

УДК 373.2

МАРАФОН ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ***Абаскалова Надежда Павловна***

*Доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, психологии и профессионального образования, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово, Россия,
e-mail: abaskalova2005@mail.ru, ORCID ID 0000-0002-7989-8356*

Ласкожевская Елена Владимировна

*Заведующая, детский сад №2 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития воспитанников, г. Ленинск-Кузнецкий, Россия,
e-mail: laskozhevskaya.alena@yandex.ru*

Сметанникова Виктория Владимировна

*Воспитатель, детский сад №2 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития воспитанников, г. Ленинск-Кузнецкий, Россия,
e-mail: laskozhevskaya.alena@yandex.ru*

Статья посвящена проблеме развития личностного потенциала старших дошкольников в системе «детский сад – школа – техникум – предприятие». Одним из инновационных и эффективных форматов профориентационной работы, предоставляющим возможности изучения особенностей профессий родителей дошкольников в творческой совместной деятельности, выступает марафон предпринимчивости, участниками которого являются воспитанники, родители и педагоги.

Цель статьи заключается в презентации опыта работы детского сада в качестве базового учреждения – Кузбасского регионального института развития профессионального образования им. А. М. Тулеева (КРИПО) по использованию современных профориентационных форматов, направленных на развитие личностного потенциала старших дошкольников средствами марафона предпринимчивости.

Результаты проведенного исследования показали значимость и эффективность использования данного формата профориентационной работы с дошкольниками, а также подтвердили повышение уровня результативности работы по ранней профориентации воспитанников.

Ключевые слова: личностный потенциал, марафон предпринимчивости, формат профориентационной работы, ранняя профориентация, дошкольное образовательное учреждение.

THE MARATHON OF ENTREPRENEURSHIP AS A CATALYST FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL IN SENIOR PRESCHOOLERS

Abaskalova Nadezhda Pavlovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kuzbass Regional Institute for the Development of Professional Education, Kemerovo, Russia,
e-mail: abaskalova2005@mail.ru, ORCID ID 0000-0002-7989-8356*

Laskozhevskaya Elena Vladimirovna

*Head, Kindergarten No. 2 of a general educational type with priority activities in the cognitive and speech development of pupils, Leninsk-Kuznetsky, Russia,
e-mail: laskozhevskaya.alena@yandex.ru*

Smetannikova Victoria Vladimirovna

*Educator, Kindergarten No. 2 of a general educational type with priority activities in the cognitive and speech development of pupils, Leninsk-Kuznetsky, Russia,
e-mail: laskozhevskaya.alena@yandex.ru*

The article addresses the critical issue of cultivating the personal potential of older preschoolers within the integrated framework of the kindergarten-school-college-enterprise system. A notable and innovative approach to career guidance that facilitates an exploration of the professions of preschool children's parents through collaborative creative activities is the entrepreneurship marathon. This initiative engages not only students but also their parents and educators. The objective of this article is to share the experiences of the kindergarten, as a foundational institution of the A. M. Tuleyev CRIRPO, in implementing contemporary career guidance formats designed to enhance the personal potential of older preschoolers via the entrepreneurship marathon. The findings of the study underscore the significance and efficacy of this career guidance format for preschoolers, further validating an increase in the effectiveness of early career guidance for young learners.

Keywords: Personal potential, marathon of entrepreneurship, career guidance format, early career guidance, preschool educational institution.

Главной ценностью системы образования в Российской Федерации является личность ребенка, его развитие на разных этапах онтогенеза. Именно в дошкольном возрасте формируется личностный потенциал ребенка, закладывается основа для будущей школьной жизни.

Д.А. Леонтьев [3] определяет *личностный потенциал* как стержень личности – базовую индивидуальную характеристику, качественно характеризующую уровень личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала считает

самодетерминацию личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств и преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ей усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни [2, 3, 5, 8].

По мнению Т. В. Волосовец [1, 2], *личностный потенциал дошкольника* активно формируется в процессе дошкольного образования, которое представляет собой последовательную деятельность по комплексной поддержке детства, способствующей реализации адаптационных возможностей индивида, самоактуализации ребенка в психическом, физическом и социальном развитии.

О. А. Щелканова [11] считает, что окружающая среда (микро- и макро), в которой находится ребенок, формирует его личностный потенциал, является источником знаний и социального опыта. Важно учитывать возрастные и психофизиологические особенности развития каждого ребенка, чтобы помочь ему социализироваться в современном мире.

Именно в дошкольном возрасте (от 3 до 8 лет) закладывается основа и резерв личностного потенциала, когда ребенок в активной форме проявляет себя в различных видах деятельности. От педагогов зависит, смогут ли они развить личностный потенциал каждого ребенка согласно его природным данным.

Проблема профессиональной ориентации является актуальной в последние десятилетия и все чаще рассматривается и анализируется с самого первого уровня образования – дошкольного. Именно первый уровень дошкольного образования раскрывает нам большие возможности для формирования личностного потенциала дошкольников средствами ранней профориентационной направленности.

Ранняя профориентация дошкольников в настоящее время регламентируется рядом нормативных документов. Одним из значимых

векторов работы, указанных во ФГОС ДОУ, являются целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, часть которых направлена на раннюю профориентацию дошкольников [10]:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх.

В соответствии с целевыми ориентирами ранняя профориентация дошкольников – это важная задача профессионального воспитания на этапе завершения дошкольного возраста [10].

Детский сад как один из социальных институтов является важной ступенью знакомства дошкольников с профессиями, что не только расширяет общую осведомленность об окружающем мире и кругозор детей, но и формирует у них определенный элементарный опыт, способствует ранней профессиональной ориентации. Именно от того, насколько успешно будет осуществляться работа в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) по профессиональному воспитанию, зависит дальнейшая социализация ребенка в обществе.

Современное понимание профориентационной работы в образовательной организации заключается в ее нацеленности не на выбор конкретной профессии ребенком, а на формирование у него универсальных качеств, позволяющих осуществлять сознательный, самостоятельный профессиональный выбор

деятельности, быть профессионально мобильным и ответственным за свой выбор [7].

Ранняя профориентация в системе дошкольного образования носит информационный характер (общее знакомство с миром профессий), а также не исключает совместного обсуждения мечты и опыта ребенка, приобретенного им в различных видах трудовой деятельности. С этой целью необходимо активно использовать разнообразные форматы профориентационной работы, показать мир профессии и их значимость.

Целью данной работы является представление опыта работы детского сада по использованию современных профориентационных форматов, направленных на развитие личностного потенциала старших дошкольников средствами марафона предпринимчивости.

Детский сад № 2 в сотрудничестве с средней общеобразовательной школой №1 Ленинска-Кузнецкого с 2023 года является базовым учреждением Кузбасского регионального института развития профессионального образования им. А. М. Тулеева (КРИПО). Коллектив анализирует и отрабатывает современные форматы профориентационной работы. С этой целью был составлен совместный план работы, подписаны договоры о сотрудничестве, назначены ответственные за реализацию профориентационной работы в учреждениях, специалистами пройдены курсы повышения квалификации по данному направлению. Для реализации данного направления необходима совместная работа с семьей.

Родители воспитанников заинтересованы в том, чтобы дети освоили навыки исследования, получения знаний, приобретения активности, инициативности, самопрезентации, так как для дальнейшего развития ребенка очень важно увидеть его увлечения и склонности к определенному виду деятельности. Важно, чтобы у ребёнка с раннего возраста сформировалось уважительное отношение к любой профессии, понимание важности

профессионального труда, который приносит радость самому человеку и помогает ему быть полезным обществу.

Одним из современных форматов ранней профориентации является марафон предпринимчивости, который определяется нами как инновационный, эффективный практико-ориентированный формат организации деятельности субъектов образовательного процесса – педагогов, воспитанников и родителей для развития личностного потенциала воспитанников.

Марафон предпринимчивости — профориентационный формат организации образовательной деятельности, направленный на развитие личностных качеств и умений у детей, необходимых для становления предпринимчивого человека [6]. Основная идея заключается в создании условий, способствующих реализации детьми своих идей в практической работе над проектами, которые могут разрабатываться в семье ребенка и носить личностно значимый характер.

Остановимся на характеристике основных аспектов теории марафона предпринимчивости:

1. *Проектная деятельность*: участники работают над конкретными проектами, которые могут быть связаны с реальными проблемами или потребностями. Это помогает детям применять теоретические знания на практике.

2. *Командная работа*: дети учатся работать в команде, распределять роли и обязанности, что способствует развитию социальных навыков и умения сотрудничать.

3. *Креативность и инновации*: марафон стимулирует детей к поиску нестандартных решений и генерированию новых идей, что способствует развитию их творческого потенциала.

4. *Предпринимательские навыки*: участники учатся презентовать свои идеи.

5. *Обратная связь и рефлексия*: важным элементом является получение обратной связи от педагогов, родителей и сверстников, что помогает детям анализировать свои достижения и ошибки.

Таким образом, марафон предпринимчивости выступает эффективным форматом организации профориентационной деятельности в детском саду и школе, способствующим развитию критически важных навыков у детей, развитию их личностного потенциала [6].

Нами был разработан и реализован сценарий марафона предпринимчивости «Профи мамы».

Цель марафона предпринимчивости «Профи мамы»: создание условий для совместной деятельности родителей и педагогов в процессе воспитания любознательных, инициативных и креативных детей через знакомство с профессиями мам (табл. 1 и 2).

План подготовки марафона предпринимчивости:

1. Формирование творческой группы.
2. Разработка дистанций марафона.
3. Создание информационной страницы на сайте.
4. Оформление стенда «Гардероб для куклы».
5. Разработка критериев оценки выполненных заданий.
6. Утверждение состава жюри.
7. Создание информационной стены по марафону.
8. Приобретение необходимого материала.
9. Проведение родительского собрания.
10. Разработка памяток по заданиям.
11. Организация праздника «Торжественное открытие марафона».

В данном плане структурированы основные элементы марафона, позволяющие визуализировать его организацию и ключевые этапы.

На первой дистанции «Калейдоскоп профессий» участники марафона создают ментальные карты, отражающие мамы профессии и навыки, необходимые для успешного выполнения рабочих обязанностей. На второй дистанции «Умный дом» воспитанники и родители создают макеты усовершенствованного дома с применением современных технологий для профессий мам: врач, учитель, инженер, а также представляют интерактивные решения по оптимизации времени и усилий мам, создают комфортную среду для работы и отдыха.

Таблица 1. Описание деятельности участников марафона предпринимчивости на разных этапах его проведения

Этапы	Деятельность		
	педагога	родителя	воспитанника
Дистанция «Калейдоскоп профессий»			
1. Ментальная карта (профессии мамы)	Помогает организовать процесс создания ментальной карты, задает вопросы и направляет обсуждение.	Участвует в создании ментальной карты, помогает ребенку формулировать мысли и ассоциации.	Создает ментальную карту профессии мамы, записывает ассоциации и рисует картинки, выражает свои эмоции по поводу работы мамы.
	Наблюдает за процессом, оценивает наличие и содержательность карты.	Обсуждает с ребенком созданную карту, отвечает на вопросы и делится своими мыслями.	Объясняет содержание своей ментальной карты.
	Наличие ментальной карты (2 балла)		Содержательность карты (3 балла)
	Самостоятельное объяснение карты (5 баллов)		
Всего баллов: 10 баллов			
2. Профессиональная раскадровка	Объясняет, как создать раскадровку, дает рекомендации по ее оформлению и содержанию.	Помогает ребенку создать коллаж или рисунок, предоставляет	Изображает поэтапный режим работы профессии родителей в виде коллажа, фоторяда или рисунка.

		материалы для работы.	
	Оценивает эстетичность, творческий подход и доступность понимания содержания раскадровки.		
	Эстетичность и творческий подход (2,5 балла)		Доступное понимание содержания (2,5 балла)
	Общая оценка (5 баллов)		
Всего баллов: 10 баллов			
Дистанция «Дом для маминной профессии»			
3. Умный дом	Направляет процесс создания макета умного дома, объясняет основные элементы и их функции.	Участвует в создании макета, помогает выбирать материалы и объясняет принципы работы «умных» устройств.	Создает макет умного дома, рисует, вырезает и собирает элементы, презентует макет и рассказывает об его усовершенствованиях
	Оценивает наличие макета, эстетичность и творческий подход.		
	Наличие макета (2 балла)		Эстетичность, творческий подход (3 балла)
	Презентация макета (5 баллов)		
Всего баллов: 10 баллов			
Дистанция «МЕГАМАМА»			
4. Лента времени	Создание ленты времени	Участвует в создании ленты	Иллюстрирует изменения профессии
	Наличие ленты (2 балла)		Рассказ по ленте о профессии (5 баллов)
Всего баллов:			10 баллов
5. Онлайн-квест «В поисках маминной профессии»	Организация квеста	Участие в квесте	Участие в выполнении заданий
	Участие (2 балла)	2 балла за каждую пройденную станцию	
Всего баллов: 10 баллов			
6. Гениальная готовка	Организация кулинарного	Выбор фирменного	Обсуждение с мамой, какое блюдо будут

	соревнования, выбор рецептов	блюда, подготовка необходимых ингредиентов Совместное приготовление блюда с ребенком Запечатление каждого шага приготовления на фото	готовить Участие в процессе готовки, помощь маме Участие в фотографировании, позирование для снимков
	Наличие блюда (2 балла)	Презентация блюда (5 баллов)	Эстетичность, творческий подход (3 балла)
Всего баллов: 10 баллов			

Таблица 2. Содержание этапов марафона предпринимчивости

Название этапов	Содержание
Дистанция «Калейдоскоп профессий»	
1. Ментальная карта (профессии мамы)	Создание ментальной карты маминной профессии совместно с ребенком — увлекательный и познавательный процесс. Начните с выбора центральной темы: запишите название маминной профессии в центре листа. Затем, спросите ребенка, что он знает о маминной работе. Пусть это будут ассоциации и ключевые слова, которые он может предложить. От центральной темы проведите ветки, обозначая основные аспекты профессии: например, обязанности, навыки, оборудование, с которыми работает мама, и даже интересные факты о ее работе. В завершение обсудите созданную карту: расскажите о каждом элементе, отвечайте на вопросы. Это не только поможет углубить понимание профессии, но и укрепит связь между вами через совместное творчество.
2. Профессиональная раскадровка	Изобразить поэтапный режим работы любой профессии родителей в виде коллажа, фоторяда, аппликации, рисунка.
Дистанция «Дом для маминной профессии»	
3. Умный дом	Создание макета умного усовершенствованного дома для маминной профессии – увлекательный и образовательный процесс. Используйте картон или легкие материалы для построения стен и перегородок. Основными элементами «умного» дома профессии могут быть: 1. Автоматизация: создайте модели устройств, например, «умные» лампы, которые включаются при входе. Объясните детям принцип работы сенсоров. 2. Экологичность: добавьте элементы солнечных панелей и «умного» сада. Растения в контейнерах могут стать примером гидропоники.

	3. Безопасность: используйте знаки для обозначения безопасных мест, таких как «безопасные выходы» и «пожарная сигнализация». 4. Коммуникация: сделайте макет, где дети могут учиться через интерактивные элементы, например, рассказывая, как работает охранная система.
Дистанция «МЕГАМАМА»	
4. Лента времени	Создание ленты времени. Показать, проиллюстрировать, как профессия мамы менялась со временем и какие новые качества стали актуальны. Это поможет детям понять, как важна адаптация к изменениям. Как может измениться в будущем. Задание выполняют дети совместно с родителями.
5. Онлайн-квест «В поисках маминой профессии»	Участники решают задачи и проходят испытания, проявляя смекалку и знания о современных профессиях. Квест включает различные задания, связанные с профессиями, которые могут выполнять мамы вместе с детьми, что позволяет дошкольникам узнать больше о мире труда и возможностях, которые открываются перед ними.
6. Гениальная готовка	Мамы и дети совместно готовят свои фирменные блюда, запечатлевая каждый шаг с помощью фотографий.

В ходе марафона предприимчивости дошкольники узнают об автоматизации домашних процессов; интеллектуальных системах управления освещением и климатом; устройствах, облегчающих повседневный домашний труд; учатся уважать труд женщин, работающих в разных сферах деятельности; приходят к осознанию важности поддержки друг друга в стремлении к успеху.

Воспитанники детского сада совместно с родителями прошли финальную дистанцию марафона «Профи-мамы». На первом этапе была создана лента времени маминой профессии (участники представили профессию мамы в прошлом, настоящем и будущем; семьи выполнили задания онлайн-квеста, с помощью которого проверили знания о различных профессиях; участники решали задачи, проходили испытания по освоению мира современных профессий). Заключительным этапом стало выполнение задания «Гениальная готовка», где мамы вместе с детьми готовили блюда, запечатлевая каждый шаг и действие на фото. Совместная деятельность не только сблизила участников, но и замотивировала их на дальнейшее изучение кулинарного мастерства.

В процессе подготовки и проведения марафона предприимчивости нами было проведено исследование, цель которого состояла в определении уровней представлений воспитанников о труде взрослых и процессе его организации. В

исследовании применялась анкета, предложенная Т.А. Мезенцевой [4]. В анкетировании приняли участие 25 воспитанников подготовительной группы (табл. 3).

Таблица 3. Результаты анкетирования представлений воспитанников о труде взрослых и процессе его организации

Дата анкетирования	Уровни, %		
	высокий	средний	низкий
30.10. 2024	16	64	20
30.11.2024	20	80	0

На основании анализа полученных данных можно сделать вывод о положительной динамике знаний старших дошкольников по различным аспектам труда взрослых и организации профессий. Результаты исследования показали (табл. 3), что количество старших дошкольников, продемонстрировавших высокий уровень знаний (первый уровень), увеличилось. Это свидетельствует о том, что старшие дошкольники стали более осведомлены о предметах, орудиях труда и профессиях, а также о значимости труда взрослых. Многие из них смогли точно назвать инструменты, используемые в различных профессиях, и описать их функции. Отмечено увеличение количества старших дошкольников, ответивших на вопросы с подсказками взрослого (второй уровень – средний – на 16%). Это говорит о том, что те дети, которые не смогли дать полный ответ самостоятельно, все же имеют определенные представления о профессиях, что является положительным моментом для дальнейшего обучения. Не стало воспитанников, не сумевших ответить на вопросы или давших неправильные ответы (третий уровень). Это подтверждает эффективность образовательных мероприятий, направленных на ознакомление старших дошкольников с профессиями. Родители также высоко оценивают данную работу.

Следовательно, такой вид деятельности ранней профориентации в ДОУ, как марафон, позволяет повысить уровень знаний воспитанников о профессиях

и процессе организации труда взрослых. В результате участия в марафоне «Профи-мамы» подтверждается важность целенаправленной работы с детьми в данной области и указывает на необходимость продолжения работы по развитию их интереса к профессиям, их значимости для общества.

Опыт ДОУ по апробации современных форматов профориентационной работы со старшими дошкольниками показывает, что использование практико-ориентированных форматов в профориентационной работе повышает ее результативность, уровень представлений дошкольников о содержании труда, положительно влияет на отношение детей к труду, закладывает фундамент для раннего проектирования выбора будущей профессии. Совместное прохождение этапов и дистанций марафона предприимчивости «Профи-мамы» способствовало детальному анализу профессий мам воспитанников, ознакомлению со спецификой, а порой и сложностью труда мамы, погружению в современный мир профессий. Значительная роль была отведена совместной работе педагогов с семьей по формированию креативных умений и коммуникативных навыков старших дошкольников, что позволило повысить эффективность воспитательно-образовательного процесса в ДОУ.

Список литературы:

1. Волосовец Т.В. Профессиональные стандарты специалистов дошкольного образования как путь реализации идеи детствосбережения // Научные основы развития воспитания в системе образования, социализации современных подростков и детского движения: сборник научных статей. Т. 1. М. : Институт изучения детства, семьи и воспитания, 2019. С. 85–96.
2. Казин Э.М., Ласкожевская Е.В., Горная Е.П., Иванова О.Г. и др. Организационно-педагогические условия формирования личностного потенциала старших дошкольников // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 3(47). С. 211–224.
3. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Учебные записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М. : Смысл, 2006. Вып. 2. С. 85–105.

4. Мезенцева Т.А. Диагностика знаний детей о профессиях. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/07/09/diagnostika-znaniy-detey-o-professiyah>.
5. Развитие личностного потенциала субъектов образования в процессе здоровьесберегающего сопровождения : колл. монография / под науч. ред. Э.М. Казина. М. : Русское слово-учебник, 2023. 304 с.
6. Светенко Т.В., Галковская И.В., Яковлева Е.Н. и др. Марафон предприимчивости – новая форма организации деятельности в школе и детском саду : методическое пособие. Псков : Изд-во ПГУ, 2018. С. 264.
7. Серова Н.А., Понамарева Е.В. Современные форматы профориентации обучающихся: методические рекомендации. Кемерово : КРИПО, 2024. 122 с.
8. Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровьесберегающего и социально-адаптивного образовательного пространства: монография. Кн. III: Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития детей и самореализации обучающихся / под науч. ред. Э.М. Казина. Кемерово ; Москва: Изд-во Учебно-метод. центра по образованию на железнодорожном транспорте, 2018. 572 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : письма и приказы Минобрнауки. М. : Сфера, 2015. 96 с.
10. Щелканова О.А., Михайлова И.В., Борзова Н.Я. Организация условий для развития личностного потенциала дошкольника как современная управленческая задача руководителя ДОО // Учитель Кузбасса. 2022. № 1. С. 34–37.

References:

1. Volosovec T.V. Professional'nye standarty specialistov doshkol'nogo obrazovaniya kak put' realizacii idei detstvosberezheniya. Nauchnye osnovy razvitiya vospitaniya v sisteme obrazovaniya, socializacii sovremennyh podrostkov i detskogo dvizheniya: sbornik nauchnyh statej. Vol. 1. Moscow : IIDS V, 2019. P. 85–96.
2. Kazin Je.M., Laskozhevskaja E.V., Gornaja E.P., Ivanova O.G. i dr. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija formirovaniya lichnostnogo potenciala starshih doshkol'nikov. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2022. No 3(47). P. 211–224.
3. Leont'ev D.A. Lichnostnyj potencial kak potencial samoreguljarii. Uchebnye zapiski kafedry obshhej psihologii MGU im. M. V. Lomonosova. Pod red. B.S. Bratusja, E.E. Sokolovoj. Moscow : Smysl, 2006. Vyp. 2. P. 85–105.
4. Mezenceva T. A. Diagnostika znaniy detej o professijah. Jelektronnyj resurs. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/07/09/diagnostika-znaniy-detey-o-professiyah>

5. Razvitie lichnostnogo potenciala sub#ektov obrazovanija v processe zdorov'esberegajushhego soprovozhdenija : koll. monografija pod nauch. red. Je.M. Kazina. Moscow : Russkoe slovo–učebnik, 2023. 304 p.

6. Svetenko T. V., Galkovskaja I.V., Jakovleva E.N. i dr. Marafon predpriimchivosti – novaja forma organizacii dejatel'nosti v shkole i detskom sadu. Metodicheskoe posobie. Pskov : Izd-vo PGU, 2018. P. 264.

7. Serova N.A., Ponamareva E.V. Sovremennye formaty proforientacii obuchajushhihsja: metodicheskie rekomendacii. Kemerovo : KRIRPO, 2024. 122 p.

8. Teoreticheskie i prikladnye aspekty formirovanija zdorov'esberegajushhego i social'no-adaptivnogo obrazovatel'nogo prostranstva: monografija. Kniga III. Psihologo-pedagogicheskoe i mediko-social'noe soprovozhdenie razvitija detej i samorealizacii obuchajushhihsja. Pod nauch. red. Je. M. Kazina. Kemerovo ; Moscow: Izd-vo Uchebno-metodicheskij centr po obrazovaniju na zheleznodorozhnom transporte, 2018. 572 p.

9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija [Tekst] : pis'ma i prikazy Minobrnauki. M. : Sfera, 2015. 96 p.

10. Shhelkanova O.A., Mihajlova I.V., Borzova N.Ja. Organizacija uslovij dlja razvitija lichnostnogo potenciala doshkol'nika kak sovremennaja upravlencheskaja zadacha rukovoditelja DOO. Uchitel' Kuzbassa. 2022. No 1. P. 34–37.

УДК 159.9

**САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АВТОНОМИИ*****Волкова Татьяна Геннадьевна***

*Кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный
университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: v.t.g@mail.ru*

Милина Александра Сергеевна

*Старший преподаватель, Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия
e-mail: milina406@mail.ru*

Данная статья посвящена изучению актуального феномена современной психологии – «самостоятельности». Целью исследования являлось выявление психологических личностных качеств подростков с высоким и низким уровнями развития самостоятельности. Выборку составили 60 обучающихся в возрасте от 14 до 16 лет, из них 30 юношей и 30 девушек. Данные были получены при помощи методики «Опросник автономии» О.А. Карабановой и Н.Н. Поскребышевой, «Тест определения самооценки» С.А. Будасси, математико-статистического анализа (U Манн–Уитни, t-критерий Стьюдента) показал достоверные различия компонентов автономии испытуемых с высоким и низким уровнями развития самостоятельности, установлена прямая взаимосвязь шкал «общая автономия» и «когнитивная автономия» с самооценкой подростков. Полученные результаты могут быть применены для составления индивидуальных образовательных маршрутов в психолого-педагогическом сопровождении личностного самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: личностная автономия, когнитивная автономия, самостоятельность, самооценка, подростковый возраст, подросток.

**THE AUTONOMY OF ADOLESCENTS: A COMPARATIVE ANALYSIS
OF PSYCHOLOGICAL INDEPENDENCE ACROSS VARYING LEVELS*****Volkova Tatiana Gennadievna***

*Candidate of psychological sciences, Associate Professor, Head of the Department of
General and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: v.t.g@mail.ru*

Milina Alexandra Sergeevna

*Senior Lecturer, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: milina406@mail.ru*

This article is dedicated to the examination of the contemporary psychological phenomenon of "independence." The primary objective of this study was to identify the psychological traits

associated with adolescents exhibiting both high and low levels of independence development. The research sample comprised 60 students, aged 14 to 16, evenly divided between 30 boys and 30 girls. Data were collected utilizing the "Questionnaire of Autonomy" developed by O.A. Karabanova and N.N. Poskrebysheva, as well as the "Self-Assessment Test" by S.A. Budassi. A comprehensive mathematical and statistical analysis, employing the Mann-Whitney U test and Student's t-test, revealed significant differences in the autonomy components between subjects with varying levels of independence development. Furthermore, a direct correlation was established between the general autonomy and cognitive autonomy scales and the self-esteem of adolescents. The findings of this study hold potential for informing the development of individualized educational pathways within the framework of psychological and pedagogical support aimed at fostering students' personal self-determination.

Keywords: personal autonomy, cognitive autonomy, independence, self-esteem, adolescence, teenager.

Самостоятельность как стремление и умение индивида решать задачи независимо от внешней помощи, мобилизуя имеющиеся знания и опыт, является важным фактором социально-личностного созревания. Самостоятельность – одно из ведущих личностных качеств и компетенций: умение ставить перед собой цели и добиваться их достижения; ответственное отношение к своему поведению, способность проявлять инициативу в ситуациях, требующих принятия осознанных решений.

В подростковом возрасте происходит трансформация детской зависимости в автономию: подросток рассматривает себя в качестве объекта самопознания и самооценивания. Личностная реализация младшего подростка требует опоры на представления о себе, о своих потребностях, ценностях и способностях, то есть на положительный «образ Я». Самостоятельность подростка выражается в независимости своих действий, как потребность самостоятельно мыслить, оценивать, действовать и осуществлять рефлекссию результатов и своего эмоционального состояния.

Вследствие действия негативных социальных факторов, включая проживание в зоне военных конфликтов, приграничной территории, неэффективной педагогической позиции взрослых (родителей и педагогов) в поведении обучающихся чаще проявляются пассивность и инфантильность,

нежелание нести ответственность за свои решения и поступки, неразвитая саморегуляция.

В отечественной психологии понятие «самостоятельность» рассматривается как способность индивида к независимому мышлению и действиям. Эта компетенция включает в себя умение принимать решения, брать на себя ответственность за свои поступки и проявлять инициативу [4; 5; 7; 9].

Отечественные психологи подчеркивают важность самостоятельности в жизни индивида, рассматривая ее как ключевой фактор личностного развития и социальной адаптации. Например, в работах Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева указана важность самостоятельности в деятельности человека.

Обозначим аспекты, на которые обращают внимание отечественные исследователи:

– *развитие личности*: самостоятельность как важный аспект формирования личностной зрелости. Н.В. Антонова, В.В. Белоусова, Н.Н. Поскребышева, Р.А. Дрожжин, Н.Ф. Круглова показывают, что самостоятельность способствует развитию критического мышления, креативности и способности к саморегуляции эмоционального состояния и активности;

– *обучение и воспитание*: самостоятельность является важной целью педагогической деятельности. А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, В.В. Давыдов, О.А. Доронцова, Ю.Ф. Липовка, С.В. Молчанов подчеркивают, что развитие самостоятельности у детей и подростков способствует их успешной социализации и формированию жизненных навыков;

– *социальная адаптация*: Т.И. Власова, А.А. Жилина, И.Ф. Муханова, Г.С. Прыгин подтверждают, что способность принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность за свои действия помогает лучше справляться с жизненными вызовами и выстраивать взаимодействия с окружающими;

– *эмоциональное благополучие*: С.К. Нартова-Бочавер, М.В. Рагулина, О.Е. Хухлаева, Т.С. Кирилина, Е.А. Шерешкова результатами исследований подтверждают факт, что высокий уровень самостоятельности коррелирует с высоким уровнем удовлетворенности жизнью. Самостоятельные индивиды гораздо меньше подвержены стрессу и более уверены в себе, что подчеркивает значимость самостоятельности для психологического здоровья;

– *произвольная волевая регуляция*: сознательное регулирование индивидом собственного поведения и деятельности отражено в работах Л.И. Божович, А.Г. Ковалева, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко В.Н. Мясищева, В.И. Селиванова, Ю.Н. Дмитриевой, Д.И. Фельдштейна, У.В. Ульенкова, И.И. Чесноковой, С.Г. Якобсона, А.М. Прихожан, З.Я. Горностаевой. На деятельностном уровне самосознания первостепенную роль играет саморегуляция поведения и деятельности, здесь проявлен функционально-поведенческий компонент самосознания [3, с. 49]. С позиции развития самостоятельности волевой акт можно охарактеризовать целеустремленностью, сознательной направленностью индивида на результат деятельности [6]. Развитие отдельных составляющих самостоятельности происходит неравномерно. В первую очередь подростки переживают поведенческую сепарацию, больше всего отстает в скорости формирования ценностная автономия [1]. Для современных подростков, в условиях моратория на взросление, очень важна эмоциональная и когнитивная поддержка родителей [4, 5, 9, 11].

В моделях сепарации М. Боуэн, А.Я. Варга представлено, как происходит разделение «родитель – ребенок», насколько долго сохраняется эмоциональная связь (или даже зависимость) от оценок, суждений, ценностей матери и отца. Сепарация в онтогенезе происходит постепенно, начиная от биологической сепарации в раннем возрасте [5, с. 307]:

– *двигательная сепарация*: ребенок начинает самостоятельно передвигаться в пространстве, манипулировать предметами, познавать окружающий мир;

– *коммуникативная сепарация* выражается в способности устанавливать контакты и общаться со сверстниками и взрослыми людьми в дошкольном и младшем школьном возрасте;

– *когнитивная сепарация* окончательно формируется в подростковом возрасте, когда дети самостоятельно принимают решения, независимо от мнения взрослых и давления большинства (в противовес конформизму);

– *социальная сепарация* наступает при выходе из родительской семейной среды, самостоятельном проживании, создании собственной семьи – в юности.

Именно механизм сепарации дает подростку ощущение обретения своего Я на всех уровнях осознания. Эмоциональная связь, в принципе, необходима и во взрослости для сохранения семейных ценностей, поддержки и заботы друг о друге, как безусловная любовь на протяжении всей последующей жизни. Эмоциональная сепарация не прекращается даже после смерти родителей, сохраняется у многих людей в памяти как бесценный образ.

Итак, в психологической науке и воспитательной практике развитие самостоятельности как личностного качества подростков обусловлено, с одной стороны, ключевыми психическими новообразованиями, а, с другой – взаимодействиями и отношениями ребенка со значимыми взрослыми. Личностная автономия является многомерным феноменом, развивается на протяжении всей жизни человека. При изучении показателей следует анализировать уровень развития поведенческого, когнитивного, эмоционального и ценностного компонентов.

Можно сказать, что ориентация на растущие возможности современных подростков, поощрение положительной направленности их стремлений и

активности позволяют смягчить протекание подросткового кризиса и сформировать достаточный уровень самостоятельности.

Мы разделяем определение самостоятельности, данное О.А. Доронцовой, которая конкретизирует данное личностное качество, как выражающееся в планировании и реализации замыслов, принятия персональной ответственности за свои выборы и их последствия, способности к самоуправлению и сознательной саморегуляции всех форм активности в ходе взаимодействия с внешним миром [2; 3].

Совершенствование произвольности поведения подростков связано с развитием регуляторной функции психики. Н.Ф. Круглова более подробно представила показатели произвольности поведения в подростковом возрасте:

- выдержка и настойчивость в достижении поставленной цели;
 - высокий уровень общей и познавательной мотивации;
 - развитая способность к сознательному совладанию с трудностями;
 - усидчивость при выполнении учебной задачи;
 - способность к целеполаганию и прогнозированию результатов действий;
 - способность к волевому самоконтролю эмоций и внутренних порывов, умение не отвлекаться на полевые раздражители и соблазны от поставленной задачи;
- произвольность психических процессов [6, с. 108].

Результаты проведенных исследований подтверждают, что подростковый возраст – это основной этап становления самостоятельности, формирования Я-концепции, адекватной самооценки и чувства собственного достоинства. Эти психические новообразования выражают потребность в детей в самоопределении и самоутверждении. В диссертации О.А. Доронцовой представлены описания трех уровней развития самостоятельности у подростков [2, с. 112]:

– «локально-капризный», когда младшие подростки в 10–11 лет стремятся получить признание у взрослых, которое основано на значимости выполнения конкретных дел и временных поручений;

– «право-значимый», характерный для обучающихся в 12–13 летнем возрасте, когда они не удовлетворены одним лишь участием в выполнении общественно значимых дел и поручений. Им важно получить права в семье, классе, школе, системе общественных отношений. Стремление к взрослости выражается не из позиции «хочу», как это было свойственно на предыдущем этапе, а через «я могу» и «я должен»;

– на «утверждающе-действенном уровне» в 14–15 лет подростки намерены проявить себя, показать свои сильные стороны в проектной деятельности, получить признание большинства.

Можно сказать, что в стремлении к автономии наблюдается поступательный переход от внешней сепарации к обретению внутренней степени свободы и ответственности. Динамика самостоятельности связана с самоотношением в подростковом возрасте [8]. А оно напрямую сопоставимо с социальной и межличностной позицией, с объемом и значимостью тех действий, за которые они берут ответственность.

На основе анализа существующих к настоящему времени научных подходов к развитию автономии обучающихся подросткового возраста, Н.Ф. Круглова перечисляет следующие психолого–педагогические условия эффективности произвольной саморегуляции деятельности:

- иерархия мотивов в сторону социально значимого поведения;
- наличие ограничительных целей;
- разделение сложной, большой по объему и значимости деятельности на более мелкие элементы (шаги);
- наличие внешней опоры на этапах овладения новой моделью поведения [6, с. 120].

При единстве обозначенных психолого-педагогических условий внешний план действий переходит во внутренний. Подросток осуществляет свой замысел на основе замотивированных целей и следованию определенному алгоритму (планированию).

К. Фопель в работе с подростками предлагает взрослому ориентироваться на последовательность этапов становления и развития самостоятельности [10, с. 227]: возникновение актуальной потребности; активизация желания удовлетворить потребность доступными для индивида средствами; оценка результатов действий, направленных на удовлетворение потребности; учет последствий выполненных действий для индивида и социального окружения.

Успешность развития самостоятельности подростков во многом определяются тем обстоятельством, насколько развиты механизмы самодетерминации, которые покажут уровень зрелости личности.

Противоречие между необходимостью развития самостоятельности у детей подросткового возраста и недостаточной разработанностью данной проблемы в научно-методической литературе и в практике работы психологической службы

Цель данного исследования – охарактеризовать психологические особенности видов самостоятельности у подростков с разным уровнем автономности и самооценки. Выборку исследования составили 60 обучающихся в возрасте от 14 до 16 лет, из них 30 юношей и 30 девушек. Сбор данных проведен психологом О. И. Ткачёва в гимназии города Грозный (Россия).

В исследовании были использованы следующие диагностические методики: «Опросник автономии» О.А. Карабановой и Н.Н. Поскребышевой, «Тест определения самооценки» С.А. Будасси, Математико-статистическая обработка данных (критерий U Манн–Уитни и r-Спирмена) проводилась при помощи компьютерной программы IBM SPSS Statistics Version 23.0.

Представим результаты проведенного анализа данных.

Согласно полученным данным среди компонентов автономии подростков на первом месте – когнитивная автономия ($10,69 \pm 1,96$), на втором месте в равной степени выражены поведенческая, эмоциональная и ценностная автономия ($9,97 \pm 1,96$), ($9,85 \pm 20,9$), ($9,93 \pm 1,91$). Общий показатель личностной автономии составил $41,43 \pm 5,6$, что соответствует среднему уровню развития самостоятельности. Распределение испытуемых по уровням каждого компонента автономии графически отражено на диаграмме (рис. 1).

