A Case Study // Osmangazi Journal of Educational Research. 2018. Vol. 5 (2). P. 71–77.

References:

1. Borisenko YU.V. Harakteristiki otcovstva v kontekste gendernoj problematiki // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psihologiya. 2018. Vol. 25. P. 26–37. URL: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.25.26>
2. Boulbi D. Privyazannost'. M. : Gardariki, 2003. 232 p.
3. Il'darhanova CH.I. Otcovstvo kak social'no konstruiemyj fenomen: gendernyj aspekt // Sociodinamika. 2019. No. 12. P. 162–169. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31492.
4. Kalina O.G., Holmogorova A.B. Vliyanie obraza otca na emocional'noe blagopoluchie i polorolevuyu identichnost' podrostkov // Voprosy psihologii. 2007. No. 1. P. 15–26.
5. Lippo S.V. Obraz otca kak faktor samoaktualizacii lichnosti : dis. ... kand. psihol. nauk. Sankt-Peterburg, 2006. 188 p.
6. Starostina L.D. Rol' otca v psihicheskom razvitii rebenka // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. 2008. No. 3. P. 74–80.
7. Hoffman B.E. Novye otkrytiya, koncepcii i voprosy v poiske ponimaniya vliyaniya otcov na razvitie detej [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. 2022. Vol. 11. No. 1. P. 17–25. URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110102>
8. Arditti J.A., Molloy S., Spiers S., Johnson E.I. Perceptions of nonresident father involvement among low-income youth and their single parents // Family relations. Interdisciplinary journal of applied family science. 2019. No. 68. P. 68–84.
9. Knoester C., Eggebeen D.J. The Effects of the Transition to Parenthood and Subsequent Children on Men's Well-Being and Social Participation // Journal of Family Issues. November. 2006. Vol. 27, No. 11. P. 1532–1560.
10. Körük S., Kara A. Maladaptive Interpersonal Dependency in Relations: A Case Study // Osmangazi Journal of Educational Research. 2018. Vol. 5 (2). P. 71–77.

УДК 37.015.3

**СОХРАНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА КАК
ВАЖНЫЙ ФАКТОР ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

*Селукова Наталья Сидоровна,
Аспирант НГПУ им. Козьмы Минина, Россия
e-mail: madam.selukova@yadex.ru*

В статье рассматривается важность психологического здоровья педагога. Предложены пути сохранения и развития здоровья, которое непосредственно влияет на процесс и результат качества педагогической деятельности. Автором проведен аналитический обзор психолого-педагогической литературы по данной проблеме, проведена диагностика психологического здоровья и сформированности коммуникативно-личностных качеств, отмечается рост числа педагогов, испытывающих эмоциональное выгорание, показаны конкретные приемы работы с воспитателями и будущими педагогами, дана оценка эффективности программы формирования профессионального общения и здоровьесбережения. Полученные результаты выявили факт, что адаптированная система работы не только оказывает благоприятное влияние на психологическое состояние участников воспитательно-образовательного процесса, но и гарантирует эффективность их профессиональной деятельности, тем самым определяя успешность системы образования в целом. Данный опыт может быть полезен для педагогов всех ступеней образования.

Ключевые слова: психологическое здоровье, стресс, педагогическое общение, здоровьесбережение, профилактика, будущий педагог.

**PRESERVATION OF THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE
TEACHER AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE IMPLEMENTATION OF
EFFECTIVE PROFESSIONAL COMMUNICATION**

*Selukova Natalia Sidorovna,
Postgraduate student of NGPU named after Kozma Minin
e-mail: madam.selukova@yadex.ru*

The article discusses the importance of psychological health of a teacher. The ways of preserving and developing health, which directly affects the process and the result of the quality of pedagogical activity, are proposed. The author conducted an analytical review of psychological and pedagogical literature on this problem, conducted a diagnosis of psychological health and the formation of communicative and personal qualities, noted an increase in the number of teachers experiencing emotional burnout, showed specific methods of working with educators and future teachers, assessed the effectiveness of the program for the formation of professional communication and health care. It is proved that the adapted system of work has a beneficial effect not only on the psychological state of participants in the educational process, but also guarantees the effectiveness of their professional activities, thereby determining the success of the education system as a whole. This experience can be useful for familiarization of teachers of all levels of education.

Key words: psychological health, stress, pedagogical communication, health care, prevention, future teacher.

Работа педагога – одна из сложнейших на земле. Она требует физической закалки, воли, твердости, решительности, настойчивости и хорошего физического и психологического здоровья.

Как сохранить свое здоровье? В наших современных российских условиях, по статистике Росстата, когда средняя продолжительность жизни женщин опустилась до 73 лет, а мужчин и того меньше – до 58–60, надеяться на помощь со стороны не приходится [9]. О своем здоровье нужно думать самому. На наш взгляд, главное, на что необходимо обратить внимание, – это на сохранение нервной системы. Необходимо уберечь ее от стрессов.

Одной из задач каждого педагога является формирование у себя правильного стиля общения с обучающимися, воспитанниками и их родителями, благоприятного стиля, не допускающего бестактности, ведущей к стрессам.

«Стресс» в переводе с английского означает «давление, напряжение». Это такое состояние человека, которое возникает в ответ на разнообразные экстремальные воздействия – стрессоры. Существуют разные стрессоры – отсюда и разные виды стресса. Так, врачи, ученые выделяют стрессы физиологические и психологические. Первые являются результатом чрезмерной физической нагрузки, слишком высокой или низкой температуры, болевых стимулов, затрудненного дыхания и т.п. Вторые же возникают в результате информационных перегрузок, в ситуации угрозы, опасности, обиды [4].

Нашей нервной системе наносят огромный вред такие проявления несдержанности, как грубое слово, несправедливое замечание, бестактное обращение. Важно научиться сдерживать свои эмоции, доброжелательно относиться к людям, гасить, избегать конфликтные ситуации, не придавать значения мелким оплошностям других и критически относиться к своим.

Адаптационные силы организма велики, поэтому незначительные отклонения, возникающие в деятельности его систем под влиянием стресса, легко обратимы. Но если нервное напряжение длится долго, появляется

сильное беспокойство, переходящее в нервно-психические срывы, разного рода заболевания: гипертонию, язву желудка, диабет и т.п.

Чтобы сохранить свое здоровье и здоровье окружающих, необходимо научиться бороться с беспокойством, вытеснять тревогу из своей жизни, овладеть специальными приемами снятия стрессового состояния.

Умонастроение оказывает невероятное влияние на физические силы и внешность человека. Настроив себя, человек может преодолеть физическую нагрузку. Подняв настроение, вспомнив что-то приятное, радостное, счастливое, человек преображается внешне.

«Здоровье педагогов – отражается как в зеркале на здоровье детей» [4]. Отрицательное психологическое состояние педагога негативно сказывается на процессе обучения и воспитания детей, при этом зачастую повышается конфликтность во взаимоотношениях с коллегами, родителями, что в совокупности сказывается на психологическом здоровье всех участников воспитательно-образовательного процесса. Поэтому данная проблема является актуальной в современном образовании.

Специфика профессионального педагогического общения заключается в установлении и развитии коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, их родителями и коллегами по работе.

Через общение педагог организует и контролирует поведение и учебную деятельность учащихся, дает оценку их работе и поступкам, передает необходимую информацию.

Цель исследования: анализ современного состояния проблемы сохранения психологического здоровья и развития коммуникативных качеств будущего педагога. Мы предполагаем, что создание благоприятных условий в процессе обучения в вузе и проведение комплекса технологий, развивающих коммуникативные навыки у будущих педагогов, будет способствовать формированию профессионального общения и сохранности их психологического здоровья.

Методология и методы исследования: в основе исследовательской работы лежат компетентностный, личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы.

Данную проблему исследовали многие известные психологи: А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Е.С. Кузьмин, А.А. Леонтьев, А.А. Реан и другие. Среди современных исследований о сохранности и развитии психологического здоровья педагога можно выделить научные труды Э.М. Казина, Н.З. Кайгородовой, О.П. Морозовой, М.В. Москвиной, М.А. Ларионовой, С.А. Перышковой, А.А. Печеркиной, Н.И. Чураковой и других [6, 7, 8].

К исследованию проблемы эффективного профессионального педагогического общения обращались такие педагоги-исследователи, как: И.А. Зимняя, Я.Л. Коломенский, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, А.Ю. Чистобаева, В.А. Демина, Е.А. Овсянникова, А.М. Есенгалиева и др. У каждого исследователя своя модель, структура, условия проведения научного эксперимента и контингент участников.

Анализ работ по проблеме сохранения психологического здоровья педагога позволяет выделить подходы к определению данного понятия.

По определению Всемирной Организации Здравоохранения, психологическое здоровье – «это возможность человека продуктивно реализовать свой собственный потенциал через умение справляться со стрессами и сохранять душевное равновесие». О.В. Лебедева определяет психологическое здоровье как способность человека быть уравновешенным, что, в свою очередь, позволяет быть активным в любых профессиональных и социальных ситуациях.

С.В. Масловская и М.В. Фомина утверждают, что здоровье является одним из условий профессионализма будущего современного педагога. И дают следующее определение профессиональному здоровью – «это личностное качество целостности телесно-душевно-духовной организации педагога, которое предполагает уравновешенное развитие интеллектуальной, морально-

волевой, физической, эмоционально-ценностной сфер личности педагога» (С.В. Масловская и М.В. Фомина).

А.А. Печеркина, Р.Р. Муслумов под профессиональным здоровьем педагога понимают – «состояние организма, обеспечивающее оптимальный для этого вида деятельности уровень работоспособности, профессиональную компетентность и конструктивное развитие личности педагога на всех этапах его профессионального развития».

В работах немецких исследователей Н. Noack и Т. Abelin описана концепция здоровья, построенная по принципу сбалансированных отношений, связывающая здоровье с потенциалом – ресурсом, применяемым для преодоления внешних воздействий и контроля внутренних эмоций. Интерпретируют потенциал здоровья как способность коллаборации с окружением для поддержания или восстановления психологического здоровья.

Н.П. Абаскалова рассматривала формирование здорового образа жизни участников образовательных отношений с точки зрения системного подхода, разработала и апробировала программу физического и психического здоровьесбережения и осознанной мотивации на сохранность здоровья. Внедрение системного подхода в решение данной проблемы, по мнению автора, повышает эффективность качества образовательного процесса и способствует профессиональному росту педагога.

В нашем исследовании приняли добровольное участие 105 студентов ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» и 50 студентов филиала данного вуза. Все обучающиеся по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования», средний возраст 21–38 лет. Специфика данного профиля заключается в том, что многие из студентов уже работают с детьми в ДОО, но не имеют высшего педагогического образования.

На констатирующем этапе эксперимента с целью выявления уровня психологического здоровья и развития коммуникативных качеств со

студентами были проведены диагностические методики. Для лучшей наглядности параметры исследования и методики представлены в таблице 1.

Также с целью диагностики искомых свойств применялись следующие методы: анкетирование, беседа, тестирование и наблюдение. Во время непосредственного общения студента с участниками воспитательно-образовательного процесса в ходе прохождения педагогической практики автором исследования велась фиксация поведенческих характеристик и их дальнейшая интерпретация. Данный метод был применен как на констатирующем этапе, так и на контрольном этапе – с целью фиксации динамики происходящих изменений.

Таблица 1. Параметры и методики исследования

Параметры	Методики
Особенности протекания психических процессов	«Методика определения типа темперамента» (Г.Ю. Айзенк)
Тревожность	«Методика тревожности, ригидности и экстравертированности» (Д. Моудсли)
Акцентуации характера	Методика Леонгарда
Самооценка	Опросник определения уровня самооценки
Нервно-психическая устойчивость	Диагностика эмоционального выгорания В.В. Бойко
Коммуникативный самоконтроль	Тест на оценку «Самоконтроля в общении» (М. Снайдера)
Межличностные отношения в коллективе	«Методика диагностики межличностных отношений» (Т. Лири)
Общительность	«Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский)
Коммуникативные умения	Тест «Оценка коммуникативных умений» (А.А. Карелина)
Направленность личности	«Методика направленности личности» (Б. Басса)

Анализ полученных данных диагностики студентов выявил низкий уровень развития коммуникативных навыков у 46% испытуемых, средний

уровень у 51%, и лишь 3% имеют высокий уровень. Показатели психологического здоровья большинства учащихся находятся на уровне ниже среднего. Выявленные результаты говорят о необходимости проведения работы по развитию коммуникативных качеств и сохранения психического здоровья будущих педагогов на этапе становления предстоящей педагогической деятельности.

Исследователи выделяют две основные причины, разрушающие психологическое здоровье педагога: их подразделяют на внешние и внутренние.

К внешним относят – неумение принимать жизнь без критики и протеста, присутствие высоких жизненных притязаний, которые не соответствуют возможностям. Внутренние причины: отсутствие умения противостоять стрессам, управлять своими эмоциями, не принимать близко к сердцу жизненные неудачи. Все вышеперечисленное может привести к эмоциональному выгоранию педагога, а постоянное пребывание в состоянии стресса снижает иммунитет и пагубно сказывается на здоровье.

Программа формирования профессионального общения и здоровьесбережения состояла из трех последовательных этапов.

Первый этап заключался в чтении лекций, бесед, дискуссий о культуре и важности сохранения и профилактики психологического здоровья с приглашением психиатров и неврологов. Изучались коммуникативные техники на снятие эмоционального напряжения, особенности применения коммуникативных техник «Я-высказывание», коммуникативные техники Анри Тешвела об особенностях общения с капризными детьми, приемы нахождения контакта с застенчивыми, агрессивными и одаренными детьми. Для профилактики стресса с будущими педагогами проводили аутогенные тренировки психотерапевта Иоганна Шульца. Они основаны на расслаблении всех частей тела, вхождении в релаксационное состояние, которое способствует

снятию усталости, восстановлению и активизации энергии, жизненных сил организма.

Новизна и эффективность тренировки заключается в том, что её содержание базируется на трёхэлементной модели субъекта. Человек рассматривается как три отдельные взаимодействующие сферы: физическая (тело), эмоциональная (сердце) и интеллектуальная (ум). Так, по аутогенной методике Шульца рекомендуется применять специальные меры, которые обеспечивают более полное достижение базового релаксационного состояния по «успокоению эмоций, достижению безмолвия ума и формированию ясности сознания» [10].

В работах педагогов-исследователей экспериментально подтверждено, что дыхательные техники эффективно влияют на тонус мышц и эмоциональные центры мозга [5, 6, 7]. Медленное и глубокое дыхание (с участием мышц живота) понижает возбудимость нервных центров, способствует мышечному расслаблению, релаксации, способствует отвлечению от проблемы, вызвавшей бурную реакцию на что-либо. Мышечная релаксация позволяет снять напряжение, это важно, так как одна из особенностей нашего организма в стрессовой ситуации — это напряжение всех мышц. Поэтому необходимо расслаблять мышцы в тех ситуациях, когда возникает стресс. А самое главное — любить себя, свою профессию, общаться.

Эффективным методом сохранения психологического здоровья является рефлексия и приемы саморефлексии. Повышением уровня рефлексии студентов мы занимались на завершающих этапах проведенных ими занятий, учились анализировать уроки одноклассников, делать самоанализ собственной деятельности. Также в процессе и по завершении педагогических практик каждый будущий педагог должен был представить дневник с выявленными в ходе наблюдений за детьми и взаимодействия с ними фактами затруднений в общении и их интерпретацией.

Вторым этапом программы формирования профессионального общения и здоровьесбережения будущих педагогов стал активный практический этап. В процессе занятий по дисциплине «Театральная педагогика» и при решении квазипрофессиональных ситуаций одни учащиеся берут на себя роль педагогов, директоров школ, технического персонала, родителей, а другая часть студентов играет роль обучающихся. С помощью импровизации происходит перевоплощение и понимание внутренней сути личности, с использованием механизмов идентификации, эмпатии и рефлексии решаются сложные проблемные ситуации, находятся эффективные пути выхода из стрессовых ситуаций и разрешений псевдоконфликта.

Особое, эффективное значение в нашей научно-экспериментальной работе имели коммуникативные тренинги. Они проводились со студентами как в учебное, так и во внеучебное время, на кураторских часах.

Цель проведения коммуникативного тренинга – формирование у будущих педагогов умений и навыков поведенческого характера, которые помогут устанавливать необходимые контакты, техники взаимодействия с детьми и их родителями, с коллегами. Тренинги помогают производить на субъекты общения положительное впечатление, убедительно отстаивать собственную позицию и, когда это необходимо, успешно преодолевать возникающие как в педагогической деятельности, так и в жизни конфликты. В процессе психолого-педагогических тренингов студенты развивали эмоциональный самоконтроль, педагогическую рефлексивность, что, в свою очередь, способствовало сохранению и развитию их психологического здоровья. Так, организовав в нашем институте деловые игры по проведению импровизированного «делового совещания» со студентами, мы убедились, что по завершении второго этапа любая выносимая на обсуждение проблема освещается исключительно содержательно, аргументированно.

С точки зрения синергетического подхода, все необходимые качества личности для эффективного педагогического общения можно развить

самостоятельно. Но практика показывает, что у большинства студентов необходимо формировать педагогические способности, в том числе навыки педагогического общения и такие важные качества личности, «как эмпатия, гибкость, эмоциональная стабильность, доброжелательность, фасцинация, инициативность в общении, умение слушать собеседника и стремление к самопознанию» [3].

На третьем этапе программы формирования профессионального общения и здоровьесбережения студенты применяли изученные коммуникативные техники, приемы общения с капризными, агрессивными, застенчивыми, одаренными детьми, с детьми с ограниченными возможностями здоровья в процессе прохождения производственной практики в детских садах г. Глазова, г. Ижевска, г. Воткинска и г. Омутнинск (Кировская область). Здесь происходило непосредственное общение со всеми участниками образовательного процесса.

Одной из причин беспокойств у студента является стремление подражать другим, недооценивая данное ему природой, и стремиться походить на кого-либо, играть не свойственную себе роль. Нежелание быть самим собой служит скрытой причиной многих неврозов, психозов, комплексов.

С будущими специалистами была проведена консультационная и просветительская работа, в ходе которой участники пришли к выводу, что каждый человек неповторим, индивидуален, что необходимо оставаться самим собой, стараться использовать наилучшим образом то, что дала природа, при этом заниматься саморазвитием и самосовершенствованием.

В ходе диагностического этапа исследования для подтверждения экспериментальной гипотезы была проведена проверка результатов с помощью статистических критериев Манна-Уитни, также проведен корреляционный анализ (по Спирману) изучаемых показателей.

Контрольный этап эксперимента и наблюдения за действиями студентов в ходе производственной педагогической практики показал, что уровень развития

коммуникативных качеств у будущих специалистов повысился, а именно проявились: эмоциональная и поведенческая эмпатия, адекватная самооценка, педагогическая рефлексия, эмоциональная гибкость, самосознание, коммуникативный самоконтроль, высокий уровень общительности и саморефлексии. Также на контрольном этапе эксперимента был выявлен более высокий уровень сложных коммуникативных умений у 96% будущих педагогов, а у 4% на среднем уровне. Наставниками констатируются наличие у студентов способностей к конструктивному выходу из конфликтных ситуаций и стремление к сотрудничеству. К пятому курсу обучения у будущих педагогов отмечаются готовность к здоровьесберегающей деятельности, сформированность культуры здоровья и потребность в ведении здорового образа жизни.

Были сформулированы следующие рекомендации для профилактики и сохранения психологического здоровья специалистов в образовательной сфере:

- делать дыхательную гимнастику, вести здоровый образ жизни;
- тренировать свои эмоции, не драматизировать события;
- не позволять себе расстраиваться из-за пустяков, не придавать значения мелким неприятностям, оплошностям;
- овладевать методами самовнушения, учиться управлять своими мыслями, поведением;
- необходимо научиться отключаться от беспокойных мыслей, переключая свое внимание с помощью следующих факторов: музыки, игры на музыкальных инструментах, физических нагрузок (бег, ходьба, плавание, специальные упражнения);
- взаимодействовать с людьми, понимающими вас, умеющими выслушать, посоветовать, успокоить, посочувствовать.

Рекомендуется обратить внимание на такую позицию – люди воспринимают нас такими, какими мы им себя представляем. Наше здоровье, красота, долголетие зависят от качества наших мыслей, от состояния нашей

души. Каждый признак упаднического состояния человека, который отражается тут же на внешнем виде, проистекает от преобладающего настроения его души, мыслей [2].

Таким образом, анализируя результаты экспериментальной работы, современные подходы в педагогической психологии, исследования М.С. Кагана, И.В. Дубровиной, А. Маслоу, В.А. Ананьева, А.В. Петровского и др. о развитии коммуникативных навыков, можно сделать вывод о влиянии на профессиональное общение состояния психологического здоровья педагога. И наоборот, развитые у педагога коммуникативные качества, сформированность профессионального педагогического общения помогают сохранять психическое здоровье всех участников образовательных отношений. Забота о психологическом здоровье будущих педагогов, а значит, и забота о здоровье подрастающего поколения – не просто модная тенденция сегодня, а необходимое условие полноценного эффективного процесса педагогической деятельности, сохранности нашего будущего.

Список литературы:

1. Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «Школа-Вуз» : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2001. 48 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для вузов. М. : Аспект Пресс, 2018. 360 с.
3. Ильин Е.Н. Искусство общения. М. : Педагогика, 1982. 112 с.
4. Казин Э.М. Образование и здоровье: медико-биологические и психолого-педагогические аспекты : монография. Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. 214 с.
5. Ларионова М.А. Психологическое здоровье педагога российской образовательной системы // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 4 (30). С. 99–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-pedagoga-rossiyskoy-obrazovatelnoy-sistemy>
6. Москвина М.В. Теория и практика психологического здоровья для педагогов всех типов образовательных учреждений : учебное пособие. М. : Нобель Пресс, 2013. 324 с.
7. Перышкова С.А. Проблема сохранения психологического здоровья

педагога в современном обществе / Материалы Международной конференции «Экологическая педагогика: проблемы и перспективы в свете развития технологий индустрии». Мичуринск, 2017. № 4. С. 290–295.

8. Печеркина А.А., Синякова М.Г., Чуракова Н.И. Технологии поддержки профессионального здоровья учителя : монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. 158 с.

9. Эффективность экономики России: Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/efficiency/#

10. Шульц И.Г. Аутогенная тренировка : пер. с нем. М. : Медицина, 1985. 32 с.

References:

1. Abaskalova N.P. Sistemnyj podhod v formirovanii zdorovogo obraza zhizni sub"ektov obrazovatel'nogo processa «SHkola-Vuz» : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Barnaul, 2001. 48 p.

2. Andreeva G.M. Social'naya psihologiya : uchebnik dlya vuzov. M. : Aspekt Press, 2018. 360 p.

3. Il'in E.N. Iskusstvo obshcheniya. M. : Pedagogika, 1982. 112 p.

4. Kazin E.M. Obrazovanie i zdorov'e: mediko-biologicheskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty : monografiya. Kemerovo : Izd-vo KRIPKiPRO, 2010. 214 p.

5. Larionova M.A. Psihologicheskoe zdorov'e pedagoga rossijskoj obrazovatel'noj sistemy // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2017. № 4 (30). P. 99–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-pedagoga-rossiyskoj-obrazovatel'noj-sistemy>

6. Moskvina M.V. Teoriya i praktika psihologicheskogo zdorov'ya dlya pedagogov vsekh tipov obrazovatel'nyh uchrezhdenij : uchebnoe posobie. M. : Nobel' Press, 2013. 324 p.

7. Peryshkova C.A. Problema sohraneniya psihologicheskogo zdorov'ya pedagoga v sovremennom obshchestve / Materialy Mezhdunarodnoj konferencii «Ekologicheskaya pedagogika: problemy i perspektivy v svete razvitiya tekhnologij industrii». Michurinsk, 2017. No. 4. P. 290–295.

8. Pecherkina A.A., Sinyakova M.G., CHurakova N.I. Tekhnologii podderzhki professional'nogo zdorov'ya uchitelya : monografiya. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2011. 158 p.

9. Effektivnost' ekonomiki Rossii: Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/efficiency/#

10. SHul'c I.G. Autogennaya trenirovka : per. s nem. M. : Medicina, 1985. 32 p.

УДК 159.9

**РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ У СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ
К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ*****Шарапов Алексей Олегович****Доцент НИУ «БелГУ», Белгород, Россия**e-mail: sharapov@bsu.edu.ru****Воротынцева Дарья Алексеевна****Аспирант, ассистент НИУ «БелГУ», Белгород, Россия**e-mail: darink1@yandex.ru****Гринёва Ольга Ивановна****Ассистент НИУ «БелГУ», Белгород, Россия**e-mail: grineva@bsu.edu.ru*

В статье представлены результаты оценки коррекционной программы, целью которой является развитие жизненной концепции у учащихся, склонных к девиантному поведению. Изучение и описание концептов «Жизненного пути» представлено в пространстве личностной ценностно-смысловой сферы и в пространстве личного опыта «временных» аспектов своей жизни. Выявлены деструктивные качества во «временных» и «ценностно-смысловых» аспектах жизненных концепций студентов (таких как жизнь «сегодня» или «вчера»), отсутствие целей и перспектив для «будущей жизни», отсутствие жизненных сил и способности контроля жизни, отсутствие инвариантов выбора в улучшении собственной жизни). Установлено, что коррекционно-развивающая работа по программе, направленная на развитие представлений о личном жизненном пути, способствует снижению склонности учащихся к девиантному поведению.

Ключевые слова: жизненные концепции студентов, личностная ценностно-смысловая сфера студентов, личный опыт временных аспектов своей жизни в студенческом возрасте, склонность к девиантному поведению.

**LIFE CONCEPT DEVELOPMENT OF STUDENTS PRONE TO DEVIANT
BEHAVIOR*****Sharapov Alexey Olegovich****Associate Professor of the BSU, Belgorod, Russia**email: sharapov@bsu.edu.ru****Vorotyntseva Darya Alekseevna****Postgraduate student, Assistant at the BSU, Belgorod, Russia**email: darink1@yandex.ru****Grinyova Olga Ivanovna****Assistant of the BSU, Belgorod, Russia**email: grineva@bsu.edu.ru*

The article presents the results of testing a correctional program, the purpose of which is to develop a life concept in students prone to deviant behavior. The study and description of the concepts of the "Life path" is presented in the space of the personal value-semantic sphere and in the space of personal experience of the "temporary" aspects of one's life. Destructive qualities are revealed in the "temporal" and "value-semantic" aspects of students' life concepts (such as life "today" or "yesterday", lack of goals and prospects for "future life", lack of vitality and ability to control life, lack of invariants of choice in improving one's own life). It is established that correctional and developmental work under the program, aimed at developing ideas about personal life path, contributes to reducing the propensity of students to deviant behavior.

Keywords: students' life concepts, students' personal value-semantic sphere, personal experience of temporary aspects of life as students, tendency to deviant behavior.

Rapid and fundamental changes are taking place all over the world today in social reality and worldview at the level of public and individual consciousness. It is assumed that humanity has exhausted the resources of its former existence [1, 2, 3, 8, 17, 20, 23]. Reality itself is becoming more and more deviant. Therefore, many scientists suggest that it should be studied instead of showing a traditional interest in rationality [4, 5, 11, 13, 22].