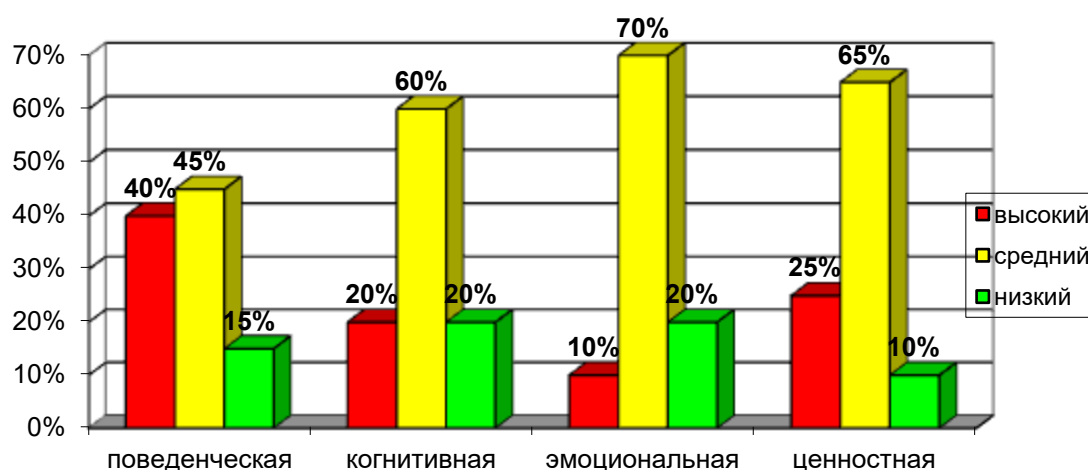


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням поведенческой, когнитивной, эмоциональной и ценностной автономии (составлено авторами)

В группе преобладают испытуемые со средним (45%) и высоким (40%) уровнями поведенческой автономии. Большая часть подростков обладают определенным уровнем независимости в реализации конкретных действий.

Распределение подростков по уровням когнитивной автономии, группа со средним уровнем (60%), показывает, что обучающиеся проявляют самостоятельность в области умственных и познавательных действий. Выраженность данного компонента указывает на уверенность в своих знаниях и убежденность большинства подростков в том, что они сами контролируют свою жизнь. Они ощущают свою познавательную компетентность, могут

самостоятельно совершать сложные мыслительные операции без внешнего контроля.

В выборке больше всего испытуемых со средним уровнем эмоциональной автономии (70%). Это означает, что подростки могут открыто выражать свои эмоции и чувства.

Распределение по уровням ценностной автономии следующее: больше всего обучающихся со средним уровнем (65%). Следовательно, в подростковом возрасте у обучающихся формируются принципиальные убеждения, мотивация и ценности. Испытуемые склонны оценивать себя более высоко, хотят видеть себя более самостоятельными в выборе взглядов, убеждений, жизненных установок.

Поскольку в группе преобладает средний уровень личностной автономии, можно предположить, что процесс становления автономии в целом протекает благополучно. Подростки чувствуют себя относительно самостоятельными, способными ставить цели, осуществлять планирование деятельности и решать познавательные задачи, открыто выражать свои чувства, без внешнего давления. Они ощущают достаточно уверенности в выполнении дел без регулярной помощи других людей. Испытуемые, для которых характерна эмоциональная и когнитивная зависимость от мнения и идей сверстников и компетентных взрослых, могут часто проявлять конформизм, боятся выразить свою точку зрения, часто не совпадающую с популярной и доминирующей в референтной группе или в ученическом коллективе.

Полученные данные позволили нам выделить в общей выборке испытуемых двух категорий: с выраженной автономностью («самостоятельные») и с несформированной автономностью («зависимые»).

«Самостоятельные» проявляют высокую степень автономности в отношениях, для них характерны низкий уровень требовательности со стороны родителей, отцовского контроля. Проявления автономии в большей степени

соответствует «право-значимому» уровню самостоятельности, когда им мало быть просто участником дела, они желают получить права в семье, в классе, в школе, в системе общественных отношений. Они активно отстаивают свои права.

«Зависимые» испытуемые имеют явные затруднения в общении со сверстниками, редко идут на контакт со взрослыми, у них не сформированы навыки сотрудничества и партнерства. Их поведение в основном соответствует «локально-капризному» уровню самостоятельности. Они редко проявляют активность, но при этом стремятся получить признание у взрослых. Обижаются, когда их не замечают и игнорируют. Пассивная позиция приводит к изолированности в группе и в ученическом коллективе. Им чаще отводят роль исполнителей менее привлекательных заданий. Часто они сами готовы «пересидеть» в стороне, наблюдая за активной деятельностью своих сверстников.

Была подтверждена наша гипотеза о том, что показатели поведенческой, когнитивной, эмоциональной и ценностной автономии «самостоятельных» подростков будут отличаться от показателей автономии «зависимых» испытуемых. Результаты проведенного нами сравнительного анализа по всем шкалам методики «Опросник автономии» О.А. Карабановой и Н.Н. Поскребышевой с целью определения статистически достоверных отличий показателей автономии с помощью U-критерия Манн–Уитни приведены в таблице 1.

По следующим шкалам: «поведенческая автономия» $U_{\text{мп}} = 9$ ($U_{\text{Кр}} = 26$) при 0,01; «Когнитивная автономия» $U_{\text{мп}} = 2$ ($U_{\text{Кр}} = 26$) при 0,01; «Эмоциональная автономия» $U_{\text{мп}} = 13$ ($U_{\text{Кр}} = 26$) при 0,01; «Ценностная автономия» $U_{\text{мп}} = 8,5$ ($U_{\text{Кр}} = 26$) при 0,01. Различия по шкале «Общая личностная автономия» составили $U_{\text{мп}} = 1$ ($U_{\text{Кр}} = 26$) при 0,01. Можно сделать вывод о наличии статистически значимых отличий всех компонентов

автономии испытуемых с высоким и низким уровнями развития самостоятельности. Показатели Uэмп всех шкал оказались в зоне значимости при $p \geq 0,01$.

Таблица 1. Сравнительные результаты исследования подростков по методике «Опросник автономии» О.А. Карабановой и Н.Н. Поскребышевой

Шкала	«Самостоятельные» подростки		«Зависимые» подростки		U	P≥
	среднее значение	стандартное отклонение	среднее значение	стандартное отклонение		
Поведенческая автономия	11,42	1,94	7,56	1,51	9	0,01
Когнитивная автономия	12,21	1,31	7,57	2,07	2	0,01
Эмоциональная автономия	11,5	1,83	7,55	2,60	13	0,01
Ценностная автономия	12,14	1,35	8,22	2,38	8,5	0,01
Общая личностная автономия	47,28	3,29	32	6,44	1	0,01

Результаты исследования испытуемых по методике «Тест определения самооценки» С.А. Будасси. приведены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты исследования по методике «Тест определения самооценки» С.А. Будасси (n=60)

Испытуемые	Среднее значение	Стандартное отклонение
«Самостоятельные» подростки	0,56	0,13
«Зависимые» подростки	0,13	0,39
В целом по выборке	0,43	0,44

В подростковой выборке среднее значение самооценки ($0,43 \pm 0,44$) соответствует среднему уровню. В группе «самостоятельных» подростков среднее значение самооценки ($0,56 \pm 0,13$), в группе «зависимых» подростков – $0,13 \pm 0,39$. «Самостоятельные» испытуемые уверены в себе, их самооценка в целом адекватная. У «зависимых» испытуемых преобладает низкая самооценка.

Распределение испытуемых по уровням самооценки графически представлено на диаграмме (рис. 2).

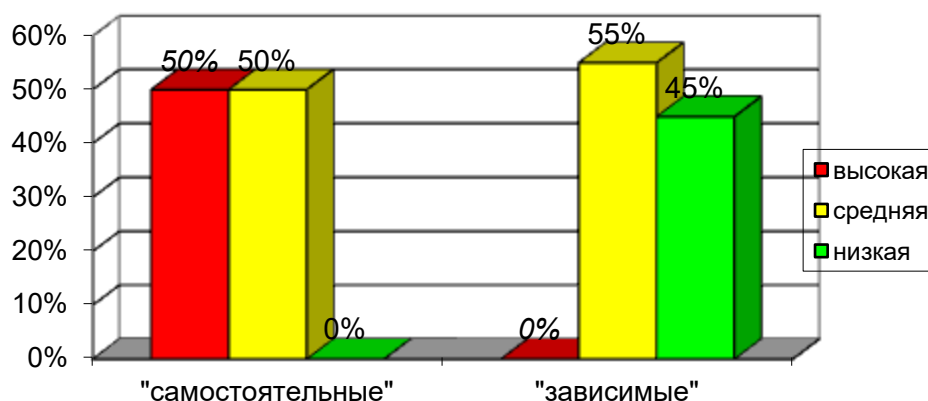


Рис. 2. Распределение «самостоятельных» и «зависимых» испытуемых по уровню самооценки

Из рисунка 2 видно, у подростков с высоким уровнем самостоятельности в равной мере свойственна высокая и средняя самооценка, испытуемых с низким уровнем самооценки не выявлено. У подростков с низким уровнем самостоятельности на первом месте – средняя самооценка, на втором – низкая. Испытуемых с высоким уровнем самооценки не выявлено.

Был проведен корреляционный анализ с использованием критерия г-Спирмена. Определены достоверные взаимосвязи самостоятельности подростков и их самооценки между показателями переменных: «когнитивная автономия» и «самооценка» ($r = 0,196$ при $p \leq 0,05$), «общая автономия» и «самооценка» ($r=0,155$ при $p \leq 0,05$) коэффициент корреляции положительный, зависимость переменных прямо пропорциональная, корреляция значима на уровне 0,05.

Можно сделать выводы на основе выявленных корреляционных связей, что развитие автономии как способности к независимому мышлению без ожидания подтверждения большинством легче достигается при высокой самооценке, сложнее достигается у испытуемых с направленностью на

внутренний мир. Робкие обучающиеся с заниженной самооценкой, восприимчивые к происходящим изменениям в жизни, выдвигают повышенные требования к себе. Им сложно проявлять свою активность и отстаивать свои права. Таким образом, развитию когнитивной автономии у подростков способствует адекватная высокая самооценка.

Психологически самостоятельный подросток устойчив к внешнему влиянию, обладает высокой самооценкой, ответственности за свою деятельность и поведение. Вера в собственные силы и адекватное реагирование на внешнюю критику способствуют успешной личностной автономии и самоутверждению подростков среди сверстников и самореализации.

Проблема изучения проявления самостоятельности у детей подросткового возраста в настоящее время является актуальной и важной с точки зрения взаимоотношений с социумом. По нашему мнению, в условиях проживания рядом с военными конфликтами процесс формирования психологической самостоятельности подростков проходит более активно, включая высокую автономию подростка. Высокий уровень когнитивной, поведенческой, ценностной и эмоциональной самостоятельности способствует эффективности освоения социализации, безболезненного вхождения во взрослую социальную жизнь и самоидентификации подростков.

Список литературы:

1. Горлова Н.В. Разрешение конфликтов автономии: подход к исследованию личностной автономии подростков // Национальный психологический журнал. 2019. № 1(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razreshenie-konfliktov-avtonomii-podhod-k-issledovaniyu-lichnostnoy-avtonomii-podrostkov>
2. Доронцова О.А. Потенциал системы межличностного взаимодействия в процессе формирования автономии подростков // Национальный психологический журнал. 2015. № 4(20). С. 111–118.
3. Доронцова О.А. Психолого-педагогические детерминанты развития автономии подростков в образовательном процессе: дис. ... канд. пс. наук. Смоленск : Смоленский государственный университет, 2019. 258 с.

4. Дроздикова-Зарипова А.Р., Латыпов Н.Р., Соколова Н.Л., Хусаинова Р.Р. Позитивная Я–концепция подростков, воспитывающихся в приемных семьях: условия формирования // Перспективы науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 506–520.
5. Жихарева Л.В., Кольчик Е.Ю. Психологическая суверенность подростков в контексте детско-родительских отношений // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2024. №3 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-suverennost-podrostkov-v-kontekste-detsko-roditelskih-otnosheniy>
6. Круглова Н.Ф. Психологические особенности саморегуляции подростков в учебной деятельности // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 2. С. 66–74.
7. Магомедова М. Феномен автономии личности в возрастной психологии // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-avtonomii-lichnosti-v-vozrastnoy-psihologii>
8. Нартова-Бочавер С.К. Психология суверенности: десять лет спустя. М. : Смысл, 2025. 200 с.
9. Поскребышева Н.Н., Бабкина А.Ю. Семейные факторы развития автономии и сепарационных процессов у подростков // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2020. № 3. С. 120–146. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.06>
10. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Ч. 1–4. М. : Генезис, 2006. 542 с.
11. Шинина Т.В., Морозова И.Г. Подростки и пандемия: профиль самостоятельности // Психологические исследования. 2021. Т. № 14 (80). URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v14i80.111>

References:

1. Gorlova N.V. Razreshenie konfliktov avtonomii: podhod k issledovaniju lichnostnoj avtonomii podrostkov. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2019. No 1(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razreshenie-konfliktov-avtonomii-podhod-k-issledovaniyu-lichnostnoy-avtonomii-podrostkov>
2. Doroncova O.A. Potencial sistemy mezhlichnostnogo vzaimodejstvija v processe formirovanija avtonomii podrostkov. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2015. No 4(20). P. 111–118.
3. Doroncova O.A. Psihologo–pedagogicheskie determinanty razvitija avtonomii podrostkov v obrazovatel'nom processe: diss... kand. ps. nauk. Smolensk : FGBOU VO «Smolenskij gosudarstvennyj universitet», 2019. 258 p.
4. Drozdikova–Zaripova A.R., Latypov N. R., Sokolova N. L., Husainova R. R. Pozitivnaja Ja–konceptija podrostkov, vospityvajushhihsja v priemnyh sem'jah: uslovija formirovanija. Perspektivy nauki i obrazovanija. 2023. No 3 (63). P. 506–520.

5. Zhihareva L. V., Kol'chik E. Ju. Psihologicheskaja suverennost' podrostkov v kontekste detsko-roditel'skih otnoshenij. Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologija. Pedagogika. Psihologija. 2024. № 3(76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-suverennost-podrostkov-v-kontekste-detsko-roditel'skih-otnosheniy>
6. Kruglova N.F. Psihologicheskie osobennosti samoreguljarii podrostkov v uchebnoj dejatel'nosti. Psihologicheskij zhurnal. 1994. Vol. 15, No 2. P. 66–74.
7. Magomedova M. Fenomen avtonomii lichnosti v vozrastnoj psihologii. Vestnik LGU im. A.S. Pushkina. 2022. No 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-avtonomii-lichnosti-v-vozrastnoy-psihologii>
8. Nartova–Bochaver S.K. Psihologija suverennosti: desjat' let spustja. Moscow : Smysl, 2025. 200 p.
9. Poskrebysheva N.N., Babkina A. Ju. Semejnye faktory razvitiya avtonomii i separacionnyh processov u podrostkov. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2020. No 3. P. 120–146. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.06>
10. Fopel' K. Kak nauchit' detej sotrudnichat'? Ch. 1–4. Moscow : Genezis, 2006. 542 p.
11. Shinina T.V., Morozova I.G. Podrostki i pandemija: profil' samostojatel'nosti. Psihologicheskie issledovanija. 2021. Vol. No 14 (80). URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v14i80.111>

УДК 159.9.01

ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СОЗНАНИЯ В КОГНИТИВНОЙ НАУКЕ**Волобуев Александр Сергеевич**

*Аспирант кафедры общей психологии, Самарский национальный
исследовательский университет имени академика С.П. Королева,
г. Самара, Россия,
e-mail: a.volobuev013@gmail.com*

Золотухина Анна Анатольевна

*Аспирант кафедры общей психологии, ассистент кафедры общей психологии,
Самарский национальный исследовательский университет имени академика
С.П. Королева, г. Самара, Россия,
e-mail: morozova.86@mail.ru*

В статье освещаются теоретические подходы к решению проблемы сознания в современной когнитивной науке. Показано, что в настоящее время наибольшее внимание уделяется поиску нейрональных коррелятов сознания. Вместе с тем одним из важнейших понятий в объяснительных конструкциях когнитивистов является «информация». В частности, количество интегрированной информации в теории Д. Тонони выступает мерой сложности сознания как субъективного опыта. Во многом эту позицию разделяет Д. Чалмерс, защищающий идею информационного панпсихизма. Наконец, сравнительно новым направлением в поле когнитивных исследований является «воплощенное познание». Можно предположить, что интеграция результатов научных поисков приведет к появлению теории, которая будет обладать куда большим объяснительным потенциалом по сравнению с ныне существующими.

Ключевые слова: сознание, теории сознания, когнитивная наука, информация, воплощенное познание.

**STRATEGIES FOR ADDRESSING THE CHALLENGES OF
CONSCIOUSNESS IN COGNITIVE SCIENCE****Volobuev Aleksandr Sergeevich**

*Postgraduate student of the Department of General Psychology, Samara
National Research University named after Academician S.P. Korolev, Samara,
Russia,
e-mail: a.volobuev013@gmail.com*

Zolotukhina Anna Anatolevna

*Postgraduate student of the Department of General Psychology, Assistant,
Department of General Psychology, Samara National Research University named
after Academician S.P. Korolev (Samara University), Samara, Russia
e-mail: morozova.86@mail.ru*

The article elucidates theoretical frameworks aimed at addressing the complexities surrounding consciousness within the realm of contemporary cognitive science. It is evident that current research predominantly focuses on identifying the neural correlates of consciousness. Concurrently, a pivotal concept within the explanatory models proposed by cognitive scientists is the notion of 'information.' Specifically, the quantity of integrated information, as posited in D. Tononi's theory, serves as a metric for assessing the intricacy of consciousness as a subjective experience. This perspective is largely endorsed by D. Chalmers, who advocates for the concept of information panpsychism. Furthermore, an emerging area of inquiry in cognitive research is 'embodied cognition.' It is plausible to anticipate that the synthesis of findings from various scientific investigations will culminate in the development of a theory possessing significantly greater explanatory power than those currently available.

Keywords: consciousness, theories of consciousness, cognitive science, information, embodied cognition.

Когнитивная наука представляет собой междисциплинарную область знания, которая объединяет специалистов из самых разных дисциплин – от философии до нейробиологии. Пожалуй, символическим началом собственной истории когнитивной науки можно считать симпозиум, который проводился в 1956 г. в Массачусетском технологическом институте, где были представлены идеи Дж. Миллера о кратковременной памяти, Н. Хомского о моделях языка, а также А. Ньюэлла и Г. Саймона относительно вычислительных возможностей машин. Как позже заметил Дж. Миллер, «экспериментальная психология, теоретическая лингвистика и компьютерное моделирование когнитивных процессов стали частями единого целого» [6, с. 200].

«Компьютерная метафора» активно использовалась для описания и моделирования познавательных процессов, прежде всего памяти и внимания. Вместе с тем сознанию в теоретических построениях ученых-когнитивистов долгое время не находилось места. Лишь в 90-е годы прошлого века интерес к проблематике сознания заметно возрос и с тех пор неизменно усиливается. Не только нейробиологи, например Ф. Крик и К. Кох [12], обратились к изучению сознания (нейрональных коррелятов сознания), но и когнитивные психологии. Одна из первых теорий сознания в когнитивной психологии – теория глобального рабочего пространства, предложенная Б. Баарсом. Согласно этому подходу, сознание функционирует как единое общее пространство, где

информация распределяется между различными областями мозга, обеспечивая скоординированное поведение, восприятие и мышление. Автор поясняет: «сознание – это процесс, посредством которого информация становится глобально доступной для различных когнитивных функций» [10, с. 7]. Автор для объяснения своей теории использует метафору «театра в голове»: осознаваемое находится на авансцене, за кулисами – исполнительные процессы, которые хоть и не видимы, но могут влиять на происходящее на сцене. Сознательный опыт возникает в результате взаимодействия множества процессоров и является контекстно-зависимым. «Контексты» – одно из ключевых понятий в теории. При этом влияние контекстов, по мнению Б. Баарса, всегда неосознанно. В качестве примеров автор приводит прайминг-эффекты, эффекты установки и пр.

Развивая идеи Б. Баарса, С. Деан предлагает перевести исследования сознания в русло экспериментальной науки, точнее, нейронауки. Им совместно с Ж.-П. Шанже была разработана версия теории Б. Баарса, а именно модель нейронного глобального рабочего пространства. Исследователи полагают, что «сознание – это трансляция единого информационного потока в коре головного мозга, и основой этого процесса является нейронная сеть, смысл существования которой сводится к активной передаче актуальной информации в пределах мозга» [6, с. 222]. Используя методы визуализации, такие как **функциональная магнитно-резонансная томография** (фМРТ) и электроэнцефалография (ЭЭГ), С. Деан с коллегами выделяют нейронные корреляты сознания (показатели активности мозга при сознательных переживаниях). Результаты их работы подтверждают положение о том, что сознание не является изолированным явлением, а теснейшим образом связано с мозговыми процессами. Однако нейронные корреляты помогают объяснить, «где» возникает сознание, но они не объясняют, «почему» определенные виды мозговой активности приводят к порождению субъективного опыта, который переживается от первого лица.

Автор теории интегрированной информации Д. Тонони, в свою очередь, утверждает, что «сознание соответствует способности системы интегрировать информацию единым образом» [17, с. 42]. В рамках его теории сознание является фундаментальным свойством сложных систем и практически отождествляется с интеграцией информации. Чем больше интегрируется информации, тем больше сознания (выше его уровень). Чем меньше показатель интегрируемости, тем меньше сознания. Таким образом, теория предлагает способ оценки количественной меры сознания, используя сложный математический аппарат.

В поле нейронауки еще одной моделью, получившей широкую известность, стала теория рекуррентной обработки, сформулированная В. Ламме. Он предлагает рассматривать сознание как определенную нейрональную активность, связанную с нисходящими влияниями. Так, сознание возникает, когда сенсорная информация рекурсивно обрабатывается областями мозга более высокого порядка [14]. Эта теория подчеркивает важность петель обратной связи и рекуррентной обработки в формировании сознательного опыта, предполагая, что сознание включает в себя активный процесс интеграции, а не является пассивным побочным продуктом обработки сенсорного ввода.

А. Сет, в попытках построения собственной теории, отмечает, что «содержание сознания – это восприятие как интерпретация мозгом сенсорных сигналов, которые в совокупности образуют наш сознательный опыт» [8, с. 18]. Данная модель опирается на допущение о том, что сознание связано со способностью мозга поддерживать гибкую, но стабильную модель окружающей среды. И эта модель помогает направлять поведение и восприятие. Следовательно, сознательный опыт представляет собой активный процесс прогнозирования, а не просто получение и интерпретацию сенсорных данных. А. Сет – сторонник теории «предиктивной обработки», согласно

которой «сознательное восприятие – это процесс, в котором мозг постоянно обновляет свою модель мира на основе входящей сенсорной информации» [8, с. 14]. Граница между сознательными и бессознательными процессами не является жесткой. Когда интенсивность осознания возрастает? Прежде всего в случае сбоя в прогнозировании, тем самым, побуждая мозг переоценивать и обновлять свою внутреннюю модель мира. Таким образом, восприятие не является пассивным процессом обработки сенсорных данных, а представляет собой сложное взаимодействие между поступающими сигналами и заранее сформированными ожиданиями. Мозг, по сути, это прогностическая машина, которая постоянно создаёт гипотезы о вероятных состояниях окружающего мира, сверяя их с данными от органов чувств. Например, восприятие кофейной чашки возникает из взаимодействия ожиданий (знакомая форма, текстура, ассоциации с тёплым напитком) и сенсорных сигналов. Когда предсказания мозга подтверждаются сенсорными данными, формируется осознанный образ объекта в перцептивном поле. Восприятие основывается на гипотезах о реальности, которые мозг проверяет через сенсорные данные, подтверждая или корректируя свои предсказания. Этот подход демонстрирует фундаментальное отличие от традиционных теорий, трактующих восприятие исключительно как обработку поступающей извне информации. Хотя идея о нисходящих влияниях была высказана еще Г. Гельмгольцем. Однако в русле когнитивной науки она находит эмпирическое подтверждение.

Хотя эти теории предлагают разные объяснения того, как возникает сознание, все они разделяют общее предположение о том, что сознание тесно связано с нейрональными структурами мозга.

А. Ревонсуо в своём обстоятельном обзоре различных теорий подчеркивает функциональную роль сознания, считая, что ключевая его функция состоит в руководстве принятием решений и содействии адаптивному поведению. Автор утверждает, что сознание представляет собой механизм для

повышения выживаемости: «сознание – это адаптивная система, которая развилась для помощи в выживании, позволяя организмам моделировать и оценивать потенциальные сценарии в своем сознании» [15, с. 107]. Сознательный опыт – это не просто побочный продукт мозговой активности, а важнейший компонент когнитивной и поведенческой адаптации, повышающий способность организма планировать, предсказывать и реагировать на вызовы окружающей среды.

Хотя когнитивная наука достигла значительных успехов в понимании того, как мозг обрабатывает информацию и управляет моторикой, феноменальная, качественная природа сознательного опыта («каково это») остается в значительной степени нераскрытой.

На это обстоятельство обращает особое внимание Д. Чалмерс, дифференцируя трудную и легкие проблемы сознания. К легким проблемам он относит все те исследовательские задачи, решение которых возможно с использованием стандартных научных методов когнитивной науки (нейронауки и когнитивной психологии). Решение легких проблем позволит описать механизмы работы сознания, понять, как связано сознание с деятельностью мозга и реализацией психомоторных программ, объяснить когнитивные способности и пр. Трудная проблема сознания заключается в попытке объяснить, откуда берется феноменальный опыт. Однако решение этой проблемы уже выходит за рамки применения стандартных методов. Так, Д. Чалмерс отмечает: «даже если мы полностью поймем мозг и его функции, мы никогда не сможем объяснить, как именно ощущается – быть сознательным существом» [11, с. 199]. Кроме того, автор утверждает, что «субъективное качество опыта не может быть охвачено чисто физическими объяснениями» [11, с. 225]. Другими словами, сознание нельзя редуцировать к функциональным отношениям или к нейрональному субстрату. По мысли Д. Чалмерса, сознание фундаментально, как пространство, время или энергия, и

универсально, т.е. не является уникальной особенностью только человека. Везде, где имеют место информационные преобразования, есть сознание. Эту позицию можно обозначить как информационный панпсихизм.

Напротив, Д. Деннет, в рамках разработанной им модели множественных набросков, указывает на то, что «все разнообразие восприятия и ментальной активности осуществляется в мозге благодаря параллельным многоканальным процессам интерпретации и усложнения чувственных данных. Информация, попавшая в нервную систему, подвергается постоянной редактуре» [13, с. 111]. Хотя автор и признает сложность объяснения субъективного опыта, он считает, что всестороннее понимание мозговой активности, в конечном итоге, сократит разрыв между субъективными и объективными объяснениями. Это подчеркивает необходимость интеграции эмпирических результатов с философскими исследованиями для создания более всеобъемлющей объяснительной теории [7].

Наряду с нейробиологическими и функционалистскими моделями, теория воплощённого познания постепенно занимает одну из заметных позиций в когнитивной науке. Идеология воплощённого познания предполагает тесную связь когнитивных процессов с телесным опытом и сенсомоторной активностью, которая и формирует основу для понятийных структур. В рамках данного подхода познание укоренено в физической активности субъекта и его взаимодействиях с окружающей средой [4]. Например, восприятие цвета зависит не только от длины волны отражённого света, но и от иных факторов: освещения, окружения и анатомии зрительного анализатора, глазодвигательной активности, целей деятельности и пр.

В качестве ведущего направления в рамках теории воплощённого познания можно выделить энактивизм. С точки зрения представителей данного направления, жизнь тождественна познанию и является не отражением мира, а извлечением смысла. Ключевое понятие энактивизма – опыт, который

формируется в процессе активного взаимодействия субъекта с окружающей средой. Е. Томпсон отмечает, что «живые существа являются автономными агентами, которые активно генерируют и поддерживают свои идентичности и, тем самым, энактивируют или порождают свои собственные когнитивные области» [16, с. 407]. Важно отметить, что энактивизм, как и другие подходы воплощённого познания, критикует традиционные теории репрезентационизма. Поведение субъекта не может адекватно объясняться внутренними ментальными представлениями. Важно учитывать процессы активного наделения смыслом окружающего мира.

Прогностическая природа восприятия и воплощённое познание демонстрируют смену парадигмы в когнитивной науке при анализе сознания. Осознанное восприятие рассматривается не как пассивная обработка данных, а как активный процесс, в котором организм, используя ментальный и телесный опыт, а также сенсорные данные «на входе», выдвигает гипотезы, ориентированные на эффективное взаимодействие с окружающей средой.

Таким образом, в когнитивной науке сознание рассматривают в русле самых разных подходов [5; 11]. Активные поиски разгадки тайны сознания ведутся не только в нейробиологии и философии сознания, но и в когнитивной психологии, где исследования нацелены на установление законов работы сознания [2; 3] и описание психомеханики [1]. Вероятно, что интеграция результатов научных разработок в области когнитивной науки позволит в будущем создать теорию с большим объяснительным потенциалом, что, в свою очередь, будет способствовать более глубокому пониманию феноменологии человеческого сознания.

Список литературы:

1. Агафонов А.Ю. Когнитивная психомеханика сознания, или Как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара : Бахрах-М, 2007. 336 с.

2. Аллахвердов В.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1: Опыт теоретической психологии. СПб. : Владимир Даль, 2021. 703 с.
3. Аллахвердов В.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 2: Сознание как парадокс (экспериментальная психологика). СПб. : Владимир Даль, 2021. 703 с.
4. Бородай С.Ю. Несколько аргументов в пользу концепции воплощенного познания // Философский журнал 2024. № 17(2). С. 137–152. <https://doi.org/10.21146/2072-0726-2024-17-2-137-152>.
5. Грациано М. Наука сознания. Современная теория субъективного опыта. М. : Альпина Нон-фикшн, 2021. 254 с.
6. Деан С. Сознание и мозг. Как мозг кодирует мысли. М. : Карьера-Пресс, 2018. 416 с.
7. Деннет Д. Разум от начала до конца. Новый взгляд на эволюцию сознания от ведущего мыслителя современности. М. : Эксмо, 2021. 717 с.
8. Сет А. Быть собой: Новая теория сознания. М. : Альпина Нон-фикшн, 2023. 429 с.
9. Федотова А.А. К вопросу о когнитивных основах выражения категорий пространства и времени в текстах разножанровой принадлежности // Известия СПбГЭУ. 2021. № 4 (130). С. 199–207.
10. Baars B. A cognitive theory of consciousness. California: Cambridge University Press, 1988. 448 p.
11. Chalmers D.J. Facing up to the problem of consciousness // Journal of Consciousness Studies. 1995. № 2(3). P. 200–219.
12. Crick F., Koch, C. Towards a Neurobiological Theory of Consciousness // Seminars in Neuroscience. 1990. № 2. P. 263–275.
13. Dennett D.C. Consciousness explained. Boston, MA: Little, Brown, 1991. 500 p.
14. Lamme V.A.F. Visual functions generating conscious seeing // Frontiers in Psychology. 2020. T. 11. Article number: 83. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00083>
15. Revonsuo A. Inner presence: Consciousness as a biological phenomenon. MIT Press, 2006. 473 p.
16. Thompson E. Sensorimotor Subjectivity and the Enactive Approach to Experience // Phenomenology and the Cognitive Sciences. 2005. Vol. 4. P. 407–427. <https://doi.org/10.1007/s11097-005-9003-x>
17. Tononi G. An information integration theory of consciousness // BMC Neuroscience. 2004. № 5. Article number: 42. <https://doi.org/10.1186/1471-2202-5-42>.

References:

1. Agafonov A.Yu. Kognitivnaya psikhomekhanika soznaniya, ili kak soznanie neosoznanno prinimaet reshenie ob osoznanii. Samara : Bakhrakh-M, 2007. 336 p.

2. Allakhverdov V.M. Sbranie sochinenii: V. 1: Opyt teoreticheskoi psikhologii. Saint Petersburg : Vladimir Dal', 2021. 703 p.
3. Allakhverdov V.M. Sbranie sochinenii. Vol. 2. Soznanie kak paradoks (eksperimental'naya psikhologika). Saint Petersburg: Vladimir Dal', 2021. 703 p.
4. Borodai S.Yu. Neskol'ko argumentov v pol'zu kontseptsii voploshchennogo poznaniya. Filosofskii zhurnal 2024. No 17(2). P. 137–152. <https://doi.org/10.21146/2072-0726-2024-17-2-137-152>.
5. Gratsiano M. Nauka soznaniya. Sovremennaya teoriya sub"ektivnogo opyta. Moscow : Al'pina Non-fikshn, 2021. 254 p.
6. Dean S. Soznanie i mozg. Kak mozg kodiruet mysli. Moscow : Kar'era-Press, 2018. 416 p.
7. Dennet D. Razum ot nachala do kontsa. Novyi vzglyad na evolyutsiyu soznaniya ot vedushchego myslitelya sovremennosti. Moscow : Eksmo, 2021. 717 p.
8. Set A. Byt' soboi: Novaya teoriya soznaniya. Moscow : Al'pina Non-fikshn, 2023. 429 p.
9. Fedotova A.A. K voprosu o kognitivnykh osnovakh vyrazheniya kategorii prostranstva i vremeni v tekstakh raznozhanrovoy prinadlezhnosti. Izvestiya SPbGEU. 2021. No 4 (130). P. 199–207.
10. Baars B. A cognitive theory of consciousness. California: Cambridge University Press, 1988. 448 p.
11. Chalmers D.J. Facing up to the problem of consciousness. Journal of Consciousness Studies. 1995. No 2(3). P. 200–219.
12. Crick F., Koch, C. Towards a Neurobiological Theory of Consciousness. Seminars in Neuroscience. 1990. No 2. P. 263–275.
13. Dennett D.C. Consciousness explained. Boston, MA: Little, Brown, 1991. 500 p.
14. Lamme V.A.F. Visual functions generating conscious seeing. Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. Article number: 83. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00083>
15. Revonsuo A. Inner presence: Consciousness as a biological phenomenon. MIT Press, 2006. 473 p.
16. Thompson E. Sensorimotor Subjectivity and the Enactive Approach to Experience. Phenomenology and the Cognitive Sciences. 2005. Vol. 4. P. 407–427. <https://doi.org/10.1007/s11097-005-9003-x>.
17. Tononi G. An information integration theory of consciousness. BMC Neuroscience. 2004. № 5. Article number: 42. <https://doi.org/10.1186/1471-2202-5-42>.

УДК 37.013.41

**ПОТЕНЦИАЛ КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ SOFT SKILLS
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА*****Герасимова Ольга Юрьевна****Доцент кафедры социальной психологии и педагогического образования,**Алтайский государственный университет,**г. Барнаул, Россия**e-mail: geracimova@bk.ru*

В статье рассматриваются вопросы применения в образовательной практике психолого-педагогических технологий, которые на современном этапе решают задачи поддержки и профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей. Целью исследования является анализ и разработка методических инструментов использования коуч-технологий в развитии soft skills студентов педагогических специальностей. Выделены сущность и особенности коучинга и смежных понятий: фасилитация, тьюторское сопровождение, наставничество. Раскрыты потенциальные возможности использования инструментов коучинга для развития компетенций soft skills обучающихся. Изложена специфика интеграции основных принципов коуч-технологий в учебном процессе высшей школы.

Ключевые слова: принципы коучинга, коучинг-технологии, когнитивная гибкость, критическое мышление, креативность, способности к эмпатии и идентификации, тенденции развития soft skills, фасилитация, наставничество, образовательный процесс, высшая школа.

**THE POTENTIAL OF COACHING TECHNOLOGIES IN ENHANCING
THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS AMONG STUDENTS IN
PEDAGOGICAL SPECIALTIES AT THE UNIVERSITY*****Gerasimova Olga Yurievna****Associate Professor of the Department of Social Psychology and Pedagogical**Education, Altai State University,**Barnaul, Russia**e-mail: geracimova@bk.ru*

The article provides a comprehensive examination of the application of psychological and pedagogical technologies within educational practice, particularly focusing on their role in addressing the challenges of support and professional self-determination for students pursuing pedagogical specialties. The primary objective of this research is to analyze and develop methodological tools that facilitate the integration of coaching technologies aimed at enhancing the soft skills of these students. Key aspects and characteristics of coaching, along with related concepts such as facilitation, tutor support, and mentoring, are thoroughly highlighted. Furthermore, the article elucidates the potential applications of coaching tools in fostering the development of soft skills competencies among students. It also details the specific integration of fundamental coaching principles into the higher education learning process.

Keywords: principles of coaching, coaching technologies, cognitive flexibility, critical thinking, creativity, empathy and identification abilities, soft skills development trends, facilitation, mentoring, educational process, higher education.

Карьерное развитие педагогических кадров и их профессиональная подготовка в меняющихся условиях современного мира требует новых, более широких компетенций. В контексте неопределенности востребованы специалисты, способные адаптироваться, развиваться и уметь эффективно проявлять себя в слаженной командной работе. Важны как высокий уровень профессионального мастерства, так и личностные качества. Например, особую роль играют способность к общению, умение разрешать конфликтные ситуации, а также эмоциональная саморегуляция. Поэтому особую значимость приобретают вопросы развития soft skills, которые являются метапредметными и востребованными на мировом рынке труда.

В психологии профессионализма важнейшей определяющей формирования успешного карьерного пути человека является представление о своей личности, так называемая профессиональная «Я-концепция». Эта сторона затрагивает уровень глубоко личностных изменений, связанных с профессиональным самосознанием и самоотношением в процессе принятия карьерных решений. В данном пространстве большее значение обретают гибкие навыки, которые подразделяют на способности, базовые и кросс-функциональные.