The person's understanding of his individual life path can be considered as one of the tasks that are solved in the course of personality development at the student age [2, 6, 7, 9]. A holistic view of the life prospects can be one of the factors determining the harmonious, normative development of a student's personality [12, 21]. In the conception of the life path theory founder S.L. Rubinshtejn this notion is treated as the concrete personality formation history, where, in addition to social external factors, a significant place is taken by the individual's own activity aimed at the individual's living space transforming [14, 18]. The subjective picture of the life path in the B.G. Ananyev's interpretation reflects the social development stages, and, in turn, the presence of a mature, holistic picture of his future and its stages, characterizes a person as a subject of his life [3]. Further, the person's life path problem understanding in psychology is supplemented by E.I. Golovaha in the life prospects category as a future life path, that is, a holistic picture of «the future in a complex and contradictory interrelation of programmed and expected events with which a person associates his social value and individual meaning of life» [15].

Youth and students are the most sensitive to social and psychological changes in the modern society, that actualizes the problem of correcting the tendency to deviant behavior in students [8, 20]. Despite the sufficient number of works devoted to the deviations problem, we consider that the coverage of course of life concepts in students prone to deviant behavior is insufficient. Taking into account the qualitative analysis of the students' subjective notion about their life and their readiness to act as the subject of life, it is possible to conduct correctional and preventive work with their tendency to deviation.

We have studied the course of life concepts in students prone to deviant behavior. The research hypothesis: in the student sample there is always a fraction of subjects with unformed «temporal» and «value-semantic» aspects of the course of life concepts, that determines their tendency to deviant behavior. Such subjects inclusion in the group psychological correction program aimed at developing personal notions about the life path, and an appropriate correctional and developmental work will promote the reducing students' inclination to deviant behavior.

The study was conducted on the basis of the Belgorod National State Research University during the 2019-2020 academic year. When conducting experimental and empirical research, a set of methods and traditional classes of techniques were used, the application of which was determined by the theoretical provisions, the subject, tasks and plan of the study: observation, conversation, experiment, questionnaires, tests.

The experimental and empirical study was conducted in two stages. At the first stage of the study, 149 students of the Faculty of Psychology and the Faculty of Physical Culture aged 18 to 21 years were examined. In the sample formation and the choice of the study experimental design the following strategies were used: 1) real groups involvement, 2) polar groups isolation and comparison. As the research plan, the structural correlation research was chosen, which is a kind of the quasi-experimental plan.

The subjects were offered the following methods:

1. «Determination of the tendency to deviant behavior», A.N. Orel [10].
2. «Semantic Time Differential» Ch. Osgud in L.I Vasserman et al. modifying [25].
3. Meaning of life evaluation test by D.A. Leont'ev (MLE) [16].

Mathematical processing of the obtained data was conducted using statistical system «SPSS16.0.2».

The second stage of the study is a forming experiment. The experimental and control groups of 20 people in each group were selected from a group of students with the deviant behavior tendency formed at the first stage of the study, numbering 40 people (the distribution of subjects in groups was performed randomly). The experimental outline of the study is for two nonequivalent groups with testing before and after the influence. An independent variable was the correction program aimed at developing personal notions about the life path in students. The dependent variable is the qualities that make up the content of the «temporary» and «value-semantic» aspects of the subjects notions about the life path.

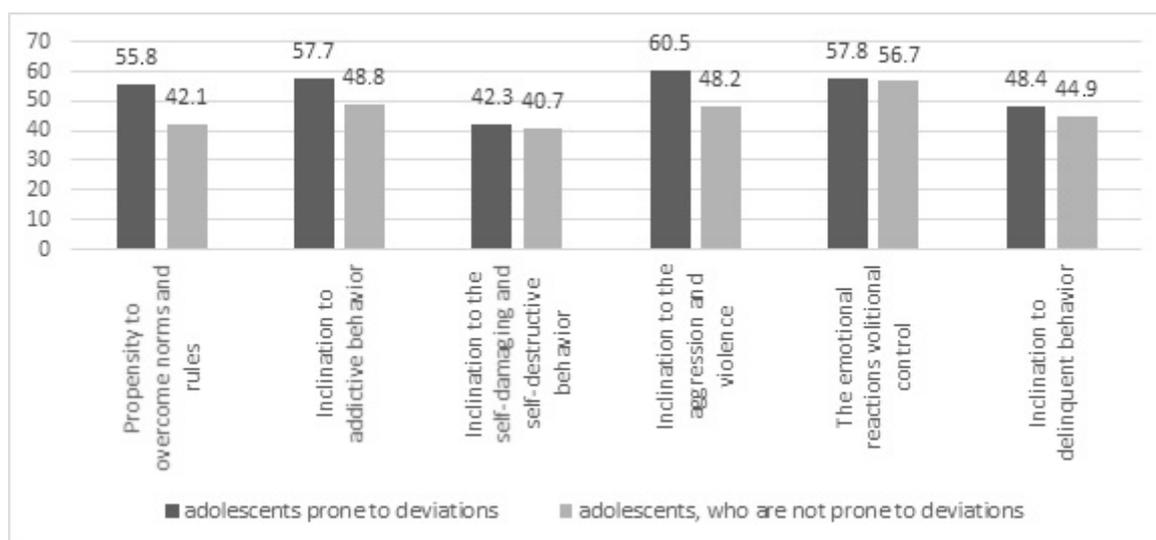


Fig.1. Indicators of students' predisposition to deviation invariants (in points, average values)

At the first stage of the study, using the methodology «Determining the tendency to deviant behavior» by A.N. Orel, it was detected that only 27% of students of 100% of the sample are characterized by a tendency to deviant behavior (group 1) and 73% are normal students (group 2). Let us turn to a detailed description of students' inclination to one or another deviation (Fig.1).

In the course of the results analysis it was revealed that on the scale of «propensity to overcome norms and rules», group 1 students present a tendency to nonconformism (55.8 points). Statistically significant differences between subgroups of deviant and ordinary students are recorded ($t=2.8$, $p\leq 0.01$).

On the scale of «inclination to addictive behavior» following results are obtained. Students of group 1 have a moderate inclination to addictive behavior (57.7 points), while normal students have 48.8 points. Differences are significant ($t=3.2$, $p\leq 0.01$).

On the scale of «inclination to the self-damaging and self-destructive behavior» in students results within the normal range are revealed.

Aggressive tendencies were revealed among students of group 1 (60.5 points), who are characterized by an aggressive orientation in communication with a tendency to solve problems through the violence, a tendency to use the humiliation of a communication partner as a means of stabilizing self-esteem, and the presence of sadistic tendencies ($t=4.2$, $p\leq 0.01$). It is important to note that some aggressiveness is a normal feature of the student age.

There were no delinquent trends among students (48.4 points for students prone to deviant behavior, and 44.9 for non-prone students).

The analysis of the course of life concepts in students prone to deviant behavior showed the following results. The temporal component of students' life ideas was studied using the method «Semantic Time Differential» by Ch. Osgud modified by L.I. Wasserman et al. Test results are presented in chart form.

In the course of studying the experiences of the past, present and future time by students who are prone to deviant behavior, we found out that, when evaluating the past time, positive indicators were obtained on factors: «Time activity» (an average value past time=3), «Emotional tone of time» (an average value past time=2), «Time value» (an average value past time=1), «Time structure» (an average value past time=1), «The sense of time» (an average value past time=1), that indicates that the past time for such students is positive. Such time can be described as joyful, light, real, close, calm, voluminous, bright and active.

When assessing the «present» time, positive indicators were obtained on factors: «Time activity» (an average value present time=4), «Emotional tone of time» (an average value present time=6), «Time value» (an average value present time=3), «Time structure» (an average value present time=3), «The sense of time» (an average value present time=1), that indicates that the present time can be described as joyful, light, voluminous and bright.

When assessing the «future» time, negative indicators were obtained on factors: «Time activity» (an average value present time=-5), «Emotional tone of time» (an average value present time=-5), «Time value» (an average value present time=-4), «Time structure» (an average value present time=-3), «The sense of time» (an average value present time=-2), that indicates that students see the future time as passive, motionless, empty, little, flat, petty and narrow.

The value-semantic measurement of students' life concepts was investigated using the “Meaning of life evaluation test” (MLE, D.A. Leont'ev). Students prone to deviant behavior do not have meaningful purposes in the future that give life meaningfulness and direction. To a greater extent, they live for today or for yesterday. Students are subjectively dissatisfied with their life period and believe that they are not self-realized enough (Life score is 24 points). They have a little belief in their strengths and in the ability to control the events of their lives (Locus-Self is 20.4 points).

Thus, the obtained data indicate that the future time is estimated negatively by such students. Lack of hope, low behavioral activity and life activity motivation can contribute to the depressive states development. In such cases time seems sad, dingy, alarming, gray and dark. Such time can be described as passive, motionless, empty, little, flat, petty and narrow. Such students see the present and past time as joyful, light, real, close, calm, voluminous, bright and active. Subject groups prone to deviant behavior live for today or for yesterday. Their behavior is characterized by the absence of purposes for the future, which give life the meaningfulness, direction and temporal perspective. They feel satisfaction with their life in the present, the full meaning of which is given by memories of the past. They deny the belief in their own power to control the events of their own life, they believe that they do not have sufficient freedom of choice, they are convinced that life cannot be consciously controlled and it is pointless to make any plans for the future. This sample is more focused on the «past» or «present» time. Subjects have conformal attitudes, they tend to follow stereotypes and generally accepted norms of behavior. They are not inclined to escape from reality by changing their mental state. This group does not have pronounced aggressive tendencies, they do not accept the violence as a means of solving problems, they are able to control the emotional sphere.

The acquired information confirms the need to develop a program for correcting notions about the life path of students prone to deviant behavior.

After completing the course of group corrective training in the experimental group, we have conducted a control examination of the students' life path notions temporal component in both groups. In the experimental group on the factor «Emotional tone of time» ($p < 0.04$) significant changes were obtained in the assessment of the past, present and future time. This indicates that students have changed their emotional attitude to all life time intervals, that definitely causes acceptance and more constructive planning of their life paths.

In the experimental group on the factor «Time value» ($p < 0.03$) significant

changes were obtained in the present time assessment. After the experimental influence, the subjects notions about the life time in the present has become more favorable: time is perceived as longer, large, voluminous, wide, deep.

In addition, significant differences were determined on «The sense of time» factor ($p < 0.04$). After the corrective influence, the students' notions about the perceptibility of life in the present has become more favorable: time is perceived as more real, close and open.

Assessment of the value-semantic measurement of life concepts after the correction program showed the following changes. After an experimental impact it was detected that in the «result» ($p < 0.04$) and «Self-control locus» ($p < 0.02$) scales parameters significant changes have taken place. After the training group work, students have begun to experience greater satisfaction from the «lived period of life» and their perception of themselves as a strong personality have strengthened.

On the «Life conciseness» scale indicators higher values were in the experimental group (103.5 average points), in the control group they are 103.2 points ($p > 0.05$). On the «purposes» scale there were no statistically significant differences $p > 0.05$ (average values in the experimental group are 31.3 average points, in the control group - 31). On the «process» scale higher values were revealed in the control group — 31.3 average points, in the experimental group — 30.1 ($p > 0.05$). On the «locus of control - life» scale there were no statistically significant differences $p > 0.05$ (average values in the experimental group are 31 points, in the control group – 30.9).

The next step was the analysis of changes in the students inclination to deviant behavior intensity. According to the results of the empirical test data processing after exposure, students revealed minor changes on all scales. Note that the experimental group is characterized by unidirectional changes to reduce the values intensity; in the control group such changes are insignificant in separate scales, but generally remain unchanged. Significant differences were detected on the parameters of the scales: «Inclination to the self-damaging and self-destructive behavior» and «Inclination to

the aggression and violence» ($t=8$; $p<0.05$). Thus, we can state the presence of a tendency to reduce the deviant behavior risk, that is confirmed (although partially) by the final testing results.

The authors developed and tested a program for correcting notions about the life path of students prone to deviant behavior. It was confirmed that the subjects inclusion in a group psychological correction program aimed at developing personal notions about the life path. Appropriate corrective and developmental work will promote reducing of students' inclination to deviant behavior.

References:

1. Abrosimova Ye. A. Existential view of the «Life Path» problem in the work of S.L. Rubinstein // Vestnik CHGPU. 2008. No. 1. P. 189–198. (Russisan).
2. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Life strategy. M. : Publishing House «Mysl'», 1991. 299 p. (Russisan).
3. Anan'yev B.G. A person as an object of cognition. St. Petersburg : Piter, 2001. 288 p. (Russisan).
4. Bek U. Risk Society. Moscow: Progress-Traditsiya. 2000. 383 p. (Russisan).
5. Curra J. (2000). The Relativity of Deviance. SAGE Publications, Inc.
6. Cherednichenko G.A. Youth of Russia: social orientations and life paths (A sociological study experience). St. Petersburg: RKHGI Publishing House. 2004. 568 p. (Russisan).
7. Chuprov V.I., Zubok YU.A., Uil'yams K. Youth in the risk society. Moscow : The science 2001. 230 p. (Russisan).
8. Derevyanko J.P, Kanishcheva M.A., Lokteva A.V., Karnauhov V.A., Kovaleva O.L., Shutenko E.N. Future image spatio-temporal component features in students with different locus of control // Revista Publicando. 2018. Vol. 5. No. 16 (1), 590–597.
9. Druzhinin V.N. Life alternatives: Essays on existential psychology. M.: PER SE; SPb.: IMATON-M, 2000. 135 p. (Russisan).
10. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. Moscow : Izd-vo Instituta Psikhoterapii. 2002. 362-370. (Russisan).
11. Gilinskiy YA.I. Deviantology: the sociology of crime, narcotism, prostitution, suicide and other «deviations». St. Petersburg : Legal Center Press. 2004. 254 p. (Russisan).
12. Gonchar S. N. Features of the meaning of life orientations development in modern first-year students / Sovremennaya psikhologiya: Materials of the Intern. scientific conf. Perm: Merkuriy, 2012. P. 17-19. (Russisan).
13. Goode E. (2005). Deviant Behavior. Seventh Edition. NJ.: Pearson Prentice

Hall, 385–389.