Однако психологические требования, предъявляемые к специалистам в области профессий «человеческого взаимодействия», достаточно обширны и включают: открытость к общению, умение легко вступать в контакт с разными людьми, интерес к собеседникам и их потребностям, способность к саморегуляции эмоционального состояния во время коммуникации, умение улаживать конфликты, формировать партнерские профессиональные отношения, способность к эмпатии и идентификации.

Коучинг в образовании представляет собой богатую и многогранную область для исследования, в которой существует множество нерешенных вопросов, таких как измерение эффективности, долгосрочные эффекты, сравнительный анализ, применение коуч-технологий в разных возрастных группах и образовательных учреждениях. Наиболее востребованным и перспективным, на наш взгляд, является вопрос методического оснащения применения коуч-технологий в условиях подготовки специалистов педагогических специальностей. А, именно, в развитии soft skills (мягкие навыки) студентов.

Таким образом, цель исследования – проанализировать и разработать методические инструменты использования коуч-технологий в развитии soft skills студентов педагогических специальностей.

Soft skills раскрывают некоторые основные черты когнитивной и в целом интеллектуальной деятельности, эмоционального интеллекта, управления собственной деятельностью и продуктивного взаимодействия с другими людьми [3, с.14].

В научной литературе soft skills рассматриваются как комплекс личностных качеств, социальных навыков, коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта, которые позволяют эффективно взаимодействовать с другими людьми, успешно работать в команде, адаптироваться к изменениям и достигать поставленных целей.

Наиболее полный перечень soft-skills в научной литературе включает:

- 1) коммуникационные навыки: устная и письменная коммуникация, активное слушание, навыки презентации, ведение переговоров;
- 2) межличностные навыки: работа в команде, сотрудничество, лидерство, управление конфликтами, эмпатия;

3) навыки решения проблем (креативность, критическое мышление, аналитические способности, принятие решений);

4) личностные качества: ответственность, самоорганизация, адаптивность, инициативность, позитивное мышление, эмоциональный интеллект [14, с. 417].

Вместе с тем в современных условиях развития рынка труда можно выделить определенные тенденции востребованности компетенций персонала:

- возрастает необходимость сопровождающих профессиональных сообществ;
- осуществляется переход от конкуренции к сотрудничеству;
- повышается спрос на системное обучение в профессиональной среде, с сопровождением и постподдержкой;
- совершенствуются навыки работы в многофакторной командной среде;
- сосредотачивается внимание на личностных рефлексивных механизмах, способности трансформировать профессиональные навыки в условиях неопределенности;
- повышается значимость ценности мировоззренческого обучения с помощью инструментов постподдержки;
- более востребованы специалисты-комбинаторы, специалисты-новаторы, обладающих знаниями и навыками из разных профессиональных областей, для создания уникальных продуктов и профессиональных сред.

Развитие таких базисных способностей, как когнитивная гибкость, критическое мышление, креативность, способности к эмпатии и идентификации, позволяет будущим студентам, развивающим человеческие ресурсы, успешно проходить этапы профессионального самоопределения и, в дальнейшем, начав профессиональную карьеру, гармонично «встроиться» в

профессиональное сообщество. Это возможно в условиях организации инициативной позиции учащегося.

Анализируя стратегии развития «мягких навыков» личности в условиях получения профессионального образования, следует отметить, что могут быть использованы самостоятельные проекты, специальные программы поддержки, программы дополнительного образования. Также данной цели служит «вплетение» в образовательный процесс инновационных образовательных технологий, основанных на методологии активного обучения.

Ряд авторов (П.Д. Рабинович Н.В. Сальникова А.С. Тарасов) считают, что «активное обучение – это способ организации образовательного процесса, в котором осознанное получение ЗУН учащимся доминирует над их передачей учителем». Те методы, формы и средства, которые направляют этот процесс, учитывают индивидуальные особенности учащегося и способствуют его развитию, обеспечивая необходимый уровень мотивации [7, с. 72].

Активное обучение обычно включает такие немаловажные аспекты:

- 1) концептуальное отношение к приобретению необходимых знаний;
- 2) групповая поддержка в совместном обучении;
- 3) практикоориентированность;
- 4) решение сложных проблем творческим, инновационным способом [7].

Большой массив психолого-педагогических технологий на современном этапе решают задачи поддержки познавательной инициативы и сопровождения обучающихся и делают это в недирективной форме. Например, фасилитация как набор технологий и практик, которые позволяют эффективно организовать групповое обсуждение. В прямом переводе *facilitation* означает «облегчение процесса». Целью фасилитационных процессов является организация

дискуссии таким образом, чтобы каждый член команды внес свой интеллектуальный потенциал в решение поставленной задачи.

Исследователи выделяют социальную и педагогическую функции фасилитационного процесса. Под первой понимают повышение скорости или продуктивности деятельности личности вследствие актуализации в её сознании образа другого человека. Педагогическая же функция фасилитации дает успешность за счет особого стиля общения и личности педагога при организации фасилитационных мероприятий [6].

Тьюторское сопровождение подразумевает педагогический фокус, направленный на самостоятельное разрабатывание приемлемых для данной личности норм, в разных областях, которые затем обсуждаются с наставником [9].

Менторство/наставничество – это давно практикующаяся технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное открытое общение, основанное на доверии и партнерстве [12].

Таким образом, главной задачей технологий психолого-педагогического сопровождения в высшей школе является не только формирование целостной системы универсальных учебных действий, но и развитие у студента критического мышления, исследовательской активности, умения самостоятельно открывать знания и оперировать ими. Важной становится внутренняя направленность в условиях профессионального самоопределения на протяжении всей жизни и профессиональной карьеры.

Одной из личностно-ориентированных и трансформационных технологий для развития компетенций *soft skills* с 1970-х годов выступает технология коучинга, зародившаяся на Западе и имеющая на сегодня достаточную распространенность в отечественной образовательной практике.

Термин коучинг (*coaching*) происходит от английского языка, и в буквальном переводе означает «тренировка», а коуч – тренер. Родоначальником

коучинга как психотехнологии является Тимоти Голви. Основные принципы технологии он изложил в книге «Теннис как внутренняя игра».

Коучинг имеет достаточные отличия от психотерапевтических концепций и обучающих моделей. Главная идея коучинга состоит в том, что человек обладает всеми необходимыми ресурсами и тем самым в процессе саморазвития опирается на ресурсные состояния для достижения поставленных целей. В отличие от психотерапевтических концепций, где во внимание берется прежний травматический опыт личности, который следует изменить. При этом в коучинге экспертом выступает сам человек либо команда, а не внешний консультант. Тем самым в значительной мере повышается аспект внутренней мотивации личности.

Одним из фокусов внимания коуча является создание условий для метапознания личностью своих возможностей. В области профессионального обучения и карьерного развития коуч-технологии побуждают к размышлению над своей профессиональной перспективой и помогают определять области для улучшения.

Коучинг-технологии работают со следующими личностными и профессиональными запросами:

- поиск решения;
- повышение осознанности;
- внутренняя мотивация;
- стратегическое планирование проекта;
- расстановка приоритетов;
- поиск ресурсов;
- разработка плана действий.

Таким образом, использование методологии коучинга в обучении возможно в виде заимствования некоторых методологических принципов и инструментов.

Коучинговый подход помогает организовать в образовательном процессе именно тот контекст, который раскрывает потенциал личности [2].

Д.В. Ненашев в своем диссертационном исследовании, рассматривая смежную проблему развития эмоциональной компетентности студентов при помощи технологии коучинга, отмечает, что «коучинг может выступать в качестве метода, средства и формы реализации образовательных задач» [9, с. 13].

Анализируя планируемые результаты освоения образовательной программы 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», а именно, универсальные компетенции выпускников и индикаторы их достижения следует отметить, что принципы и механизмы, заложенные в коучинг-технологиях, и их применение в образовательном процессе в значительной степени гармонизирует в части организации учебного пространства и образовательных целей (табл. 1).

Таблица. Универсальные учебные компетенции выпускников программы 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и элементы коучинг-технологий

Категория (группа) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции	Основные принципы коуч-технологий	Элементы коучинг-технологий
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход к решению задач.	– каждый человек является творческой, ресурсной, целостной личностью; – мудрость, необходимая для изменений, уже присутствует в системе и может быть обнаружена и высвобождена; – опираясь на личностный ресурс,	Открытые вопросы коуча: – Что ты хочешь? – Что будет наилучшим результатом? – Для чего большего это важно? – Как поймёшь, что достиг результата? Формат конечного результата: SMART (конкретный, измеримый,

		необходимо раскрывать, прояснять и поддерживать те цели, которых желает достичь человек, стимулируя самостоятельное квазитворчество.	достижимый, значимый, определённый во времени)
Командная работа и Лидерство/ Коммуникация	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и осознавать свою роль в команде УК-4. Способен осуществлять деловое общение в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке (языках)	Любое взаимодействие основано на убеждении, что: с каждым человеком всё в порядке; – у человека есть все внутренние ресурсы, необходимые для достижения цели; – в основе каждого поведения лежит позитивное намерение; – человек делает лучший выбор в данный момент исходя из своих возможностей; – цели человека могут быть изменены. поэтому нужно понимать, кем является человек в каждый момент, и в аспекте своей личности, жизни, каков его потенциал.	Моделирование ролей – популярный метод в групповом коучинге. Коуч предлагает участникам группы поочередно играть роли других участников с целью развития эмпатии и идентификации во взаимодействии. Мозговые штурмы – это еще один эффективный метод, который можно использовать в групповом коучинге. Коуч может попросить группу придумать как можно больше идей или решений для определенной проблемы, а затем помочь группе оценить эти идеи и выбрать наиболее подходящие.
Самоорганизация и саморазвитие	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития, основанную на принципах образования на протяжении всей жизни	Коучинг – диалог «на равных», открытый, безоценочный, направленный на достижение более высокого уровня осознания и результата.	Открытые вопросы коуча: – Как ты можешь этого достичь? – Какие действия (методы) могут быть наилучшими? Техника прямого и обратного планирования: – Какой самый первый, самый простой шаг

			можешь сделать прямо сейчас? – Тогда какой наилучший шаг будет следующим? - А следующий? Или: – Как если бы ты уже достиг цели, то какой это был шаг? А предыдущий? Выбор лучшего: – Каким другим способом этого можно достичь? А ещё? – Что изменится, если ты это сделаешь? – Что произойдёт, если ты этого не сделаешь?
--	--	--	---

Коуч-технологии в образовании выходят за рамки традиционных методов обучения и позволяют реализовывать инновационный потенциал современной педагогической науки. Речь идет о предоставлении возможности ставить цели, преодолевать трудности и достигать своего полного потенциала. Внедряя коуч-технологии, педагоги могут создать благоприятную среду, которая способствует росту, саморефлексии и постоянному совершенствованию.

Инструментами коучинга, используемыми в образовательной практике, являются:

- 1) шкалирование (шкала измерений для определения самооценки, измерения развития саморефлексии и самоуправления, через повышение осознанности и ответственности);
- 2) открытые вопросы, обращающие внимание на уровень опыта, навыков и ценностей (Что в этом самое важное? Каким образом? Для чего большего?);
- 3) глубокое слушание;
- 4) обратная связь высокого качества (помогает развивать конструктивное критическое мышление).

Элементы коучинг-технологий возможно использовать при создании формы сквозной рефлексии. Данная форма может применяться как в начале изучения учебного курса, так и по его окончании. Форма сквозной рефлексии в работе со студентами в образовательном процессе имеет своей целью активизировать способность к саморазвитию и профессиональному самоопределению на основе критического мышления, способности к моделированию образа Я-профессионал, что позволяет закрепить ценностное отношение к изучаемым учебным предметам, выделять важное в рамках дальнейшего профессионального пути.

Данная форма предполагает четыре этапа саморефлексии студента.

1. Рамка целеполагания. Студенту дается возможность представить, как бы он смог описать в виде «колеса баланса» те области компетенций и сфер деятельности, из которых состоит будущая профессия, необходимая компетенция, область научного знания, как бы это выглядело? На какие части возможно разделить это «колесо баланса»?

2. Далее необходимо прошкалировать каждую выделенную тобой область по десятибалльной шкале в отношении удовлетворенности на сегодняшний день. Например, 10 баллов возможно присвоить той области, где удовлетворенность компетенциями и действиями «на сегодня» очень высокая. Один балл используется для анализа области, где удовлетворенность компетенциями и действиями «на сегодня» достаточно низкая.

3. Стратегическое видение. Предлагается рассмотреть «колесо баланса» с точки зрения своих профессиональных компетенций в общем и выделить ту область, усиливая и развивая которую в первую очередь, возможно усилить и развивать остальные.

4. Простые шаги. Описывая, какие простые шаги учащийся может начать делать прямо сейчас для того, чтобы актуализировать изменения в этой

области «колеса баланса» компетенций, используется системно-деятельностный подход.

Иная, функционально обширная коуч-техника, получившая название «Рамка результата», может быть ключевым моментом проблематизации учебных проектных заданий. Она включает в себя ряд вопросов, содержащих «фокус внимания» на решении предлагаемой учебной задачи.

Одним из вариантов использования таких вопросов является следующий:

1. Каким могло бы быть решение учебной задачи?
2. Как именно это можно сделать, решить? Какие есть стратегии?
3. Какие ресурсы (материальные, человеческие) помогут в решении данной задачи?
4. Какие способности и навыки можно развить при решении данной задачи?
5. Какую ценность несет в себе решение этой задачи?
6. Если что-то пойдет не так при решении задачи, какие иные способы возможно использовать?
7. По каким измеримым критериям будет ясно, что задача решена успешно?

С другой стороны, изменения в образовательной политике требуют от преподавателя высшей школы новых компетенций.

Так, основой профессиональных навыков педагога высшей школы являются следующие:

- компетентность в области личных качеств [5];
- компетентность в постановке учебных целей и задач (создание предвидения наилучшего результата обучения и путей его достижения);
- компетентность в области мотивации (умение активизировать творческие возможности, поощрять выход за рамки требований программы);
- компетентность при организации учебно-воспитательного процесса;

- компетентность в области управления информацией в ходе учебно-воспитательного процесса [1].

Таким образом, организация учебного процесса с использованием технологий, активизирующих способность обучающихся к целеполаганию и саморефлексии, позволяет в двустороннем порядке (от ученика к учителю и от учителя к ученику) совершенствовать учебный процесс в целом. Учащиеся развивают способность принимать решения, работать с ключевыми вопросами и совершенствоваться (получать обратную связь, устанавливать приоритеты и темпы обучения, анализировать опыт для получения знаний) [6];

При более детальном рассмотрении нет сомнений в том, что функционирование любой самоорганизующейся системы, будь то отдельный человек, небольшая или большая группа, основано на принципах, созвучных концепции коучинга. Что способствует естественному развитию живой системы. И такое развитие предполагает внутреннюю мотивацию участников к поддержанию баланса, а также способность к самовоспроизводству, открытость новым тенденциям и изменениям.

Анализ методических аспектов применения коуч-технологий в развитии soft skills студентов позволяет сделать следующие выводы:

1. Успешность применения коуч-технологий требует учета индивидуальных особенностей обучающихся, включая их стиль обучения, темп усвоения информации, мотивационные факторы и уровень подготовки.
2. Доверительные отношения, взаимное уважение и открытый диалог между всеми участниками образовательного процесса являются необходимым условием достижения поставленных образовательных целей.
3. Четко сформулированные, совместно разработанные цели обучения, а также конкретные шаги по их реализации являются залогом успешности процесса обучения. Важно регулярно отслеживать прогресс и давать динамичную обратную связь.

4. Использование разнообразных стратегий и техник коучинга позволяет достичь более успешных результатов развития личностных качеств и профессиональных навыков студентов.

5. Регулярная, конструктивная, динамичная обратная связь является ключевым фактором. Она должна быть своевременной, конкретной и направленной на развитие учащегося. Важно создавать условия для самооценивания и рефлексии.

По нашему мнению, коучинг-технологии являются одной из дополняющих создания гибких, многовариантных образовательных сред, отличительной особенностью которых является не только использование новейших достижений компьютерных технологий, а в первую очередь развитие навыков soft skills, создающих базу высокого уровня достижений современных специалистов в области педагогических профессий.

Таким образом, исследование возможностей коуч-технологий в аспекте методического обеспечения необходимыми инструментами в образовательной практике высшей школы требует междисциплинарного подхода, объединяющего педагогику, психологию, социологию и другие науки. Решение данного вопроса позволит повысить эффективность использования коучинга и сделать его более доступным для практики образования.

Список литературы:

1. Абрамов А. А. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в XXI веке // РБК Тренды. 2020. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e728cbc9a79476476f6eb4e/>
2. Афанасьев В.В., Искуменко М.А. Тьюторское сопровождение студентов в процессе организации учебно-воспитательного процесса в современной образовательной организации // Фундаментальные и прикладные науки сегодня : материалы X Международной научно-практической конференции: в 3-х томах. North Charleston, USA : CreateSpace, 2016. С. 42–46.
3. Гизатуллина А.В., Шатунова О.В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность // Высшее образование сегодня. 2019. № 5. С. 14–20.

4. Дмитриев А.Г., Картышов А.М. Коучинг в образовательных организациях в России // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 14. С. 64–71.
5. Зеленко Н.В., Ковалева Ю.Ю. Коучинг как инновационная технология управления индивидуально-личностным развитием обучающихся // Технологическое образование. 2018. № 9. С. 23–27.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
7. Колокольникова З.У., Митросенко С.В. Технологии активного обучения: учебное пособие. Красноярск : Сиб. федерал. ун-т, 2015. 179 с.
8. Колочева К.Д., Савенкова Е.В. О программе повышения профессионального мастерства молодого педагога на основе коучинговой технологии // Современное социально-гуманитарное образование: векторы развития в год науки и технологий : материалы VI Междунар. конф. (Москва, 22–23 апреля 2021 г.). М. : МПГУ, 2021. С. 197–202.
9. Ненашев Д.В. Коучинг как эффективная технология формирования эмоциональной компетентности будущих менеджеров : автореф. дис. ...канд. пед. наук. Киров, 2009. 21 с.
10. Оренбурова Л. В. Развитие гибких навыков будущих педагогов во внеаудиторной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2024. 24 с.
11. Сорокопуд Ю.В., Уварова Н.Н. Педагогический коучинг как эффективное средство сопровождения одарённых студентов // Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления: Материалы XXII научно-практической конференции. Красноярск : Институт психологии практик развития, 2016. С. 173–178.
12. Цибизова Т.Ю., Августан О.М., Сергеев Д.А., Марданов С.А. «Менторство» как элемент методики работы преподавателя в системе высшего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал. 2017. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26646>.
13. Шрамко Н. В. Основы тьюторства : курс лекций : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
14. Almeida F., Buzady Z. Development of soft skills competencies through the use of FLIGBY. Technology, Pedagogy and Education. 2022. Vol. № 4. 31. P. 417–430. doi.org/10.1080/1475939X.2022.2058600.
15. Almeida F., Morais J. Strategies for developing soft skills among higher engineering courses. Journal of Education. 2023. Vol. 203, № 1. P. 103–112. <https://doi.org/10.1177/00220574211016417>.
16. Asiyai R. I. Best practices for quality assurance in higher education: implications for educational administration. International Journal of Leadership in Education. 2020. P. 1–13. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1710569>

17. Anastasiadou S., Taraza E. Total quality management: implementation of the Six Sigma methodology for improving quality in higher education. ICERI2019 Proceedings. 2019. P. 9533–9537. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2318>

Referenses:

1. Abramov, A. Navyki budushchego: chto nuzhno znat' i umet' v XXI veke. RBK Trendy. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e728cbc9a79476476f6eb4e/>
2. Afanas'ev V.V., Iskumenko M.A. T'yutorskoe soprovozhdenie studentov v processe organizacii uchebno-vospitatel'nogo processa v sovremennoj obrazovatel'noj organizacii. Fundamental'nye i prikladnye nauki segodnya: Materialy X mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 3-h tomah. – North Charleston, USA: CreateSpace, 2016. P. 42–46.
3. Gizatullina A.V., SHatunova O.V. Nadprofessional'nye navyki uchitelej: sodержanie i vostrebovannost'. Vysshee obrazovanie segodnya. 2019. No 5. P. 14–20.
4. Dmitriev A.G., Kartyshov A.M. Kouching v obrazovatel'nyh organizaciyah v Rossiii. Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2024. No 14. P. 64–71.
6. Zelenko N.V., Kovaleva YU.YU. Kouching kak innovacionnaya tekhnologiya upravleniya individual'no-lichnostnym razvitiem obuchayushchihsya. Tekhnologo-ekonomicheskoe obrazovanie. 2018. No 9. P. 23–27.
7. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya. Rostov-na-Donu : Feniks, 1997. 480 p.
8. Kolokol'nikova Z.U. Tekhnologii aktivnogo obucheniya: ucheb. Posobie. Krasnoyarsk : Sib. federal. un-t, 2015. 179 p.
9. Kolocheva K.D., Savenkova E.V. O programme povysheniya professional'nogo masterstva molodogo pedagoga na osnove kouchingovoy tekhnologii. Sovremennoe social'no-gumanitarnoe obrazovanie: vektory razvitiya v god nauki i tekhnologij: sb. mat. VI Mezhdunar. konf. (Moskva, 22-23 aprelya 2021 g.). Moscow : MPGU, 2021. P. 197–202.
10. Nenashev D.V. Kouching kak effektivnaya tekhnologiya formirovaniya emocional'noj kompetentnosti budushchih menedzherov: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. Kirov., 2009. 21 p.
11. Orenburova L. V. Razvitie gibkih navykov budushchih pedagogov vo vneauditornoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2024. 24 p.
12. Sorokopud YU.V., Uvarova N.N. Pedagogicheskij kouching kak effektivnoe sredstvo soprovozhdeniya odaryonnyh studentov. Praktiki razvitiya: novye otnosheniya v obrazovanii, ih realizaciya i vozmozhnosti upravleniya: Materialy XXII nauchno-prakticheskoy konferencii. Krasnoyarsk : Avtonomnaya nekommercheskaya obrazovatel'naya organizaciya «Institut psihologii praktik razvitiya», 2016. P. 173–178.

13. Cibizova T.YU., Avgustan O.M., Sergeev D.A., Mardanov S.A. «Mentorstvo» kak element metodiki raboty prepodavatelya v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017. No 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26646/>
14. SHramko N. V. Osnovy t'yutorstva : kurs lekcij [Elektronnyj resurs] : uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Ural. gos. ped. un-t. – Elektron. dan. Ekaterinburg, 2018. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM).
15. Almeida F., Buzady Z. Development of soft skills competencies through the use of FLIGBY. *Technology, Pedagogy and Education*. 2022. Vol. No 4. 31. P. 417–430. doi.org/10.1080/1475939X.2022.2058600
16. Almeida F., Morais J. Strategies for developing soft skills among higher engineering courses. *Journal of Education*. 2023. Vol. 203, No 1. P. 103–112. <https://doi.org/10.1177/00220574211016417>
17. Asiyai R. I. Best practices for quality assurance in higher education: implications for educational administration. *International Journal of Leadership in Education*. 2020. P. 1–13. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1710569>.
18. Anastasiadou S., Taraza E. Total quality management: implementation of the Six Sigma methodology for improving quality in higher education. *ICERI2019 Proceedings*. 2019. P. 9533–9537. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2318>.

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МУЖЧИН
И ЖЕНЩИН, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФИТНЕСОМ*****Каменек Дмитрий Валерьевич****Кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики в
органах внутренних дел Барнаульского юридического института,**г. Барнаул, Россия**e-mail: kamenek@mail.ru****Яцутко Дарья Дмитриевна****Фитнес-тренер, г. Барнаул, Россия**e-mail: ap_167@mail.ru*

Здоровье населения является одной из важных составляющих стабильности и безопасности государства. Одним из факторов укрепления здоровья является ЗОЖ и оптимальный уровень физической нагрузки. В связи со сказанным возрастает необходимость привлечения населения к занятиям физической культурой, и важным является исследование мотивации взрослых лиц, занимающихся физической культурой. Цель данной работы – исследовать особенности мотивационной сферы взрослых лиц, которые занимаются физической культурой. Использовались следующие методики: тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, методика диагностики направленности личности Б. Басса, методика способности самоуправления Н.М. Пейсахова. Полученные результаты показали, что мотивационная сфера взрослых лиц, занимающихся физической культурой, имеет сложную структуру, характеризуется высокими показателями осмысленности жизни, уверенностью в необходимости контролировать свою жизнь, удовлетворенностью жизнью в настоящем и своими достижениями в реализации жизненных планов; направленностью на себя; ориентировкой в ситуации, рациональным анализом, способностью к самоуправлению.

Ключевые слова: мотивация, физическая культура, смысловые ориентации, направленность личности, способности к самоуправлению

**CHARACTERISTICS OF THE MOTIVATIONAL SPHERE IN MEN AND
WOMEN INVOLVED IN FITNESS*****Kamenek Dmitry Valerievich****Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of
Psychology and Pedagogy in the Internal Affairs Bodies of the Belarusian Law
Institute, Barnaul, Russia**e-mail : kamenek@mail.ru****Yatsutko Darya Dmitrievna****Fitness trainer, Barnaul, Russia**e-mail : ap_167@mail.ru*

The health of the population constitutes a critical component of the stability and security of the state. A key factor in enhancing health is the promotion of a healthy lifestyle and an optimal level of physical activity. In light of this, it is essential to engage the population in physical education, necessitating an examination of the motivations of adults participating in such activities. This study aims to investigate the characteristics of the motivational landscape of adults involved in physical education. The following methodologies were employed: the Life-Meaning Orientations Test (LMO) developed by D. A. Leontiev, the Personality Orientation Diagnostic Method by B. Bass, and the Self-Management Ability Assessment by N. M. Peisakhov. The results obtained indicate that the motivational sphere of adults engaged in physical education possesses a complex structure, characterized by elevated indicators of life meaningfulness, confidence in the necessity of life control, satisfaction with current life circumstances and personal achievements in the pursuit of life goals, self-awareness, situational orientation, rational analysis, and self-management capabilities.

Keywords: motivation, physical education, life-meaning orientations, personality orientation, self-management abilities

Одной из важных составляющих стабильности и безопасности государства является здоровье населения. Вместе с тем отмечается рост заболеваемости лиц трудоспособного возраста [16], хотя одной из причин называют недостаточную обеспеченность врачами первичного звена, одним из факторов укрепления здоровья является ЗОЖ и оптимальный уровень физической нагрузки. В связи со сказанным возрастает необходимость привлечения населения к занятиям физической культурой.

При этом недостаточная физическая активность взрослого человека приводит к ухудшению состояния регуляторных механизмов систем организма, особенно сердечно-сосудистой. В то же время занятия физической активностью оказывают на организм человека общее профилактическое воздействие, повышают устойчивость к действию неблагоприятных факторов внешней среды, способствуют повышению уровня его здоровья, содействуют отказу от вредных привычек, снижают риск бытового и производственного травматизма [3, 8].

Поэтому не теряет своей актуальности вопрос о привлечении женщин и мужчин к занятию физической культурой, и поэтому важным является исследование мотивации взрослых лиц, занимающихся физической культурой [4, 6, 7, 9, 10, 12–14].

Исследованиям разных аспектов мотивация посвящены работы ряда

отечественных и зарубежных ученых (А.Н. Леонтьев, Е.П. Ильин, А.А. Ухтомский, А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова, Н.Я. Большунова, Г. Оллпорт, А. Адлер, Р. Эммонс, Х. Хекхаузен и др.). Поэтому подходов к изучению мотивации существует множество:

- 1) согласно точке зрения М.И. Магура, мотивация – это внутреннее состояние человека, связанное с потребностями, которое активизирует, стимулирует и направляет его действия к поставленной цели [2];
- 2) по мнению Т.О. Соломанидиной, мотивация – это создание таких условий, в рамках которых у человека возникает потребность работать самоотверженно, поскольку это единственный способ для него достичь оптимума в удовлетворении своих потребностей [1];
- 3) согласно утверждению Н.В. Федорова, мотивация – это совокупность факторов, механизмов и процессов, которые обеспечивают возникновение движения к достижению целей, необходимых индивиду [5].

На наш взгляд, мотивация к занятию физической культурой – это состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности.

Выше сказанное позволяет рассматривать процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом как многоступенчатый процесс. В отечественной психологии используется понятие «структура мотивации», что предполагает определение ведущих мотивов, общей иерархии мотивов и классификацию их на группы [11]

Цель данной работы – исследовать особенности мотивационной сферы взрослых лиц в их контексте направленности на занятия физической культурой.

В данном исследовании принимали участие 40 человек (20 мужчин и 20 женщин) в возрасте от 26 до 42 лет, занимающихся фитнесом.

Использовались следующие методики и методы:

- Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева;
- Методика диагностики направленности личности Б. Басса;
- Математические методы обработки данных (сравнение среднегрупповых значений с помощью критерия Манна-Уитни, корреляционный анализ по Спирмену).

На первом этапе проводилось изучение смысловых ориентаций при помощи методики СЖО Д.А. Леонтьева (таблица 1).

Таблица 1. Среднегрупповые значения шкал смысловых ориентаций

Шкалы смысловых ориентаций	Показатель				
	средний по выборке	в группе женщин	по тесту Леонтьева для женщин	в группе мужчин	по тесту Леонтьева для мужчин
Цели в жизни	32,0	29,42	29,38	29,9*	32,9*
Процесс жизни	31,0	30,83	28,8	27,6*	31,09*
Результат жизни	27,6	25,5	23,3	23,4	25,46
Локус контроля-Я	20,4	19,75	18,58	21,4	21,13
Локус контроля-жизнь	29,5	30,75	28,7	27,6	30,14
Общий показатель осмысленности жизни	99,7	104,08**	95,76**	95,3*	103,1*

Обозначения: *, ** – различия достоверны при $p \leq 0,05$

Как можно видеть из таблицы 1, среднегрупповые значения шкал смысловых ориентаций близки среднему уровню по тесту Д.А. Леонтьева.

Шкала «Цели в жизни» характеризует занимающихся фитнесом как людей целеустремленных, направленных на будущее, что придает их жизни осмысленность и временную перспективу. В большей степени это касается женщин, так как у них данный показатель не отличается достоверно от приводимой в тесте нормы. У опрошенных мужчин наблюдается достоверно

более низкий показатель, что может говорить об отсутствии у них временных перспектив.

Шкала «Процесс жизни» свидетельствует об удовлетворенности респондентов своей жизнью в настоящем, текущие события их волнуют и захватывают. При этом опрошенные женщины более склонны относиться к своей жизни как к интересной и эмоционально насыщенной, чем мужчины.

Шкала «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» говорит о среднем уровне удовлетворенности опрошенных своими достижениями в реализации жизненных планов на пройденном отрезке жизни. Средний уровень данного показателя говорит о том, что опрошенные лица еще не достигли того результата, к которому они стремятся. Достоверных различий между показателями нормы и между группами мужчин и женщин выявлено не было.

Шкала «Локус контроля-Я» (Я – хозяин жизни) говорит о неуверенности респондентов в своей возможности контролировать свою жизнь, об их склонности к сомнениям в выборе своего жизненного пути. Достоверных различий между нормой и группами мужчин и женщин выявлено не было.

«Локус контроля-жизнь», или управляемость жизни – эта шкала говорит о том, что у опрошенных лиц есть убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю, и он может свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Достоверных различий между нормой и группами мужчин и женщин выявлено не было.

Оценка соотношения уровня выраженности трех шкал теста СЖО – «Цели жизни», «Процесс жизни» и «Результативность жизни» позволяет предположить, что респонденты в большей степени ориентированы на будущее, чем на настоящее и прошлое.

«Общий показатель осмысленности жизни». В группе женщин, занимающихся фитнесом, данный показатель достоверно выше, это может свидетельствовать о более осмысленном выборе данного занятия.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод, что занимающимся фитнесом свойствен достаточно высокий показатель осмысленности жизни; для них характерны уверенность в контроле собственной жизни, удовлетворенность жизнью в настоящем и своими достижениями в прошлом. Существуют половые различия в этих особенностях личности.

Далее проводилось исследование направленности личности при помощи методики Бернарда Басса. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Среднегрупповые значения шкал направленности личности

Направленность	Показатель		
	средний по выборке	в группе женщин	в группе мужчин
На себя	33,4±1	32,4±1,69	34,5±0,85
На дело	31,5±0,89	30,0±1,46	33,3±0,5
На общение	25,2±0,96	27,6± 1,28 *	22,3± 0,8*

Обозначения: * – различия достоверны с уровнем значимости $p \leq 0,05$

Как можно видеть из таблицы 2, в группе респондентов преобладает «направленность на себя», т.е. для них свойственны властность, интроспективность. Такие люди, занимаясь преимущественно собой, не реагируют на потребности других. Достоверных различий по этой шкале между группами мужчин и женщин обнаружено не было.

Второе место занимает «направленность на дело», отражающая интенсивность, с которой человек решает проблемы, выполняет задание и в какой мере заинтересован как можно лучше выполнять свою работу. Такой человек будет охотно сотрудничать с другими лицами несмотря на свои

личные интересы. Достоверных различий по этой шкале между группами мужчин и женщин обнаружено не было.

Менее всего в группе респондентов представлена «направленность на взаимоотношения», отражающая интенсивность, с которой человек, хотя и поверхностно, но старается поддерживать хорошие взаимоотношения с другими, что нередко препятствует выполнению заданий и оказанию помощи людям. При этом по этой шкале выявлены достоверные различия между женщинами и мужчинами, занимающимися физической культурой.

Таким образом, результаты исследования направленности личности показали, что у людей, занимающихся фитнесом, преобладает направленность на себя, а направленность на общение более выражена в группе женщин.

На следующем этапе был проведен корреляционный анализ взаимосвязей между шкалами используемых тестов (табл. 3).

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа

Шкалы	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля-Я	Локус контроля-жизнь
На себя				0,51*	
На дело	0,51*			0,45*	
На общение		0,43*	0,52*		

Обозначения: * – уровень значимости при $p \leq 0,05$

Выявлены следующие положительные значимые связи:

1. Положительная связь (0,51) между наличием у испытуемых целей в жизни, придающих ей осмысленность, с ориентированностью на дело. Это свидетельствует о том, что более целеустремленные люди, занимающиеся фитнесом, проявляют заинтересованность в решении

деловых проблем, в выполнении работы как можно качественнее, они ориентированы на деловое сотрудничество, способны отстаивать собственное мнение в интересах дела, которое полезно для достижения общей цели.

2. Достоверная положительная связь между шкалами «Процесс жизни» и «Направленность на общение» (0,43) позволяет говорить, что лица, регулярно занимающиеся физическими упражнениями, имеют большую склонность воспринимать процесс своей жизни как насыщенный, интересный в контексте эмоциональных отношений с людьми.
3. Положительная значимая взаимосвязь между результативностью в жизни и направленностью на общение (0,52) позволяет говорить, что лица, регулярно занимающиеся физическими упражнениями, оказывается чаще способными найти из множества вариантов правильное решение, стремятся при любых условиях поддерживать эмоциональные отношения с людьми. Можно предположить, что у людей, занимающиеся фитнесом, оценка пройденного ими отрезка жизни зависит от их ориентации на совместную деятельность и, в связи с этим, от стремления при любых условиях поддерживать отношения с людьми.
4. Положительная достоверная взаимосвязь между шкалами «Локус контроля-Я» и «Направленность на себя» (0,51). Вероятно, представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы в соответствии со своими целями построить свою жизнь, взаимосвязаны с агрессивностью в достижении статуса, с властностью и склонностью к соперничеству.
5. Достоверная положительная связь между шкалами «Локус контроля-жизнь» и «Направленность на дело» (0,45), что говорит о том, что управляемость жизнью у людей, занимающиеся фитнесом, определяется

ориентацией на деловое сотрудничество, способностью отстаивать в интересах дела собственное мнение.

Таким образом, полученные результаты показали, что мотивационная сфера взрослых лиц, занимающихся физической культурой, имеет сложную структуру, характеризуется высокими показателями осмысленности жизни, уверенностью в необходимости контролировать свою жизнь, удовлетворенностью жизнью в настоящем и своими достижениями в реализации жизненных планов, направленностью на себя. Разные структурные компоненты мотивационной сферы определяют разные сферы направленности личности респондентов и имеют половые различия.