14. Karpinskiy K.V. Psychology of the person's life path. Grodno : GrGU, 2002. 167 p. (Russisan).

15. Kronik A.A., GolovakhaYe.I. (2000). Psychological age of the personality. Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov. St. Petersburg : Piter, 2000. P. 16-31. (Russisan).

16. Leont'yev D.A. Meaning of life evaluation test (MLE). The 2-nd edition. Moscow: Smysl, 2000. 18 p. (Russisan).

17. Moiseyev N.N. Parting with simplicity. M.: Agraf, 1998. 362 p. (Russisan).

18. Rubinshteyn S.L. (2004). Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg : Piter, 2004. 678 p. (Russisan).

19. Semantic Time Differential: an expert psychodiagnostic system in medical psychology. A manual for doctors and medical psychologists. - St. Petersburg : St. Petersburg Psychoneurological Research Institute named after V.M. Bekhterev. 2009. 43 p. (Russisan).

20. Shutenko E.N., Shutenko A.I., Razuvaeva T.N, Filatova E.A, Shukchus L.V, Karnauhov V.A. (2016). The thesaurus analysis of students' notions about self-realization in the process of university education // Social Sciences (Pakistan). 2016. Vol. 11(10). P. 2434–2438.

21. Surikova YA. A. (2008). The internal organization features of the person's life path subjective image: value-semantic aspect // Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnyye nauki. 2008. No. 2. P. 30-37. (Russisan).

22. Tepperman L. Deviance, Crime, and Control. Beyond the Straight and Narrow. Second Edition. New York : Oxford University Press. 2010. 418 p.

23. Vallersteyn I. The End of the Familiar World: Sociology of the 21st Century. M.: Logos, 2003. 355p. (Russisan).

УДК 378

НЕСТАНДАРТНЫЕ ПРИЕМЫ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ В ВУЗЕ***Шарко Мария Игоревна***

*Старший преподаватель, кандидат педагогических наук, ФКОУ ВО
Кузбасский институт ФСИИ России, г. Новокузнецк, Россия
e-mail: ivanova.mi@mail.ru*

В статье рассматривается использование нестандартных приемов текущего контроля. На основе содержания понятия «формирующий контроль» и необходимости формировать личностные результаты обучения обосновывается возможность применения подобных приемов. Определяются преимущества, ограничения и педагогические условия использования «Колеса метафор», учебного синквейна и «Айсберга» как нестандартных приемов контроля. Указанные приемы объединены на основе метафоричности, сочетания устной и письменной форм.

Ключевые слова: формирующий контроль, приемы контроля, «Колесо метафор», учебный синквейн, «Айсберг», личностные результаты обучения.

**NON-STANDARD METHODS OF CURRENT CONTROL AT THE
UNIVERSITY*****Mariia Igorevna Sharko***

*Senior lecturer, KI of the FPS of Russia, Novokuznetsk, Russia
e-mail: ivanova.mi@mail.ru*

The article discusses the use of non-standard methods of current control. Based on the content of the concept of "formative control" and the need to form personal learning outcomes, the possibility of using such techniques is justified. The advantages, limitations and pedagogical conditions of using the "Wheel of Metaphors", educational cinquain and "Iceberg" as non-standard control techniques are determined. These techniques are combined on the basis of metaphoricity, a combination of oral and written forms.

Key words: forming control, control techniques, "Wheel of metaphors", educational synquein, "Iceberg", personal learning results.

Одним из важных этапов процесса обучения, оказывающих непосредственное влияние на его эффективность, является контроль уровня достижения планируемых результатов. В свою очередь, развитие и обогащение методического репертуара приемов контроля может рассматриваться как частное направление совершенствования образовательного процесса. Цель статьи – обосновать возможность использования нестандартных приемов текущего контроля на учебных занятиях в вузе и охарактеризовать отдельные из них.

Роль контроля в учебной деятельности обусловлена рядом его функций [7; 8]: диагностической, мотивирующей, оценочной, управленческой, обучающей, воспитывающей и т. д. Эти аспекты в научной литературе объединяются популярным в современных исследованиях [6; 10] термином М. Скривена «формирующий контроль», который позволяет подчеркнуть взаимосвязь, комплексный характер функций педагогического контроля.

Так, например, функция диагностики достижений обучающихся, помимо выявления результатов освоения дисциплины, обеспечивает обратную связь, является средством воздействия на уровень мотивации к учению, а также позволяет определить проблемы в организации учебной деятельности, а значит, скорректировать деятельность как преподавателя, так и обучающихся. Выделение отдельных вопросов темы для диагностики, расстановка содержательных акцентов способствует реализации обучающей функции текущего контроля, кроме того, за счет приемов организации контроля происходит освоение способов действия. Не вызывает сомнения воспитательное значение контрольных мероприятий, которое заключается в формировании ответственного, добросовестного отношения к учению у студентов, интереса к дисциплине; развивающий потенциал связан с активным воздействием на психические процессы.

В полной мере, комплексно, эти функции реализуются при текущем контроле в условиях использования различных форм и приемов работы.

Еще одним аргументом в пользу включения в образовательный процесс нестандартных форм текущего контроля может послужить специфика отдельных дисциплин, в которых важная роль отводится личностным результатам обучения. К числу подобных дисциплин на уровне высшего образования можно отнести профессиональную этику. Безусловно, освоение дисциплины связано с формированием системы теоретических знаний (понятий и категорий, нормативной правовой базы и т. п.), умений решать ситуационные

задачи, совершать выбор в предлагаемых ситуациях, обосновывать его. При этом необходимо признать, что знания о том, как следует поступить в той или иной ситуации, умения правильного поведения не гарантируют соблюдения этических норм в профессиональной деятельности; а ситуация контроля, оценки может приводить к лицемерию, когда обучающийся дает тот ответ, которого от него ждут. Поэтому, на наш взгляд, не менее, а то и более значимыми являются личностные результаты обучения – ценностное отношение к окружающим, профессиональной деятельности, к себе как специалисту. Это по большому счету связано с формированием и развитием профессионально значимых качеств, профессионализацией обучающихся. Для формирования и выявления субъектного, личностного, эмоционально окрашенного отношения, при реализации компетентностного подхода [3; 9; 11] представляется уместным и целесообразным использование нестандартных приемов текущего контроля.

Рассмотрим отдельные приемы – «Колесо метафор», учебный синквейн, «Айсберг» – по следующему плану: краткая характеристика учебной деятельности преподавателя и обучающихся, пример. Преимущества и ограничения для применения рассмотрим в общем для данных приемов, так как их объединяет нестандартный, творческий подход к организации текущего контроля, метафоричность мышления и речевого оформления ответа; сочетание письменной и устной форм.

«Колесо метафор» [4] как прием работы подробно разработан на базе ТРИЗ (теории решения изобретательских задач Г. С. Альтшуллера и его последователей) В. А. Ильинским, позиционирующим себя как создателя направления консалтинга – икаэринга, тренера, консультанта, исследователя. Нами применяется следующая вариация: в центре («ось») записывается ключевое понятие / категория, от него выстраиваются «спицы» (количество может быть любым), по каждой «спице» подписывается глагол (что делает

данное понятие, категория), далее на верху «спицы» подбирается имя, которое делает то же самое (важно при подборе имени на верху «спицы» максимально отвлечься от центрального, «осевого» понятия; чем дальше они будут друг от друга, тем интереснее получится метафора). После этого «осевое» понятие соединяется с именем на верху спицы с добавлением определения (согласованного или несогласованного). Схематично это выглядит так: центральное понятие – это имя на верху оси + определение. Приведем примеры составленных обучающимися метафор:

«Этические принципы – светофор для сотрудника уголовно-исполнительной системы».

«Авторитет сотрудника уголовно-исполнительной системы – неприступная крепость».

«Социальные нормы – ограда и преграда».

Составление учебного синквейна – далеко не новый прием работы [1; 2; 5], нами используется этот прием на этапах как обучения, так и текущего контроля в следующем варианте: 1 строка записывается понятие / категория; 2 строка – два определения; 3 строка – 3 глагола; 4 строка – 2 словосочетания; 5 строка – предложение обобщающего характера. Приведем примеры составленных обучающимися учебных синквейнов:

- 1. Законность.*
- 2. Безусловная и абсолютная.*
- 3. Охраняет, защищает, исправляет.*
- 4. По отношению ко всем; требуется во всех ситуациях.*
- 5. Законность необходима и сотрудникам, и осужденным для обеспечения безопасности общества.*

- 1. Оперативная этика.*
- 2. Особая, оправданная.*

3. *Определяет, руководит, сдерживает.*
4. *Оправдывается целью; контролируется законом.*
5. *Оперативная этика морально оправданна, когда просоциальна и законна.*

Введение в учебную деятельность приема, названного нами «Айсберг», предполагает использование следующего инструктирующего слова: *Однажды Эрнест Хемингуэй поспорил, что сможет написать самый короткий рассказ, способный растрогать любого. Он выиграл спор, где ставкой были 10 долларов: «Продаются детские ботиночки. Неношеные».*

– Как у Вас это получилось? – спросили великого писателя. – Как Вы смогли в шести словах передать целую историю о несостоявшейся жизни?

– Хорошая проза подобна айсбергу, семь восьмых которого скрыто под водой.

В настоящее время в Интернете проводятся конкурсы на рассказы в стиле Э. Хемингуэя, например:

«Вы ошиблись номером», — ответил знакомый голос.

Это наша золотая свадьба. Столик на одного.

Путешественник еще подавал сигналы. Земля — нет.

Задание кратко и полно изложите учебный материал (не обязательно трогательно).

Приведем примеры составленных обучающимися «рассказов» на тему «Самовоспитание сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС)»:

«Пришел в УИС исправить мир. Начну с себя».

«Сотрудник УИС, сохрани человека в себе!»

«Думал, что видел в себе золото. Оказалось – медь».

«Мозг – это корабль. Душа – капитан».

Преимущества рассмотренных приемов обусловлены:

- необходимостью приложить интеллектуальное усилие, отобрать основное, существенное, задуматься над содержанием материала, структурировать его;

- обеспечением эмоциональной вовлеченности и успешности («ситуации успеха», в том числе и за счет работы в группах, в парах, а также за счет высокой оценки со стороны одноклассников);

- созданием условий для активизации памяти (когда нестандартная деятельность и полученный результат легко не только сохраняются, но и извлекаются из памяти), для самостоятельной работы (предупреждение списывания).

Вместе с тем следует отметить и некоторые ограничения: необходимость подготовительной работы по освоению способов действия; письменный характер выполнения и устная форма предъявления для оценки. При этом проверка письменного выполнения задания позволяет отследить ход мысли обучающегося, самостоятельность его работы, подготовку к занятию. Востребованность устной формы предъявления результата обусловлена метафоричностью ответа – может потребоваться объяснение обучающегося. В целом устный опрос подготовленных метафор, учебного синквейна или айсберга не занимает много времени и неизменно вызывает интерес аудитории: обучающиеся слушают друг друга, просят пояснения, спорят. Это позволяет реализовать обучающую функцию контроля. Устный опрос может реализовываться «по цепочке», в группах (отобрать лучшее произведение или сконструировать на основе подготовленных), экспертами, выбранными самими обучающимися (что важно с точки зрения воспитательной). Отметим, что на этапе освоения способа действия может встречаться сопротивление отдельных обучающихся, однако после обучения способу действия они с удовольствием выполняют подобную работу. К числу ограничений применения подобных

приемов работы, вероятно, можно отнести и специфику учебной дисциплины (например, точные науки).

К числу педагогических условий применения «Колеса метафор», учебного синквейна и «Айсберга» относится четко выстроенная последовательность работы, предполагающая предварительное обучение способам действия. Преподаватель, размышляя вслух и привлекая аудиторию, задает образец выполнения и оформления работы, затем задание выполняется наиболее подготовленным обучающимся фронтально, после этого организуется работа в малых группах, когда при необходимости оказывается помощь преподавателем, и лишь потом целесообразно давать подобные задания для самостоятельного индивидуального выполнения.

Подводя итог, отметим, что, во-первых, нестандартные приемы текущего контроля позволяют реализовать комплекс функций контрольных мероприятий, обеспечить формирующий контроль; также подобные приемы работы актуальны для дисциплин, обладающих особым значением для личностного развития профессионала, становления профессионально значимых качеств. Кроме того, при безусловном существовании множества нестандартных приемов текущего контроля может быть выделена группа приемов, объединенных такими особенностями, как: метафоричность, письменная форма создания и устная форма предъявления.

Список литературы:

1. Анфимова Е.Б. Дидактический синквейн как многофункциональный инструмент в работе преподавателя в университете // [Вестник Новгородского государственного университета](#). 2013. № 74-2. С. 7–9.