Список литературы:

1. Афанасьева В.С. Эффективные методы мотивации персонала // Аллея науки. 2020. Т. 2. № 12(51). С. 454–456.
2. Асалиев А.М. Экономика труда : учебник. М. : ИНФРА-М, 2023. 336 с.
3. Бароненко В.А. Двигательная активность – ведущий универсальный фактор жизнедеятельности и биопрогресса // Валеология, 2003. № 1. С. 7–10.
4. Большунова Н.Я., Кузнецов А.В. Мотивационно-ценностная составляющая внутриличностных ресурсов военнослужащих-спортсменов // Проблемы современного педагогического образования: сборник статей. Серия: Педагогика и психология. Ялта : РИО ГПА, 2016. Вып. 51. Ч. 4. С. 398–407.
5. Генкин Б.М. Мотивация и организация эффективной работы (теория и практика) : монография. 2-е изд., испр. М. : Норма : ИНФРА-М, 2020. 352 с.
6. Гюлмамедова Т.И. Особенности мотивации к занятиям физической культурой у студентов-психологов // Образование и проблемы развития общества. 2021. № 2 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-k-zanyatim-fizicheskoy-kulturoy-u-studentov-psihologov>.
7. Данилова Н.В., Яндукина О.А. Спортивная психология. Проблемы мотивации в спортивной деятельности // Наука и образование: новое время. 2019. № 1. С. 523–526.
8. Иваненко О.А. Влияние занятий фитнесом на физическое состояние и мотивацию оценки // Теория и практика ФК. 2010. № 1. С. 39.
9. Камалов А.А., Хасанова Е.З. Мотивация к занятиям физической культурой и спортом // Научный лидер. 2023. № 3 (101). URL: <https://scilead.ru/article/3873-motivatsiya-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoj>

10. Максимов Д.А. Особенности мотивации взрослого населения к занятиям физической культурой и спортом // Наука-2020. 2018. № 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-vzroslogo-naseleniya-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoy-i-sportom>.
11. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 78–84.
12. Слепченко А.Л., Краснов Р.К., Вольский В.В. Мотивация как компонент занятий физической культурой // Молодой ученый. 2019. № 19(257). С. 338–390. URL: <https://moluch.ru/archive/257/58864/>
13. Столяров В.И., Орешкин М.М., Баринов С.Ю. Субъективные факторы мотивации и барьеров физкультурно-спортивной активности населения (социологический анализ) // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 2(180). С. 3818–389. URL: <https://WorkaPay.ru>
14. Федорова Н.П., Ермакова Ю.С., Ворошилова И.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой // Научный лидер. 2021. № 12 (14). URL: <https://scilead.ru/article/257-motivatsiya-studentov-k-zanyatiyam-fizicheskoy>.
15. Фролова Е.В., Поставнев В.М., Двойнин А.М. Учебная мотивация у студентов психолого-педагогических направлений подготовки: психосемантический анализ // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 103–113. URL: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-103-113>.
16. Чигрина В.П., Ходакова О.В., Тюфилин Д.С., Артамонов Г.А., Медведев В.А., Кобякова О.С., Деев И.А. Анализ динамики заболеваемости населения Российской Федерации с учётом факторов, влияющих на доступность первичной медико-санитарной помощи // Здравоохранение Российской Федерации. 2023. Т. 67, №4. С. 275–283. URL: <https://doi.org/10.47470/0044-197X-2023-67-4-275-283>.

References:

1. Afanas'eva V.S. Jeffektivnye metody motivacii personala. Alleja nauki. 2020. Vol. 2. No 12(51). P. 454–456.
2. Asaliev A. M. Jekonomika truda: uchebnik. M. : INFRA-M, 2023. 336 p.
3. Baronenko V.A. Dvigatel'naja aktivnost' – vedushhij universal'nyj faktor zhiznedejatel'nosti i bioprogressa. Valeologija, 2003. No 1. P. 7–10.
4. Bol'shunova N.Ja., Kuznecov A.V. Motivacionno-cennostnaja sostavljajushhaja vnutrichnostnyh resursov voennosluzhashhih sportsmenov. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija : Sb.: statej. Ser.: Pedagogika i psihologija. Jalta : RIO GPA, 2016. No. 51. Ch. 4. P. 398–407.
5. Genkin B.M. Motivacija i organizacija jeffektivnoj raboty (teorija i praktika): monografija. 2-e izd., ispr. Moscow : Norma: INFRA-M, 2020. 352 p.
6. Gjulmamedova T.I. Osobennosti motivacii k zanjatijam fizicheskoy kul'turoj u studentov-psihologov. Obrazovanie i problemy razvitiya obshhestva. 2021.

No 2 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-k-zanyatim-fizicheskoy-kulturoy-u-studentov-psihologov>.

7. Danilova N.V., Jandukina O.A. Sportivnaja psihologija. Problemy motivacii v sportivnoj dejatel'nosti. Nauka i obrazovanie: novoe vremja. 2019. No 1. P. 523–526.

8. Ivanenko O.A. Vlijanie zanjatij fitnessom na fizicheskoe sostojanie i motivaciju ocenki. Teorija i praktika FK. 2010. No 1. P. 39.

9. Kamalov A.A., Hasanova E.Z. Motivacija k zanjatijam fizicheskoy kul'turoj i sportom. Nauchnyj lider. 2023. No 3 (101). URL: <https://scilead.ru/article/3873-motivatsiya-k-zanyatijam-fizicheskoy-kulturoj>.

10. Maksimov D. A. Osobennosti motivacii vzroslogo naselenija k zanjatijam fizicheskoy kul'turoj i sportom. Nauka-2020. 2018. No 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-vzroslogo-naseleniya-k-zanyatijam-fizicheskoy-kulturoy-i-sportom>.

11. Mil'man V.Je. Vnutrennjaja i vneshnjaja motivacija uchebnoj dejatel'nosti. Voprosy psihologii. 1984. No 5. P. 78–84.

12. Slepchenko A.L., Krasnov R.K., Vol'skij V.V. Motivacija kak komponent zanjatij fizicheskoy kul'turoj. Molodoj uchenyj. 2019. No 19(257). URL: <https://moluch.ru/archive/257/58864/> 13. Stoljarov V.I., Oreshkin M.M. Barinov S.Ju. Sub#ektivnye faktory motivacii i bar'erov fizkul'turno-sportivnoj aktivnosti naselenija (sociologicheskij analiz). Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2020. No 2(180). P. 3818–389. URL: <https://WorkaPay.ru>

14. Fedorova N.P., Ermakova Ju.S., Voroshilova I.S. Motivacija studentov k zanjatijam fizicheskoy kul'turoj. Nauchnyj lider. 2021. No 12 (14). URL: <https://scilead.ru/article/257-motivatsiya-studentov-k-zanyatijam-fizicheskoy>

15. Frolova E.V., Postavnev V. M., Dvojnin A. M. Uchebnaja motivacija u studentov psihologo-pedagogicheskikh napravlenij podgotovki: psihosemanticheskij analiz. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2024. No. 6 (58). P. 103–113. URL: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-103-113>

16. Chigrina V.P., Hodakova O.V., Tjufilin D.S., Artamonov G.A., Medvedev V.A., Kobjakova O.S., Deev I.A. Analiz dinamiki zaboлеваemosti naselenija Rossijskoj Federacii s uchjotom faktorov, vlijajushhih na dostupnost' pervichnoj mediko-sanitarnej pomoshhi. Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii. 2023. Vol. 67. No 4. P. 275–283. URL: <https://doi.org/10.47470/0044-197X-2023-67-4-275-283>

УДК 378.147+378.637 (450.54)

**ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОГО КОНКУРСА
И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

Королева Светлана Викторовна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия
e-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru*

Якина Лилия Николаевна

*Кандидат педагогических наук, специалист ИИЦ – Научной библиотеки,
Уральский государственный педагогический университет;
г. Екатеринбург, Россия
e-mail: lilia.yakina@yandex.ru*

В статье представлена технология творческого конкурса с использованием художественной литературы в процессе саморазвития педагога, апробированная в ходе практической реализации. Цель статьи – показать возможности и значение творческого конкурса в саморазвитии педагогов образовательной организации. Актуальность работы исходит из высоких требований к современному педагогу, необходимости раскрытия его потенциала. Представленная технология способствует мотивации обучающихся педагогического вуза к саморазвитию в профессиональной деятельности. Предложены этапы проведения творческого конкурса, форма работы «педагогический арт-бук» и алгоритм ее выполнения, которые способствуют развитию умений педагога в воспитательной деятельности. Авторами разработаны критерии качества творческой работы педагога в соответствии с показателями его личностного и профессионального саморазвития. Привлечение художественно-эстетического опыта педагога в выполнении конкурсной работы оказывает положительное влияние на процесс обучения.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессионально-ориентированный конкурс, саморазвитие педагога, технология творческого конкурса, этапы конкурсной деятельности, педагогический арт-бук.

**EXPLORING THE POTENTIAL OF CREATIVE COMPETITION
TECHNOLOGY AND ITS SIGNIFICANCE IN THE SELF-DEVELOPMENT
PROCESS OF EDUCATORS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Koroleva Svetlana Viktorovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russia
e-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru*

Yakina Lilia Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Specialist of the Scientific Library, Ural State Pedagogical University; Yekaterinburg, Russia

e-mail: lilia.yakina@yandex.ru

The article presents the technology of a creative competition using fiction in the process of self-development of a teacher, tested in the course of practical implementation. The purpose of this article is to show the possibilities of a creative competition and its importance in the self-development of teachers of an educational organization. The relevance comes from the fact that consumers in the field of education have recently increased the requirements for the organizers of the pedagogical process, that is, teachers, which in turn requires them to have internal motivation for self-development and improvement of their own pedagogical activity. The presented technology of the creative competition contributes to the motivation for self-development and self-improvement of the teacher's professional activity. The stages of the creative competition, the form of creative work "pedagogical art-book" and the algorithm of its implementation, which contribute to the development of the teacher's skills in professional activity, are proposed.

Keywords: pedagogical education, professionally-oriented competition, teacher's self-development, technology of creative competition, stages of competitive activity, pedagogical art-book.

Возрастающие требования общества к качеству педагогической деятельности напрямую связаны с вопросами, касающимися саморазвития педагогов. В профессиональном стандарте педагога определены требования к его квалификации, а также сформулированы трудовые функции, выполнение которых требует от педагогов постоянного совершенствования их личностно-профессиональных качеств. В основе педагогической деятельности лежит творчество педагога, которое может проявляться не только в реализации образовательного процесса, но и в собственном развитии, в улучшении его личных и профессиональных качеств [2, 18, 20].

В работах Э.Ф. Зеера в исследовании свойств личности педагога, лежащих в основе педагогических способностей, автором особо выделены творчество, содержательность, эмпатия, педагогический такт, педагогическая культура [9]. Личностные качества педагога и его педагогические способности напрямую влияют на результат педагогической деятельности, а постоянное совершенствование личностных и профессиональных качеств педагога требует внутренней и внешней мотивации.

Таким образом, проблема мотивации педагогов к осуществлению творческой и инновационной деятельности, обеспечивающей ее успешность в организации образовательной деятельности, сохраняет свою актуальность и в настоящее время. Реализация творчества в профессиональной сфере, конкурсная практика стимулируют саморазвитие педагога «как ресурс развития профессионализма, основу инновационных подходов к организации образовательного процесса» [20, с. 90], что требует осмысления возможностей технологий, несистемных образовательных форматов обучения педагогов.

Процессу личностного и профессионального саморазвития магистрантов – действующих педагогов уделяется значительное внимание в психолого-педагогической литературе, исследователи особо отмечают его роль в становлении специалистов в области педагогической деятельности.

Согласно личностно-ориентированной парадигме образования (Н.А. Алексеева, Д.А. Белухина, И.Я. Лернер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), особая роль при формировании профессиональных умений отводится антропоцентрическим технологиям, в основе которых лежит развивающее и проблемное обучение. Акцент делается на развитии педагогических способностей, а также стремлению педагогов к саморазвитию.

В соответствии с вышесказанным приведем используемые нами трактовки понятия «саморазвитие» для оценки возможностей и влияния предложенной технологии конкурса творческих работ в жанре педагогических «арт-бук» на развитие профессионально-творческих умений педагога в реализации воспитательных задач в образовательной среде, что также определяет выбор формирующих технологий в обучении студентов педагогического вуза.

В исследовании концепций исследователей О.С. Газмана [5], Э.Ф. Зеера, Н.Б. Крыловой, Т.В. Яковенко [21] и других, отражающих суть процесса саморазвития педагога, определено, что «образование, ориентированное на педагогическое стимулирование всех видов «самости», в том числе саморазвития, является

формулой новой, зарождающейся сегодня педагогики высшей школы» [19, с. 72]. По мнению И.А. Бобровой и О.В. Чурсиновой, саморазвитие педагога – это «непрерывный процесс качественного, самостоятельного, целенаправленного раскрытия педагогом своих потенциальных возможностей и способностей, позволяющий наиболее эффективно осуществлять различные виды профессиональной деятельности» [2, с. 41].

В современных концепциях психологии саморазвитие в профессии «на благо как собственного, так и общественного прогресса» [12, с. 97] отождествляется с профессиональной самореализацией [13]. В общепринятом смысле самореализация связывается с максимально возможной пользой себе, обществу, социуму. Следовательно, необходимы специальные формы и технологии обучения педагогов для активизации процесса интеграции их личностного и профессионального саморазвития.

Современные исследователи В.В. Байлук, Э.Ф. Зеер, В.О. Зинченко [10], В.О. Лисицина [12], С.А. Минюрова при рассмотрении процесса *саморазвития* педагога указывают на его тесную связь с рефлексией, а также обращают внимание на то, что «механизмом саморазвития индивида является *рефлексия*» [1, с. 55]. «Анализируя саморазвитие личности ... как совокупность ее качеств, обеспечивающих возможность ее поступательного развития, авторы выделяют такие характеристики, как рефлексивность, открытость, убежденность в самоэффективности и другие» [13, с. 38]. Для нашего исследования важно, что фактором раскрытия внутреннего потенциала педагога выступает интеллектуальная активность, а творчество является его рефлексивной и мотивационной составляющей.

В обучении педагогов, направленном на профессиональное саморазвитие, необходимы конкретизация профессиональной цели и задач деятельности, практического опыта, входящего в личностный строй – ценностно-

ориентирующего, диалогического, эстетического, художественно-образного, воздействующего на все сферы восприятия и рефлексии личности.

В современной образовательной ситуации хорошо зарекомендовали себя профессионально-ориентированные несистемные, в том числе конкурсные практики, направленные на реализацию творческих умений педагогов в области воспитательной работы: педагогические мастерские, конкурсная программа, конкурс творческих работ, конкурс профессионального мастерства и др. [16, 17, 20]. Возможности конкурсной деятельности заключаются в том, что открытость и публичность конкурса предполагает *высокую личную заинтересованность* участника в достижении наилучшего результата через его стремление к личностному росту и профессиональному признанию.

Следует отметить, что чтение на фоне разнообразия досуговых практик, с точки зрения гуманитарного саморазвития личности, оказывается «в статусе доминирующей и престижной культурной практики» [8, с. 67], во многом благодаря ее интерпретационной и рефлексивной составляющим. Данная технология конкурса способствует включению литературного материала в воспитательную работу педагога, повышению роли чтения в образовании.

Социально-педагогический потенциал профессионально-ориентированного творческого конкурса в саморазвитии педагогов как формы нестандартной соревновательной практики связан с процедурой объективного сравнения и оценивания группой экспертов, осуществляющих профессиональную экспертизу, деятельности и/или знаний, умений конкурсантов с помощью выявления качественных и количественных характеристик с целью выявить лучших из числа участников, а также рейтинговой оценки всех конкурсантов.

На сегодня актуален современный взгляд на профессиональный конкурс «как мотивационную среду для развития профессиональных компетенций студентов» [6, с. 39–40], на конкурсную практику «как способ повышения

качества образования студентов педагогических вузов» [4, с. 36]. Этим продиктован выбор тематики культурного года семьи в России, привлечение литературного материала для интерпретации педагогом произведений для детей и подростков А.Г. Алексина, мастера психологической прозы, «главным героем» которой является семья, для использования в воспитательных целях.

По мнению Л.К. Гребенкиной и Л.А. Байковой, организация профессионального конкурса, как и «организация различных видов педагогической деятельности предполагает использование вариативных технологий на уровне творчества и мастерства» [7, с. 9], в соответствии с сущностными характеристиками педагогической технологии (выбор и использование научно обоснованных средств, форм и методов воспитания), последовательности определенных действий, связанных с конкретной деятельностью педагога, целесообразной формой конкурсной работы педагогов и направленных на достижение поставленных целей.

Важным психолого-педагогическим аспектом творческого конкурса магистрантов вуза – педагогов – являются особенности педагогического взаимодействия в конкурсной деятельности [15], работа организатора-преподавателя на этапе их мотивации во внелекционной деятельности, при этом значительно повышается уровень познавательных возможностей участников.

Предложенная конкурсная технология разработана и реализована в Уральском государственном педагогическом университете кафедрой педагогики и педагогической компаративистики в сотрудничестве с ИИЦ – Научной библиотекой (оргкомитет и жюри конкурса) в дополнение изучения профильных академических дисциплин «Управление воспитательной работой», «Взаимодействие с семьей обучающихся», магистрантами – действующими педагогами – института общественных наук и института универсальных педагогических технологий в 2024 г.

Разработка технологии творческого конкурса работ педагогов в жанре «арт-бук» осуществлялась на основе принципа активизации процесса интеграции личностного и профессионального саморазвития со значимой рефлексивной составляющей, выделенного нами выше для обоснования методологии несистемной практики обучения педагогов в русле развивающего и проблемного обучения [11, 16, 20]. В своей работе мы понимаем саморазвитие как «процесс, который обеспечивается органическим единством самообразования, самопознания, самореализацией без разграничения личной ... и профессиональной деятельности» [1, с. 55].

Особенности данной конкурсной технологии и формы, жанра творческой работы участников – обогащение содержания и привлечение материала художественной дидактической литературы для детей и подростков, произведений социальной проблематики, что обеспечивает педагогам возможность получать практический *читательский и педагогический опыт воспитательной деятельности* в работе.

Технология конкурса творческих работ позволяет позитивно влиять на процесс саморазвития педагога, позволяет раскрыть его творческий потенциал, развить профессиональные умения, которые обеспечивают социальный эффект педагогической деятельности [3, 6, 15].

При разработке этапов технологии конкурса работ в жанре «педагогический арт-бук», нами учитывались следующие этапы: выявление проблем современного детства и детско-родительских отношений, формирования нравственных ценностей семьи (анализ педагогами теоретических работ, современных исследований по теме); определение круга произведений художественной литературы для чтения обучающихся, в которых отражены проблемы детства, выбор тематики рассказа или повести участником в соответствии с возрастом детей (цикл «Звоните и приезжайте» А.Г. Алексина

из семи рассказов, посвящённых одной семье – для начальной и средней школы, повесть «Безумная Евдокия» для обсуждения в старшей школе).

Предложенные тексты А.Г. Алексина представляют собой типы / примеры социально-педагогических ситуаций с детьми и подростками в семье: алгоритм выполнения творческой работы педагога предполагает составление описания и схем типичных проблем в логике изучения отдельных курсов; следование рекомендациям по выполнению заданий, разработке содержания арт-бука, предназначенного для использования в воспитательной работе [17].

Нами был предложен и проведен конкурс работ в жанре *«педагогический арт-бук»* – «Служить Детству и Доброте».

Цель конкурса – повышение мотивации педагога к профессиональному саморазвитию и раскрытие его внутреннего потенциала для осуществления педагогической деятельности посредством разработки арт-бука.

Задачи конкурса:

1. Мотивировать педагогов на разработку арт-бука как средства воспитания обучающихся.
2. Развить творческие способности педагогов как элемента саморазвития.
3. Разработка *педагогического арт-бука* как интерактивного методического обеспечения профессиональной деятельности педагога на основе литературного произведения воспитательного характера для продуктивного применения в профессиональной деятельности.

В современных энциклопедических словарях арт-бук (*англ. art – искусство, художественное творчество, book – книга*) – сделанный своими руками тематический иллюстрированный альбом. Педагогический арт-бук включает элементы читательского дневника, анализ короткого рассказа, подбор приемов для работы с детьми и подростками, стимулирующих эмоциональный отклик юного читателя [14].

Представим разработанный алгоритм создания педагогического арт-бука на основе произведений А.Г. Алексина, прививающего моральные принципы, семейные ценности и формирующего личность: отражение темы конкурса «Служить Детству и Добrote» (духовно-нравственное воспитание); творческий подход в соответствии с педагогическими задачами; составление плана или схемы арт-бука – продвижение, навигации в линейном и нелинейном движении; работа с содержанием литературного произведения дидактического характера (выбор нравственных тем и проблем, поставленных автором); средства «заострения», акцентирования вопросов нравственной проблематики рассказа, повести в контексте воспитательной работы с детьми; связанность текстовой, наглядно-предметной, визуальной / аудиальной составляющих арт-бука; художественное оформление и интерактивность для повышения у детей интереса к книге.

Этап экспертизы творческих работ педагогов в жанре арт-бука позволит оценить, насколько сформированы личностные и профессиональные качества педагога, а также выделить проблемы в обучении.

Для оценки возможностей и влияния предложенной технологии конкурса на развитие профессионально-творческих умений педагога в реализации воспитательных задач проведено обоснование критериев качества выполнения работы как показателей личностного и профессионального саморазвития при использовании умений работы с текстами художественной литературы.

Критерии и показатели оценки педагогического арт-бука по пятибалльной шкале:

1. Мотивационный критерий (актуальность, целевая аудитория, учет возрастных особенностей, практическая значимость для педагога, установка на чтение в духовно-нравственном развитии детей).

2. Аксиологический критерий (педагогическая и воспитательная целесообразность события, литературного часа и др.; педагогическая позиция

писателя А.Г. Алексина и его творческое кредо, авторская интонация; обзор трех-четырех произведений автора по принципу смежности темы, сюжета, затронутых проблем, затрагивающих духовно-нравственные ценности).

3. Творческо-аналитический критерий (анализ героев, характеров, мотивов и поступков через вопросы и задания, нравственные противоречия, внешние и внутренние конфликты, предложенные пути их разрешения, изменение нравственных оценок, неоднократное обращение и отсылки к литературному тексту; вопросный ряд для обсуждения ключевых моментов, поставленных проблем с детьми; возможные варианты формулировки нравственных уроков рассказа / аргументы и выводы в обсуждении текста).

4. Практико-ориентированный критерий (использование мотивирующих приемов для повышения интереса обучающихся к книге и чтению, продвигающие вопросы в организации обсуждения смысловых линий произведения; жизненные связи; творческие задания для школьников).

5. Рефлексивный критерий (обобщение и синтез по использованию педагогического арт-бука в рамках классного часа, литературной беседы, в системе работы педагога (прогнозирование, профессиональная рефлексия, выводы, грамотность изложения художественного материала).

Для подведения итогов конкурса, относительно выделенных критериев качества выполнения творческих работ педагогов, была проведена экспертиза представленных арт-буков и были получены следующие результаты.

В конкурсе приняло участие более 100 магистрантов, педагогов образовательных организаций Свердловской области, что говорит о высокой мотивации обучающихся на творческую составляющую педагогической деятельности. 80 % творческих работ в жанре педагогического арт-бука были оценены по высшей бальной оценке.

По результатам опроса педагогов, магистрантов были получены положительные отзывы о проведении конкурса. В ответах на вопросы педагоги

отметили воспитательную, методическую и творческую составляющую конкурса. Также 75 % педагогов отметили, что в процессе подготовки им приходилось самостоятельно изучать как художественную, так и научно-методическую литературу, что говорит о *саморазвивающем потенциале конкурсной технологии*. 84% педагогов считают, что технология конкурса формирует как личностные, так и профессиональные качества; она может быть использована ими в образовательном процессе.

В ходе реализации творческого конкурса выявлено мотивирующее и рефлексивное значение этапа публичного представления творческих работ и обсуждения педагогами наиболее действенных приемов работы с произведением нравственной проблематики, акцентирования противоречий, показанных в художественном тексте, смысловой визуализации арт-бука, творческих заданий по чтению с детьми. Таким образом, предложенная и описанная технология творческого конкурса с привлечением художественных произведений для чтения и обсуждения с детьми выступает мотивационной средой *саморазвития* педагога, ориентирована на личностные и профессиональные инструментальные умения педагога по воспитанию подрастающего поколения.

Список литературы:

1. Байлук В.В. О саморазвитии личности // Педагогическое образование в России. 2018. № 12. С. 50–59.
2. Боброва И.А., Чурсинова О.В. Профессиональное саморазвитие педагога как условие его непрерывного образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 10-1. С. 41–43.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2002. 320 с.
4. Вахитова Г.Х. Предметные олимпиады как способ повышения качества образования студентов педагогических вузов // Научно-педагогическое образование. 2013. Январь. С. 36–39.
5. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : МИРОС, 2002. 296 с.

6. Головчанская Л.В., Шаронова В.А. Профессиональный конкурс как мотивационная среда для развития профессиональных компетенций и роста профессионализма у студентов медицинского колледжа // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 1. С. 39–46.
7. Гребенкина Л.К., Байкова Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учебное пособие. М. : Педагогическое общество России, 2000. 256 с.
8. Гудова М.Ю. Чтение на фоне разнообразия досуговых культурных практик // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2013. № 1 (27): в 2-х ч. Ч. II. С. 63–68.
9. Зеер Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития : монография. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. 194 с.
10. Зинченко В.О., Глазунова С.Ю. Актуальные проблемы профессионального саморазвития педагогов дошкольных образовательных учреждений // Биоразнообразие, биоресурсы, вопросы биотехнологии и здоровье населения Северо-Кавказского региона : материалы IX (66-й) ежегодной научно-практической конференции. Ставрополь : Изд-во Северо-Кавказского федерального университета, 2022. С. 240–244.
11. Капустина Н.Г., Королева С.В. Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога : учебное пособие для бакалавриата. Екатеринбург, 2021. 159 с.
12. Лисицына В.О. Педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 2. С. 1–12.
13. Минюрова С.А. Психологические характеристики саморазвития педагога в профессии // Педагогическое образование в России. 2024. № 3. С. 36–46.
14. Миронова Н.А. Читательские практики в системе подготовки педагога дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2016. № 7. С. 35–38.
15. Петрухина О.А., Феттер И.В. Особенности педагогического взаимодействия в конкурсной деятельности студентов педагогического вуза // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2016. Т. 17, № 1. С. 252–258.
16. Томилова С.Д., Якина Л.Н. Теоретические аспекты и несистемные образовательные практики в совершенствовании процесса обучения студентов педагогических вузов методике работы с детской книгой в цифровой среде // Педагогическое образование в России. 2023. № 2. С. 199–211.
17. Токарь О.В. Оценка читательского восприятия произведений А. Алексина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 1 (5). С. 1–4.

18. Топоровский В.П. Потенциал развития и саморазвития педагога в процессе внедрения профессионального стандарта // Человек и образование. 2018. № 2 (55). С. 130–134.

19. Тропникова Н.П. Теоретические основы построения концепции педагогического содействия саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 66–72.

20. Хохлова А.А. Педагогическое творчество преподавателя как ресурс развития профессионализма // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. С. 90–93.

21. Яковенко Т.В. Креативный педагог профессионального обучения как основа инновационного общества // Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы IV Международной научной конференции, Донецк, 31 октября 2019. Т. 6, ч. 1. Донецк : Донецкий национальный университет, 2019. С. 378–380.

References:

1. Bajluk V.V. O samorazvitii lichnosti. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. No 12. P. 50–59.

2. Bobrova I.A., Chursinova O.V. Professional'noe samorazvitie pedagoga kak uslovie ego nepreryvnogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2018. No 10-1. P. 41–43.

3. Bogojavlenskaja D.B. Psihologija tvorcheskikh sposobnostej : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moscow : Akademija, 2002. 320 p.

4. Vahitova G.H. Predmetnye olimpiady kak sposob povyshenija kachestva obrazovaniya studentov pedagogicheskikh vuzov. Nauchno-pedagogicheskoe obrazovanie. 2013. Janvar'. P. 36–39.

5. Gazman O.S. Pedagogicheskaja podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaja problema. Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. Moscow : MIROS, 2002. 296 p.

6. Golovchanskaja L.V., Sharonova V.A. Professional'nyj konkurs kak motivacionnaja sreda dlja razvitija professional'nyh kompetencij i rosta professionalizma u studentov medicinskogo kolledzha. Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. 2016. No 1. P. 39–46.

7. Grebenkina L.K., Bajkova L.A. Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tehnologii : uchebnoe posobie. Moscow : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2000. 256 p.

8. Gudova M.Ju. Chtenie na fone raznoobrazija dosugovyh kul'turnyh praktik. Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov : Gramota, 2013. No 1 (27): v 2-h ch. Ch. II. P. 63–68.

9. Zeer Je.F. Teoretiko-prikladnye osnovanija psihologii professional'nogo razvitija : monografija. Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2021. 194 p.
10. Zinchenko V.O., Glazunova S.Ju. Aktual'nye problemy professional'nogo samorazvitija pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij. Bioraznoobrazie, bioresursy, voprosy biotehnologii i zdorov'e naselenija Severo-Kavkazskogo regiona : materialy IX (66-j) ezhegodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Stavropol' : Izd-vo: Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet, 2022. P. 240–244.
11. Kapustina N.G., Koroleva S.V. Pedagogicheskoe masterstvo i professional'naja kompetentnost' pedagoga : uchebnoe posobie dlja bakalavriata. Ekaterinburg, 2021. 159 p.
12. Lisicya V.O. Pedagogicheskie uslovija formirovanija gotovnosti k professional'nomu samorazvitiju u budushhih pedagogov professional'nogo obuchenija. Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2023. Vol. 11. No 2. P. 1–12.
13. Minjurova S.A. Psihologicheskie harakteristiki samorazvitija pedagoga v professii. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2024. No 3. P. 36–46.
14. Mironova N.A. Chitatel'skie praktiki v sisteme podgotovki pedagoga doshkol'nogo obrazovanija. Doshkol'noe vospitanie. 2016. No 7. P. 35–38.
15. Petruhina O.A., Fetter I.V. Osobennosti pedagogicheskogo vzaimodejstvija v konkursnoj dejatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. Vol. 17. No 1. P. 252–258.
16. Tomilova S.D., Jakina L.N. Teoreticheskie aspekty i nesistemnye obrazovatel'nye praktiki v sovershenstvovanii processa obuchenija studentov pedagogicheskix vuzov metodike raboty s detskoj knigoj v cifrovoj srede. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2023. No 2. P. 199–211.
17. Tokar' O.V. Ocenka chitatel'skogo vosprijatija proizvedenij A. Aleksina. Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. 2015. No 1 (5). P. 1–4.
18. Toporovskij V.P. Potencial razvitija i samorazvitija pedagoga v processe vnedrenija professional'nogo standarta. Chelovek i obrazovanie. 2018. No 2 (55). P. 130–134.
19. Tropnikova N.P. Teoreticheskie osnovy postroenija koncepcii pedagogicheskogo sodejstvija samorazvitiju budushhih pedagogov professional'nogo obuchenija. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika i psihologija. 2011. No 4. P. 66–72.
20. Hohlova A.A. Pedagogicheskoe tvorchestvo prepodavatelja kak resurs razvitija professionalizma. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2020. No 1. P. 90–93.
21. Jakovenko T.V. Kreativnyj pedagog professional'nogo obuchenija kak osnova innovacionnogo obshhestva. Doneckie chtenija 2019: obrazovanie, nauka, innovacii, kul'tura i vyzovy sovremennosti : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Doneck, 31 oktjabrja 2019. T. 6, ch. 1. Doneck : Doneckij nacional'nyj universitet, 2019. P. 378–380.

УДК 378.147

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ УЧЕБНОГО КУРСА
«ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ
ОТНОШЕНИЙ»**

Петухова Елена Анатольевна

*Доцент, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия,
e-mail: pea739@mail.ru*

Кравченко Галина Владимировна

*Доцент, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия,
e-mail: kravchenko@math.asu.ru*

Формирование у молодежи компетенций, направленных на развитие патриотизма и гражданской позиции, – одна из главных задач современного российского образования. Цель статьи – обобщить опыт реализации курса «Личность в системе социально-политических отношений», в частности, использования современных цифровых методов и искусственного интеллекта при формировании у студентов гражданско-патриотических компетенций. Задачи: 1. Постановка проблемы гражданско-патриотического воспитания современных студентов. 2. Анализ курса «Личность в системе социально-политических отношений». 3. Апробация различных цифровых образовательных технологий и творческих заданий для формирования ценностно-смысловой сферы студентов. 4. Рассмотрение полученных результатов. Авторы статьи приводят конкретные примеры реализации учебного курса «Личность в системе социально-политических отношений», при изучении которого развивается ценностно-смысловая сфера у будущих социальных педагогов. Акцент делается на разнообразии творческих заданий и результаты их выполнения учащимися.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, компетенции, методика преподавания, формы организации учебного процесса, педагогические технологии, искусственный интеллект.

**DEVELOPMENT OF CIVIC-PATRIOTIC COMPETENCIES IN
UNIVERSITY STUDENTS WITHIN THE CONTEXT OF THE COURSE
'PERSONALITY IN THE SYSTEM OF SOCIO-POLITICAL RELATIONS'.**

Petukhova Elena Anatolyevna

*Associate Professor, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: pea739@mail.ru*

Kravchenko Galina Vladimirovna

*Associate Professor, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: kravchenko@math.asu.ru*

The development of competencies in young individuals, with a focus on fostering patriotism and civic engagement, constitutes a primary objective of contemporary Russian education. This

article aims to synthesize the experiences derived from the implementation of the course titled "Personality in the System of Socio-Political Relations," particularly emphasizing the application of modern digital methodologies and artificial intelligence in cultivating civic-patriotic competencies among students. The objectives of this study are as follows: 1. To articulate the challenges associated with civic-patriotic education for today's students. 2. To conduct a thorough analysis of the course "Personality in the System of Socio-Political Relations." 3. To evaluate various digital educational technologies and creative assignments aimed at enhancing the value-semantic dimension of students. 4. To assess the outcomes achieved through these initiatives. The authors present concrete examples of the course's implementation, highlighting its role in the development of the value-semantic sphere of prospective social educators. The discussion underscores the variety of creative tasks and the outcomes of their execution by students.

Keywords: patriotism, citizenship, competencies, teaching methods, forms of organization of the educational process, pedagogical technologies, artificial intelligence.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения – одна из ключевых задач на современном этапе. Данная задача вытекает из противоречий, которые существуют в современном российском гражданском обществе: с одной стороны, социально-учебными заведениями (детский сад, школа, вуз) формируются такие категории, как любовь к Родине, патриотизм, активная гражданская позиция и т.д. С другой стороны, молодые люди сталкиваются с проявлениями антипатриотизма, предательства Отечества и т.д., которые на слуху благодаря СМИ, освещающими специальную военную операцию. В этой связи и возникает проблема гражданско-патриотического воспитания современной молодежи.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования заложены компетенции, направленные на формирование ценностных ориентаций, гражданской позиции, любви к Родине, родному языку и т.д. Данные компетенции относятся к универсальным компетенциям и обращены на развитие ценностно-смысловой сферы личности.

Методологической базой нашей работы стали труды ученых, занимавшихся проблемами педагогической аксиологии. К их числу относятся Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, В.И. Загвязинский, В.П. Зинченко, В.А. Сластенин, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др. [1, 2, 4, 5, 7, 8, 12, 13].

Воззрения отечественных аксиологов сводятся к тому, что ценности усваиваются личностью в процессе ее социализации, «окультурирования», т.е. в ходе становления человека в культуре [9]. На данный аспект влияет как ближайшее окружение (семья), так и общество в целом. В этой связи является очевидным, что преподаватель вуза также причастен к процессу формирования ценностно-смысловой сферы у своих студентов. Данное формирование происходит двумя основными путями: через личный пример и методику преподавания учебных дисциплин.

Формирование таких категорий, как «патриотизм», «гражданственность», «гражданская позиция», «любовь к родине», «Отечество» и других, осуществляется через эмоциональную и когнитивную сферы личности. На их развитие и должен быть направлен как учебный материал, так и задания дисциплины. Авторы, работающие в сфере педагогической аксиологии, подчеркивают, что в ходе развития эмоционально-ценностной сферы необходимо задействовать творческие силы учащихся [6, 10, 11, 20], следовательно, материалы, изучаемые студентами, и задания, выполняемые ими, должны быть разнообразными и носить творческий характер.

В Алтайском государственном университете для студентов, обучающихся по специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения», реализуется курс «Личность в системе социально-политических отношений», направленный на формирование, в том числе, и компетенций, связанных с развитием гражданской позиции и патриотизма [18].

Цель статьи – обобщить опыт реализации курса «Личность в системе социально-политических отношений», в частности, использования современных цифровых методов и искусственного интеллекта при формировании у студентов гражданско-патриотических компетенций.

Цель обозначенного курса заключается в получении студентами начального социолого-политического образования, приобретении способности

рационально и критически осмысливать политические и социальные явления и процессы. Курс рассчитан на 72 часа, из них 28 часов аудиторных занятий и 44 часа отводится на самостоятельную работу.

В ходе освоения данной учебной дисциплины учащиеся осмысливают научные социологические и политические подходы; обобщают и систематизируют знания по темам курса (базовые знания, полученные в школе на уроках обществознания); развивают практические умения и навыки по формированию критического мышления в области социологии и политологии.

В основе курса лежат антропологический и аксиологический подходы и следующие дидактические принципы: принцип научности предполагает соответствие содержания курса уровню и перспективам развития науки, как социологической, так и политической. Принцип системности требует отражения в программе курса структурных связей, лежащих в основе самой науки, через систему методологических знаний, включающую общенаучные термины и знания социологии и политологии. Принцип систематичности и последовательности проявляется в отражении содержательно-логических связей с учетом познавательных возможностей студентов, их предшествующей подготовки, содержания других предметов. Принцип наглядности реализуется при сочетании общетеоретического материала с наглядным иллюстративным. В данном случае предполагается использование условно-графической наглядности (например, схемы, таблицы, рисунки, инфографика), применение лекций-визуализаций. Этот принцип должен быть направлен не только на развитие зрительного восприятия, но и на активизацию мыслительной деятельности. Используются принципы положительной мотивации и активности студентов. Большое значение для учебного процесса имеет интерес к познанию, возникающий на основе осознанной мотивировки. По мнению авторитетного исследователя С.И. Архангельского, мотивация, интерес, потребность познания являются необходимыми условиями учебной

деятельности [3, с.218]. Принцип междисциплинарных связей в обучении предполагает отбор материала таким образом, чтобы можно было бы решать проблемы сочетания вопросов социологии и политологии. Важен также принцип единства развивающего и воспитывающего обучения.

Данная дисциплина разработана в системе дистанционного обучения Moodle, что позволяет формировать заявленные компетенции не только в учебное время, но и организовать самостоятельную работу студентов [19]. Дисциплина состоит из двух модулей. В первом модуле осваиваются базовые положения социологии, второй модуль посвящен вопросам политологии.

Электронный курс включает общий раздел, темы модулей и итоговый раздел. В общем разделе студенты сразу же могут поработать со словарем терминов (рис. 1).

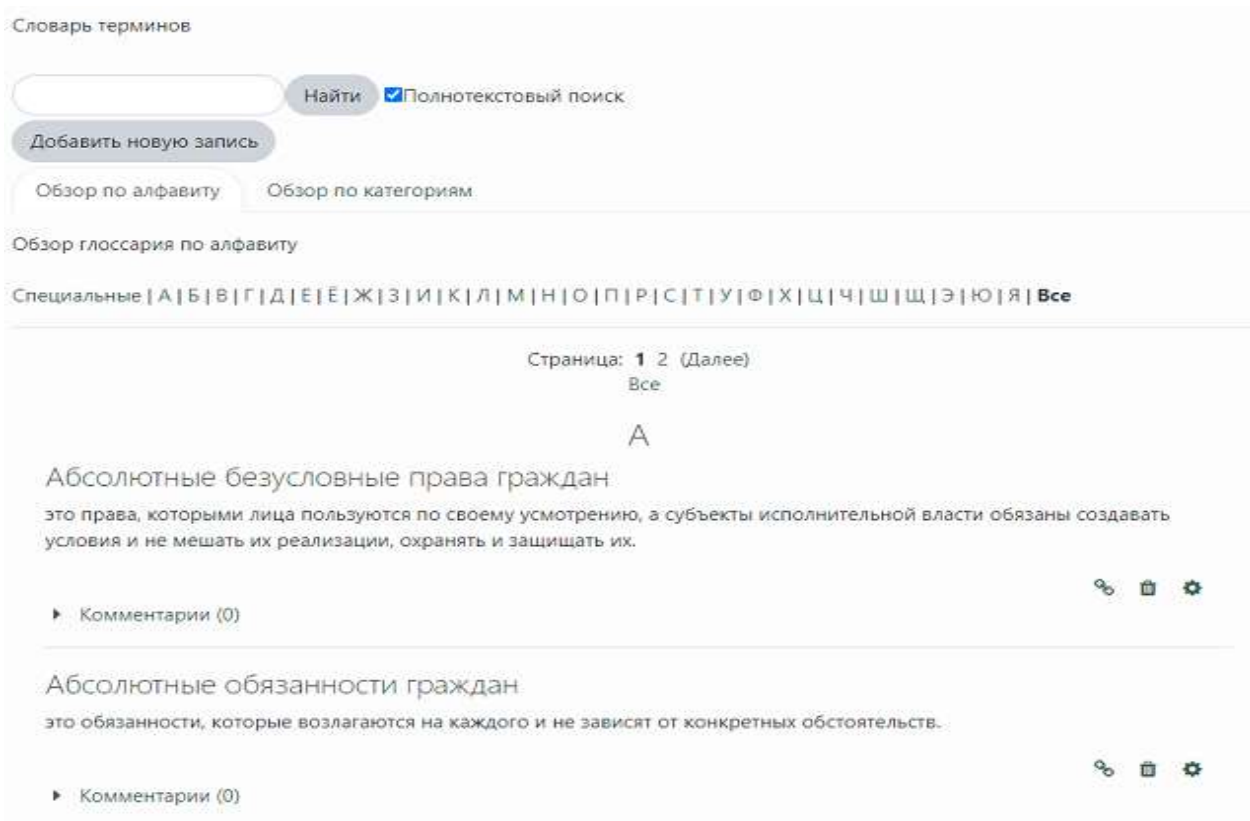


Рис. 1. Пример словаря терминов

Есть и задание по поиску и расширению данного словаря – необходимо дополнить представленный глоссарий новыми терминами, не включенными в него.

Модуль «Социология» состоит из семи тем, которые включают в себя основные вопросы по теме, материалы для самостоятельной работы (учебники, учебные пособия, статьи, видеоматериалы) и задания по теме (рис. 2).

Общество как целостная социокультурная система



- Понятие «общество». Основные признаки общества. Типология общества
- Гражданское общество
- Социальные институты

Для самостоятельной работы:

Изучите материалы по теме: "Понятие «общество». Основные признаки общества. Типология общества"



Дубровченко Ю.П. - Социология, стр. 14, 2. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ТИПОЛОГИЯ ОБЩЕСТВА



Дубровченко Ю.П. - Социология, стр. 16, 2. Структура общества



Рис. 2. Пример оформления темы с вопросами и материалами для самостоятельной работы студентов в СДО Moodle

Модуль «Политология» включает шесть тем, которые выстроены аналогично предыдущему модулю.

Все темы также содержат разнообразные задания, выполнение которых направлено, в том числе, на формирование гражданско-патриотических компетенций. Например, задание, связанное с написанием синквейна на тему «Российское общество» (рис. 3).

Российское общество¶
Многонациональное, сплоченное¶
Развивается, дружит, помнит¶
«Я русский – я горжусь!»¶
Традиции¶

Рис. 3. Пример студенческого синквейна

Данное задание направлено на осмысление пройденного материала и выработку личного отношения к нему.

Похожим заданием является завершение неоконченной фразы, например, «Участие в волонтерском движении позволяет мне...» или «Для меня участие в выборах всех уровней означает...».

В связи с цифровизацией образования большой интерес для студентов вызывает написание лонгридов. Лонгрид (длинный текст) содержит в себе подборку различных источников информации: тексты, инфографика, интервью, видео, аудио записи и т.д. Лонгрид позволяет изучить вопрос или проблему с различных сторон, т.е. подойти к ней многогранно, увидеть многообразие позиций и точек зрения.

Задание «Составьте портрет политического лидера будущего» позволяет студентам не только использовать теоретические знания, полученные в ходе реализации курса, но и с помощью искусственного интеллекта создать визуальный образ (рис. 4).



Рис. 4. Пример портрета политического лидера будущего, созданного с помощью искусственного интеллекта

Так как студенты, обучающиеся по специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения», в дальнейшем будут работать социальными педагогами, то одно из заданий посвящено разработке социального проекта, направленного на безвозмездную помощь населению. Например, проект, связанный с развитием сообщества социальной сети «ВКонтакте» для профилактики заболеваний анорексии и расстройств пищевого поведения среди подростков (рис. 5). Данный проект реализуется студентами третий год, есть свои подписчики не только из числа подростков, но и родителей, так как проблема расстройства пищевого поведения актуальна в современных реалиях.

Также большую роль в обучении играют формы его организации. Современным студентам интересны занятия в форме дискуссии, лекции-визуализации, занятия с использованием цифровых образовательных технологий, искусственного интеллекта, лекции с запланированными ошибками, а также использование таких педагогических технологий, как проектная, критического мышления, мозгового штурма и т.д. Считаем, что приведенные примеры использования разных форм и методов обучения способствуют формированию у студентов, будущих социальных педагогов, ценностно-смысловой сферы личности. Подтверждением этому стала

стоцентная успеваемость по курсу, вовремя сданные задания, что также является показателем высокой мотивации (рис. 6).

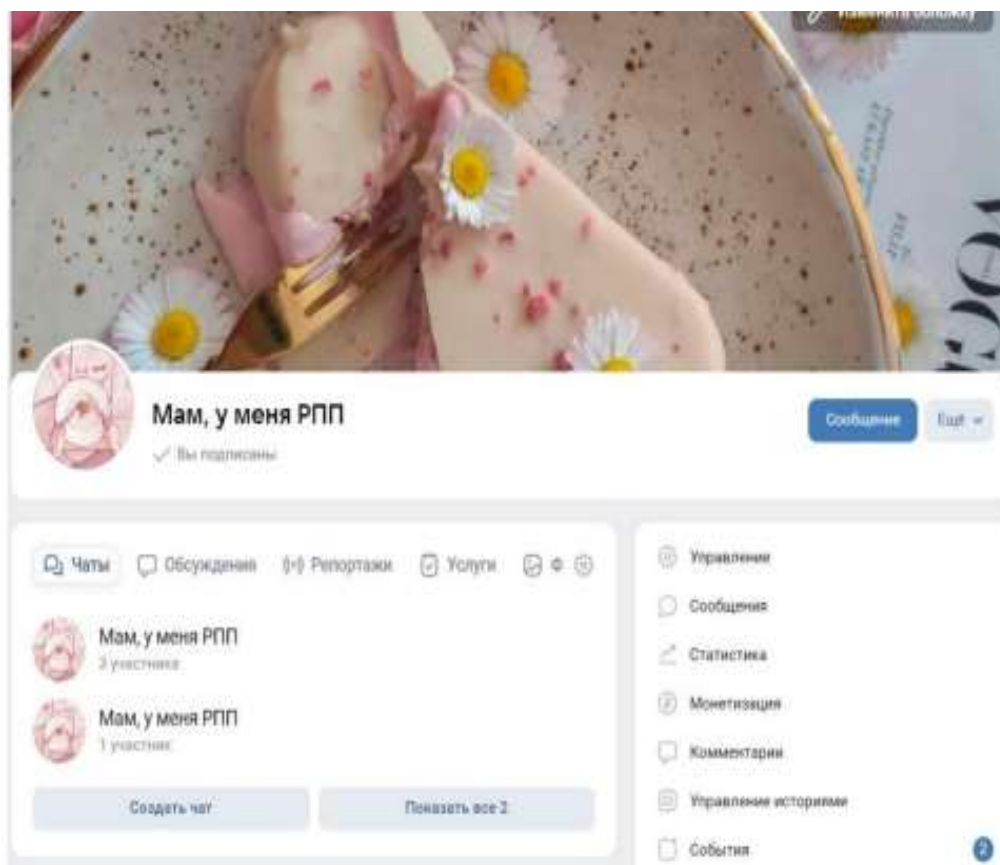


Рис. 5. Пример студенческого проекта в социальной сети «ВКонтакте» «Мам, у меня РПП»

На рисунке 6 представлены сравнительные результаты входного и итогового тестирования студентов по курсу «Личность в системе социально-политических отношений». На входном тестировании были получены следующие результаты: 20 человек (38,46%) продемонстрировали низкий уровень базовой подготовки, 24 человека (46,15%) – средний уровень и 8 человек (15,39%) – высокий. Выходное тестирование студентов показало следующие результаты: 18 человек (34,62%) продемонстрировали высокий уровень, 29 человек (55,77%) – средний уровень и 5 человек (9,61%) низкий уровень. Уровни подготовки определялись по принятой в вузе 100-балльной системе оценивания студентов (рис. 6).

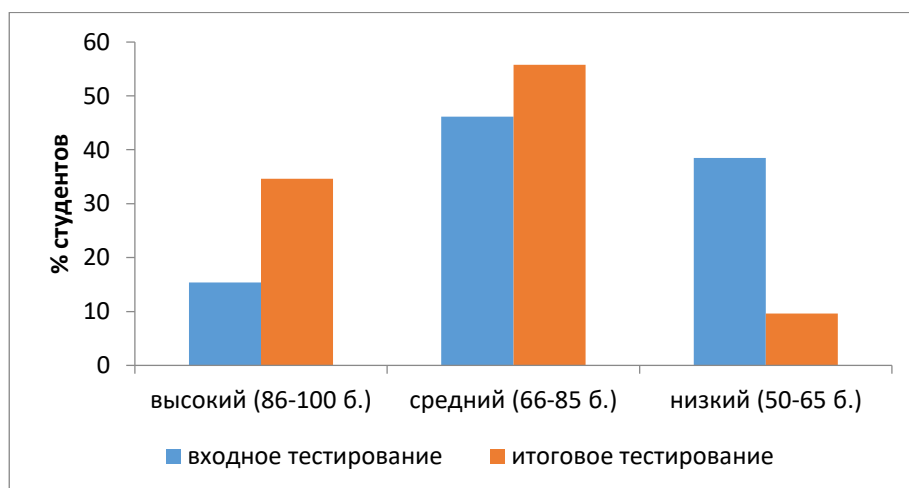


Рис. 6. Результаты обучения студентов по курсу «Личность в системе социально-политических отношений»

Подводя итог, отметим, что проблема формирования гражданско-патриотических компетенций у современной российской молодежи актуальна. В ходе формирования у студентов данных компетенций необходимо стремиться к со-творчеству, со-бытийности, со-переживанию изучаемого материала и совместной деятельности преподавателя и учащихся. На наш взгляд, современные цифровые технологии могут «оживить», усилить и разнообразить эмоциональные переживания изучаемого студентами материала, а также воздействовать на ценностно-смысловую сферу личности. Данный факт подтверждается полученными результатами – прирост высокого уровня подготовки по курсу составил – 19,32%, среднего – 9,62%, низкий уровень уменьшился на 28,85%, что свидетельствует о качестве подготовки, в том числе и в результате использования в рамках электронного курса цифровых образовательных технологий и искусственного интеллекта.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о Гуманной Педагогике. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. 464 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А.А. Бодалева. М. : Институт практической психологии, 1996. 384 с.

3. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-метод. пособие. М. : Высшая школа, 1980. 368 с.
4. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 3–8.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / ред. и вступительная статья Д.И. Фельдштейна. М. : Институт практической психологии, 1995. 352 с.
6. Васильев Ф.П., Бармин А.Е. Сущность системы формирования гражданственности, патриотизма, правосознания и необходимость ее совершенствования // Евразийское пространство: экономика, право, общество. 2024. № 5. С. 76–79.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. М. : Academia, 2001. 192 с.
8. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М. : Тривола, 1995. 64 с.
9. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб. : Петрополис, 1997. 205 с.
10. Коновалова Ю.О., Яськова А.В. Формирование патриотизма и гражданской позиции у студенческой молодежи // Педагогика. 2020. № 3. С. 38–47.
11. Купалова В.А. Формирование патриотизма и российской идентичности как ценностных ориентиров будущих педагогов // Сборник материалов XXII Свято-Троицких ежегодных международных академических чтения в Санкт-Петербурге : сборник докладов и сообщений, Санкт-Петербург, 25–28 мая 2022 года / отв. редактор В.А. Егоров. Ч. 2. СПб. : Русская христианская гуманитарная академия им. Ф.М. Достоевского, 2022. С. 309–316.
12. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 1. 391 с.
13. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М. : Институт практической психологии, 1995. 356 с.
14. Ревенко Н.Л. Гражданско-патриотическое воспитание. Патриотическое воспитание молодежи: содержание и роль, методика // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2022. № 5. С. 57–68.
15. Свинцова М.Н., Шишов И.А., Коротков М.А. Формирование гражданско-патриотической позиции студентов вуза с применением метода проектирования // Общество. Наука. Инновации (НПК-2019) : материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции : в 4 т. Киров, 1–26 апреля 2019 г. Т. 3. Киров : Вятский гос. ун-т, 2019. С. 1025–1032.
16. Сергеев Е.А. Формирование гражданско-патриотических ценностей у студентов вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 12 (226). С. 158–162.

17. Сидоренко О.В., Троян А.А. Проблемы и механизмы формирования ценностей гражданственности и патриотизма у молодежи в Хабаровском крае // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. 2023. № 4(114). С. 92–98.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 44.05.01: Педагогика и психология девиантного поведения. Утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 15 апреля 2021 г. № 297.

19. Шаронов А.А. Особенности формирования патриотических ценностей у молодежи в цифровом мире // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3, № 5. С. 128–132.

20. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе // Вестник ВятГУ, 2009. № 4. С. 117–126.

References:

1. Amonashvili Sh.A. Razmyshlenija o Gumannoj Pedagogike. Moscow : Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, 2001. 464 p.

2. Anan'ev B.G. Psihologija i problemy chelovekoznanija. Pod red. A.A. Bodaleva. Moscow : Institut prakticheskoy psihologii, 1996. 384 p.

3. Arhangel'skij, S.I. Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody. Ucheb. – metod. posobie. Moscow : Vyssh. Shkola, 1980. 368 p.

4. Bim-Bad B.M., Petrovskij A.V. Obrazovanie v kontekste socializacii. Pedagogika. 1996. No 1. P. 3–8.

5. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti. Red. i vstupitel'naja stat'ja D.I. Fel'dshtejna. Moscow : Institut prakticheskoy psihologii, 1995. 352 p.

6. Vasil'ev F.P., Barmin A.E. Sushhnost' sistemy formirovaniya grazhdanstvennosti, patriotizma, pravosoznaniya i neobhodimost' ee sovershenstvovaniya. Evrazijskoe prostranstvo: jekonomika, pravo, obshhestvo. 2024. No 5. P. 76–79.

7. Zagvjazinskij V.I. Teorija obuchenija: sovremennaja interpretacija. Moscow : Academia, 2001. 192 p.

8. Zinchenko, V.P. Affekt i intellekt v obrazovanii. Moscow : Trivola, 1995. 64 p.

9. Kagan M.S. Filosofskaja teorija cennosti. Spb. : Petropolis, 1997. 205 p.

10. Konovalova Ju.O., Jas'kova A.V. Formirovanie patriotizma i grazhdanskoj pozicii u studencheskoj molodezhi. Pedagogika. 2020. No 3. P. 38–47.

11. Kupalova V.A. Formirovanie patriotizma i rossijskoj identichnosti kak cennostnyh orientirov budushhih pedagogov. Sbornik materialov XXII Svjato-Troickih ezhegodnyh mezhdunarodnyh akademicheskikh chtenija v Sankt-Peterburge : Sbornik dokladov i soobshhenij, Sankt-Peterburg, 25–28 maja 2022 goda. Otv. redaktor V.A. Egorov. Tom Chast' 2. Spb. : Russkaja hristianskaja humanitarnaja akademija im. F.M. Dostoevskogo, 2022. P. 309–316.

12. Leont'ev A.N. Izbr. psihol. proizvedenija: V 2-h t. Moscow : Pedagogika, 1983. Vol. 1. 391 p.
13. Mjasishhev V.N. Psihologija otnoshenij. Pod red. A.A. Bodaleva. Moscow : Institut prakticheskoy psihologii, 1995. 356 p.
14. Revenko N.L. Grazhdansko-Patrioticheskoe vospitanie Patrioticheskoe vospitanie molodezhi: sodержanie i rol', metodika. Prilozhenie k zhurnalu «Srednee professional'noe obrazovanie». 2022. No 5. P. 57–68.
15. Svincova M.N., Shishov I.A., Korotkov M.A. Formirovanie grazhdansko-patrioticheskoy pozicii studentov vuza s primeneniem metoda proektirovanija. Obshhestvo. Nauka. Innovacii (NPK-2019): Sbornik statej XIX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 4-h tomah, Kirov, 01–26 aprelja 2019 goda. Tom 3. Kirov : Vjatskij gosudarstvennyj universitet, 2019. P. 1025–1032.
16. Sergeev E.A. Formirovanie grazhdansko-patrioticheskikh cennostej u studentov vuza. Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2023. No 12(226). P. 158–162.
17. Sidorenko O.V., Trojan A.A. Problemy i mehanizmy formirovanija cennostej grazhdanstvennosti i patriotizma u molodezhi v Habarovskom krae. Vestnik Habarovskogo gosudarstvennogo universiteta jekonomiki i prava. 2023. No 4(114). P. 92–98.
18. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija – specialitet po special'nosti 44.05.01 Pedagogika i psihologija deviantnogo povedenija. Utverzhden prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovanija Rossijskoj Federacii ot 15 aprelja 2021 g. No 297.
19. Sharonov A.A. Osobennosti formirovanija patrioticheskikh cennostej u molodezhi v cifrovom mire. Obzor pedagogicheskikh issledovanij. 2021. Vol. 3, No 5. P. 128–132.
20. Janovskaja M.G. Jemocional'no-cennostnyj podhod v obrazovatel'nom processe. Vestnik VjatGU. 2009. No 4. P. 117–126.

УДК 159.923

ПРЕКРАСТИНАЦИЯ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ***Ральников Семен Сергеевич****Аспирант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: heigen@list.ru****Янова Наталья Геннадьевна****Кандидат социологических наук, доцент, Алтайский государственный университет, заведующая кафедрой психометрики АлтГУ, Потенциал, г. Барнаул, Россия**e-mail: yanova.ng@yandex.ru****Ральникова Ирина Александровна****Доктор психологических наук, профессор, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: irinaralnikova@yandex.ru****Красноярцева Ольга Михайловна****Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия**e-mail: krasnoo@mail.ru*

Статья посвящена обзору зарубежных психологических исследований прекрастинации. Проблема прекрастинации находится в фокусе внимания психологической науки в период последнего десятилетия и является мало изученной. Прекрастинация трактуется в качестве тенденции выполнить задачу как можно скорее, даже если это приводит к необоснованному выбору и требует от человека дополнительных физических ресурсов. Приведены краткие описания экспериментов, направленных на изучение прекрастинации.

Ключевые слова: прекрастинация, эксперимент, порядок задач, когнитивная нагрузка, эмоциональная нагрузка, индивидуальные различия.

PRECRASTINATION: AN EXAMINATION OF INTERNATIONAL RESEARCH PERSPECTIVES***Ralnikov Semyon Sergeevich****Graduate student, Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: heigen@list.ru*

Yanova Natalya Gennadyevna

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Altai State University, Head of the Department of Psychometrics of Altai State University on the basis of the State Training Center "Potential", Barnaul, Russia

e-mail: yanova.ng@yandex.ru

Ralnikova Irina Alexandrovna

Doctor of Psychology, Professor, Altai State University, Barnaul, Russia

e-mail: irinaralnikova@yandex.ru

Krasnoryadtseva Olga Mikhailovna

Head of the Department of General and Pedagogical Psychology, Doctor of Psychology, Professor, Tomsk State University, Tomsk, Russia

e-mail: krasnoo@mail.ru

The article provides a comprehensive review of international psychological studies concerning the phenomenon of precrastination. This issue has garnered increasing attention within the field of psychological science over the past decade, yet remains inadequately explored. Precrastination is defined as the inclination to complete tasks at the earliest opportunity, often resulting in irrational decision-making and the unnecessary expenditure of physical resources. The article includes succinct descriptions of various experiments aimed at investigating the dynamics of precrastination.

Keywords: precrastination, experiment, task order, cognitive load, emotional load, individual differences.

Нестабильность, интенсивность, многозадачность, турбулентность, психологические перегрузки все чаще становятся атрибутами современного общества. Особенности мироустройства и существования человека в мире приводят к возникновению новых конструктов в его психике, одним из которых является прекрастинация. Проблема прекрастинации находится в фокусе внимания психологической науки в период последнего десятилетия. На сегодняшний день прекрастинация недостаточно изучена [6]. Однако существует единомыслие исследователей в трактовке данного феномена. Прекрастинация — это тенденция выполнить задачу как можно скорее, чтобы больше не думать о ней, даже если это приводит к необоснованному выбору и требует дополнительных физических ресурсов.

Опыт исследования прекрастинации в зарубежной психологии основан на лабораторных и полевых экспериментах. Феномен прекрастинации впервые

зафиксирован и описан Rosenbaum, Gong, Potts [12] в 2014 году в экспериментах по психомоторной производительности. Ученые изучали биомеханические факторы, влияющие на выбор задач. В данных контекстах открытие прекрастинации стало неожиданным.

Rosenbaum и его коллеги предприняли серию экспериментов для изучения прекрастинации. Rosenbaum и Gong [12] в первом эксперименте просили студентов университета взять одно из двух ведер и отнести выбранное ведро к финишу. Оба ведра были пустыми. Одно ведро находилось слева от них на дорожке, другое справа по направлению движения от старта к финишу. Инструкция состояла в том, чтобы взять любое ведро и отнести его к финишу, используя более легкий способ выполнения задания. Так, участники могли пройти долгий путь, а затем взять ведро, чтобы пронести его на небольшое расстояние, или пройти короткий путь, взять другое ведро, чтобы пронести его на большое расстояние. Общая дистанция в обоих случаях была одинаковой. Ожидалось, что участники выберут ведро, которое нужно было пронести на более короткое расстояние, т.е. расположенное ближе к финишу. Вопреки ожиданиям экспериментаторов большинство участников выбрали ведро, которое было ближе к их исходной позиции (старту), и несли его на дальнее расстояние до финиша. Подобный выбор отражает прекрастинацию – тенденцию браться за выполнение подцелей при первой возможности, даже за счет дополнительных физических усилий.

В дальнейших экспериментах варьировались условия исследования прекрастинации. Во втором эксперименте каждое из двух ведер содержало три с половиной фунта монет; в третьем каждое из двух ведер содержало семь фунтов монет. В четвертом эксперименте расположение ведер относительно стартового положения участников было изменено, они были перемещены ближе к финишу. Другие условия не менялись. В данных экспериментах тенденция к прекрастинации также доминировала, студенты выбирали ближнее

от них ведро и несли его на дальнее от финиша расстояние. Этот эффект не зависел от веса ведра и расстояния.

В пятом и шестом экспериментах была проверена «гипотеза координации рук и ног», на основании которой полагалась, что предпочтение ближнего ведра участниками связано с тем, что легче настроить ведущую ногу для ходьбы к близкому объекту, который нужно поднять, нежели к дальнему. Участники выполняли такие же задания, как в первом и четвертом экспериментах, находясь при этом в инвалидной коляске. Полученный результат не согласуется с гипотезой о том, что участники выбирали ближнее ведро из-за опасений по поводу координации рук и ног, т.е. в приоритете вновь оказался выбор ведра, расположенного ближе.

Седьмой эксперимент был направлен на проверку предположения о том, что участники выбирали ближнее от них ведро в связи с наличием у них предпочтений большого расстояния переноса наряду с коротким расстоянием. Эксперимент показал, что расстояние подхода (расстояние от стартовой точки до ведер) было в три раза важнее для участников, чем расстояние переноса (расстояние, на которое нужно перенести ведро). Поэтому вновь предпочтение отдавалось ближнему ведру.

Rosenbaum и Potts [12] провели восьмой и девятый эксперименты в данной серии. Восьмой эксперимент был нацелен на проверку гипотезы о том, что причиной предпочтения близкого объекта является внимание, т.е. участники могли выбирать ближнее от них ведро, поскольку оно в первую очередь привлекало их внимание и, как следствие, побуждало к действию с данным объектом. Поэтому в эксперименте были созданы условия, способные отвлечь внимание участников от ближнего ведра. Для этого перед тем, как давалась инструкция выбрать одно из двух ведер (одно находилось ближе, а другое дальше от участника) и донести его до финиша, экспериментаторы просили смотреть на монитор, установленный на финише. На мониторе отображался

сигнал о начале выполнения задания («ждите», «ок»). Несмотря на созданные условия, имело место предпочтение близкого объекта.

В девятом эксперименте проверялось предположение о роли физических усилий в принятии решения о выборе ближнего или дальнего ведра. Так, вес ведра мог оказать влияние на выбор. В предыдущих экспериментах ведра могли быть недостаточно тяжелыми, и участники могли посчитать, что физические требования к задачам слишком малы или могли не обращать внимания на вес ведер. В данном эксперименте было решено использовать легкие и тяжелые ведра. Дизайн эксперимента был идентичным тому, который использовался в первых трех экспериментах. Одни участники получили полностью загруженное (семь фунтов) ведро слева и пустое ведро справа, тогда как другие получили пустое ведро слева и полностью загруженное ведро справа. Результат эксперимента продемонстрировал, что участники, для которых тяжелое ведро было слева, а легкое ведро было справа, отдавали предпочтение правому (легкому) ведру. И наоборот, участники, для которых тяжелое ведро было справа, а легкое ведро было слева, отдавали предпочтение левому (легкому) ведру. Эффект прекрастинации, состоящий в предпочтении близкого ведра, был устранен, когда тяжелое ведро было справа, но не когда оно было слева.

Психомоторные исследования выявили принципы поведенческого выбора, которые помогают понять прекрастинацию в качестве модели поведения. Наличие задачи (цели) нагружает рабочую память, тем самым создает напряжение. Пока задача не будет выполнена, это напряжение продолжает существовать, что приводит к снижению производительности при выполнении задачи. Эксперименты показали наличие выраженного предпочтения близкого объекта, который, по своей сути и есть стремление быстрее выполнить поставленную задачу [12]. Люди придерживаются моделей поведения, которые позволяют снизить когнитивную (умственную) нагрузку. Если есть способ ее уменьшить, то это будет сделано. Немедленное выполнение задач может

раньше разгрузить рабочую память [11]. Желание уменьшить нагрузку на рабочую память может быть настолько сильным, что люди готовы приложить дополнительные физические усилия [12, 16].

Исследование прекрастинации на современном этапе развития психологической науки продолжается в направлениях, касающихся порядка выполнения задач, снижения когнитивной и эмоциональной нагрузки, а также индивидуальных различий.

Феномен прекрастинации был воспроизведен Fournier, Coder, Kogan и др. [5]. В отличие от предыдущих экспериментов они просили студентов университета переносить оба ведра. Ведра находились перед участниками на разном расстоянии от них вдоль средней линии дистанции. Задание состояло в том, чтобы принести объекты к столу, расположенному за местом их старта. В первом эксперименте нужно было переносить ведра, наполненные мячами для гольфа. Количество мячей для гольфа в ближнем и дальнем ведре варьировалось. Чем больше мячей для гольфа было в ведре, тем больше был его вес. Вероятность рассыпания мячей была очень низкой. В разных сериях экспериментов варьировалось расстояние между ведрами, количество мячей в ближних и дальних ведрах. Также в дополнение к выполнению задачи на физическое действие (перенос ведер), половина участников выполняла тест на память (запоминала, а затем воспроизводила цифры).

Участники эксперимента демонстрировали прекрастинацию, они предпочитали сначала взять ведро, расположенное ближе к месту старта, нести его с собой к дальнему ведру, брали дальнее ведро и возвращались с двумя ведрами в исходную позицию. Участники, получавшие дополнительную нагрузку на память, имели более высокую вероятность прекрастинации, чем те, кому не давали дополнительную когнитивную задачу. В результате эксперимента показано, что подавляющее большинство студентов, участвовавших в эксперименте, как в группе без нагрузки на память, так и в

группе с нагрузкой на память, выбирали ближнее ведро. Однако участники без нагрузки на память лучше дифференцировали свой выбор ближнего или дальнего ведра в зависимости от расстояния до дальнего ведра. Результаты данного эксперимента показали, что прекрастинация откликается на порядок задач, а также чувствительна к когнитивной нагрузке. Так, имея в запасе больше когнитивных ресурсов, участники делали выбор, который снижал физические усилия. В случае с меньшим количеством когнитивных ресурсов, выбор участников увеличивал их физические усилия.

Во втором эксперименте участники переносили стаканы с водой, которые были либо наполовину наполненными водой, либо полными, и участников просили не проливать воду. В дополнение к выполнению задачи на физическое действие (перенос стаканов), половина участников получала нагрузку на память. Эксперимент показал, что примерно половина участников из группы без нагрузки на память и треть участники из группы с нагрузкой на память выбрали дальний стакан с водой, который с высокой вероятностью мог пролиться. Явного предпочтения прекрастинации не было. Экспериментаторы объяснили данный результат тем, что в случае выбора ближнего объекта от участников потребовалось бы больше дополнительного внимания (когнитивных усилий) задаче. Так, участники были более склонны к прекрастинации, когда им давали нагрузку на запоминание. Fournier и др. доказали, что прекрастинация мотивирована минимизацией умственной (когнитивной) нагрузки. Это, в свою очередь, увеличивает доступность когнитивных ресурсов для выполнения других видов деятельности.

VonderHaar, McBride, Rosenbaum [17] экспериментально подтвердили, что прекрастинация лежит в основе снижения когнитивной нагрузки. Люди будут делать все возможное, чтобы очистить свой разум и освободить когнитивные ресурсы. В экспериментальном исследовании студентам университета давалось два задания: компьютерное задание по перемещению виртуальных коробок

(физическое задание) и задание по созданию семантических элементов (когнитивное задание). Участники передвигали по 10 коробок по одной с одного места на другое на экране компьютера, а также генерировали различные семантические категории. Порядок выполнения заданий (физических или когнитивных) выбирал участник. Генерация семантических категорий должна была происходить непрерывно, но могла начинаться в любое время, в зависимости от предпочтений участников (до передвижения первой коробки, или второй и так далее, вплоть до последней). Результаты показали, что снижение когнитивной нагрузки имеет высокий приоритет. Участники стремились выполнять сначала когнитивное задание, чтобы как можно раньше разгрузить рабочую память. Данный итог еще раз подтверждает, что рабочая память, необходимая для удержания намерений в уме в течение долгого времени, требует больших умственных затрат [11].

Masih, Jun, McBride [8] продолжили свои исследования в рамках гипотезы снижения когнитивной нагрузки в качестве объяснительного принципа прекрасинации. В эксперименте приняли участие студенты университета. Эксперимент включал решение трех задач: компьютеризированную задачу по перемещению коробок, задачу Струпа и задачу 2-Back. В дальнейшем условия эксперимента были усложнены добавлением решения простых математических задач. несмотря на усложнение условий, предпочтение отдавалось выполнению когнитивной задачи до или вначале выполнения задачи по перемещению коробок на всех уровнях сложности, т.е. участники стремились как можно раньше разгрузить рабочую память, чтобы минимизировать когнитивную нагрузку.

Patterson и Kahan [9], основываясь на результатах исследований, полученных Fournier, Vonder Haar, осуществили дальнейшую проверку гипотезы снижения когнитивной нагрузки при изучении прекрасинации. В данном эксперименте прекрасинация была исследована при различных

условиях нагрузки на память. Кроме того, количество физических усилий регулировалось путем изменения расстояния, которое необходимо было пройти участвующим в эксперименте студентам, неся утяжеленные ведра. Так же, как и в предыдущих экспериментах, перед участниками стояла задачи переноса ближнего или дальнего ведра (физическая задача). Ведро, которое требовалось перенести, обозначалось наклейкой красного цвета. Когнитивная задача (задача на запоминание) давалась либо в случае переноса ближнего ведра, либо дальнего. Нужно было вспомнить и произнести пять случайно сгенерированных чисел по порядку в указанном месте, когда участники поднимали ведро с красной наклейкой. Экспериментатор зачитывал вслух пять чисел непосредственно перед началом испытания. Участникам сообщалось, что они могут повторять числа столько раз, сколько необходимо, чтобы их запомнить. Также они могли брать ведра в любой последовательности. Результаты показали, что, когда участники могли озвучить список цифр раньше (т.е. ведро с красной наклейкой размещалось ближе к ним), частота прекращения увеличивалась, и они брали ближнее ведро раньше, чем дальнее. Однако в том случае, когда участники не могли произносить список цифр до тех пор, пока не возьмут в руки дальнее ведро, показатели прокрастинации снижались. Так, в очередной раз было подтверждено, что прекрастинация согласуется с уменьшением когнитивных усилий.

Patterson и Kahan [9] показали, что сопутствующая когнитивная задача значительно влияла на предпочтение человеком прекращения. Когда участники могли решить когнитивную задачу раньше, показатели прекращения увеличивались по сравнению с условием без нагрузки памяти. Следовательно, люди были более склонны к прекрастинации, когда это приводило к более быстрому обновлению когнитивных ресурсов, и менее склонны к прекрастинации, когда это требовало, чтобы нагрузка на память удерживалась в течение более длительного времени. Также прекрастинация

происходила независимо от расстояния, на котором находилось от страта дальнее ведро. Это показывает, что прекрастинация возникает, когда есть стремление снизить когнитивную нагрузку, даже если это потребует дополнительных физических усилий.

Целью исследования Blinch и DeWinne [3] стало дальнейшее изучение механизмов эффекта прекрастинации в рамках гипотезы автоматического выбора более близкого объекта. Автоматическая реакция указывает на предпочтение взять первую цель как можно скорее. Это оказывается полезным, поскольку снижает когнитивную нагрузку. В испытаниях замерялась продолжительность обработки информации при выборе объекта (регистрировалось время реакции) и производился анализ траектории движения (поведение). Была обнаружена интригующая связь между длительностью обработки информации и поведением. Чем больше участник склонен к прекрастинации, тем короче его время реакции. Участники, демонстрировавшие прекрастинацию, полагались на автоматическую реакцию и небольшой период обработки информации. Авторами был сделан вывод, о том, что «решение» выбрать прекрастинацию в качестве модели поведения является автоматическим.

Rosenbaum и Sauerberger [14] в продолжение исследования прекрастинации предприняли эксперименты, которые должны были ответить на вопрос, отражает ли выбор ближнего объекта (прекрастинация) предпочтение раннего начала выполнения задач или он связан с планированием действий, которые обеспечивают более легкое достижение цели (конечный комфорт). Основой для исследования стали первые эксперименты, проведенные Rosenbaum и др. Были введены новые, более сложные условия их выполнения, варьировались расстояние, которое нужно было пройти с ведром до финиша, высота платформы, на которую надо поставить ведро на финише, и др. Нашел

подтверждение полученный ранее результат, связанный с предпочтением приступить к выполнению задачи раньше.

Вместе с тем экспериментаторы внесли новый аспект в осмысление прекрастинации, убедились, что участники мысленно выстраивали свой путь от старта к финишу, продумывали, какие действия им предстоит выполнить, выбирали, каким способом они выполняют задание, т.е. осуществляли стратегический выбор, связанный с последующим достижением цели. Наряду с этим зафиксировано, что студенты, участвовавшие в испытаниях, предпочитали уклоняться от целей, требовавших дополнительных усилий к выполнению задания (например, нагнуться, чтобы поставить ведро на землю). Участники делали выбор, основываясь на соображениях легкости достижения цели.

Авторы пришли к выводу, что прекрастинация связана как с предпочтением приступить к выполнению задачи раньше, так и с планированием действий по достижению цели, которые обеспечивают легкость ее достижения.