2. Гетман Н.А., Сукач Л.И., Сукач М.С. Формирование активной учебной позиции студентов медицинских вузов с помощью гуманитарных технологий // [Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований](#). 2016. № 12–9. С. 1713–1716. URL: <https://s.applied-research.ru/pdf/2016/12-9/11155.pdf>

3. Изотова Л.Е., Романов Д.А. Диагностика поведенческого компонента компетенций на основе оценки сложности усвоенных знаний и умений // [Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта](#). 2021. № 12 (202). С. 161–165.
4. Ильинский В.А. Колесо метафор // Рекламные идеи. 2009. № 4. С. 87–89. URL: <http://www.ikaering.ru/index.php?section=stat&id=koleso>
5. Касимова Э.Р., Кузнецова Е.В. Синквейн как интерактивная методика проведения практических занятий в вузе // Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Уфа: [Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований»](#), 2017. С. 47–49.
6. Нугманова Ф.И., Каримова А.А., Хасанова О.В. Технология шестиугольного обучения как условие эффективной организации формирующего контроля на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе // [Мир науки. Педагогика и психология](#). 2020. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/96PDMN220.pdf>
7. Позднякова О.В. Эффективность оценки разных форм контроля знаний студентов старших курсов / Проблемы современной аграрной науки : Материалы международной заочной научной конференции. Ответственные за выпуск: Г.И. Цугленок, Ж.Н. Шмелева. Красноярск : [Красноярский государственный аграрный университет](#), 2015. С. 237–239.
8. Романенко Н.А. Методические приемы повышения эффективности контроля и оценки качества знаний студентов в высшей школе / Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2016. С. 1377–1380.
9. Рыжов А.В., Пожидаев С.В., Коняев В.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Диагностика и оценка уровня сформированности компетенций // [Современные наукоемкие технологии](#). 2019. № 11-1. С. 200–204.
10. Шаповалова О.Н., Ефремова Н.Ф. Дидактический потенциал формирующего оценивания метапредметных результатов школьников. Российский и зарубежный опыт // [Мир науки. Педагогика и психология](#). 2019. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-shestiugolnogo-obucheniya-kak-uslovie-effektivnoy-organizatsii-formiruyuschego-kontrolya-na-urokah-inostrannogo-yazyk>
11. Янова Н.Г., Першина М.А. Антибуллинговые компетенции подростка: асертивность vs жизнестойкость // [Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета](#). 2022. № 1. С. 91–107.

References:

1. Anfimova E.B. Didakticheskiy sinkvejn kak mnogofunkcional'nyj instrument v rabote prepodavatelja v universitete // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. No. 74-2. P. 7–9.

12.2. Getman N.A., Sukach L.I., Sukach M.S. Formirovanie aktivnoj uchebnoj pozicii studentov medicinskih vuzov s pomoshh'ju gumanitarnyh tehnologij // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2016. No. 12-9. P. 1713–1716. URL: <https://s.applied-research.ru/pdf/2016/12-9/11155.pdf>

3. Izotova L.E., Romanov D.A. Diagnostika povedencheskogo komponenta kompetencij na osnove ocenki slozhnosti usvoennyh znanij i umenij // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2021. No. 12 (202). P. 161–165.

4. Il'inskij V.A. Koleso metafor // Reklamnye idei. 2009. № 4. P. 87–89. URL: <http://www.ikaering.ru/index.php?section=stat&id=koleso>

5. Kasimova Je.R., Kuznecova E.V. Sinkvejn kak interaktivnaja metodika provedenija prakticheskikh zanjatij v vuze // V sbornike: Mezhdisciplinarnost' nauki kak faktor innovacionnogo razvitija: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ufa: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Agentstvo mezhdunarodnyh issledovanij». 2017. P. 47–49.

6. Nugmanova F.I., Karimova A.A., Hasanova O.V. Tehnologija shestiugol'nogo obuchenija kak uslovie jeffektivnoj organizacii formirujushhego kontrolja na urokah inostrannogo jazyka v srednej obshheobrazovatel'noj shkole // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. No. 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/96PDMN220.pdf>

7. Pozdnjakova O.V. Jeffektivnost' ocenki raznyh form kontrolja znanij studentov starshih kursov / V sbornike: Problemy sovremennoj agrarnoj nauki. Materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii. Otvetstvennye za vypusk: G.I. Cuglenok, Zh.N. Shmeleva. Krasnojarsk: Krasnojarskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet. 2015. P. 237–239.

8. Romanenko N.A. Metodicheskie priemy povyshenija jeffektivnosti kontrolja i ocenki kachestva znanij studentov v vysshej shkole / V sbornike: Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovanija, nauki i kul'tury. Materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Orenburg: Orenburgskij gosudarstvennyj universitet. 2016. P. 1377–1380.

9. Ryzhov A.V., Pozhidaev S.V., Konjaev V.M., Belevcev V.V., Gordenko N.V. Diagnostika i ocenka urovnja sformirovannosti kompetencij // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2019. No. 11-1. P. 200–204.

13.10. Shapovalova O.N., Efremova N.F. Didakticheskij potencial formirujushhego ocenivaniya metapredmetnyh rezul'tatov shkol'nikov. Rossijskij i zarubezhnyj opyt // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2019. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-shestiugol'nogo-obuchenija-kak-uslovie-effektivnoy-organizatsii-formiruyushego-kontrolya-na-urokah-inostrannogo-yazyk>

11. Janova N.G., Pershina M.A. Antibullingovye kompetencii podrostka: assertivnost' vs zhiznestojkost' // Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. No. 1. P. 91–107.

УДК 159.9

ПЕРЕЖИВАНИЕ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

Шитикова Елена Вячеславовна

Старший преподаватель, НИУ «БелГУ», г. Белгород, Россия

e-mail: shitikova@bsu.edu.ru

В ранней юности происходит интенсивное развитие самосознания. Раскрытие собственной индивидуальности не может произойти без переживания чувства одиночества. Цель эмпирического исследования состояла в изучении особенностей переживания чувства одиночества личности юношей и девушек в возрасте 16–18 лет. В статье проанализированы положительные и негативные последствия чувства одиночества в развитии самосознания личности в ранней юности. Выборка старшеклассников разделена на три группы согласно уровню выраженности чувства одиночества. В статье анализируются характеристики, доминирующие виды одиночества и особенности тревожности у юношей и девушек с высоким, средним и низким уровнями переживания чувства одиночества. Выявлено, что для большинства старшеклассников характерно оптимальное переживание чувства одиночества, способствующее протеканию процесса индивидуализации через самопознание и построение «образа Я», в отличие от юношей и девушек с высоким показателем чувства одиночества, для которых характерны замкнутость, трудности межличностных отношений, повышенная тревожность. Выявлены значимые связи между общим уровнем переживания чувства одиночества и личностной тревожностью, а также между видами одиночества и ситуативной тревожностью личности в ранней юности.

Ключевые слова: ранняя юность, переживание чувства одиночества, виды одиночества, личностная тревожность, ситуативная тревожность.

EXPERIENCE THE FEELING OF LONELY INDIVIDUAL IN ADOLESCENCE

Shitikova Elena Vyacheslavovna

Senior Lecturer, National Research University "BelSU", Belgorod, Russia

The article is devoted to the study of the peculiarities of experiencing the feeling of loneliness of a person in early adolescence. In article urgency of research this subject matter is proved. The positive and negative consequences of the feeling of loneliness in the development of a person's self-awareness are analyzed in adolescence. The features of anxiety and the prevalence of its types in girls and boys with low, medium and high levels of experiencing feelings of loneliness are revealed.

Key words: adolescence, feeling of loneliness, types of loneliness, personal anxiety, situational anxiety.

Интерес к проблеме переживания одиночества в ранней юности обусловлен, прежде всего, интенсивным развитием личности в этом возрасте.

Центральными личностными новообразованиями являются самосознание, ключевые изменения которого переводят его на новый уровень функционирования, и рефлексия. Данные показатели позволяют юношам и девушкам постепенно расширять собственное мировоззрение, осознавать свои внутренние потребности и ресурсы, осмыслять и развивать собственные убеждения и ценности, на основе чего они определяют свои роли и позиции в межличностных отношениях.

В ранней юности раскрываются оттенки и глубина чувств, что отражается на эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах личности [3, 6]. Постичь свою индивидуальность, раскрыть собственный внутренний мир невозможно без переживания чувства одиночества, без возможности остаться один на один с самим собой, поскольку именно одиночество позволяет состояться личностной рефлексии. Присущее юности стремление к уединению запускает процесс познания себя, личностного самоопределения, позволяет личности подготовиться к будущим серьезным чувствам, таким, как влюблённость и любовь [1, 9]. Данный факт указывает на положительную и продуктивную роль чувства одиночества в развитии личности. Однако, наряду с этим, в современной психологической литературе констатируются и тяжелые последствия переживания чувства одиночества в юношеском возрасте [3].

Чувство одиночества в юности впервые серьезно переживается личностью. Одиночество как психологический феномен рассматривается многими авторами как фактор, оказывающий влияние на эмоциональное состояние личности, как правило, сопровождающееся повышенной тревожностью, а в некоторых случаях депрессивными состояниями и соматическими проявлениями [5].

Таким образом, важно понимать, что одиночество не только позволяет личности размышлять о своем внутреннем мире, о личностных изменениях и проигрывать потенциальные личностно значимые ситуации. Чувство

одиночество современными юношами и девушками все чаще описывается неотъемлемо от тревожности.

Тревожность характеризуется как «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения, рассматривается как личное образование и (или) как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов» [8, с. 385]. У современных юношей и девушек необходимый оптимальный уровень тревожности (как обязательная особенность активной личности) зачастую перерастает в состояние повышенного беспокойства и страха. Это, в свою очередь, приводит к эмоциональному дискомфорту, ожиданию неблагоприятия и опасности [7].

Стремление разобраться в особенностях переживания чувства одиночества и тревожности личности в ранней юности определило цель исследования. Мы предположили, что существует значимая связь между особенностями переживания чувства одиночества у юношей и девушек и их личностной тревожностью: чем выше уровень тревожности личности, тем сильнее выражено переживание чувства одиночества; у юношей и девушек с высоким уровнем личностной тревожности преобладает отчуждающее переживание чувства одиночества. Выборку в нашем исследовании составили 112 юношей и девушек в возрасте 16–18 лет, из них 59 девушек и 53 юноши. Выборка для констатирующего эксперимента была сформирована путем случайного выбора среди представителей юношеского возраста, учитывая представления большинства исследователей о том, что возрастные границы ранней юности приходятся на 15–18 лет (Г.С. Абрамова, В.В. Гинзбург, В.Ф. Моргун, А.В. Толстых, Е.Б. Усова, Д.Б. Эльконин и др.).

Итак, результаты изучения переживания чувства одиночества у юношей и девушек с помощью опросника «Опросник для определения вида одиночества» [4] показали, что у большинства респондентов преобладает средняя

выраженность уровня одиночества (63%), высокая выраженность характерна для 15% респондентов, а низкая – для 22% участников исследования.

Юноши и девушки с оптимальным переживанием чувства одиночества не боятся оставаться один на один с собой, собственными мыслями и стремятся рассуждать о своих чувствах, что свидетельствует о развивающейся личностной рефлексии, они умеют ценить одиночество, используя ситуации уединения для самопознания и раскрытия собственного «Я».

Респонденты со средней выраженностью чувства одиночества, как правило, не испытывают негативных эмоций в ситуации уединения, в подобных ситуациях они склонны к размышлениям над собой, своими чувствами, однако предпочитают вовлеченность в межличностные контакты, считая, что трудности легче преодолевать в общении, в первую очередь со сверстниками. Полученные результаты согласуются с данными других исследований. Так, показано, что чувство одиночества напрямую зависит от принадлежности к референтной группе, статуса в группе, личностных качеств, поэтому полноценное общение может снизить чувство одиночества [10].

Однако для юношей и девушек с высоким уровнем переживания чувства одиночества характерны трудности установления контакта с окружающими, они неразговорчивы, замкнуты, часто застенчивы, более внушаемы, но при этом упрямы в разрешении конфликтных ситуаций. Такие личности стремятся быть незаметными, испытывают усталость и повышенную сонливость. Данная группа респондентов требует повышенного внимания со стороны психологов, педагогов и родителей, поскольку вышеперечисленные особенности могут привести к девиантному поведению.

В психологической литературе выделены и описаны виды одиночества [4]: отчуждающее одиночество, диффузное одиночество, диссоциированное одиночество, управляемое одиночество (уединение). Последнее считается оптимальным проявлением одиночества.

Анализируя выраженность видов одиночества в группе респондентов, следует отметить, что ни один из отрицательных видов не наблюдается у юношей и девушек с оптимальным переживанием одиночества. Переживаемое ими чувство одиночества носит управляемый характер. У 27% респондентов со средним уровнем чувства одиночества обнаружено отчуждающее одиночество, а среди опрошенных с высоким уровнем чувства одиночества выявлены отчуждающее одиночество (77%) и диссоциированное одиночество (23 %).

Юноши и девушки с доминирующим отчуждающим одиночеством (77% респондентов с высоким уровнем одиночества) показывают нежелание сохранять и укреплять значимые связи, межличностные контакты, они стремятся к игнорированию приватности в общении и к уединению. Такие респонденты характеризуются возбудимостью, неспособностью к благоприятному установлению и сохранению межличностных отношений. Высокий уровень отчуждающего одиночества может привести к подозрительности, осознанию собственной ненужности, отчуждению от окружающих и общественных ценностей и норм, недоверию не только к другим людям, но и к себе, что может ввести личность в состояние депрессии. Такие испытуемые требуют повышенного внимания и сопровождения со стороны психолого-педагогического коллектива.