Rosenbaum и Sauerberger [13] в дальнейших исследованиях проблемы прекрастинации подчеркивают, что прекрастинация помогает очистить рабочую память, чтобы список дел в уме был как можно короче. Составление списка дел в уме, которые необходимо выполнить, требует больших затрат, оказывает пагубное воздействие на запоминание другого материала и отрицательно влияет на выполнение когнитивно сложных задач. Сокращение количества дел, которые необходимо выполнить, сокращает количество времени, которое человек тратит на выполнение этих обязанностей. Если у человека меньше забот, он может высвободить свой разум для долгосрочных размышлений, для того, чтобы иметь возможность думать и действовать быстрее, чем если бы его мысли были заняты чем-то другим.

Zhu, Yang, Hsee Zhu [18] продемонстрировали эффект простой срочности. Участники, которыми были студенты университета, выбирали задачи, которые

нужно выполнить в сжатые или длительные сроки. Все задачи могли быть выполнены в отведенное время. Студенты знали, что задачи с короткими сроками, не сложнее, чем задачи с длительными сроками. Установлено, что участники стремились выполнить задание в сжатые сроки, так как это помогало им избегать необходимости следить за течением времени. Отслеживание времени выступило в качестве умственно обременительного фактора.

Adachi M. и Adachi K. [1] сосредоточились на исследовании прекрастинации в реальных ситуациях, отличных от экспериментальных манипуляций, использовали метод сценарного предположения. Авторы рассмотрели прекрастинацию в совокупности таких аспектов, как порядок выполнения задач, самоконтроль, когнитивная нагрузка, связанная с задачей, эмоциональная нагрузка (страх, беспокойство) от неблагоприятного события. В одном из предпринятых исследований была взята ситуация продления водительских прав, в другом рассматривалась ситуация посещения стоматолога для болезненного лечения, которая представляла собой эмоционально нагруженное событие. Участники должны были представить выполнение таких задач и ответить на вопрос, начнут ли они действовать сейчас или позже. Результаты исследования показали, что многие участники хотели выполнить данные задачи, которые для них были неприятными, как можно раньше, чтобы снизить когнитивную и эмоциональную нагрузку. В случае события, связанного с эмоциональной нагрузкой (страх боли), чем сильнее был страх, тем более выражена прекрастинация. Также в данном исследовании установлено, что мотивация минимизации ожидания страха является более мощной, чем мотивация снижения когнитивной нагрузки. А подавляет прекрастинацию отсутствие знаний и информации о неприятном событии (когда информации нет, страха и тревоги нет, поэтому нет прекрастинации).

Прекрастинацию как желание минимизировать эмоциональную нагрузку описали Bieleke, Goetz, Krannich, Roos, Yanagida [2]. В условиях полевого

эксперимента, участниками которого стали студенты университета, изучался эмоциональный фон при выполнении тестов по математике. В разных испытаниях студентам первоначально предлагалось решить трудные или, наоборот, легкие задания. Результаты показали, что предложение сначала выполнить сложные задания у вызывало у них негативные эмоции, хотя задания для них были посильными. Вместе с этим они стремились побыстрее выполнить сложные задания. Исследователи объяснили данное наблюдение стремлением как можно раньше справиться с эмоциональной перегрузкой (страхом), вызванной заданием. Ничего подобного не было обнаружено, когда студентам сначала предлагалось решать легкие задания.

История изучения прокрастинации позволила выдвинуть предположение о том, что прокрастинация скорее выступает в качестве независимой конструкции, нежели является противоположностью прокрастинации, как считают Rosenbaum и др. [6, 10].

Это позволило обозначить еще один аспект изучения прокрастинации, связанный с индивидуальными различиями. Sauerberger и соавторы обнаружили положительную связь между прокрастинацией и доброжелательностью, добросовестностью, уступчивостью [15]. Gehrig, Münscher, Herzberg [6] также обнаружили, что более добросовестные люди более склонны к прокрастинации. Raghunath, Fournier, Kogan [10] показали, что прокрастинация проявляется в случае снижения удовольствия и вовлеченности в мышление. Rosenbaum и Sauerberger доказали отсутствие взаимосвязи импульсивности и прокрастинации [13].

М. Adachi и К. Adachi, Ibrahim, VonderHaar изучали связь прокрастинации и самоконтроля [1, 4]. Эффект самоконтроля при прокрастинации состоит в том, чтобы уменьшить дополнительную когнитивную нагрузку и сохранить ясность ума за счет дополнительных физических усилий [17]. С другой стороны, М. Adachi и К. Adachi [1] определили, что самоконтроль оказывает

влияние на прекрастинацию лишь в случае наличия физических усилий при выполнении определенной задачи. Так, в исследовании о продлении водительских прав, когда участникам сообщалось о дополнительных физических усилиях при выполнении данной задачи (увеличение расстояния от дома), то возникала прекрастинация. В случае высокого самоконтроля люди начинают выполнять задачи раньше, чем люди с низким самоконтролем, чтобы снять когнитивную нагрузку, даже если необходимо приложить физические усилия. Люди с высоким самоконтролем и низкой степенью страха приступают к выполнению задач раньше, чтобы снять эмоциональную нагрузку.

Таким образом, прекрастинация в зарубежной психологической науке изучается преимущественно с применением метода эксперимента. В лабораторных и полевых экспериментальных исследованиях показано влияние прекрастинации на порядок выполнения задач. Прекрастинация возникает, когда людям ставят задачу, и они выполняют ее сразу, не думая о лучшем решении, хотя тратят больше умственных усилий и времени. Научные объяснения причин прекрастинации касаются стремления человека как можно быстрее снизить умственную и эмоциональную нагрузку, возникающую как отклик на поставленную задачу, а также *получить удовлетворение от выполнения дел в краткосрочной перспективе, сократить время, в течение которого приходится беспокоиться о неприятных задачах*. Исследования прекрастинации также охватывают область индивидуальных различий, установлены взаимосвязи прекрастинации с личностными характеристиками. Несмотря на накопленный исследовательский опыт, прекрастинация требует своего дальнейшего масштабного изучения.

Список литературы:

1. Adachi M., Adachi K. Procrastination and Precrastination from the Perspective of Self-Control. Japanese Psychological Research. 2024. Vol. 66. No 2. P. 178-194. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jpr.12495>

2. Bieleke M., Goetz T., Krannich M., Roos A.L., & Yanagida T. Starting tests with easy versus difficult tasks: Effects on appraisals and emotions. *Journal of Experimental Education*. 2023. 91(2). P. 317–335. URL: <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1947764>
3. Blinch J., DeWinne C.R. Pre-crastination and procrastination effects occur in a reach-to-grasp task. *Experimental Brain Research*. 2019. Vol. 237. No 5. P. 1129–1139. URL: <https://disk.yandex.ru/d/PPrY0z2ZA9l9IQ>
4. Ibrahim F., Münscher J.C., & Herzberg P.Y. The facets of an impostor-development and validation of the impostor-profile (IPP31) for measuring impostor phenomenon. *Current Psychology*. 2022. 41(6), P. 3916–3927. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00895-x>
5. Fournier L.R., Coder E., Kogan C. et al. Which task will we choose first? Precrastination and cognitive load in task ordering. *Attention, Perception, & Psychophysics*. 2018. Vol. 81. No 2. P. 489–503. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/s13414-018-1633-5.pdf>
6. Gehrig Ch., Münscher J.-Ch., Herzberg P.Y. How do we deal with our daily tasks? Precrastination and its relationship to personality and other constructs. *Personality and Individual Differences*. 2023. Vol. 201, 111927. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111927>
7. Ma B., Zhang Y. Precrastination and Time Perspective: Evidence from Intertemporal Decision-Making. *Behavioral Sciences*. 2023. Vol. 13. No. 8. P. 1–12. URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/13/8/631>
8. Masih S.N., Jun S.L.R., McBride D.M. Is precrastination related to updating and inhibition aspects of executive function?. *Memory*. 2024. Vol. 32, No 8. P. 1100–1114. <https://doi.org/10.1080/09658211.2024.2384948>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09658211.2024.2384948>
9. Patterson E.E., Kahan T.A. Precrastination and the cognitive-load-reduction (CLEAR) hypothesis. *Memory*. 2019. Vol. 28, No 1. P. 1–5. URL: <https://disk.yandex.ru/i/cdYyntmH8niR5w>
10. Raghunath N.; Fournier L.R.; Kogan C. Precrastination and individual differences in working memory capacity. *Psychological Research*. 2021. No 85, P. 1970–1985. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00426-020-01373-6>
11. Rosenbaum D.A., Fournier L.R., Levy-Nzedek S. et al. Sooner Rather Than Later: Precrastination Rather Than Procrastination. *Current Directions in Psychological Science*. 2019. Vol. 28. N. 3. P. 229–233. URL: https://freidok.uni-freiburg.de/files/152441/TiCRmHAjlvIMqEJ/10.1177_0963721419833652.pdf
12. Rosenbaum D.A., Gong L., Potts C.A. Pre-Crastination: Hastening Subgoal Completion at the Expense of Extra Physical Effort. *Psychological Science*. 2014. Vol. 25. No 7. P. 1487–1496. URL: <https://content.lesaffaires.com/LAF/lacom/precrastination.pdf>
13. Rosenbaum D.A., Sauerberger K.S. Deciding what to do: Observations from a psycho-motor laboratory, including the discovery of pre-crastination.

Behavioural Processes. 2022. Vol. 199. P. 1–37. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35526661/>

14. Rosenbaum D.A., Sauerberger K.S. End-state comfort meets pre-crastination. Psychological Research. 2019. Vol. 83. No 2. P. 205–215. URL: <https://disk.yandex.ru/i/E8th4S9hzCt8dA>

15. Sauerberger K. When Doing Things Later Is the Best Choice: Precrastination as an Individual Difference. University of California: Riverside, CA, USA. 2019. URL: <https://escholarship.org/uc/item/5wh9d0bw>

16. Rosenbaum D. A., Sturgill H. B., & Fegghi I. Pre-crastination: Extra Physical Effort for Mind-Clearing in Reaching, Walking, and Other Activities. Brazilian Journal of Motor Behavior. 2023. No 17(1), 1–2. URL: <https://doi.org/10.20338/bjmb.v17i1.347>

17. VonderHaar R.L., McBride D.M., & Rosenbaum D.A. Task order choices in cognitive and perceptual-motor tasks: The cognitive-load reduction (CLEAR) hypothesis. Attention, Perception, & Psychophysics. 2019. No 81(7), P. 2517–2525. URL: <https://doi.org/10.3758/s13414-019-01754-z>

18. Zhu M., Yang Y., & Hsee C.K. The mere urgency effect. Journal of Consumer Research. 2018. No 45(3), P. 673–690. URL: <https://doi.org/10.1093/jcr/ucy008>

УДК 159.9.075

МОТИВАЦИОННЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ***Расина Эвелина Османовна***

*Старший преподаватель кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, Россия,
e-mail: rasina.evelina@mail.ru*

Всепоглощающее проникновение информационных технологий трансформирует не только деятельность интернет-пользователя, но его окружающую действительность, среду жизнедеятельности, а также и многие атрибуты его личности. Контакт пользователя и виртуального пространства носит характер взаимодействия, взаимопроникновения и взаимоизменения двух систем. Результатом данного процесса выступает виртуальная личность интернет-пользователя. Движущей силой ее формирования является виртуализация и совокупность мотивов, которые совместно образуют мотивационный механизм формирования виртуальной личности интернет-пользователя. Цель статьи заключается в выявлении и анализе закономерностей в мотивационном механизме формирования виртуальной личности. В качестве эмпирических методов применялись авторские опросники, а также методики на определение мотивационного профиля личности и выявление ведущих интернет-мотивов. Полученные результаты дают возможность проанализировать внутреннюю структуру мотивационного механизма в процессе формирования виртуальной личности интернет-пользователя. Уровень виртуализации, а также сложность и разнообразие взаимодействия между личностью и виртуальным пространством тесно связаны с мотивами пользователя, которые можно разделить на универсальные и специфические. Мотивационный механизм представляет собой структурно-функциональную совокупность универсальных мотивов, свойственных для всех пользователей и реализуемых как через возможности реального пространства, так и через виртуальное пространство, а также специфических мотивов, которые присущи только виртуальному пространству и могут быть реализованы только через его уникальные возможности. Результаты исследования позволили установить взаимосвязь уровня виртуализации личности интернет-пользователя и групп мотивов, как универсальных, так и специфических. Полученные данные позволяют расширить дальнейший спектр исследования виртуальной личности интернет-пользователя.

Ключевые слова: виртуальная личность, мотивы, виртуализация, виртуальное пространство, интернет-пользователь.

**AN EXAMINATION OF THE MOTIVATIONAL MECHANISMS
INFLUENCING THE FORMATION OF VIRTUAL PERSONALITIES
AMONG INTERNET USERS BY RASINA EVELINA OSMANOVNA*****Rasina Evelina Osmanovna***

*Senior Lecturer of the Department of Psychology,
Crimean State Engineering Pedagogical University named of Fevzi Yakubov,
Simferopol, Russia
e-mail: rasina.evelina@mail.ru*

The pervasive integration of information technologies fundamentally transforms not only the behaviors of Internet users but also their surrounding realities, life environments, and various attributes of their identities. The interaction between users and virtual spaces is characterized by a dynamic interplay and mutual transformation of these two systems. This process culminates in the emergence of the virtual identity of the Internet user. The primary catalyst for this development is virtualization, alongside a constellation of motives that collectively constitute the motivational framework for the formation of the virtual identity. This article aims to identify and analyze the patterns within this motivational framework. Empirical methods employed include the author's questionnaires and techniques designed to ascertain the motivational profiles of individuals, as well as to identify predominant Internet-related motives. The findings facilitate an analysis of the internal structure of the motivational framework involved in the development of the virtual identity of Internet users. The degree of virtualization, along with the complexity and diversity of interactions between the individual and the virtual environment, is intricately linked to user motives, which can be categorized into universal and specific types. The motivational framework comprises a structural and functional array of universal motives, common to all users and realized through both real and virtual spaces, as well as specific motives unique to the virtual realm, which can only be expressed through its distinctive capabilities. The study's results have established a correlation between the level of virtualization of the Internet user's identity and the groups of motives, both universal and specific. The data obtained provide a foundation for expanding future research into the virtual identity of Internet users.

Keywords: virtual personality, motives, virtualization, virtual space, Internet user.

Виртуальное пространство в современном мире играет ведущую роль во всех сферах общественной жизни. Виртуальное пространство постепенно трансформировалось из средства для удовлетворения социальных потребностей, в реальность для существования и жизнедеятельности, где спектр удовлетворяемых потребностей в значительной степени расширился и разнообразился. Цель представленного исследования заключается в выявлении и анализе закономерностей в мотивационном механизме формирования виртуальной личности. Контакт личности и виртуального пространства носит характер взаимодействия, что позволяет рассматривать данный процесс через призму системности. Согласно подходу С.Н. Смирнова в рассмотрении психологического содержания процесса взаимодействия контакт двух систем подразумевает взаимное их изменение, которое осуществляется при помощи канала связи. Канал связи, в свою очередь, обусловлен общностью систем, частичной тождественностью их элементов. Таким образом, взаимные изменения затрагивают зоны контакта, при этом периферические зоны

остаются неизменными [21]. Личность и виртуальное пространство представляют собой две взаимодействующие системы, обладающие определенными параметрами, отражающими их сущность (индивидуально-психологическими характеристиками личности и уникальными факторами виртуального пространства). Рассмотрение взаимодействия личности и виртуального пространства через призму описанного подхода дает четкое понимание процессу взаимовлияния личности и виртуального пространства. Личность выступает не только потребителем продуктов виртуального пространства, но и активным их создателем. Виртуальное пространство, в свою очередь, не только выступает в качестве результата деятельности человека, но и активно на него воздействует, трансформируя и видоизменяя не только мировоззрение личности, но и ее ключевые атрибуты, такие как мотивация и идентификация [2, 6, 11, 19, 22].

Результатом взаимодействия двух систем является новая целостность, новая система – виртуальная личность, которая по своей сути представляет собой отражение реальной личности, ее виртуальную проекцию. Так как данная целостность сформировалась на пересечении двух систем, то закономерно отметить ее содержание как сумму характеристик обеих родительских систем – личности и виртуального пространства. Виртуальное пространство обладает следующими специфическими характеристиками, которые воздействуют на процесс формирования виртуальной личности: анонимность [1], бестелестность, знаковый характер существования [2, 5], трансцендентность [10], онтологическая ущербность [7], симулятивный характер взаимодействия [3], обратимость, нелинейность времени [4, 20], отсутствие границ пространства [1, 23], инициативный характер взаимодействия [13, 26]. Проникновение данных факторов в систему «личность» осуществляется путем виртуализации.

Вместе с тем процесс перехода пользователя в виртуальное пространство подразумевает наполнение виртуальных явлений, процессов и объектов формой и содержанием отражаемой личностью действительности [27]. Таким образом, осевым процессом формирования виртуальной личности как результата взаимодействия двух систем выступает виртуализация. Виртуализация представляет собой процесс поглощения цифровыми средствами и технологиями всех сфер человеческой активности и жизнедеятельности в целом. Данный процесс обладает свойством динамики. Виртуальное пространство при этом выступает одновременно инструментом формирования и средой где процессы виртуализации запускаются и развиваются [9, 27]. Кроме того, виртуализация рассматривается с точки зрения трансформации пространства существования и активной адаптации личности к новым условиям [19].

В рамках теории деятельности постулируется активное отношение личности к окружающему миру, при котором деятельность является динамической системой взаимодействий субъекта с окружающей действительностью [8]. Рассматривая виртуализации через призму отношения личности и виртуальной среды, следует выделить в данном процессе три компонента (по В.Н. Мясищеву): когнитивный, аффективный и конативный, которые в свою очередь соответствуют компонентам виртуализации – погруженности, включенности и вовлеченности [14, 17]. Погруженность характеризует уровень охваченности когнитивных процессов, степенью устойчивости контакта личности и виртуального пространства. Вовлеченность раскрывается через призму приверженности к нормам и правилам пространства активности, эмоциональное отношение к процессу контакта и четкое ощущение принадлежности к виртуальному пространству. Включенность, в свою очередь, представлена разнообразной активностью пользователя, совокупностью стратегий поведения и степенью соотнесенности себя с виртуальными видами деятельности [17]. Помимо этого, отношение личности с окружающей

действительностью реализуется через построение иерархии потребностей и возможностью их удовлетворения через условия и возможности этой действительности [8].

Фундаментом личности выступает система ее отношений к окружающей действительности, которая реализуется через иерархию различных деятельностей. По мнению А.Н. Леонтьева, в качестве важнейшего механизма активного взаимодействия с окружающим миром и формирования внутренних структур психики выступает интериоризация, в основе которой лежат когнитивные процессы (отражение), понятийные и смысловые системы (предметность) [8]. Исходя из этого, виртуализация по своему характеру – это активное освоение пользователем виртуального пространства, в ходе которого происходит становление, развитие и изменение личности пользователя путем реализации совокупности различных деятельностей, выстраивания иерархии связей с окружающим миром, интериоризации внешнего опыта и выстраивании соотношения мотивов и системы личностных смыслов [8]. Таким образом, движущей силой процесса виртуализации выступают мотивы интернет-пользователя. Следовательно, мотивационный механизм формирования личности можно представить в виде теоретической модели, изображенной на рисунке 1, согласно которому уровень и глубина виртуализации определяется направленностью личности, которая, в свою очередь, формируется на основе ведущих мотивов интернет-пользователя. Мотивационный механизм представляет собой структурно-функциональную совокупность универсальных мотивов, свойственных для всех пользователей и реализуемых через возможности как реального пространства, так и виртуального пространства и специфических мотивов, которые присущи только виртуальному пространству и могут быть реализованы только через его уникальные возможности.



Рис. 1. Концептуальная модель реализации мотивационного механизма в процессе формирования виртуальной личности интернет-пользователя

Анализ исследований позволяет обозначить шесть групп мотивов, носящих универсальный характер: фрустрационные, защитные, социально-актуализационные, потребительские, позиционные [1, 2, 11, 12, 15, 18, 24, 25, 28–30]. В психологических исследованиях предпринимались попытки рассмотрения мотивационной составляющей виртуальной активности, которые представлены следующим: 1) мотив заполнения пустоты, 2) скука, 3) бытовая необходимость, 4) уход от проблем, 5) воспитание детей, 6) общение, 7) рабочие и профессиональные мотивы, 8) социальная поддержка, 9) деятельность по интересам, 10) хобби, 11) следование моде, 12) релаксация и отдых, 13) суеверные мотивы и 14) мотивы избегания неприятностей, 15) получение информации, 16) приобщение к важным людям и событиям, 17) влияние на события, 18) аддиктивные мотивы (мотивы зависимости), 19) личностные мотивы, 20) изменение или отреагирование эмоций, 21) самоутверждение, 22) мотивы власти, влияния [18, 24, 25, 28–30].

А.И. Лучинкина, в свою очередь, выделила уникальные специфические мотивы интернет-пользователя, которые реализуются только через возможности виртуального пространства. Ученый выделила творческие мотивы (репликация, личное пространство, взнос) и потребительские мотивы (обозначенное присутствие и вживание в роль) [11]. Таким образом,

мотивационный механизм как средство формирования виртуальной личности и инструмент установления внутренней связи между личностью и виртуальным пространством следует рассматривать в соответствии с выделенными уровнями и в контексте процесса виртуализации.

В данной работе были использованы следующие методы. Методика «Индекс виртуализации личности интернет-пользователя социальных сервисов» (Э.О. Расина.) применялась для установления уровня виртуализации личности интернет-пользователя и оценки выраженности отдельных компонентов виртуализации (погруженность, вовлеченность, включенность). Авторский опросник на выявление мотивов интернет-пользователя (Э.О. Расина) [17] и методика «Мотивационный профиль личности» (В.Э. Мильман) [16] позволили выявить универсальные и периферические мотивы пользователей, методика «Личность в виртуальном пространстве» (А.И. Лучинкина) дала возможность определить специфические мотивы интернет-пользователя [11].

Эмпирическую базу исследования составила выборка школьников и студентов Республики Крым в количестве 185 ($n = 185$) человек в возрасте от 15 до 25 лет ($M = 19,08$ $SD = 2,71$). Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи программного обеспечения SPSS 27.0, корреляционный критерий Пирсона.

По результатам методики на выявление уровня виртуализации личности интернет-пользователя респонденты разделились на три группы в соответствии с выраженностью данного показателя (рис. 2). Согласно полученным данным наибольший объем выраженности имеет средний уровень (57,98%), что указывает на активную интеграцию виртуального пространства в их жизнь при сохранении баланса с активностью в реальном пространстве. Низкий уровень виртуализации отмечается у незначительного количества респондентов (4,28%), что закономерно объясняется всепоглощающим характером распространения

виртуального пространства на все сферы общественной жизни. Данные, полученные в ходе анализа универсальных мотивов, позволяют отметить выраженность защитных (63,64%) и потребительских (100,00%) мотивов у первой группы респондентов, фрустрационных (67,79%), аффилиационных (76,51%) у второй группы интернет-пользователей, и социально-актуализационных (80,41%) и позиционных (89,69 %) у третьей группы респондентов.

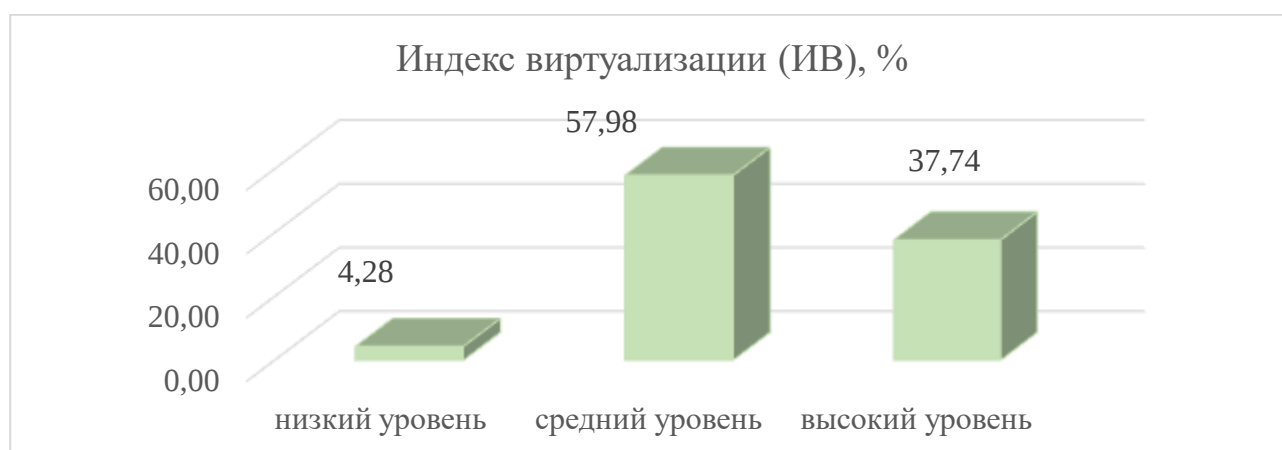


Рис. 2. Распределение показателей по уровням выраженности индекса виртуализации интернет-пользователя

Полученные результаты позволяют отметить, что для пользователей с низким уровнем виртуализации характерно стремление в обеспечении собственной безопасности и удовлетворение базовых потребностей через возможности виртуального пространства. Для группы с умеренным уровнем виртуализации характерно проявление желания избежать негативных эмоций и препятствия в реальной жизни через возможности виртуального пространства, а также стремление к установлению множественных социальных связей, которые также могут служить средством компенсации неудовлетворенности пользователя. Для пользователей с высоким уровнем виртуализации зафиксирована значимая выраженность стремления к самовыражению и социальной активности, к обретению и подтверждению социальной

статусности. Отсюда следуют, что уровень виртуализации напрямую связан с разнообразием ведущих мотивов пользователя. Корреляционный анализ полученных данных позволил установить прямую значимую статистическую связь между показателями социально-актуализационных (эмпирическое значение – $r_{xy} = 0,563$, при $p \leq 0,01$, при критическом $r_{xy} = 0,1163$) и позиционных (эмпирическое значение – $r_{xy} = 0,519$, при $p \leq 0,01$, при критическом $r_{xy} = 0,163$) мотивов и уровнем виртуализации и обратную связь между защитными (эмпирическое значение – $r_{xy} = -0,643$, при $p \leq 0,01$, при критическом $r_{xy} = 0,163$) и потребительскими (эмпирическое значение – $r_{xy} = -0,819$, при $p \leq 0,01$, при критическом $r_{xy} = 0,163$) мотивами.

В соответствии с полученными результатами по мотивационному профилю пользователя для первой группы интернет-пользователей характерна выраженность мотивов общения (63,64%) и общей активности (45,45%), для второй группы наблюдается преобладание мотивов общения (100,00%), общей активности (88,59%), общественная полезность (75,17 %), комфорт (69,80%) и творческая активность (63,09%). Для третьей группы интернет-пользователей фиксируется значительная выраженность показателей по шкалам «жизнеобеспечение» (100,00%), комфорт (100,00%), социальный статус (100,00%), общественная полезность (100,00%), творческая активность (89,69%).

Для первой группы респондентов в большей степени свойственно стремление к комфорту и общей активности в интернете, что обуславливает прагматический и утилитарный характер взаимодействия пользователя с виртуальным пространством. Вторая группа респондентов демонстрирует выраженность мотивов, отличающихся большим разнообразием в сравнении с первой группой, что указывает на интеграцию виртуального пространства в процесс удовлетворения потребностей широкого спектра. Результаты респондентов также демонстрируют высокую заинтересованность в социальной интеграции в виртуальное общество, в самовыражении и проявлении себя через

возможности виртуального пространства. Для третьей группы интернет-пользователей характерен значительный охват всего спектра мотивов в реализации их через возможности виртуального пространства, что свидетельствует о превалировании данного способа удовлетворения потребностей над возможностями реального пространства. Базовые, жизнеобеспечивающие мотивы для данных пользователей также свойственно реализовать через виртуальные возможности. Корреляционный анализ полученных данных позволил установить прямую значимую статистическую связь между уровнем виртуализации и показателями мотивов жизнеобеспечения (эмпирическое значение – $r_{xy} = 0,723$, при $p \leq 0,01$ при критическом $r_{xy} = 0,163$), комфорта (эмпирическое значение – $r_{xy} = 0,698$, при $p \leq 0,01$, при критическом $r_{xy} = 0,163$), социального статуса (эмпирическое значение – $r_{xy} = 0,801$, при $p \leq 0,01$, при критическом $r_{xy} = 0,163$), творческой активности (эмпирическое значение – $r_{xy} = 0,619$, при $p \leq 0,01$, при критическом $r_{xy} = 0,163$) и общественной полезности (эмпирическое значение – $r_{xy} = 0,691$, при $p \leq 0,01$, при критическом $r_{xy} = 0,163$).

Полученные результаты по специфическим мотивам свидетельствуют о выраженности мотива обозначенного присутствия (81,82%) и мотива вживания в роль (100,00%) для первой группы респондентов, мотива репликации (59,73%), мотива обозначенного присутствия (52,35%) и мотива вноса (42,28 %) для второй группы интернет-пользователей, и мотивов вноса (85,57%), личного пространства (77,32%) и репликации (62,89%) для третьей группы респондентов. Полученные результаты позволяют зафиксировать выраженность в большей степени потребительских мотивов в первой группе респондентов, достаточное разнообразие мотивов для второй группы и превалирование творческих мотивов для третьей группы пользователей. Корреляционный анализ полученных данных позволил установить прямую значимую статистическую связь между показателями уровня виртуализации и

показателями мотива личного пространства (эмпирическое значение – $r_{xy} = 0,498$, при $p \leq 0,01$ при критическом $r_{xy} = 0,163$), репликации (эмпирическое значение – $r_{xy} = 0,456$, при $p \leq 0,01$ при критическом $r_{xy} = 0,163$) и мотива взноса (эмпирическое значение – $r_{xy} = 0,675$, при $p \leq 0,01$ при критическом $r_{xy} = 0,163$), обратную связь с показателями мотива обозначенного присутствия (эмпирическое значение – $r_{xy} = -0,511$, при $p \leq 0,01$, при критическом $r_{xy} = 0,163$) и вживания в роль (эмпирическое значение – $r_{xy} = -0,739$, при $p \leq 0,01$ при критическом $r_{xy} = 0,163$).

Исходя из проведенного анализа следует заключить, что рост уровня виртуализации напрямую связан с разнообразием мотивов, которые пользователь может удовлетворить при помощи возможностей виртуального пространства. При этом характерным является стремление в удовлетворении всего спектра потребностей для пользователей с высоким уровнем виртуализации. Для данных интернет-пользователей виртуальное пространство выступает прямым продолжением реального мира, где существует возможность удовлетворения как базовых, жизнеобеспечивающих мотивов, так и мотивов, связанных с самоактуализацией, самовыражением и профессиональным развитием.

Полученные результаты позволяют рассмотреть внутреннюю структуру реализации мотивационного механизма в процессе формирования виртуальной личности интернет-пользователя. Уровень виртуализации, сложность и разнообразие взаимодействия личности и виртуального пространства напрямую связаны с мотивами пользователя, которые имеют несколько уровней (мотивы универсальные и специфические). Полученные нами результаты подтверждают исследования, в рамках которых виртуальное пространство рассматривалось как новый инструмент для удовлетворения потребностей личности [2, 11, 29, 30]. Также эти данные позволяют подтвердить идею о наличии специфических, уникальных мотивов, характерных для виртуального пространства [11]. Вместе

с тем закономерным является выделение промежуточной группы мотивов – мета-мотивов, периферических мотивов интернет-пользователя. В данную группу следует отнести мотивы, которые потенциально могут быть реализованы через возможности обоих пространств (реального и виртуального), но при этом в большинстве своем реализуются через возможности виртуального пространства как обладающего наиболее эффективными для этого инструментами. Среди таких мотивов: социальная активность, саморазвитие и самоактуализации.

Анализ литературы и полученные результаты свидетельствуют, что виртуальная личность интернет-пользователя играет важнейшую роль в современном мире. Как результат процесса взаимодействия систем «личности» и «виртуальное пространство» она выступает новой целостностью, объединяющей в себе характерные черты обеих систем. Виртуализация запускает формирование виртуальной личности и является осью данного процесса. Мотивационный механизм в свою очередь выступает в качестве движущей силы процесса формирования виртуальной личности интернет-пользователя. Стремление к реализации потребностей, с одной стороны, и всевозрастающие возможности виртуального пространства – с другой, задают траекторию формирования и развития виртуальной личности, реализацию ее потенциала как новой целостности, своеобразной системы, имеющей свою структуру и свои особенности.

Список литературы:

1. Абдалина Л.В., Зыков К.А. Цифровая девиация как феномен современного мира // Гаудеамус. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-deviatsiya-kak-fenomen-sovremennogo-mira>.
2. Белинская Е.П., Франтова Д.К. Активность в виртуальном взаимодействии как фактор конструирования идентичности пользователями социальных сетей: межпоколенные различия // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 3 (9). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnost-v-virtualnom-vzaimodeystvii-kak-faktor-konstruirovaniya-identichnosti-polzovateliyami-sotsialnyh-setey-mezhpokolennye>

3. Емелин В.А. Симулякры и технологии виртуализации в информационном обществе // Национальный психологический журнал. 2016. № 3(23). С. 86–97.

4. Зябрина А.В., Максюткова З.Г. Категория виртуальной реальности в социально-философском дискурсе // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2015. № 1(27). С. 15–21.

5. Исаева А.Н. «Бестелесность» личности в условиях виртуальной культуры // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. С. 491–505.

6. Конева А.В., Лисенкова А.А. Матрица идентичности в цифровую эпоху: социальные вызовы преодоления анонимности // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. № 35. С. 14–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matritsa-identichnosti-v-tsifrovuyu-epohu-sotsialnye-vyzovy-preodoleniya-anonimnosti>.

7. Коптева Н.В. Невоплощенность в Интернете как предиктор смыслоутраты (на примере студенчества) // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 4. С. 50–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nevoploschennost-v-internete-kak-prediktor-smysloutraty-na-primere-studenchestva>.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 352 с.

9. Лисенкова А.А. Идентификационные стратегии и практики в пространстве социальных сетей // Российский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 1. С. 35–41.

10. Лобовикова Е.А. Бытие человека в виртуальной культуре: имманентное и трансцендентное // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2018. № 7(145). С. 32–33.

11. Лучинкина А.И. Особенности формирования виртуальной личности интернет-пользователя // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 47-2. С. 280–286.

12. Мансурова Г.Р. Особенности Я-концепции личности, проявляющиеся в интернет-коммуникации // Ученый XXI века. 2022. № 5-1 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ya-kontseptsii-lichnosti-proyavlyayuschiesya-v-internet-kommunikatsii>.

13. Матвеева С.Е., Сунгурова Н.Л. Регуляторно-личностные особенности юношей и девушек, предпочитающих разные стратегии сетевого поведения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2021. № 3. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/regulyatorno-lichnostnye-osobennosti-yunoshey-i-devushek-predpochitayuschih-raznye-strategii-setevogo-povedeniya>.

14. Мясищев В.Н. Личность и отношения человека // Материалы симпозиума «Проблемы личности». М. : Институт философии АН СССР, 1970. С. 63–73.

15. Перегудина В.А. Опыт исследования идентичности личности активных интернет-пользователей // Вестник Самарского гос. техн. ун-та. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-issledovaniya-identichnosti-lichnosti-aktivnyh-internet-polzovateley>.

16. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М. : МГУ, 1990. 159 с.

17. Расина Э.О. Индекс виртуализации личности интернет-пользователя социальных сервисов: апробация психометрической методики // СибСкрипт. 2023. Т. 25, № 2 (96). С. 228–239.

18. Рыльская Е.А., Погорелов Д.Н. Идентичность личности в виртуальном пространстве социальных сетей и реальная идентичность: сравнительные характеристики // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/identichnost-lichnosti-v-virtualnom-prostranstve-sotsialnyh-setey-i-realnaya-identichnost-sravnitelnye-harakteristiki>.

19. Рябикина З.И. Возможные изменения субъектной позиции личности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 2. С.76–90.

20. Самойлова Е.О. Виртуальный нарратив в контексте современного хронотопа // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12. № 1. С. 37–41.

21. Смирнов С.Н. Диалектика отражения и взаимодействия в эволюции материи. М. : Наука, 1974. 384 с.

22. Солдатова Е.Л., Погорелов Д.Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-virtualnoy-identichnosti-sovremennoe-sostoyanie-problemy>.

23. Соловьева Л.Н. Цифровая идентичность как феномен информационной современности // Общество: философия, история, культура. 2020. № 12(80). С. 53–56.

24. Трубицына Л.В., Феоктистова Е.А. Мотивация пребывания человека в социальных сетях // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-prebyvaniya-cheloveka-v-sotsialnyh-setyah>.

25. Юдеева Т.В. Особенности реагирования подростков на мнение сверстников в интернет-пространстве // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика.

Психология. 2022. Т. 8 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-reagirovaniya-podrostkov-na-mnenie-sverstnikov-v-internet-prostranstve>.

26. Юрченко Е.К. Интернет как коммуникационное пространство для идентификации личности // Идеи и идеалы 2023. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-kak-kommunikatsionnoe-prostranstvo-dlya-identifikatsii-lichnosti>.

27. Gabriel I. Artificial intelligence, values, and alignment // Minds and Machines. 2020. № 30. P. 411–437.

28. Gao W., Wei, J., Li, Y., Wang, D. and Fang, L. Motivations for social network site use and users' well-being: mediation of perceived social support, positive self-presentation and honest self-presentation // Aslib Journal of Information Management. 2023. Vol. 75. № 1. P. 171–191.

29. Xie L. User's Motivation in Sharing Information on Social Media. BCP Business & Management. 2023. № 43. P. 153–158.

30. Yingjia Hu. Research on the commercial value of TikTok in China // Academic Journal of Business & Management. 2020. № 2(7). P. 57–64.

References:

1. Abdalina L.V., Zykov K.A. Cifrovaja deviacija kak fenomen sovremennogo mira. Gaudeamus. 2022. No 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-deviatsiya-kak-fenomen-sovremennogo-mira>.

2. Belinskaja E.P., Frantova D.K. Aktivnost' v virtual'nom vzaimodejstvii kak faktor konstruirovaniya identichnosti pol'zovateljami social'nyh setej: mezhpokolennye razlichija. Vestnik RGGU. Serija: Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie. 2017. No 3 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnost-v-virtualnom-vzaimodeystvii-kak-faktor-konstruirovaniya-identichnosti-polzovatelyami-sotsialnyh-setey-mezhpokolennye>

3. Emelin V.A. Simuljakry i tehnologii virtualizacii v informacionnom obshhestve. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2016. No 3(23). P. 86–97.

4. Zjabrina A.V., Maksjutova Z.G. Kategorija virtual'noj real'nosti v social'no-filosofskom diskurse. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 7: Filosofija. Sociologija i social'nye tehnologii. 2015. No 1(27). P. 15–21.

5. Isaeva A.N. «Bestelesnost'» lichnosti v uslovijah virtual'noj kul'tury. Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2021. Vol. 18. No 3. P. 491–505.

6. Koneva A.V., Lisenkova A.A. Matrica identichnosti v cifrovuju jepohu: social'nye vyzovy preodolenija anonimnosti. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologija i iskusstvovedenie. 2019. No 35. P. 14–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matritsa-identichnosti-v-tsifrovuyu-epohu-sotsialnye-vyzovy-preodoleniya-anonimnosti>.

7. Kopteva N.V. Nevoploschennost' v Internetе kak prediktor smysloutraty (na primere studenchestva). Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. Vol. 8. No 4. P. 50–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nevoploschennost-v-internete-kak-prediktor-smysloutraty-na-primere-studenchestva>.
8. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. Moscow : Politizdat, 1975. 352 p.
9. Lisenkova A.A. Identifikacionnye strategii i praktiki v prostranstve social'nyh setej. Rossijskij gumanitarnyj zhurnal. 2020. Vol. 9. No 1. P. 35–41.
10. Lobovikova E.A. Bytie cheloveka v virtual'noj kul'ture: immanentnoe i transcendentnoe. Zhurnal nauchnyh publikacij aspirantov i doktorantov. 2018. No 7(145). P. 32–33
11. Luchinkina A.I. Osobennosti formirovanija virtual'noj lichnosti internet-pol'zovatelja. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2015. No 47-2. P. 280–286.
12. Mansurova G.R. Osobennosti Ja-koncepcii lichnosti, proyavljajushiesja v internet-kommunikacii. Uchenyj XXI veka. 2022. No 5-1 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ya-kontseptsii-lichnosti-proyavlyayushiesja-v-internet-kommunikatsii> (data obrashhenija: 06.03.2025).
13. Matveeva S.E., Sungurova N.L. Reguljatorno-lichnostnye osobennosti junoshej i devushek, predpochitajushih raznye strategii setevogo povedenija. Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologija. Pedagogika. Psihologija. 2021. No 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regulyatorno-lichnostnye-osobennosti-yunoshey-i-devushek-predpochitayushih-raznye-strategii-setevogo-povedeniya>
14. Mjasishhev V.N. Lichnost' i otnoshenija cheloveka. Materialy simpoziuma «Problemy lichnosti». Moscow : Institut filosofii AN SSSR, 1970. P. 63–73.
15. Peregudina V.A. Opyt issledovanija identichnosti lichnosti aktivnyh internet-pol'zovatelej. Vestnik Samarskogo gos. tehn. un-ta. Serija: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021. No 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-issledovanija-identichnosti-lichnosti-aktivnyh-internet-polzovateley>.
16. Praktikum po psihodiagnostike. Psihodiagnostika motivacii i samoreguljacii. Moscow : MGU, 1990. 159 p.
17. Rasina Je.O. Indeks virtualizacii lichnosti internet-pol'zovatelja social'nyh servisov: aprobacija psihometricheskoy metodiki. SibSkript. 2023. Vol. 25. No 2 (96). P. 228–239.
18. Ryl'skaja E.A., Pogorelov D.N. Identichnost' lichnosti v virtual'nom prostranstve social'nyh setej i real'naja identichnost': sravnitel'nye harakteristiki // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 1 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/identichnost-lichnosti-v-virtualnom-prostranstve-sotsialnyh-setey-i-realnaya-identichnost-sravnitelnye-harakteristiki>.

19. Rjabikina Z.I. Vozmozhnye izmenenija sub#ektnoj pozicii lichnosti v svjazi s narastajushhej virtualizaciej ee bytija. Chelovek. Soobshhestvo. Upravlenie. 2013. No 2. P.76–90.
20. Samojlova E.O. Virtual'nyj narrativ v kontekste sovremennogo hronotopa. Gumanitarnyj vektor. 2017. Vol. 12. No 1. P. 37–41.
21. Smirnov S.N. Dialektika otrazhenija i vzaimodejstvija v jevoljucii materii. Moscow : Nauka, 1974. 384 p.
22. Soldatova E.L., Pogorelov D.N. Fenomen virtual'noj identichnosti: sovremennoe sostojanie problem. Obrazovanie i nauka. 2018. No 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-virtualnoy-identichnosti-sovremennoe-sostoyanie-problemy>.
23. Solov'eva L.N. Cifrovaja identichnost' kak fenomen informacionnoj sovremennosti. Obshhestvo: filosofija, istorija, kul'tura. 2020. No 12(80). P. 53–56.
24. Trubicyna L.V., Feoktistova E.A. Motivacija prebyvanija cheloveka v social'nyh setjah. Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2022. No 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-prebyvaniya-cheloveka-v-sotsialnyh-setyah>.
25. Judeeva T.V. Osobennosti reagirovaniya podrostkov na mnenie sverstnikov v internet-prostranstve. Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologija. Pedagogika. Psihologija. 2022. Vol. 8 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-reagirovaniya-podrostkov-na-mnenie-sverstnikov-v-internet-prostranstve>.
26. Jurchenko E.K. Internet kak kommunikacionnoe prostranstvo dlja identifikacii lichnosti. Idei i idealy 2023. No 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-kak-kommunikatsionnoe-prostranstvo-dlja-identifikatsii-lichnosti>.
27. Gabriel I. Artificial intelligence, values, and alignment. Minds and Machines. 2020. No 30. P. 411–437.
28. Gao W., Wei, J., Li, Y., Wang, D. and Fang, L. Motivations for social network site use and users' well-being: mediation of perceived social support, positive self-presentation and honest self-presentation. Aslib Journal of Information Management. 2023. Vol. 75. No 1. P. 171–191.
29. Xie L. User's Motivation in Sharing Information on Social Media. BCP Business & Management. 2023. No 43. P. 153–158.
30. Yingjia Hu. Research on the commercial value of TikTok in China. Academic Journal of Business & Management. 2020. No 2(7). P. 57–64.

УДК 159.922.76

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МАТЕРЯМИ,
ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Сурнина Марина Владимировна

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной
педагогике и психологии,*

Алтайский государственный педагогический университет,

г. Барнаул, Россия,

e-mail: surnina_mv@altspu.ru

Белькова-Корякина Наталья Николаевна

Магистр, кафедра общей и прикладной психологии,

Алтайский государственный университет,

г. Барнаул, Россия,

e-mail: belikovafg@gmail.com

Багрова Елизавета Владимировна

Студентка, кафедра специальной педагогики и психологии,

Алтайский государственный педагогический университет,

г. Барнаул, Россия,

e-mail: elicaveta24@mail.ru

Авторами статьи сделан анализ существующих теоретических основ и психолого-педагогических подходов по изучению особенностей стиля детско-родительских отношений у матерей, воспитывающих ребенка старшего дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья. Результаты исследования дали возможность рассмотреть существенные отличия стиля детско-родительских отношений, который проявляется у матерей, воспитывающих старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, выявленный стиль детско-родительских отношений позволяет понять смысложизненные ориентации матерей. По результатам проведенного исследования предложен психологический практикум для матерей старших дошкольников с особыми возможностями здоровья с занятиями, включающими модульную программу, состоящую из двух модулей: просветительский модуль с лекциями для родителей и практический модуль с тренинговыми упражнениями и ролевыми играми.

Ключевые слова: стиль детско-родительских отношений, смысложизненные ориентации, старший дошкольник с ограниченными возможностями, психологический практикум.

**FRAMEWORK FOR PREVENTIVE INITIATIVES TARGETING
MOTHERS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH LIMITED HEALTH
OPPORTUNITIES**

Surnina Marina Vladimirovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology,
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia,
e-mail: surnina_mv@altspu.ru*

Belkova-Koryakina Natalya Nikolaevna

*Master, Department of General and Applied Psychology,
Altai State University, Barnaul, Russia,
e-mail: belikovafg@gmail.com*

Bagrova Elizaveta Vladimirovna

*Student, Department of Special Pedagogy and Psychology,
Altai State Pedagogical University,
Barnaul, Russia,
e-mail: elcaveta24@mail.ru*

The authors of the article conducted a comprehensive analysis of the existing theoretical foundations, as well as psychological and pedagogical approaches, pertaining to the characteristics of child-parent relationship styles among mothers raising children of senior preschool age with special health needs. The findings of the study revealed significant differences in the styles of child-parent relationships, particularly among mothers of older preschoolers with disabilities. The identified relationship styles provide valuable insights into the life-meaning orientations of these mothers.

In light of the study's results, a psychological workshop has been proposed for mothers and their older preschoolers with special health needs. This workshop will feature a modular program comprising two key components: an educational module that includes lectures for parents, and a practical module that encompasses training exercises and role-playing activities.

Keywords: style of parent-child relationships, life-managing orientations, senior preschooler with disabilities, psychological workshop.

Поведение матери определяет благополучие ребенка, особенно в дошкольном детстве, поэтому важно рассмотреть стиль детско-родительских отношений матерей, которые воспитывают дошкольников с особыми возможностями здоровья. Появление ребенка, у которого обнаруживаются различные нарушения в психическом развитии в дошкольном детстве, иногда моторные, сенсорные или интеллектуальные нарушения, то это не всегда приводит к взаимоподдержке между членами семьи, так как чаще меняется поведение женщины-матери, которая больше внимания уделяет ребенку,

стараясь поддерживать его, оберегать, по возможности общаться с ним так, чтобы были удовлетворены все потребности дошкольника. А это разрушает порой стабильные и ранее благополучные взаимоотношения в семье. Родители, которые воспитывают дошкольника с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), разделяя между членами семьи обязанности по воспитанию такого ребенка, чаще определяют данную роль именно матери. Матери, дошкольников, имеющих нарушения в развитии, иногда вынуждены не работать, чтобы более точно контролировать ситуацию развития такого дошкольника. Как отмечается в ряде исследований, дети с ОВЗ могут вызывать напряженность во взаимоотношениях между всеми членами семьи [2, 6, 10].

Ситуация в семье напрямую взаимосвязана со стилем детско-родительских отношений матерей, воспитывающих дошкольника ОВЗ, что может изменить и ролевую структуру семьи. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья часто проявляет склонность к уязвимости, поэтому ему необходима психологическая поддержка особенно в эмоциональном плане. Такая ситуация вызывает у матерей пересмотр собственных убеждений из-за смены отношений с окружающими, так как им необходима психологическая поддержка и помощь, чтобы не возникало чувства беспомощности и одиночества при столкновении с реалиями жизни. Анализ стиля детско-родительских отношений матерей, воспитывающих дошкольника с ОВЗ, позволит рассмотреть методы психологической поддержки для таких семей.

Сложная ситуация в семье, которая воспитывает ребенка с нарушениями здоровья, рассмотрено авторами Т.А. Басиловой, И.С. Багдасарьян, Н.П. Болотовой, Т.Г. Богдановой, Н.В. Мазуровой, О.В. Гусевой, Е.В. Устиновой, И.И. Мамайчук, Е.В. Шабановой, Е.Ю. Фирсовой, и др. [6, 8, 10]. В исследованиях учеными рассматриваются значимые стороны детско-родительских отношений, которые возникают в процессе воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [1, 2, 5]. Также

показано, что в семьях, которые воспитывают подростка с ОВЗ, возникают проблемы именно у родителей со стилем воспитания в условиях возникновения привязанности [7], что может привести к формированию у ребенка неадаптивных качеств, мешающих успешному развитию и адаптации в обществе сверстников [1].

Целью нашего исследования стало изучение содержательных особенностей и проявления стиля детско-родительских отношений матерей, воспитывающих дошкольника с ограниченными возможностями здоровья.

Методы для сбора данных в рамках выбранной нами темы были подобраны следующие: тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), тест на созависимость (Шкала созависимости Спенн–Фишер, адаптация В.Д. Москаленко), тест смысло-жизненные ориентации (Д.А. Леонтьев), проективная методика «семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис).

В исследовании участвовало 70 женщин зрелого возраста (от 36 лет до 45 лет), которые имели детей старшего дошкольного возраста (от 6 лет до 8 лет): 34 женщины, у которых есть дети старшего дошкольного возраста с ОВЗ и 36 женщин, которые воспитывают дошкольников без хронических заболеваний. Исследование проводилось на базе Алтайского краевого центра психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Стиль детско-родительских отношений определяет способ взаимодействия с ребенком, который формируется на основе их личностных характеристик, жизненного опыта, культурных традиций и воспитательных установок. Стиль зависит от разных факторов, таких как уровень эмоциональной близости между родителями и детьми, степень привязанности, уровень поддержки и поощрения и др. [8, 9].

Для анализа достоверных различий был использован непараметрический метод математической статистики U-критерий Манна-Уитни, который

позволил на уровне значимости $p < 0,05$ определить достоверные различия в средних значениях шкал методик. Необходимо отметить, что для анализа результатов при помощи проективной методики А.Я. Варга, В.В. Столин выделили критерии, определяющие взаимоотношения между матерью и ребенком, дополняющие результаты тестирования матерей – это условная норма (рисунок не демонстрирует ситуаций отдаленности, на рисунке все нарисованы вместе, а вся семья занимается общим делом); дистанция (мать находится на значительной дистанции от ребёнка, рисунок не показывает общения между матерью и ребенком) и симбиоз (рисунок демонстрирует привязанность ребенка с матерью, проявляется некая зависимость). Результаты U-критерия Манна-Уитни достоверных различий по шкалам методик, матерей дошкольников с ОВЗ и матерей, воспитывающих нормотипичных детей.

Таблица 1. Анализ средних значений у матерей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, и матерей, воспитывающих детей без хронических заболеваний

Шкала	Группа	N	M	U	p
Симбиоз	Матери с детьми-дошкольниками с ОВЗ	30	16,45	119	0,028
	Матери с детьми-дошкольниками без хронических заболеваний	30	24,55		
Образ социальной желательности поведения	Матери с детьми-дошкольниками с ОВЗ	30	16,67	123,5	0,038
	Матери с детьми-дошкольниками без хронических заболеваний	30	24,32		
Семейная социограмма	Матери с детьми-дошкольниками с ОВЗ	30	16,72	124,5	0,040
	Матери с детьми-дошкольниками без хронических заболеваний	30	24,27		

Условные обозначения: N – объем выборки, M – среднее арифметическое, U – значение статистики Манна-Уитни, p – уровень значимости.

С помощью U-критерия Манна-Уитни на уровне значимости ($p < 0,05$) выявлены достоверные различия по особенностям стиля матерей детей с ОВЗ и матерей с нормотипичными детьми по родительским отношениям с ребенком. Результат показал, что у матерей с детьми с ОВЗ выстраиваются действительно особые детско-родительские отношения, которые проявляются в недифференцированности «Я» у членов семьи и наличии симбиотических связей между матерью и дошкольником с ОВЗ. Именно такие взаимоотношения, возможно, обеспечивают психологическую поддержку, комфорт и безопасность для ребенка, однако существуют и риски негативного влияния такой ситуации на развитие ребенка.

При помощи метода корреляционного анализа Спирмена были выявлены взаимосвязи по шкалам методик: Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), Тест на созависимость (Спанн, Фишер, адаптация В.Д. Москаленко), Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО), Д.А. Леонтьев, Методика «семейная социограмма».

По результатам проведения корреляционного анализа матерей детей-дошкольников с ОВЗ и матерей, имеющих нормотипичных детей, были полученные корреляционные связи по таким шкалам, как шкалы методики «Семейная социограмма» со шкалой «Авторитарная гиперсоциализация» ($r = 0,566$; $p = 0,009$); шкалы методики «Локус контроля - Я» коррелирует со шкалой «Авторитарная гиперсоциализация» ($r = -0,531$; $p = 0,016$); шкалы методики «Симбиоз» с шкалой «Семейная социограмма» ($r = 0,423$; $p = 0,018$).

Также были выделены корреляционные связи между шкалами методик в группе матерей, воспитывающих нормотипичных детей: шкалы методик «Созависимость» и шкала методики «Симбиоз» ($r = 0,454$; $p = 0,044$).

По данным проведенного исследования было обнаружено, что созависимые отношения, возможно, будут носить симбиотический характер и проявляется это чаще у матери, которая имеет ребенка старшего дошкольного

возраста с ОВЗ, данная ситуация, возможно, формируется на фоне непосредственного общения в системе «мать-ребенок», чаще в таких семьях мать полностью живет жизнью ребенка, все для него делает, подстраивается под график его жизни, включена в сложности протекания его диагноза, перестраивает или практически полностью отказывается от собственной личной жизни. Далее, по результатам исследования можно определить различия в стилях детско-родительских отношений у матерей, имеющих детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, которые определяют формирование определенной структуры смысложизненных ориентации у матери.

В семьях, где растет ребенок дошкольного возраста с ОВЗ, бывает сложно матери полностью автономно справляться с уходом и обеспечить социализацию ребенку, хотя иногда такие матери сами принимают решение полностью взять на себя ответственность справиться с особенностями организации жизнедеятельности в сложившейся проблемной жизненной ситуации и реальностью адаптации к окружающим, и поэтому важна комплексная психологическая поддержка разных специалистов, способствующая и стабилизации семейных взаимоотношений, и помощь матери, что улучшит состояние матери и, возможно, положительно скажется на психологическом здоровье семьи в целом.

Для того чтобы оказать психологическую поддержку матери, у которой есть ребенок с ОВЗ, нами был предложен психологический практикум, состоящий из коллективных форм работы, описанных в методических рекомендациях О.Ф. Богатой [3]. Данный психологический практикум направлен на комплексный подход к решению вопросов гармонизации стиля детско-родительских отношений у матери и включает два основных модуля, направленных на решение сложных вопросов, с которыми может столкнуться мать при воспитании дошкольника с особыми возможностями здоровья. Программа в основном определяется профилактическими мероприятиями и

включает два модуля: первый просветительский модуль с лекциями для родителей и второй практический модуль с занятиями, в которых возможно применение тренинговых упражнений и ролевых игр, что позволит осознать собственную позицию и матери поэкспериментировать с собственными ролями (на занятиях чередовать роли), это даст новое видение собственной ситуации в детско-родительских отношениях.

Просветительский модуль психологического практикума предполагает теоретический лекторий по ключевым вопросам, связанным с особенностями развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста, которые имеют особые возможности в развитии. Темы лектория составлены таким образом, чтобы учесть вопросы, с которыми сталкиваются матери при возникающих сложностях и трудностях взросления дошкольников, имеющих ограниченные возможности здоровья. Ключевые темы данного модуля направлены на рассмотрение сензитивных периодов развития в дошкольном и младшем школьном возрастном периоде, которые выделены учеными как периоды особой чувствительности во взрослении, особенно в дошкольном детстве, направленные на формирование определенных навыков. Организуя быт для детей с ограниченными возможностями здоровья, матери должны понимать, что стремление ребенка «настоять на своем» и сделать все самостоятельно, особенно актуально для каждого возраста. Например, у дошкольников до пяти лет, когда формируется правильность в ходьбе (походка), ребенок должен научиться уверенно ходить (не раскачиваться и ровно держать спину). Эта особенность связана с сензитивным периодом развития движения именно до пяти лет, этот период определяется как максимально благоприятный. Матерям также важно знать социальную ситуацию развития и учитывать ведущую деятельность, знание о которой позволит правильно организовать занятия. Познакомившись с данным теоретическим материалом, матери более точно будут понимать, как можно поддержать или чем можно ограничить развитие

навыка. Предполагается, что данный лекторий могут посещать родители и все, кто принимает активное участие в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья для того, чтобы правильно организовать сопровождение и обеспечить полноценное развитие такому ребенку. Данный лекторий может решать ряд задач: анализ педагогических и воспитательных ситуаций, описание закономерностей развития детской психики и объяснения механизмов поведения детей [3].

Практико-ориентированный модуль психологического практикума предполагает групповые формы взаимодействия в рамках контакт-группы для матерей или для обоих родителей ребенка дошкольного возраста с ОВЗ и предполагает занятия, в которые включены упражнения коммуникативного тренинга и ролевые игры. Основная форма организации психологического практикума – это тематические занятия малыми группами. Упражнения тренинга на развитие коммуникативных навыков предполагают поработать с навыками общения: умение слушать, умение понимать чувства и эмоции другого человека (вербальное и невербальное общение) и позволяет посредством контакт-групп рассмотреть разные формы коммуникаций и особенностей разных сторон общения. Ролевые игры как эффективная форма взаимодействия позволяет в рамках ситуаций со сменой ролей лучше понимать поведение другого человека и выстроить впоследствии более комфортные ситуации общения в реальной жизни. Педагогическая ценность ролевых игр определяется не только возможностью рассмотреть воспитательные ситуации, которые происходят в домашних условиях между родителями и детьми, но также понять эффективность реализуемых паттернов поведения матерей. Ролевые игры чаще позволяют лучше понимать собственного ребенка, разобраться в своих позициях в ситуациях воспитания в семье и понимать особенности воздействия (психологического давления) на ребенка с ОВЗ в рамках ситуаций оказания помощи. Данный практико-ориентированный

модуль решает ряд задач: анализ неадаптивных паттернов поведения матери (или родителей), объяснения поведения в рамках разбора конкретных ситуаций, обучение самостоятельному моделированию собственного поведения в семье.

Список литературы:

1. Пирманова Б. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // *Central Asian Academic Journal of Scientific Research*. 2022. № 2. С. 159–164.
2. Богатая О.Ф. Организация работы с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации. Сургут : Изд-во СГПУ, 2022. 79 с.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. М. : Питер, 2009.
4. Русеева О.О. Особенности детско-родительских отношений в семьях с особым ребенком // *Молодой ученый*. 2021. № 5 (347). С. 350–352. URL: <https://moluch.ru/archive/347/78111/>.
5. Сафонова Е.Д., Смолячук И.В. Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // *Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей III Всероссийской студенческой научно-практич. конф. с междунар. участием*. Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2022. С. 662–669.
6. Старшинова А.И., Шамардина М.В. Подходы к понятию привязанности в младшем подростковом возрасте // *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2016. 1. № 2. URL: <http://bppasu.ru/article/view/1156>.
7. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии: Практикум по формированию адекватных отношений. М. : Гном-Пресс, 1999. 64 с.
8. Тюрина Н.Ш. Формирование абилитационной компетентности родителей, воспитывающих ребенка младенческого и раннего возраста: учебное пособие. М. : НИЦ Инфра-М, 2021. 189 с.
9. Шамардина М.В., Белькова Н.Н. Смыслжизненные ориентации отцов, воспитывающих дошкольников с диагнозом ранний детский аутизм // *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*, 2023. Т. 5. № 4. С. 97–106. URL: <http://bppasu.ru/article/view/14498>.

References:

1. Pirmanova B. Osobennosti detsko-roditel'skih otnoshenij v sem'jah, vospityvajushhih rebenka s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja. Central Asian Academic Journal of Scientific Research. 2022. No 2. P. 159–164.
2. Bogataja O.F. Organizacija raboty s roditeljami, vospityvajushhimi detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja : metodicheskie rekomendacii. Surgut : Izd-vo SGPU, 2022. 79 p.
3. Prihozhan A.M. Psihologija trevozhnosti: doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast. 2-e izd. Moscow : Piter, 2009.
4. Ruseeva O.O. Osobennosti detsko-roditel'skih otnoshenij v sem'jah s osobym rebenkom. Molodoj uchenyj. 2021. No 5 (347). P. 350–352. URL: <https://moluch.ru/archive/347/78111/>.
5. Safonova E.D., Smoljarchuk I.V. Detsko-roditel'skie otnoshenija v sem'jah, vospityvajushhih detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja. Psihologija i pedagogika XXI veka: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii : sbornik statej III Vserossijskoj studencheskoj nauchno-praktich. konf. s mezhdunar. uchastiem. Orehovo-Zuevo : Redakcionno-izdatel'skij otdel GGTU, 2022. P. 662–669.
6. Starshinova A.I., Shamardina M.V. Podhody k ponjatiju privjazannosti v mladšem podrostkovom vozraste. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. 1. No 2. URL: <http://bppasu.ru/article/view/1156>.
7. Tkacheva V.V. Psihokorrekcionnaja rabota s materjami, vospityvajushhimi detej s otklonenijami v razvitii: Praktikum po formirovaniju adekvatnyh otnoshenij. Moscow : Gnom-Press, 1999. 64 p.
8. Tjurina N.Sh. Formirovanie abilitacionnoj kompetentnosti roditel'ej, vospityvajushhih rebenka mladencheskogo i rannego vozrasta: uchebnoe posobie. Moscow : NIC Infra-M, 2021. 189 p.
9. Shamardina M.V., Bel'kova N.N. Smyslozhiznennye orientacii otcov, vospityvajushhih doshkol'nikov s diagnozom rannij detskij autizm // Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 2023. Vol. 5. No 4. P. 97–106. URL: <http://bppasu.ru/article/view/14498>.

УДК 159.9

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В
СОЦИОНОМНЫХ ПРОФЕССИЯХ*****Точиева Лейла Ибрагимовна****Старший преподаватель, Ингушский государственный университет, г. Магаз,
Россия,**e-mail: tochieva-leila@mail.ru****Маджуга Анатолий Геннадьевич****Доктор педагогических наук, профессор, Институт развития образования
Республики Башкортостан, г. Уфа, Россия,**e-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru****Берсункаева Марьям Хусбаудыновна****Старший преподаватель, Чеченский государственный педагогический
университет, г. Грозный, Россия**e-mail: bersynykaeva@gmail.com*

В современной науке формирование эмпатической культуры личности в социомных профессиях рассматривается как неотъемлемый компонент профессионализма и гуманистической направленности профессиональной деятельности. Статья посвящена анализу социально-психологических детерминант, способствующих развитию эмпатической культуры в таких областях, как педагогика, медицина и социальная работа. В качестве теоретико-методологической базы использованы результаты исследований отечественных и зарубежных авторов. На этой основе выделяются структурно-содержательные аспекты эмпатии, раскрываются механизмы и условия её формирования, а также подчеркивается взаимосвязь эмпатии с профессиональной компетентностью. Данная работа представляет собой попытку систематизировать существующие подходы к пониманию эмпатической культуры, показать её важность для социомных специальностей и определить возможные перспективы дальнейших исследований в этой области.

Цель: рассмотреть основные социально-психологические детерминанты формирования эмпатической культуры личности, показать их взаимосвязь, а также проиллюстрировать, каким образом различные профессиональные контексты (педагогика, медицина, социальная работа) влияют на процесс развития эмпатических навыков.

Результаты исследования. Компаративистский анализ отечественных и зарубежных исследований даёт основание утверждать, что формирование эмпатической культуры личности в социомных профессиях определяется рядом взаимосвязанных социально-психологических детерминант. Во-первых, немаловажным фактором является профессионально-этическая среда, которая определяет нормативные и гуманистические ценности профессии. Во-вторых, существенную роль играет индивидуальное отношение специалиста к проблеме эмоций и переживаний другого человека: отсутствие достаточной личностной готовности к эмпатии ограничивает эффекты любых обучающих программ. Кроме того, важнейшей детерминантой оказывается организационная культура, где

поддерживаются или, напротив, игнорируются эмпатические практики, а также возможность специалистов получать обратную связь от коллег и профессионального сообщества.

Ключевые слова: эмпатическая культура, социомные профессии, социально-психологические детерминанты, профессиональная компетентность, гуманистическая направленность, эмпатия, педагогика, медицина, социальная работа.

AN EXAMINATION OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF EMPATHIC PERSONALITY CULTURE WITHIN SOCIONOMIC PROFESSIONS.

Tochieva Leila Ibragimovna

Senior Lecturer, Ingush State University, Magaz, Russia,

e-mail: tochieva-leila@mail.ru

Madzhuga Anatoly Gennadievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Ufa, Russia,

e-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru

Bersunkaeva Mariam Khusbaudynovna

Senior Lecturer,

Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

e-mail: bersynykaeva@gmail.com

In contemporary scientific discourse, the cultivation of an empathic personality culture within socionomic professions is recognized as a fundamental element of professionalism and the humanistic orientation of professional practice. This article is dedicated to the examination of the socio-psychological determinants that facilitate the development of an empathic culture in disciplines such as pedagogy, medicine, and social work. The findings from research conducted by both Russian and international scholars serve as the theoretical and methodological foundation for this analysis. Consequently, the structural and substantive dimensions of empathy are delineated, the mechanisms and conditions for its development are elucidated, and the correlation between empathy and professional competence is underscored. This work endeavors to systematize existing frameworks for understanding empathic culture, to underscore its significance for socionomic specialties, and to identify potential avenues for future research in this domain.

The purpose of this study is to explore the primary socio-psychological determinants influencing the formation of an empathic culture of personality, to demonstrate their interconnections, and to illustrate how various professional contexts (pedagogy, medicine, social work) impact the development of empathic skills.

Research findings suggest that a comparative analysis of domestic and international studies establishes a foundation for asserting that the cultivation of an empathic culture of personality within socionomic professions is influenced by a variety of interconnected socio-psychological determinants. Firstly, the professional-ethical environment emerges as a pivotal factor, shaping the normative and humanistic values intrinsic to the profession. Secondly, the individual specialist's disposition towards the emotions and experiences of others is critical; a lack of personal readiness for empathy can considerably hinder the effectiveness of training programs. Moreover, a significant

determinant is the organizational culture, which either promotes or undermines empathic practices, as well as the availability of opportunities for specialists to receive constructive feedback from colleagues and the broader professional community.

Keywords: empathic culture, socionomic professions, socio-psychological determinants, professional competence, humanistic orientation, empathy, pedagogy, medicine, social work.

Актуальность исследования эмпатической культуры личности в социономных профессиях обусловлена необходимостью совершенствования межличностных отношений и повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов, которые непосредственно взаимодействуют с людьми.

Следует отметить, что педагоги, медицинские работники и социальные работники постоянно вовлечены в процесс эмоционально нагруженного общения, который требует от них эмпатического отклика, позволяющего глубже понимать переживания и потребности клиентов, пациентов или учащихся. Способность «видеть мир глазами другого человека» способствует укреплению доверия, снижению конфликтности и повышению общего уровня благополучия в профессиональной среде [3].

Научно-теоретические основания интереса к данной проблеме складывались на протяжении многих лет, и находят своё отражение в трудах российских и зарубежных учёных (Г.М. Андреева, Т.П. Гаврилова, Н.В. Козин, М.Г. Маркина, А.Н. Насифуллина, К. Роджерс, Ю.В. Саламатина, И.А. Шондина, Г. Этчегоев).

Важность эмпатии для педагогической деятельности подчеркивается в исследованиях, посвященных особенностям педагогического взаимодействия, а также в работах, рассматривающих вопросы психологической готовности специалистов в области медицины и социальных работников к эффективному общению. В последнее время возрастает интерес к многофакторному характеру эмпатии: она рассматривается и как эмоциональное вовлечение, и как когнитивная способность, и как поведенческая установка, что формирует целостную эмпатическую культуру [1, 2, 4, 7, 13].

Цель данной статьи – рассмотреть основные социально-психологические детерминанты формирования эмпатической культуры личности, показать их взаимосвязь, а также проиллюстрировать, каким образом различные профессиональные контексты (педагогика, медицина, социальная работа) влияют на процесс развития эмпатических навыков.

Необходимо отметить, что в сфере образования эмпатическая культура является одним из важных условий успешного обучения, поскольку она определяет характер взаимодействия преподавателя и студента. Так, А.Г. Дмитриева и Е. А. Лаврентьева [5] на материалах преподавания в высшей школе показали, что значимость эмпатии проявляется в формировании эмоционально благоприятной учебной среды. По мнению авторов, педагог, обладающий эмпатией, способен учитывать индивидуальные особенности обучающихся, способствует развитию их самостоятельности и уверенности в своих силах. Эти наблюдения коррелируют с представлением о том, что именно умение чувствовать настроение и переживания студентов обеспечивает доверительную атмосферу в аудитории и раскрывает творческий потенциал каждого учащегося.

При этом особую роль в педагогической деятельности играет эмоциональный компонент эмпатии. А.Г. Дмитриева и Е.А. Лаврентьева [5] обращают внимание на то, что педагогу недостаточно просто понимать интеллектуальные затруднения студентов – важно уметь сочувствовать и сопереживать их внутреннему состоянию, оказывая при этом педагогическую поддержку в сложных ситуациях. Такая эмоциональная вовлечённость задаёт модель взаимодействия, в которой студент чувствует себя не объектом педагогического воздействия, а полноценным субъектом образовательного процесса.

В контексте социальных и психологических предпосылок эмпатии в педагогической деятельности значимым оказывается культурно-исторический

фон, формирующий у преподавателя систему ценностей и установок на взаимоуважение и диалогичность.

Научные выводы, представленные А.Г. Дмитриевой и Е.А. Лаврентьевой [5], позволяют считать, что становление эмпатической культуры в педагогической деятельности тесно связано с общим гуманистическим направлением профессии и предполагает овладение совокупностью когнитивных, эмоциональных и поведенческих навыков для более глубокой коммуникации со студентами.

Отношения «врач-пациент» традиционно рассматриваются как один из наиболее ответственных и эмоционально напряжённых форматов общения, что обуславливает особую значимость эмпатии. Л.Г. Жданова и С.А. Арнгольд [6], исследовав феномен эмпатии у медицинских работников, пришли к выводу, что высокий уровень эмпатии содействует более точной диагностике, повышению удовлетворённости пациента лечением и лучшим показателям реабилитации. По их мнению, эмпатия обеспечивает установление доверительных отношений, при которых пациент готов открыто говорить о своих симптомах, страхах и ожиданиях.

Л.Г. Жданова и С.А. Арнгольд также отмечают [6], что в медицинской практике нередко наблюдается эмоциональное выгорание врачей, связанное с постоянной вовлечённостью в страдания больных. Это может приводить к снижению эмпатических проявлений, что в долгосрочной перспективе ухудшает качество лечения и препятствует формированию устойчивых доверительных контактов. В данном аспекте становится очевидна роль социально-психологических детерминант, которые включают такие факторы, как профессиональная среда, личностные ресурсы, организационная культура и поддержка коллег. Они утверждают, что формирование эмпатической культуры у медицинских работников требует систематического обучения навыкам эмоциональной регуляции, осознанному слушанию и самоподдержке.

Таким образом, специфика эмпатического взаимодействия в медицинской среде состоит в сочетании высокой эмоциональной нагрузки и необходимости сохранять профессиональную дистанцию, что, в свою очередь, предполагает развитые самоконтроль и рефлексия.

При недостаточной поддержке со стороны учреждения, либо при отсутствии комплексной подготовки медицинские работники подвержены риску утраты эмпатии и профессиональной деформации.

Третьим важным направлением социомных профессий является социальная работа, где специалисты сталкиваются с разными группами населения, в том числе с уязвимыми категориями. Ю.М. Карпова подчеркивает, что эмпатия в данном случае выступает важнейшим инструментом для установления эффективных коммуникаций и формирования доверия к социальному работнику [9, с. 220]. По мнению ученого, именно через эмпатическое отношение к клиентам социальные работники способны понимать реальные потребности людей, адаптировать предоставляемые услуги и минимизировать конфликтные ситуации.

Особый вклад в понимание технологической стороны развития эмпатии в социальной работе Ю.М. Карпова видит в так называемых «социально-психологических технологиях». Под этими технологиями подразумевается система специально разработанных тренингов, групповых дискуссий и ролевых игр, позволяющих участникам осваивать практические навыки эмпатического слушания, невербальной коммуникации и эмоциональной отзывчивости. Ряд отечественных и зарубежных учёных указывают, что эффективность данных технологий во многом зависит от качества методического сопровождения, а также от наличия мотивации у самих социальных работников к непрерывному профессиональному самосовершенствованию (Г.М. Андреева, Н.Н. Андреева, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.В. Самоукина, А.Р. Фонарев, Т.Н. Щербакова, А. Маслоу, Д. Мак-Грегор, К. Альдерфер, Д. Мак-Клелланд).

Кроме того, важным аспектом социально-психологических технологий развития эмпатии является создание безопасного пространства для рефлексии. Ю.М. Карпова пишет, что без рефлексивной культуры социального работника все усилия по выработке эмпатических навыков могут остаться на уровне формальных упражнений [9, с. 221].

Таким образом, социальная работа предъявляет высокие требования к личностным характеристикам специалиста, и системная поддержка развития эмпатии становится залогом успешного взаимодействия с широким кругом клиентов.