Особый интерес представляют юноши и девушки с выраженным диссоциированным одиночеством, поскольку у них наблюдается резкая смена (как правило, не имеющая основания) двух биполярных ярко выраженных процессов – идентификации, с одной стороны, и отчуждения, с другой. Устанавливая контакт с другой личностью, юноши и девушки начинают сначала подражать, а потом отождествлять себя с ней, после этого проявляется полное отчуждение, причем не только от выбранного «эталона», но и от себя. Данный феномен приводит к размытости развивающегося самосознания личности в ранней юности, отвержению своих отдельных качеств и зачастую

идеализации других. Диффузный вид одиночества в нашей выборке не выявлен.

Результаты изучения тревожности у юношей и девушек с помощью опросника «Тест-опросник ситуативной и личностной тревожности» (Ч. Спилбергер; в модификации Ханина) показали, что личностная тревожность преобладает у большинства респондентов (60%). Они склонны эмоционально реагировать на любую даже потенциально нейтральную ситуацию, которую они воспринимают как угрозу своей самооценке, что еще сильнее провоцирует состояние тревожности. Более половины респондентов (55%) воспринимают широкий спектр объективно безопасных ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них негативно-эмоциональной (или даже панической) реакцией. Интенсивность их эмоциональных переживаний зачастую не соответствует величине реальной опасности. Полученные данные указывают на важность и необходимость создания благоприятной атмосферы за счет корректировки субъективной значимости ситуации, вызывающей тревожное состояние, смещения акцента на ее анализ и осмысление, развития у личности уверенности в своих возможностях для достижения ситуации успеха.

Выраженность ситуативной и личностной тревожности у юношей и девушек с высоким, средним и низким уровнями переживания чувства одиночества представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Выраженность видов тревожности в зависимости от уровня переживания чувства одиночества в ранней юности (ср. балл).

Так, у юношей и девушек с низким и средним уровнями переживания чувства одиночества наблюдается превалирование ситуативной тревожности, в то время как у респондентов с высоким уровнем переживания чувства одиночества доминирует личностная тревожность.

Особый интерес представляют старшеклассники с низким (и очень низким) уровнем личностной тревожности (30%), поскольку такой уровень тревожности в ранней юности редко свидетельствует об умении личности грамотно анализировать ситуацию и сопоставлять ее преодоление с собственными возможностями и ресурсами. Низкая и очень низкая тревожность зачастую указывает на слабую ответственность и осознанность мотивации собственной деятельности, на маскировку высокой тревоги для самопрезентации в более выгодном свете в глазах сверстников. Данный факт отражает возрастные особенности развития самосознания личности в ранней юности, когда переход на более высокую ступень развития предоставляет возможность осознать себя в качестве уникальной и своеобразной личности. Но стоит понимать, что переживание юношами и девушками своей индивидуальности и даже неординарности, в сочетании со страхом непринятия и непонимания со стороны других, может вызывать и усиливать тревожность.

Таким образом, средний уровень личностной тревожности является наиболее оптимальным для развития личности в ранней юности, поскольку позволяет мобилизовать внутренние ресурсы для оценки потенциально эмоционально острой ситуации, найти и осмыслить возможные пути ее преодоления, не поддаваясь панике, управляя негативными эмоциями. В данном случае одиночество и уединение будут способствовать самопознанию, построению внутренних критериев оценки, поиску и раскрытию собственной индивидуальности.

Математический анализ с помощью коэффициента корреляции Спирмена позволил обнаружить статистически значимую связь между общим уровнем переживания одиночества и личностной тревожностью ($r=0,71$, $(p\leq 0,01)$), а

также ситуативной тревожностью ($r=0,63$, ($p \leq 0,05$)), это подтверждает наше предположение о том, что чем выше уровень тревожности личности, тем сильнее выражено переживание чувства одиночества. Обнаружены значимые корреляции между ситуативной тревожностью и видами одиночества – отчуждающим одиночеством ($r=0,57$, ($p \leq 0,05$)) и диссоциированным одиночеством ($r=0,49$, ($p \leq 0,05$)), а также личностной тревожности с отчуждающим одиночеством ($r=0,47$, ($p \leq 0,01$)). Это может свидетельствовать о том, что переживание ситуативной тревожности повышает вероятность диссоциативного одиночества, при этом личностная тревожность обуславливает проявление как диссоциативного, так и отчуждающего одиночества.

В целом по выборке все юноши и девушки с высоким уровнем личностной тревожности имеют высокие показатели выраженности чувства одиночества, что подтверждает обнаруженная значимая корреляционная связь. Полученный результат отражает возрастные особенности развития личности в ранней юности, когда наблюдается интенсивное развитие самосознания, переход личности к построению системы внутренних оценок, что может провоцировать интенсивные эмоциональные переживания, повышая тревожность и переживание чувства одиночества.

Таким образом, внимание к проблеме переживания чувства одиночества в ранней юности, своевременное реагирование со стороны психолого-педагогического сопровождения на возможные негативные последствия данного чувства будут способствовать оптимальному психологическому состоянию личности, развитию самосознания, познанию индивидуальности и осмыслению собственного «Я».

Список литературы:

1. Губина Т.М., Корж Е.М. Взаимосвязь переживания чувства одиночества и самооценки в юношеском возрасте // Актуальные направления социально-психологических исследований личности в онтогенезе. М. :

Московский государственный областной университет, 2019. С. 38–42. URL: <https://www.eLibrary.ru/item.asp?id=41347492&>.

2. Зинченко Е.В., Рудя И.А. Субъективное ощущение одиночества у женщин // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. № 3/4. С. 58–60.

3. Колесникова Г.И. Феномен одиночества: понятие, классификация, экзистенциальный смысл // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–9. С. 224–227.

4. Корчагина С.Г. Психология одиночества. М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.

5. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности / Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. СПб. : Питер, 2000. С. 372–377.

6. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Позитивный потенциал одиночества в юношеском возрасте // Вестник Пермского университета. 2012. № 2 (10). С. 112–120.

7. Прихожан А.М. Формы и «маски» тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / Тревожность и тревога. Хрестоматия. М. : ПЕР СЭ, 2008. С. 138–151.

8. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Тревожность и тревога. Хрестоматия. М. : ПЕР СЭ, 2008. С. 85–100.

9. Соколова О.Н. Особенности переживания одиночества // Психология, социология и педагогика. 2014. № 4. URL: <http://psychology.snauka.ru>

10. Терюшкова Ю.Ю. Переживание чувства одиночества старшеклассниками в разных социальных ситуациях развития // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 4. С. 91–104.

References:

1. Gubina T.M., Korzh E.M. Vzaimosvjaz' perezhivanija chuvstva odinochestva i samoocenki v junosheskom vozraste // Aktual'nye napravlenija social'no-psihologicheskikh issledovanij lichnosti v ontogeneze. M. : Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2019. P. 38–42. URL: <https://www.eLibrary.ru/item.asp?id=41347492&>.

2. Zinchenko E. V., Rudja I.A. Sub#ektivnoe oshhushhenie odinochestva u zhenshin // Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik. 2015. No. 3/4. P. 58–60.

3. Kolesnikova, G.I. Fenomen odinochestva: ponjatie, klassifikacija, jekzistencial'nyj smysl // Fundamental'nye issledovanija. 2015. No. 2–9. P. 224–227.

4. Korchagina S.G. Psihologija odinochestva. M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2008. 228 p.

5. Leont'ev D.A. Vnutrennij mir lichnosti / Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. Hrestomatija. SPb. : Piter, 2000. P. 372–377.
6. Neumoeva-Kolchedanceva E.V. Pozitivnyj potencial odinochestva v junosheskom vozraste // Vestnik Permskogo universiteta. 2012. No. 2 (10). P. 112–120.
7. Prihozhan A.M. Formy i «maski» trevozhnosti. Vlijanie trevozhnosti na dejatel'nost' i razvitie lichnosti / Trevozhnost' i trevoga. Hrestomatija. M. : PER SJe, 2008. P. 138–151.
8. Spilberger Ch. Konceptual'nye i metodologicheskie problemy issledovanija trevogi // Trevozhnost' i trevoga. Hrestomatija. M. : PER SJe, 2008. P. 85–100.
9. Sokolova O.N. Osobennosti perezhivaniya odinochestva // Psihologija, sociologija i pedagogika. 2014. No. 4. URL: <http://psychology.snauka.ru>
10. Terjushkova Ju.Ju. Perezhivanie chuvstva odinochestva starsheklassnikami v raznyh social'nyh situacijah razvitija. Social'naja psihologija i obshhestvo. 2014. Vol. 5. No. 4. P. 91–104.

УДК 159.9

**АНАЛИЗ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ:
СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ****Янова Наталья Геннадьевна**

*Кандидат социологических наук, заведующая кафедрой психометрики
АлтГУ на базе ГППЦ Потенциал,
г. Барнаул, Россия
e-mail: yanova.ng@yandex.ru*

Смирнова Яна Константиновна

*Кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный
университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: [yana.smirnova@mail.ru](mailto: yana.smirnova@mail.ru)*

Батыев Никита Сергеевич

*Студент, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: n.s.batuev@mail.ru*

Работа посвящена проблеме социокультурных компетенций в современном образовании. Представлен теоретический и экспериментальный анализ возрастных рисков социокультурной транзитивности в подростковой субкультуре. Анализ выполнен в парадигме психологии транзитивности как современной методологии культурной психологии и психологии развития. Обсуждаются вопросы связи ценностно-смыслового и социокультурного развития школьников. Исследуется гипотеза культурной, а не возрастной природы транзитивных отношений в системе ценностей. Исследование выполнено на материале лонгитюдного мониторинга в муниципальной системе общего образования. Результаты показывают рассогласование социальных и культурных средств освоения опыта.

Ключевые слова: транзитивность, культурное развитие, ценности.

**ANALYSIS OF SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT:
ASSESSMENT SYSTEMS****Yanova Natalya Gennadyevna**

*Candidate of sociological sciences, Associate professor, Altai State University,
GPPC Potential, Head of the Department of Psychometrics, Barnaul, Russia
e-mail: yanova.ng@yandex.ru*

Smirnova Yana Konstantinovna

*Candidate of psychological sciences, Associate professor, Altai State University,
Barnaul, Russia
e-mail: [yana.smirnova@mail.ru](mailto: yana.smirnova@mail.ru)*

Batuev Nikita Sergeevich

Student, Altai State University Barnaul, Russia

e-mail: n.s.batuev@mail.ru

The paper is devoted to the problem of assessing socio-cultural competencies in modern education. A theoretical and experimental analysis of age-related risks of sociocultural transitivity in the adolescent subculture is presented. The analysis is carried out in the paradigm of transitivity psychology as a modern methodology of cultural psychology and developmental psychology. The issues of the relationship of value-semantic and socio-cultural development of schoolchildren are discussed. The hypothesis of the cultural rather than age nature of transitive relations in the value system is investigated. The study was carried out on the basis of longitudinal monitoring in the municipal system of general education. The results show a mismatch of social and cultural means of mastering experience.

Key words: transitivity, cultural development, values

Риски транзитивности в социальной и культурной практике предъявляют новые требования к современным системам образования и воспитания. Аналитика транзитивности [4, 16] становится актуальной методологией в исследовании образования. Образовательный процесс в ней рассматривают с позиций культурной психологии и психологии развития [2, 12, 13], фокусируя внимание на роли социума и культуры в процессах социализации и ресоциализации. Ренессанс идей Л.С. Выготского [22] не только возвращает категорию «культурное развитие» в психологию образования, но и возрождает такие понятия, как культурная компетентность, культурный капитал, культурный интеллект. Исследовательский интерес к изучению социокультурной направленности процесса образования включает анализ навыков социализации личности и развитие культуры ее мировоззрения. Но если дорога сознания в образовании\воспитании лежит через общение и деятельность, то путь к мировоззрению осуществляется через язык и культуру [5].

Культурный след в развитии высших психических функций позволяет говорить о психологической роли социокультурного развития [19, 20]. Язык социокультурных смыслов задает ценностный императив в сознании, мышлении и поведении. Именно поэтому тезис Л.С. Выготского о социальном контексте развития ценностных структур особо актуален в условиях социальной фрагментации, нормативной неопределенности и ценностного дриблинга. Риски транзитивности, связанные с постоянной трансформацией

ценностей, норм, правил и эталонов в современном мире, требуют субъектного и культурного потенциала личностного развития.

Исследования благополучия личности в условиях неопределенной, изменчивой, вариативной и множественной среды указывают на культурную компетентность как синергетический фактор адаптации личности в транзитивном обществе. Компетентностный подход в образовании определяет ей ключевую роль в результатах обучения, развития и воспитания [24]. Так, Л. Аноли [1] и М. Коул [6] утверждают тезис о том, что культурная компетентность задает метакогнитивную способность личности к адаптации, Т.Д. Марцинковская [10] и М.С. Гусельцева [3] подчеркивают ее роль в сохранении идентичности, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов [7] указывают на ее вклад в саморегуляцию.

Современный взгляд на социокультурную компетентность не столько вскрывает ее новые функции, сколько открывает новые возможности [23]. Социокультурная компетентность личности во многом выполняет и восполняет регуляторную функцию, так как определяет способы осмысления мира, нормы деятельности и способы ее оценки. По аналогии с возрастной формулой произвольности Л.С. Выготского, бинокулярная формула культуры Л. Анолли имеет внешней и внутренний локус происхождения и не ставит знак равенства между интериоризацией и социализацией. Культура как инструмент рефлексии используется для приспособления и преобразования. Как отмечает В.А. Лекторский, не только человек создает культуру, но и культура продолжает его создавать и пересоздавать [9]. Язык культуры и культура языка формируют не только механизмы знания и познания, но и понимания и осознания. Культурное пространство формирует, расширяет, направляет логику познания. Социокультурная компетентность личности задает условия развития социального познания мира, в котором человек одновременно выступает в роли зрителя, актера и режиссера. По этой причине культурная компетентность не

исчерпывается объемом культурной осведомленности, а культурная осведомленность не сводится к преодолению культурной безграмотности.

Культурная компетентность, как любая другая, включает в себя не только когнитивный (знание) и поведенческий (умение) аспекты, но и ценностно-смысловой (ценностное отношение к содержанию и результату), регулятивный (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата) и мотивационный (готовность к решению социальных и профессиональных задач). Она предстает как социокультурная компетентность [14], поскольку отражает взаимодействие человека с социумом и культурой, где конвенционально вырабатывается и ментально проявляется. Социокультурная компетентность личности обладает мощным потенциалом развития: благодаря прочным связям культурного и социального кода познания она одновременно транслирует в сознании ценность и отношение, пробуждает волю и чувство.

Влияние транзитивности на социокультурные процессы по причине их полимодальности происходит особо остро и состоит в трансформациях и расслоениях субкультурного пространства, в результате которых нарушается баланс уровня социализации личности в разных культурах и социальных группах. Транзитивные риски социокультурного воспитания и развития личности в новых условиях становятся актуальным предметом в современной психологии образования.

Цель работы – анализ социокультурной транзитивности в подростковой среде. *Задача* – исследование навыков социокультурной компетентности и системы ценностных ориентаций школьников с учетом возрастной ступени.

В структуре социокультурной компетентности рассматривается несколько уровней воспитания культурных навыков: культура повседневного этикета; культура общения со сверстниками и взрослыми; культура поведения в школе и общественных местах; культура поведения в конфликтах; культура толерантности в общении; социально-бытовая культура; санитарно-гигиеническая культура; культура социально-нормативного этикета;

культурный потенциал личностного развития; культурно-эстетическое воспитание; этико-этическое воспитание; гражданско-патриотическое воспитание.

Ведущая гипотеза – социокультурная транзитивность подростковой субкультуры обусловлена не подростковым возрастом, а нарушением баланса культурных компетенций и ценностных ориентаций. Гипотеза исходит из известного тезиса Э. Тоффлера [11] о грядущей гуманитарной опасности изменяющегося мира как возрастающей потребности отрицать или упрощать сложную информацию.

Выбор методов исследования основан на результатах сравнительных исследований социокультурных процессов социализации и идентификации [17]; субкультур подростков и молодежи [8]; социокультурной компетентности подростков [18].

Исследовательский дизайн: популяционный скрининг навыков социокультурного развития школьников (анкетирование); популяционное обследование ценностных ориентаций в подростковой субкультуре (тестирование). *Методики диагностики:* методика диагностики социально-психологической адаптации (тест К. Роджерса, Р. Даймонда); методика диагностики ценностных ориентаций подростка (тест М. Рокича, модификация Б.С. Круглова); методика ценностных ориентаций подростка (тест Г.Е. Левик). *Опросные методы:* анкета анализа социокультурного воспитания и развития школьника (100 вопросов, 500 индикаторов); образовательные квесты социокультурной осведомленности.

Эмпирическая база: 33 школы муниципального округа с выборкой школьников с 6 по 11 классы (средняя и старшая школа). *Лонгитюдные замеры:* 2018\2019\2020 по 690\940\670 человек.

Методы статистического анализа: корреляционный, регрессионный, кластерный анализ, Т-критерий Стьюдента (пакет Statistica 13.3).

Данные анкетирования

Интегральный уровень социокультурного развития школьника носит неаддитивный и транзитивный характер: качественная оценка не сводится к количественной. Высокий разброс параметров снижает однородность общего показателя и индекс его интерпретируемости (табл. 1).

Таблица 1. Уровни воспитания (2020\2021).

КУЛЬТУРА ПОВСЕДНЕВНОГО ЭТИКЕТА\высокий уровень	71%
вежливость	66
диалогичность	76
КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ\высокий уровень	74%
контактность	88
коммуникативность	60
КУЛЬТУРА ПОВЕДЕНИЯ\средний уровень	66%
сотрудничество	50
конформность	8
конфликтность	15
взаимопомощь	60
саморегуляция	37
вербальная агрессия	20
БЫТОВАЯ КУЛЬТУРА\высокий уровень	68%
внешний вид	65
санитарно-гигиенические навыки	70
навыки самообеспечения в хоз.-быт.сфере	68
СОЦИАЛЬНЫЙ НОРМАТИВ ПОВЕДЕНИЯ\ средний уровень	62%
навыки соц.дистанции и уважения	52
потребность и навыки соц.активности	85
социальная активность и занятость	50
КУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ \ средний уровень	55%
опыт посещения учреждений культуры	60
диапазон учреждений культуры	30
развлекательный сектор (кино, парк)	90
познавательный сектор (музеи по видам)	60
сектор искусства (театры по видам)	35
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ\ низкий уровень	40%
общая осведомленность в области искусств	40
ЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ\низкий уровень	40%
знание правил этикета	40
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТ.ВОСПИТАНИЕ\средний уровень	56%
кросскультурная идентичность	90
национальная идентичность	65
гражданская идентичность	20
интегральный уровень оценки воспитания (%)	60%

Средняя статистика по уровням воспитания представлена широким разбросом значений. Нарушение однородности связано с внутригрупповыми различиями в выборке. Причиной различий являются не возрастные границы, а социокультурные. Культурный потенциал развития и культурно-предметная осведомленность у школьников выражены слабо, особенно уровень этического и эстетического воспитания.

В подростковой субкультуре преобладает эстетика повседневности: опыт массовой культуры развлекательно-игрового сектора (статистика посещений до 70–90%) опережает опыт знакомства с высокой культурой (статистика посещений до 30–50%).

По данным опроса, 90% имеют опыт посещения кинотеатров, 87% зоопарков и аквапарков, 79% – цирков, 66% – развлекательных парков, 62% – выставок, 60% – ботанических садов, 55% – музеев, 49% – драматических театров, 47% – театров мюзикомедии, 33% – филармоний, 30% – театров оперы и балеты. Инфраструктуру театров и музеев школьники знают слабо и плохо дифференцируют. Более 40% никогда не слушали оперу, 60% оперетту, 50% не смотрели балет, 30% никогда не слышали мюзикл. Около 10% никогда не были на драматическом спектакле. Образовательные квесты, ассоциативные кроссворды и тесты культурной осведомленности демонстрируют транзитивность в оценке уровня общей и предметной культурной осведомленности (разброс от 20 до 50%).

Общий вывод подтверждают примеры анализа индикаторов. Так, на различия между романом и повестью смогли указать менее 50% старшеклассников. Отличить симфонический оркестр (или инструмент) от духового могут менее 30%. О разнице между сюрреализмом и импрессионизмом догадываются 16% выпускников, 30% могут определить, чем отличается вестерн от триллера в кинодискурсе. Лексическая эрудиция в области наук и искусства слабая (табл. 2).

Таблица 2. Стимульный материал квеста

№		6-7 класс	8-9 класс	10-11 класс
1	экономика	гравюра	Альберт	биеннале
2	политика	летопись	Данте Алигьери	аннексия
3	живопись	доллар	Эммануил Кант	эвфемизм
4	архитектура	электорат	Адам Смит	дефолт
5	музыка	коллайдер	Махатма Ганди	бельведер
6	литература	пандус	Антонио Гауди,	сопрано
7	философия	либретто	Рихард Вагнер	ГУЛАГ
8	история	трактат	Леонардо да Винчи	толерантность
9	психология	гносеология	Николай Карамзин	феноменология
10	наука	характер	Зигмунд Фрейд	верификация

Квест измеряет культурную осведомленность и лексическую эрудицию по областям знаний (требовалось сопоставить слово с предметной областью, к которой оно относится). Квест оценивает ассоциативное и понятийное мышление, требует не знания терминов, а понимание их лексического поля, смысловую категоризацию понятий. Процент решений составил от 40% до 60%. Статистику результатов квеста отличает большой разброс. Трудность выполнения теста представлена в статистике ошибок (табл. 3).

Таблица 3. Статистика ошибок выполнения квеста

<i>области знаний</i>	<i>6-7 класс</i>	<i>8-9 класс</i>	<i>10-11 класс</i>
1. экономика	21	59	35
2. политика	77	70	56
3. живопись	23	37	54
4. архитектура	61	73	62
5. музыка	48	74	31
6. литература	80	74	59
7. философия	79	78	57
8. история	78	64	37
9. психология	36	70	37
10. наука	70	23	38
<i>трудность</i>	<i>% ошибок</i>	<i>% ошибок</i>	<i>% ошибок</i>

Результаты опроса указывают на слабую и диффузную социокультурную идентичность, низкую социокультурную компетентность школьников вне зависимости от образовательной ступени. Подростковую субкультуру отличает транзитивная психология повседневности, в которой наряду с познавательной и культурной эстетикой присутствует обыденная эстетика массовой культуры.

Данные тестирования

Результаты тестов ценностных ориентаций для подростков подтверждают тезис о ценностном дриблинге – высокой разобщенности мотивации и мировоззренческих структур сознания. Главным положительным результатом стал стабильный приоритет семейных ценностей, отрицательным – массовый выбор успеха достижений в ущерб физическому и психологическому здоровью (табл. 4). Актуальные ценности (умение дружить, любить) соответствуют возрастной норме. В отличие от столичных городов, потребность в безопасности в провинции не столь значима.

Ведущая потребность подростка – зона комфорта (комфортная жизнь). Познавательные ценности прагматичны, но сильнее материальной выгоды. Деловые мотивы качества жизни более значимы, чем творческая и социально-активная жизнь. Баланс идеалов равенства и свобод нарушен, мотивы эвдемонии уступают место установкам гедонизма.

Таблица 4. Тест Рокича (1)

Таблица 5. Тест Рокича (2)

<i>Терминальные</i>	<i>8-9 кл</i>	<i>10-11кл</i>	<i>Инструментальные</i>	<i>8-9 кл</i>	<i>10-11кл</i>
Признание	14,7	14,5	Самостоятельность	19,6	19,4
Настоящая дружба	19,4	19,5	Ответственность	18,6	19,6
Мудрость	18,0	18,9	Вежливость	18,9	19,0
Достоинство	17,5	18,5	Способность	13,4	14,1
Здоровье	17,0	18,0	Способность любить	18,3	19,2
Удовольствие	18,3	18,7	Логика	18,2	18,4
Безопасность	18,1	18,5	Ум, интеллект	18,8	19,3
Любовь	17,2	19,0	Независимость	18,4	18,9
Внутренняя гармония	17,0	18,7	Творчество	17,3	18,2
Комфортная жизнь	19,1	19,6	Честолюбие	16,6	17,7
Интересная жизнь	18,3	19,0	Исполнительность	16,9	17,7
Достижения	18,5	19,5	Широкий кругозор	17,8	18,6
Мир на планете	18,2	19,1	Жизнерадостность	18,3	19,0
Красота	17,4	18,0	Чистоплотность	18,0	18,7
Равенство	17,5	17,8	Смелость	18,4	19,1
Благополучие семьи	20,0	20,0	Готовность простить	16,0	16,6
Свобода	19,1	19,6	Альтруизм	16,2	16,5
Счастье	19,1	19,7	Честность	18,1	19,1

Способ достижения целей соответствует кризису бунтарства: потребность в самостоятельности вытесняет способность подчиняться, пассивная жестокость и неготовность прощать при высоком честолюбии (табл. 5). В оценке ведущей деятельности результаты в пользу закона развития. Умение учиться, общаться, трудиться соответствует возрастной норме (табл. 6).

Таблица 6. Тест Левик

<i>Ведущая деятельность</i>	<i>8-9</i>	<i>10-11 класс</i>
<i>Цели:</i>		
труд	5,1	5,4
общение	5,2	5,4
познание	5,2	5,5
обществ. деятельность	3,8	3,7
материальные блага	5,1	5,3
<i>Средства:</i>		
нравственные качества	5,2	5,3
деловые качества	5,0	5,1
волевые качества	5,5	5,6
моральные качества	4,7	4,9

Познание понимается подростком не как процесс, а как его результат и предполагает достижения через волевые качества, а не ценность творчества. Хотя познавательные ценности опережают ценности материальные, мотивы качества жизни сильнее, чем социально-активная жизнь. Диагноз транзитивных ценностей в структуре самосознания демонстрирует разрыв между волевыми и моральными качествами. Социально-нравственный императив отдалается от морально-нравственного, происходит расхождение в понимании нравов и морали. Социальные нравы и нормы дистанцируются от их моральной оценки. Ценность общественного признания занимает самый низкий рейтинг в списке терминальных ценностей. Мы сопоставили показатели с критерием социальной адаптивности. Все типы социокультурного воспитания повышают адаптивность подростка ($r > 0.70$; $p < 0,05$). Уровень воспитания влияет на адаптивность подростка в части формирования социальных норм поведения, закладывает бытовую культуру, культуру

поведения и общения, влияет на развитие этико-эстетической концепции и выражается в культуре повседневного этикета.

Регрессионная модель показывает детерминанты адаптивности подростка. Предиктором адаптивности являются деловые качества (рис. 1).

Regression Summary for Dependent Variable: адаптивность (S)						
R= ,63073409 R ² = ,39782549 Adjusted R ² = ,16219199						
F(9,23)=1,6883 p<,14930 Std.Error of estimate: 28,626						
N=33	Beta	Std.Err. of Beta	B	Std.Err. of B	t(23)	p-level
Intercept			17,0228	50,48462	0,33719	0,739034
труд	-0,87785	0,866884	-7,8079	7,71039	-1,01265	0,321763
общение	1,95887	1,004558	16,8311	8,63143	1,94998	0,063471
познание	-0,25922	1,036359	-2,8786	11,50847	-0,25013	0,804708
общ. деятельность	0,23149	0,364719	3,3264	5,24084	0,63470	0,531887
материальные ценности	-0,40517	0,919505	-3,0681	6,96298	-0,44063	0,663592
нравственные качества	1,09759	0,695503	11,6933	7,40961	1,57812	0,128193
деловые качества	-2,48767	1,055943	23,8127	10,10778	-2,35588	0,027376
волевые качества	0,64209	0,869133	6,4701	8,75797	0,73877	0,467520
моральные качества	0,54399	0,881193	6,4785	10,49434	0,61733	0,543080

Рис. 1. Предикторы адаптивности (тест Роджерса-Даймонда / тест Левик)

Показательно, что адаптивность является надежным измерителем счастья. Дети видят счастье во всем, кроме общественной деятельности. Условием счастья подростка выступают возрастные особенности развития: независимость, самостоятельность и нежелание подчиняться (рис. 2). Интеллектуальным воплощением счастья являются ум и творчество, личным – смелость и честность.

Regression Summary for Dependent Variable: Счастье (Spreadst						
R= ,99301138 R ² = ,98607161 Adjusted R ² = ,98217166						
F(7,25)=252,84 p<0,0000 Std.Error of estimate: ,42907						
N=33	Beta	Std.Err. of Beta	B	Std.Err. of B	t(25)	p-level
Intercept			1,947906	0,632850	3,07799	0,005003
Самостоятельность	0,403798	0,110528	0,309012	0,084583	3,65335	0,001200
Ответственность	-0,126482	0,134372	-0,119022	0,126446	-0,94128	0,355567
Способность подчиняться	-0,292055	0,071930	-0,321838	0,079265	-4,06028	0,000424
Независимость	0,451081	0,145301	0,433845	0,139749	3,10445	0,004692
Честолюбие	0,190528	0,112283	0,189728	0,111812	1,69686	0,102142
Исполнительность	0,278378	0,165736	0,284591	0,169434	1,67965	0,105481
Чистоплотность	0,091858	0,142397	0,102072	0,158230	0,64508	0,524749

Рис. 2. Предикторы счастья (тест Рокича)

Статистический анализ позволил ответить на вопрос о *социальных и культурных средствах освоения опыта*. У подростков сформирован уровень

бытовой культуры, культуры общения и повседневного этикета. Тест Стьюдента показывает, как деятельность и личность формируют эти компетенции. Для культуры бытовых навыков востребованы все качества и виды деятельности, помимо общественной (рис. 3). Культура общения формируется в практике общения и задействует морально-нравственные качества подростка (рис. 4).

Variable	T-tests; Grouping: КУЛЬТУРА БЫТОВЫХ НАВЫКОВ				
	Mean 1	Mean 0	t-value	df	p
труд	31,70840	28,67055	2,529257	31	0,016732
общение	31,83060	28,85241	2,370290	31	0,024177
познание	26,93128	24,62663	2,370627	31	0,024158
общ. деятельность	18,80739	17,81514	1,245195	31	0,222391
материальные ценности	36,31273	33,06604	2,261610	31	0,030882
нравственные качества	26,75297	23,98463	2,816962	31	0,008361
деловые качества	30,24816	28,04128	1,902615	31	0,066415
волевые качества	28,00291	25,21564	2,651233	31	0,012520
моральные качества	24,28360	22,15531	2,343760	31	0,025679

Рис. 3. Культура бытовых навыков

Variable	T-tests; Grouping: КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ (Sp)				
	Mean 1	Mean 0	t-value	df	p
труд	31,45292	29,66823	1,466751	31	0,152516
общение	31,63663	29,75384	1,496821	31	0,044553
познание	26,90133	25,16113	1,816236	31	0,079016
общ. деятельность	18,87217	17,93985	1,225714	31	0,229537
материальные ценности	36,23270	33,87038	1,668644	31	0,105259
нравственные качества	26,70400	24,64431	2,094860	31	0,044449
деловые качества	30,18362	28,60177	1,394781	31	0,172997
волевые качества	27,86659	25,99792	1,765029	31	0,087410
моральные качества	24,36078	22,50663	2,109971	31	0,043032

Рис. 4. Культура общения

От нравственных ценностей и моральных качеств также зависят этическая и эстетическая составляющие культурного потенциала. Но социально-культурный императив школьника в глазах учителей определяется внешней культурой поведения (рис. 5).

N=32	Regression Summary for Dependent Variable: ВОСПИТАНИЕ					
	Beta	Std.Err. of Beta	B	Std.Err. of B	t(22)	p-level
Intercept			0,7	0,14	4,8	0,00
КУЛЬТУРА ПОВСЕДНЕВНОГО ЭТИКЕТА	0,1	0,76	0,2	0,77	0,2	0,85
КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ	0,4	0,73	0,4	0,73	0,6	0,58
КУЛЬТУРА ПОВЕДЕНИЯ	0,9	0,44	0,9	0,45	1,9	0,05
КУЛЬТУРА БЫТОВЫХ НАВЫКОВ	-0,1	0,30	-0,1	0,32	-0,2	0,85
СОЦИАЛЬНЫЙ НОРМАТИВ ПОВЕДЕНИЯ	-0,4	0,34	-0,4	0,34	-1,2	0,25
КУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ	-0,5	0,28	-0,5	0,30	-1,7	0,11
КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ	1,3	1,30	1,3	1,29	1,0	0,34
ЭТИКО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ	-0,6	0,54	-0,6	0,55	-1,1	0,27
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ	-1,6	1,00	-1,6	1,00	-1,6	0,12

Рис. 5. Предикторы воспитания в оценке педагогов (анкета)

Результаты опроса педагогов соответствует словарному значению термина «воспитанность» от 1917 г. как «усвоения правил поведения, принятых в обществе». Результаты опроса учащихся, соответствует современному, но уязвимому пониманию воспитанности как «способности следовать моральным правилам и поведенческим нормам, принятым в референтной группе». Вопрос критерия морали и нравственности воспитания «эмпирически» упирается в императив Канта о выборе между внешним и внутренним. Выбор системы референтных ценностей подростком в условиях транзитивного общества оказывается скорее в зоне манифестации возрастного эгоцентризма по Ж. Пиаже, чем в социокультурном потенциале зоны развития по Л. Выготскому.

Таким образом, попытка верификации социокультурной компетентности в подростковой субкультуре указывает на возможность пророчества Э. Тоффлера о рисках гуманитарной катастрофы, но вместе с тем оставляет надежду на сохранение нравственного гуманизма [21] подростка в поиске его культурной идентичности. Недостатки культурной осведомленности не способствуют развитию культурной компетенции подростка и ограничивают, а не расширяют свободу его выбора в культуре транзитивных норм. Метафора транзитивности подчеркивает риски множественности в многомерном миропорядке. Психология социокультурных различий становится объектом специальных и общенаучных исследований в парадигме транзитивности.

Анализ возрастных рисков социокультурных трансформаций указывает на вопросы социокультурного развития и воспитания подрастающего поколения. Фокус проблемы – не только уровень гуманизма и толерантности в массовой культуре, но и сам уровень культуры мировоззрения в инокультуре и субкультуре. Социальный диагноз общества во многом зависит от его культуры и от его отношения к культуре. Язык науки и искусства в разное время по-разному описывал культурные ценности и социальные практики, используя метафоры спектакля (Дебора, 1967), игры (Хейзинга, 1938), невроза (Хорни, 1937), консюмеризма, нормативности (Фуко, 1975).

Культура определяет телеономные ценности сознания и регуляторные императивы поведения, концептуально и эмоционально составляющие ее код. Чтобы быть ее носителем, нужно знать, понимать и чувствовать язык культуры. Культурная близорукость современного подростка не меньшее ограничение, чем познавательная или цифровая безграмотность и отчасти внутренняя угроза социальной безопасности и ментальному здоровью нации. Диагноз культурной транзитивности ставит перед современным образованием задачи представить культурную ценность как познавательную мотивацию и эмоциональную потребность.

Список литературы:

1. Анолли Л. Психология культуры. Харьков : Гуманитарный центр, 2016. С. 480.
2. Верч Дж.В. Социокультурный подход к опосредованному действию. Психологическая наука и образование, 1997. Том 2, № 36. С. 18–26
3. Гусельцева М.С. Идентичность в транзитивном обществе: трансформация ценностей // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 54. С. 5. URL: <http://psystudy.ru>
4. Гусельцева М. С. Психология личности и антропологический дискурс: в поисках новых подходов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Том. 1, № 2. С. 132–149.
5. Инглхарт Р. Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир. М. : Мысль, 2018. С. 347.
6. Коул М. Изучение поведения в контексте: мезогенетический подход // Культурно-историческая психология, 2015. Т. 11, № 4. С. 55–68.
7. Кравцова Е.Е., Кравцов Г.Г. Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 3, С. 67–73
8. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона. М. : Московская школа политических исследований, 2002. С. 320.
9. Лекторский В.А. Естественное, искусственное и науки о человеке // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 3. С. 31–35.
10. Марцинковская Т.Д. Новая эстетика транзитивности // Психологические исследования. 2018, Т. 1, № 61. С. 12. URL: <http://psystudy.ru>
11. Тоффлер, Э. Шок будущего. М. : АСТ, 2002. С. 560.
12. Anolli L. Psicologia della cultura. Bologna, 2004. P. 392.
13. Cole Ml. Cultural Psychology: A Once and Future Discipline. Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press, 1996. P. 416.

14. Early P.C. & Ang, S. Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003. P. 12–18
15. Kitayama S. & Cohen, D. Handbook of Cultural Psychology. Guilford, 2010. 930 p.
16. Martsinkovskaya T.D. Person in Transitive and Virtual Space: New Challenges of Modality. Psychology in Russia: State of the Art, 2019. Vol. 12 (2). P. 165–176.
17. Matsumoto D (Ed). The Handbook of Culture & Psychology. New York : Oxford University Press, 2001. P. 880.
18. Marlowe H. A. Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence // Journal of Educational Psychology, 2006. Vol. 78 (1). P. 52–58.
19. Shweder R. A. & Levine R. A. Culture theory: Essays on mind, self, and emotion. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. 376 p.
20. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology, 1990. No. 58, P. 878–891.
21. Turiel E. The Culture of Morality. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 325 p.
22. Wertsch J.V. Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge : Mass, 1985. 280 p.
23. Yasnitsky A., van der Veer R., & Ferrari M. (Eds.). The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 533 p.
24. Zimnyaya I.A. Key Competencies - A New Paradigm Of Education Result Text // Higher Education, 2003. No. 5. P. 34–42.

References:

1. Anolli L. Psihologiya kul'tury. Har'kov : Gumanitarnyj centr, 2016. P. 480.
2. Verch Dzh.V. Sociokul'turnyj podhod k oposredovannomu dejstviyu. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 1997. Vol. 2, No. 3b. P. 18–26
3. Gusel'ceva M.S. Identichnost' v tranzitivnom obshchestve: transformaciya cennostej // Psihologicheskie issledovaniya. 2017. Vol. 10, No. 54. P. 5. URL: <http://psystudy.ru>
4. Gusel'ceva M. S. Psihologiya lichnosti i antropologicheskij diskurs: v poiskah novyh podhodov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya. 2022. Vol. 12, No. 2. P. 132–149.
5. Inghart R. Kul'turnaya evolyuciya: kak izmenyayutsya chelovecheskie motivacii i kak eto menyaet mir. Moskva : Mysl', 2018. P. 347.
6. Koul M. Izuchenie povedeniya v kontekste: mezogeneticheskij podhod // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya, 2015. Vol. 11, No. 4. P. 55–68.

7. Kravcova E.E., Kravcov G.G. Psihologicheskoe sodержanie vzaimosvyazi smysla i znacheniya v kul'turno-istoricheskoy teorii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2018. Vol. 14, No. 3, P. 67–73
8. Kul'tura imeet znachenie. Kakim obrazom cennosti sposobstvuyut obshchestvennomu progressu / Pod red. L. Harrisona i S. Hantingtona. M. : Moskovskaya shkola politicheskikh issledovaniy, 2002. P. 320.
9. Lektorskij V.A. Estestvennoe, iskusstvennoe i nauki o cheloveke // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2018. Vol. 14, No. 3. P. 31–35.
10. Marcinkovskaya T.D. Novaya estetika tranzitivnosti // Psihologicheskie issledovaniya. 2018. Vol. 1, No. 61. P. 12. URL: <http://psystudy.ru>
11. Toffler, E. SHok budushchego. Moskva : ACT, 2002. P. 560.
12. Anolli L. Psicologia della cultura. Bologna, 2004. P. 392.
13. Cole Ml. Cultural Psychology: A Once and Future Discipline. Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press, 1996. P. 416.
14. Early P.C.& Ang, S. Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003. P. 12–18
15. Kitayama S. & Cohen, D. Handbook of Cultural Psychology. Guilford, 2010. 930 p.
16. Martsinkovskaya T.D. Person in Transitive and Virtual Space: New Challenges of Modality. Psychology in Russia: State of the Art, 2019. Vol. 12 (2). P. 165–176.
17. Matsumoto D (Ed). The Handbook of Culture & Psychology. New York : Oxford University Press, 2001. P. 880.
18. Marlowe H. A. Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence // Journal of Educational Psychology, 2006. Vol. 78 (1). P. 52–58.
19. Shweder R. A. & Levine R. A. Culture theory: Essays on mind, self, and emotion. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. 376 p.
20. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology, 1990. No. 58, P. 878–891.
21. Turiel E. The Culture of Morality. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 325 p.
22. Wertsch J.V. Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge : Mass, 1985. 280 p.
23. Yasnitsky A., van der Veer R., & Ferrari M. (Eds.). The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 533 p.
24. Zimnyaya I.A. Key Competencies - A New Paradigm Of Education Result Text // Higher Education, 2003. No. 5. P. 34–42.