Вопросы целенаправленного формирования эмпатической культуры в системе высшего образования и профессиональной подготовки специалистов рассматривают К.Г. Сердакова, А.Г. Маджуга и В.А. Шабыкина [11]. Авторы подчёркивают, что развитие эмпатии не может быть сведено к спонтанному личностному росту; напротив, необходимы специально организованные программы, которые интегрируются в учебный процесс и учитывают особенности будущей профессиональной деятельности.

К.Г. Сердакова и соавторы [11] делают акцент на важности культурно-исторического и социального контекста подготовки специалистов социомных профессий. Именно на стыке гуманистических ценностей и профессиональных компетенций происходит формирование эмпатической культуры, которая позволяет будущим педагогам, медикам или социальным работникам гибко реагировать на меняющиеся запросы общества. Кроме того, авторы подчеркивают, что в основе таких программ должна лежать идея этической ответственности перед другими людьми, включающая уважение к человеческому достоинству и заботу о благополучии каждого индивида.

Анализируя процесс формирования эмпатической культуры, К.Г. Сердакова и коллеги обращают внимание на необходимость сочетания теоретических и практических форм обучения: наряду с лекциями и

семинарами, важна организация специальных практикумов, в ходе которых будущие специалисты могут осваивать навыки эмпатии на конкретных примерах из реальной профессиональной деятельности. Исследователи приходят к выводу, что только при систематическом и многостороннем подходе становится возможным воспитание эмпатической культуры, обеспечивающей высокое качество взаимодействия с клиентами, пациентами или обучающимися [11, с. 324].

Зарубежные исследования в области социальной работы также придают важное значение эмпатии, рассматривая её в рамках структурной модели, включающей эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты. Так, S.H. King [14], изучая структуру эмпатии в социальной работе, выявил, что высокий уровень когнитивного понимания переживаний клиента должен сочетаться с эмоциональным откликом и соответствующими профессиональными действиями, направленными на оказание помощи. Автор указывает, что лишь комплексный подход позволяет социальным работникам эффективно взаимодействовать с самыми разными категориями населения, включая людей в кризисных и маргинализированных ситуациях. Он также подчёркивает, что эмпатия не сводится к простому сочувствию: специалисту важно сохранять способность к профессиональному суждению и не растворяться в эмоциях клиента. Это предполагает формирование определённой внутренней структуры личности социального работника, где эмоциональный резонанс сочетается с аналитическим мышлением и навыками рационального планирования помощи. В конечном итоге эмпатия способствует повышению эффективности социальной поддержки, так как социальные работники могут адекватно ориентироваться в психологическом состоянии своих подопечных и учитывать их индивидуальные потребности.

Таким образом, зарубежный опыт, представленный S.H.King [14], показывает, что эмпатия в социальной сфере должна рассматриваться как

интегральное качество, синтезирующее несколько компонентов, а её формирование требует продуманной подготовки и постоянной практики рефлексии.

Продолжая анализ зарубежных исследований, необходимо упомянуть работу С.С. Yu, L.Tan, M.K. Le [15], которые предприняли попытку качественного анализа развития эмпатии в сфере здравоохранения. Исследователи пришли к выводу, что эмпатия играет ключевую роль не только в эффективности лечения, но и в удовлетворённости самих медицинских работников своей профессиональной деятельностью. Как и в отечественных исследованиях, здесь подчёркивается высокое значение эмоционального контакта между врачом и пациентом, способствующего более тесному сотрудничеству при выборе методов лечения.

С.С. Yu и соавторы [15] обращают внимание на то, что развитие эмпатии в медицинском контексте осложняется необходимостью сохранять профессиональные границы. Умение сопереживать, по их мнению, не должно приводить к чрезмерной идентификации с пациентом и потере объективности. В то же время недостаток эмпатии зачастую влечёт за собой формальное отношение к пациенту и снижение качества медицинского обслуживания. Исследователи подчёркивают важность практических тренингов и программ наставничества, где молодые специалисты могут учиться управлять собственными эмоциями, развивать навыки активного слушания и формировать целостный эмпатический подход во врачебной деятельности.

Кроме того, в работе С.С. Yu и соавторов [15] отмечается важная роль организационной культуры в медицинских учреждениях: наличие климата взаимной поддержки, уважения к личностным границам и поощрения эмпатичного поведения значительно повышает уровень сплочённости внутри коллектива и помогает предотвращать профессиональное выгорание.

Компаративистский анализ отечественных и зарубежных исследований даёт основание утверждать, что формирование эмпатической культуры личности в социальном профессиональном пространстве определяется рядом взаимосвязанных социально-психологических детерминант.

Во-первых, немаловажным фактором является профессионально-этическая среда, которая определяет нормативные и гуманистические ценности профессии. Во-вторых, существенную роль играет индивидуальное отношение специалиста к проблеме эмоций и переживаний другого человека: отсутствие достаточной личностной готовности к эмпатии ограничивает эффекты любых обучающих программ. Кроме того, важнейшей детерминантой оказывается организационная культура, где поддерживаются или, напротив, игнорируются эмпатические практики, а также возможность специалистов получать обратную связь от коллег и профессионального сообщества.

На основе исследований А.Г. Дмитриевой и Е.А. Лаврентьевой [5], Л.Г. Ждановой и С.А. Арнольд [6], Ю.М. Карповой [9], К.Г. Сердаковой, А.Г. Маджуги и В.А. Шабыкиной [11], S.H. King [14] и C.C.Yu с соавторами [15] можно сделать вывод, что оптимальный уровень эмпатии в профессиях социального (помогающих) пространства достигается при соблюдении ряда условий: систематическом обучении навыкам эмпатии, рефлексивном подходе к собственному опыту, наличии благоприятной профессиональной среды и высоком уровне культурно-этических установок.

Сложность развития эмпатической культуры состоит в том, что её нельзя сформировать исключительно «сверху», административными мерами или формальными тренингами. Необходим комплексный подход, когда эмпатия интегрируется в повседневную практику взаимодействия.

Для этого могут использоваться практики супервизии, групповой рефлексии и постоянного открытого смыслообразующего диалога, которые

поддерживают эмоциональную вовлечённость и одновременно способствуют сохранению профессиональных границ [8, 10, 12].

Таким образом, формирование эмпатической культуры личности в социальном профессиях представляет собой многоаспектный процесс, обусловленный рядом социально-психологических детерминант.

Исследования отечественных учёных (А.Г. Дмитриева и Е.А. Лаврентьева [5], Л.Г. Жданова и С.А. Арнольд [6], Ю.М. Карпова [9], К.Г. Сердакова, А.Г. Маджуга и В.А. Шабыкина [11]) свидетельствуют о том, что в сферах помогающих профессий эмпатия играет решающую роль в повышении эффективности взаимодействия с людьми и в сохранении гуманистических ценностей профессии.

Зарубежные исследования (S.H. King [14], C.C. Yu и соавторы [15]) подтверждают универсальность эмпатии как базового компонента профессионального мастерства в социальном профессиях и подчёркивают важность структурного и целостного подхода к её развитию.

Проведённый нами теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований демонстрирует, что сочетание индивидуальных, профессиональных и организационных факторов создаёт условия для успешного формирования эмпатической культуры.

В перспективе дальнейшие исследования могут быть направлены на уточнение конкретных механизмов и методик, способствующих укреплению эмпатии как системного качества, определяющего позитивное развитие социальном профессий.

Список литературы:

1. Афанасьев В.В., Куницына С.М., Лыкова Т.А. Развитие эмпатической культуры студентов вузов // Педагогический журнал. 2021 Т. 11 № 2А. С. 172–179. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.13.42.024>

2. Бовина И.Б. Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 88–95. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160109>
3. Бодалев А.А. Психология общения. Воронеж : МОДЭКС., 2002. 235 с.
4. Гаспар А. «Выражение эмоций, эмпатическая восприимчивость и просоциальное поведение – связаны ли они эволюционно?», в «Оксфордском справочнике по символической эволюции человека», глава 10, под ред. А. Лок, К. Синха и Н. Гонтье. Оксфорд: Издательство Оксфордского университета, 2021.
5. Дмитриева А. Г., Лаврентьева Е. А. Анализ значимости эмпатии в педагогической деятельности преподавателя вуза // Концепт. 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-znachimosti-empatii-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza>.
6. Жданова Л. Г., Арнгольд С. А. Особенности проявлений эмпатии у медицинских работников // АНИ: педагогика и психология. 2014. № 3 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniy-empatii-u-meditinskih-rabotnikov>.
7. Загородская М.А. Значимость феномена эмпатии в современном обществе // Молодой ученый. 2019. № 12. С. 244–247.
8. Залевский Г.В. В помощь психологу: исследователю и практику. Основные правила (девизы) психотерапии и супервизии в контексте современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16-17. С. 110–116.
9. Карпова Ю. М. Социально-психологические технологии развития эмпатии социальных работников // Вестник магистратуры. 2019. №1-2 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-tehnologii-razvitiya-empatii-sotsialnyh-rabotnikov>.
10. Моров А.В., Макарычева И.Н. Профессиональная рефлексия как инструмент психологической супервизии // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Т. 4. № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PSMN316.pdf>.
11. Сердакова К.Г., Маджуга А.Г., Шабыкина В.А. Формирование эмпатической культуры в системе профессиональной подготовки специалистов социомных профессий. В сборнике: Этнопедагогика в контексте современной культуры. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Л.Б. Абдуллина. 2018. С. 323–328. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37226953>.
12. Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия: индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб : Речь, 2002. 352 с.
13. Feudtner Ch. Empathy in Action // Pediatrics. 2020. Vol. 145. No 2. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3116> originally published online January 27, 2020.

14. King S.H. The Structure of Empathy in Social Work Practice // Journal of Human Behavior in the Social Environment. 2011. No 21(6). P. 679–695. URL: <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.583516>.

15. Yu C.C., Tan L., Le M.K. et al. The development of empathy in the healthcare setting: a qualitative approach // BMC Medication Education. 2022. Vol. 22 (245). URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03312-y>.

References:

1. Afanasev V.V., Kunitsyna S.M., Lykova T.A. Razvitie empaticheskoi kultury studentov vuzov. Pedagogicheskii zhurnal. 2021 Vol. 11. No 2A. P. 172–179. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.13.42.024>

2. Bovina I.B. Issledovanie empatii: kriticheskii analiz i novye perspektivy. Kulturno-istoricheskaya psikhologiya. 2020. Vol. 16. No 1. P. 88–95. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160109>

3. Bodalev A.A. Psikhologiya obshcheniya. Voronezh. MODEKS, 2002. 235 p.

4. Gaspar A. «Vyrazhenie emotsii, empaticheskaya vospriimchivost i prosotsialnoe povedenie – svyazany li oni evolyutsionno?», v «Oksfordskom spravochнике po simvolicheskoi evolyutsii cheloveka», glava 10, pod red. A. Lok, K. Sinkha i N. Gonte. Oksford: Izdatelstvo Oksfordskogo universiteta, 2021.

5. Dmitrieva A. G., Lavrent'eva E. A. Analiz znachimosti empatii v pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavatelya vuza. Koncept. 2021. No 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-znachimosti-empatii-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza>.

6. Zhdanova L. G., Arngol'd S. A. Osobennosti proyavleniy empatii u medicinskih rabotnikov. ANI: pedagogika i psikhologiya. 2014. No 3 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniy-empatii-u-medsinskih-rabotnikov>.

7. Zagorodskaya M.A. Znachimost fenomena empatii v sovremennom obshchestve. Molodoi uchenyi. 2019. No 12. P. 244–247.

8. Zalevskiy G.V. V pomoshch psikhologu: issledovatelyu i praktiku. Osnovnyye pravila (devizy) psikhoterapii i supervizii v kontekste sovremennoy bikheviornalno-kognitivnoy terapii i konsultirovaniya. Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal. 2002. No.16-17. P. 110–116.

9. Karpova Yu. M. Social'no-psikhologicheskie tekhnologii razvitiya empatii social'nyh rabotnikov. Vestnik magistratury. 2019. No. 1-2 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psikhologicheskie-tehnologii-razvitiya-empatii-sotsialnyh-rabotnikov>.

10. Morov A.V., Makarycheva I.N. Professionalnaya refleksiya kak instrument psikhologicheskoy supervizii. Internet-zhurnal «Mir nauki» 2016. Vol. 4. No 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PSMN316.pdf>.

11. Serdakova K.G., Madzhuga A.G., Shabykina V.A. Formirovanie empaticheskoy kul'tury v sisteme professional'noj podgotovki specialistov socionomnyh professij. V sbornike: Etnopedagogika v kontekste sovremennoj kul'tury. Sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Otvetstvennyj redaktor L.B. Abdullina. 2018. P. 323–328. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37226953>.

12. Khovkins P. Shokhet R. Superviziya: individualnyy. gruppovoy i organizatsionnyy podkhody. Saint Petersburg : Rech. 2002. 352 p.

13. Feudtner Ch. Empathy in Action. Pediatrics. 2020. Vol. 145. № 2. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3116> originally published online January 27, 2020.

14. King S.H. The Structure of Empathy in Social Work Practice. Journal of Human Behavior in the Social Environment. 2011. No 21(6). P. 679–695. URL: <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.583516>.

15. Yu C.C., Tan L., Le M.K. et al. The development of empathy in the healthcare setting: a qualitative approach. BMC Medication Education. 2022. Vol. 22 (245). URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03312-y>.

УДК 159.9

**ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ
СТУДЕНЧЕСТВА В ПРИЗМЕ ТРАНСФОРМАЦИЙ
ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ МОЛОДЕЖИ В ТРУДАХ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ*****Шадрина Анастасия Юрьевна***

*Старший преподаватель кафедры психологии развития и консультирования
Института педагогики, психологии и социологии,
Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия
e-mail: Anastasia_Sharaeva@mail.ru*

Статья посвящена исследованию вопроса истории становления студенчества и трансформации психосоциальных характеристик молодежи. Методом обзора литературы выявлены основные исторические этапы становления студенчества, сопровождающиеся изменениями на психологическом и социальном уровне в жизни студентов. Изучены результаты исследований личностных характеристик студенческой молодежи и выделены элементы, составляющие психологический портрет современного студента. Основные положения статьи позволяют определить потенциальные мишени дальнейшего исследования с целью создания целостной картины психологического портрета современного студента.

Ключевые слова: психологический портрет студента, исторические этапы студенчества, студенты, психология студенчества, история студенчества, будущие специалисты, феномен студенчества.

**PSYCHOSOCIAL TRANSFORMATIONS IN YOUTH: A HISTORICAL AND
PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF STUDENT DEVELOPMENT THROUGH
THE WORKS OF DOMESTIC SCHOLARS*****Shadrina Anastasia Yuryevna***

*Senior Lecturer, Department of Developmental Psychology and Counseling, Institute
of Pedagogy, Psychology and Sociology,
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia
e - mail : Anastasia_Sharaeva@mail.ru*

This article is dedicated to an in-depth examination of the historical development of students and the evolution of the psychosocial characteristics of youth. Utilizing a literature review methodology, the study identifies the key historical phases in the development of students, highlighting the psychological and social transformations that occur in their lives. The research findings provide insights into the personal attributes of student populations and delineate the components that constitute the psychological profile of contemporary students. The principal conclusions drawn from this article facilitate the identification of potential avenues for future research, aimed at constructing a comprehensive understanding of the psychological profile of modern students.

Keywords: psychological portrait of a student, historical stages of student life, students, psychology of student life, history of student life, future specialists, phenomenon of student life.

Актуальность темы обусловлена быстрыми изменениями, затрагивающими условия обучения студентов, их установки, окружающую их социальную сферу, что находит свое отражение в изменениях психологического состояния студента.

Феноменология студенчества уходит глубоко в историю, со временем формируя последовательные этапы развития [7, 8]. Условия, в которых происходит становление каждого из этапов феномена студенчества, напрямую оказывают влияние на психологический портрет студентов – людей юношеского возраста, обучающихся в высшем учебном заведении [2, 9]. Как отмечал Н.М. Ракитянский, под психологическим портретом понимается субъективная, личностная характеристика человека, включающая психологические, социальные и биологические составляющие [30].

На сегодняшний день учеными проведено достаточно большое количество исследований возрастных особенностей студенческого периода, мотивационных и эмоционально-волевых характеристик молодежи, системы ценностных ориентаций, а также динамики группообразования и моделей поведения в студенческой среде [3, 5, 10, 18]. Однако, несмотря на широту изученности поставленного вопроса, сегодняшние реалии требуют систематизации имеющихся знаний для получения четкого представления психологического портрета современного студента и понимания перспектив успешной реализации профессиональной деятельности будущими специалистами.

Исходя из этого целью данной статьи является теоретический анализ научных трудов отечественных исследователей, посвященных изучению вопросов становления студенчества и психосоциальных характеристик его представителей, в результате которого становится возможным формирование

психологического портрета личности современного студента и возможность определения слабоизученных элементов в составляющих его характеристиках.

Основным методом, обеспечивающим проведение данной работы, является обзор литературы. Данный метод позволяет проанализировать и обобщить имеющиеся исследования по вопросам изучения феномена студенчества. В основу работы легли научно-исследовательские материалы современных российских ученых, разносторонне осветивших феномен студенчества.

Фундаментальные положения научных трудов отечественных ученых, таких как Г.В. Акопов, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.А. Петровский, А.Б. Орлов, задают исследовательский вектор современной науки в рамках заданной проблематики [27]. В частности, А.Р. Дзиов исследует студенчество с точки зрения его возникновения и развития, глубоко изучая генез российского студенчества и анализируя влияние перемен в области высшей школы на образ и социальный статус студента [7, 8]. Н.В. Саратовцева и О.К. Парамонова освещают основные исторические этапы формирования студенчества [31]. Р.В. Дорохина в своих исследованиях раскрывает такую важную точки зрения психологической науки составляющую студенчества как социальной группы, как праздники. Автор отмечает, что именно посредством праздников у представителей студенчества появляется дополнительная возможность для раскрытия творческого потенциала, проявления активности и непосредственно создания истории и традиций [13]. В публикации М.А. Суровцева представлено широкое информационное поле изучения актуальных вопросов студенчества с точки зрения социальных, психологических и педагогических исследований, а обзор научных статей таких авторов, как Р.Д. Гусейнов, И.С. Гусейнова, Э.А. Пирмагомедова,

Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Ю.А. Дорофеева формирует представление о возрастных и психологических особенностях представителей студенчества [6, 11, 12].

Как указывают Г.А. Епанчинцева и Т.Н. Козловская, широкий эмпирический опыт наблюдений, выводы экспериментов и теоретические обобщения представляют в своих исследованиях по данной проблеме такие ученые, как Л.А. Баранова, М.Д. Дворяшина, Е.И. Степанова, Л.Н. Фоменко. В.Т. Лисовский, Н.И. Протасова, Л.Б. Кузнецова, А.Е. Созонтов, М.Г. Дзугкоева, которые занимались исследованием проблем личностного развития студентов [9]. И.М. Палей и Н.М. Владимирова изучали адаптацию к условиям вуза. Исследованию самосознания, самопонимания, самоотношения студентов посвятили свои работы Л.В. Меньшикова, Н.И. Протасова, А.Т. Газизулин [28]. Эмоционально-волевая сфера студенчества рассматривается в работах Р.Б. Карамуратовой, Г.Ш. Габадреевой, а Л.К. Золотых, Г.Ш. Шиянов занимались изучением мотивационной сферы студентов [20, 23].

Важным вопросом является саморегуляция в период юношеского возраста, что подробно исследуют Н.З. Кайгородова, Т.Г. Волкова и Е.Н. Курсакова [22]. С точки зрения группообразования работали С.А. Мусатов, В.И. Селиванов, А.И. Донцов, а О.Н. Гомыранова, Н.В. Гришина, Т.В. Драгунова, Н.В. Крогиус, Л.Б. Кузнецова, Г.В. Михайлова изучали поведенческие модели студенчества [4, 11, 14].

Как отмечал Б.Г. Ананьев, важнейшим периодом в жизни человека для становления личности, формирования нравственных и этических принципов, включения самосознания и упрочения характера является студенческий возраст [2]. Данный период в работах М.Г. Дзугкоевой находится в рамках 18–25 лет и определяется как поздняя юность, ранняя зрелость [9]. Именно научной психологической школе Бориса Германовича Ананьева принадлежит заслуга в

постановке проблематики определения студенчества в самостоятельную социально-психологическую возрастную категорию, но сам феномен студенчества своими корнями уходит глубоко в историю и на протяжении времени обретает несколько этапов, представленных в таблице 1 [7, 8, 26].

Таблица 1. Этапы становления студенчества

Наименование этапа	Характеристика этапа
Зарождение студенчества в средневековой Европе X–XIII веков	Основание первого университета состоялось в Париже, после чего к XV в. в Европе уже числилось около 50 университетов. Наравне с этим студенчество начинает выделяться в отдельную категорию социума.
Формирование прототипа отечественного студенчества в первых монастырях Киевской и Московской Руси.	Одновременно в высших слоях отечественного общества начинают формироваться запросы на получение образования, чему отвечают представители духовенства.
Развитие системы профессионального образования в России со второй половины XVII века.	На рубеже XVII–XVIII веков было положено начало развитию основных отраслей высшего образования (университетского, естественно-научного, технического).
Формирование студенчества как особого социума вокруг учебных заведений в XVIII — начале XIX века.	Студенчество подразумевается отдельным видом общества, приносящим собственный вклад в жизнь социума.
Середина XIX — начало XX века.	Важность студенческого общества для страны возрастает ввиду общественно-политической деятельности и имеет направленность обретения академических корпоративных прав и свобод.

Возвращаясь к истории Средневековья, необходимо отметить, что начало свое студенчество как социальный институт берет в европейских университетах X–XIII веков, параллельно формируя образ отечественного студенчества в монастырях Киевской и Московской Руси [7, 8]. Первые представления о студентах, как западных, так и российских, значительно отличаются от современных: «...политические горизонты учащейся молодежи узки, идеалы сомнительны. Средневековые студенты в массе великовозрастны как ландскнехты, и невежественны как цеховые ремесленники. Многотысячные слушатели кафедр Болонского или Парижского

университетов – беспечная, праздная и веселая толпа вооружённых и недисциплинированных идадьго» [29, 32].

Поворотным моментом становятся времена правления Елизаветы I, когда, как отмечает В.О. Ключевской, студенчество начинает обретать более оформленные черты с точки зрения групповой принадлежности, формируя замкнутость и герметичность. Принадлежность студенчеству становится сродни интеллигенции. Люди, относящиеся к данному социальному слою, считаются аристократической молодежью, их идеология и социально-профессиональные ресурсы находятся под началом церкви и светской власти, а также высших слоев общества [7, 8, 21]. Несмотря на возвышение социального статуса этой категории населения, стать студентами могли люди из разных социальных слоев и среднеобеспеченных, в том числе и дворянства [16]. Ограничения заключались только в том, что не все вузы открывали свои двери представителям разных сословий, в частности, вузы военной, дипломатической направленности предъявляли поступающим сословные требования [17].

Данный период в истории студенчества можно характеризовать как переломный с точки зрения обретения студентами идеологических, моральных и нравственных принципов, способствующих развитию и стабилизации психологических характеристик молодежи, формируемых как внутригрупповой динамикой, так и внешними условиями. За многовековую историю феномен студенчества претерпевал значительные изменения, и на сегодняшний день идейные, мировоззренческие и социально-психологические характеристики его представителей достаточно разнородны [1, 15]. Механизмы дифференциации российского общества напрямую влияют на сознание и модели поведения молодых людей, что находит свое отражение в противоречивости детерминант развития, образовательно-профессиональных взглядов и морального образа [7, 8, 25]. А.Р. Дзиов подчеркивает, что «будучи высокообразованной и высококультурной частью общества в своих жизненных устремлениях, планах

и установках, студенчество выступает социально-профессиональным инновационным резервом политических, культурных и экономических преобразований, будущей и потенциальной элитой общества» [7, 8]. Данные обстоятельства подчеркивают важность психологических характеристик студенческой молодежи, также претерпевающих изменения в процессе исторического становления феноменологии студенчества, как и местоположение студенчества в социальных слоях общества. Сегодняшние студенты являются потенциальными специалистами и профессионалами разных отраслей трудовой деятельности и то, какими психологическими характеристиками они обладают, напрямую влияет на формирование профессиональных качеств, успешность реализации себя в профессии и перспективы развития трудопроизводства в целом. Комбинация этих характеристик определяет психологический портрет студента и представляет собой следующие составляющие, представленные на рисунке [6].



Рис. 1 Характеристики, составляющие психологический портрет студента

Каждая из вышеуказанных характеристик имеет относительно других равнозначное влияние, и все они взаимообусловлены. Как отмечают Д.А. Донцов и М.А. Донцова, на сегодняшний день период студенчества, по определению совпадающий с периодом юности, является ключевым в жизни каждого человека для принятия решения о реализации своих способностей в трудовой деятельности и жизни в целом, тем самым обуславливая важность данного этапа онтогенеза [11].

Исследованиям обозначенных выше характеристик многие авторы посвятили свои научные труды, и теоретический обзор, проводимый в данной работе, позволяет сложить представление об изменениях, произошедших в феномене студенчества относительно начала его становления и на сегодняшний день [5, 24]. Более подробного и глубокого изучения требует анализ психологического портрета современного студента в призмах его образовательно-профессиональной принадлежности. И.А. Зимняя подчеркивает влияние представлений студентов о будущей профессии на их отношение к учебной деятельности, где вероятность положительного отношения к учебе возрастает наравне с количеством знаний о приобретаемой профессии [19]. Данное обстоятельство открывает новые исследовательские перспективы в изучении поставленного вопроса в естественно-научных, гуманитарных, технических направлениях обучения и понимании картины психологического портрета студентов этих направлений.

Таким образом, в результате проведенного исследования представляется возможным ознакомиться с достаточно широким спектром исследований в вопросе становления феноменологии студенчества. Студенчество уходит корнями глубоко в историю Средневековья, претерпевая психологические и социальные трансформации вплоть до настоящего времени. Сегодня актуальность понимания картины психологического портрета студента обусловлена постоянно растущими требованиями к высокообразованным

специалистам в условиях турбулентности современного мира, и проведенный обзор литературы указывает на необходимость более подробного исследования характеристик личности студентов разных направлений обучения с целью дифференциации составляющих психологического портрета.

Список литературы:

1. Авдеев Е.В., Перевозчикова Л.С., Черноусова И.Д. Формирование гражданской позиции и патриотического мировоззрения студенчества как приоритетная задача молодежной политики в техническом вузе // Общество: философия, история, культура. 2024. № 7(123). С. 15–23. <https://doi.org/10.24158/fik.2024.7.1>.
2. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии : в 2 т. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007.
- Волосков И.В. Модели развития системы ценностей студенчества и социальная практика // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 82-2. С. 109–112. <https://doi.org/10.18411/trnio-02-2022-67>.
3. Гомыранова О.Н. Развитие психологических механизмов регуляции межличностных конфликтов студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007. 23 с.
4. Гунбина Т.В., Гиренко Л.А. Психологические особенности современного студенчества // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : материалы XI Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 10 ноября 2022 года / под ред. Г.Л. Драндрова, А.И. Пьянзина. Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2022. С. 338–343.
5. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Психологические особенности современного студенчества // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 250–254.
6. Дзиов А.Р. Студенчество в фокусе истории и современности // Вестник университета Российской академии образования. 2014. № 2. С. 159–167.
7. Дзиов А.Р. Студенчество в фокусе истории и современности // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 3(203). С. 9–18.
8. Дзугкоева М.Г. Психические новообразования студенческого возраста : дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 157 с.
9. Донгаузер Е.В., Бао Л. Особенности мотивационно-ценностной сферы личности современного студента вуза // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2021. № 3. С. 24–32.

10. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии (Москва). 2013. № 2. С. 34–42.

11. Дорофеева Ю.А. Психологические и возрастные особенности студенческого возраста // Приволжский научный вестник. 2015. № 4-2(44). С. 41–43.

12. Дорохина Р.В. Праздники российского студенчества // Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 172–177.

13. Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н. Студенчество как социально-психологическая общность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 2(214). С. 66–69.

14. Жмак В.И. Идеино-ценностные основы воспитания отечественного студенчества в свете современных вызовов и угроз // Духовно-нравственные ценности российской молодежи: история и современность: материалы II Всероссийской научно-практической молодежной конференции, Москва, 9 декабря 2023 года. М. : Академический Альянс, 2024. С. 51–53.

15. Зайцева С.В. Повседневность провинциального студенчества в дореволюционной России // Традиции и инновации в науке и образовании: материалы Международной научно-практической конференции молодежи, Рязань, 17–26 апреля 2024 года. Рязань : Рязанский гос. ун-т имени С.А. Есенина, 2024. С. 295–298.

16. Запесоцкий А.С. Молодежь в современном мире: Проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции. М. : Знание, 1988. 127 с.

17. Захарова А.А. Ценности современного студенчества // Вестник молодежной науки Алтайского государственного аграрного университета. 2021. № 1. С. 391–394.

18. Зимняя И.А., Серова Т.С., Стегний В.Н. Оценка сформированности социальной компетентности студентов в структуре единой социально-профессиональной системы // Вестник Пермского государственного технического университета. Социально-экономические науки. 2009. № 4. С. 91–101.

19. Золотых Л.К. Об изучении мотивов в связи с содержательными характеристиками учебной деятельности. Основные проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. С. 127–133.

20. Ищенко О.В. Религиозные аспекты духовно-нравственного воспитания студенчества в Российской империи и в РФ // Перспективы развития высшей школы : материалы II Международной научно-практической конференции, Тюмень, 21 мая 2021 года / отв. ред. М.В. Баделина. Тюмень: Тюменский индустр. ун-т, 2021. С. 365–369.

21. Кайгородова Н.З., Волкова Т.Г., Курсакова Е.Н. Половые особенности самомониторинга в юношеском возрасте в контексте

потребности в одобрении // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2024. № 3. С. 74–82.

22. Карамуратова Р.Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе : дис. ... канд. психол. наук. Алма-Ата, 1984. 214 с.

23. Левкова Т.В. Психологическое пространство личности и образ Я в студенчестве // Современные мировые научные достижения в контексте глобальных вызовов. Серия: социально-гуманитарные дискуссии : материалы II Международной научно-практической конференции, Казань, 28 февраля 2024 года. Краснодар : ИП Кабанов В.Б. (Новация), 2024. С. 143–146.

24. Петров В.В., Солодова Г.С. Проекты и технологии: формирование мировоззрения современного российского студенчества // Сибирский философский журнал. 2023. Т. 21. № 2. С. 168–173. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2023-21-2-168-173>.

25. Петрова Т.Э. Социология студенчества в России: этапы и закономерности становления. СПб. : Бельведер, 2000. 244 с.

26. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1: Психологические и педагогические науки. 2014. № 1. С. 184–198.

27. Протасова Н. И. Развитие самопонимания юношей и девушек в процессе профессиональной подготовки будущих учителей : дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 1999. 196 с.

28. Пушкарёва Г.В., Михайлова О.В., Батоврина Е.В. Политические ориентации российского студенчества: региональный срез // Южно-российский журнал социальных наук. 2021. Т. 22. № 1. С. 19–33. <https://doi.org/10.31429/26190567-22-1-19-33>.

29. Ракитянский Н.М., Колесниченко Ю.В. Потенциал русской философско-психологической школы и методология портретирования личности политика // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. 2014. № 6. С. 7–30.

30. Саратовцева Н.В., Парамонова О.К. Студенчество в истории // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2021. № 10. С. 34–36.

31. Святловский В.В. Студенческие переписи в России: краткий исторический очерк // Студенчество в цифрах: по данным Юрьевской переписи в 1907 году. СПб. : Изд-во общества русских студентов в Юрьеве, 1909. 61 с.

References:

1. Avdeenko E.V., Perevozchikova L.S., Chernousova I.D. Formirovanie grazhdanskoj pozicii i patrioticheskogo mirovozzreniya studenchestva kak prioritetsnaya zadacha molodezhnoj politiki v tekhnicheskom vuze. Obshchestvo:

filosofiya, istoriya, kul'tura. 2024. No 7(123). P. 15–23.
<https://doi.org/10.24158/fik.2024.7.1>.

2. Anan'ev B.G. Izbrannye trudy po psihologii. Sankt-Peterburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2007. 22 p.

3. Voloskov I.V. Modeli razvitiya sistemy cennostej studenchestva i social'naya praktika. Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2022. No 82-2. P. 109–112. Doi: 10.18411/trnio-02-2022-67.

4. Gomyranova O.N. Razvitie psihologicheskikh mekhanizmov regulyacii mezhlichnostnykh konfliktov studentov tekhnicheskogo vuza: avtoref. dis. kand. psihol. Nauk. Astrahan', 2007. 23 p.

5. Gunbina T.V., Girenko L.A. Psihologicheskie osobennosti sovremennogo studenchestva. Aktual'nye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta: Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Cheboksary, 10 noyabrya 2022 goda. Pod redakciej G.L. Drandrova, A.I. P'yanzina. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2022. P. 338–343.

6. Gusejnov R.D., Gusejnova I.S., Pirmagomedova E.A. Psihologicheskie osobennosti sovremennogo studenchestva. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. No 67-3. P. 250–254.

7. Dziov A.R. Studenchestvo v fokuse istorii i sovremennosti. Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2014. No 2. P. 159–167.

8. Dziov A.R. Studenchestvo v fokuse istorii i sovremennosti. Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2014. No 3(203). P. 9–18.

9. Dzugkoeva M.G. Psihicheskie novoobrazovaniya studencheskogo vozrasta: dis. kand. psihol. Nauk. M., 1999. 157 p.

10. Dongauzer E.V., Bao L. Osobennosti motivacionno-cennostnoj sfery lichnosti sovremennogo studenta vuza. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. No 3. P. 24–32.

11. Doncov D.A., Doncova M.V. Psihologicheskie osobennosti yunosheskogo (studencheskogo) vozrasta. Obrazovatel'nye tekhnologii (g. Moskva). 2013. No 2. P. 34–42.

12. Dorofeeva Yu.A. Psihologicheskie i vozrastnye osobennosti studencheskogo vozrasta. Privolzhskij nauchnyj vestnik. 2015. No 4-2(44). P. 41–43.

13. Dorohina R.V. Prazdniki rossijskogo studenchestva. Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. No 5. P. 172–177.

14. Epanchinceva G.A., Kozlovskaya T.N. Studenchestvo kak social'no-psihologicheskaya obshchnost'. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. No 2(214). P. 66–69.

15. Zhmak V.I. Idejno-cennostnye osnovy vospitaniya otechestvennogo studenchestva v svete sovremennykh vyzovov i ugroz. Duhovno-nravstvennye cennosti rossijskoj molodezhi: istoriya i sovremennost': Materialy II-oj Vserossijskoj

nauchno-prakticheskoy molodezhnoj konferencii, Moskva, 09 dekabrya 2023 goda. Moskva: ANO «Akademicheskij Al'yans», 2024. P. 51–53.

16. Zajceva S.V. Povsednevnost' provincial'nogo studenchestva v dorevolucionnoj Rossii. Tradicii i innovacii v nauke i obrazovanii: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodezhi, Ryazan', 17–26 aprelya 2024 goda. Ryazan': Ryazanskij gosudarstvennyj universitet imeni S.A. Esenina, 2024. P. 295–298.

17. Zapesockij A.S. Molodezh' v sovremennom mire: Problemy individualizacii i social'no-kul'turnoj integracii. Moskva: Iz-vo «Znanie», 1988. 127 p.

18. Zaharova A.A. Cennosti sovremenного studenchestva. Vestnik molodezhnoj nauki Altajskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. 2021. No 1. P. 391–394.

19. Zimnyaya I.A., Serova T.S., Stegnij V.N. Ocenka sformirovannosti social'noj kompetentnosti studentov v strukture edinoj social'no-professional'noj sistemy // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie nauki. 2009. No 4. P. 91–101.

20. Zolotykh L.K. Ob izuchenii motivov v svyazi s sodержatel'nymi harakteristikami uchebnoj deyatel'nosti. Osnovnye problemy obshchej, vozrastnoj i pedagogicheskoy psihologii. Moskva: NII obshchej pedagogiki APN SSSR, 1978. P. 127–133.

21. Ishchenko O.V. Religioznye aspekty duhovno-nravstvennogo vospitaniya studenchestva v Rossijskoj imperii i v RF. Perspektivy razvitiya vysshej shkoly: Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Tyumen', 21 maya 2021 goda. Otv. redaktor M.V. Badelina. Tyumen': Tyumenskij industrial'nyj universitet, 2021. P. 365–369.

22. Kajgorodova N.Z., Volkova T.G., Kursakova E.N. Polovye osobennosti samomonitoringa v yunosheskom vozraste v kontekste potrebnosti v odobrenii. Vestnik psihologii i pedagogiki AltGU. 2024. No 3. P. 74–82.

23. Karamuratova R.B. Psihologicheskoe issledovanie roli ocenочноj empatii v pedagogicheskom processe: dis. kand. psihol. nauk. Alma-Ata, 1984. 214 p.

24. Levkova T.V. Psihologicheskoe prostranstvo lichnosti i obraz ya v studenchestve // Sovremennye mirovye nauchnye dostizheniya v kontekste global'nyh vyzovov. Seriya: social'no-gumanitarnye diskussii: Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kazan', 28 fevralya 2024 goda. Krasnodar: IP Kabanov V.B. (izdatel'stvo \"Novaciya\"), 2024. P. 143–146.

25. Petrov V.V., Solodova G.S. Proekty i tekhnologii: formirovanie mirovozzreniya sovremenного rossijskogo studenchestva. Sibirskij filosofskij zhurnal. 2023. Tom 21, No 2. P. 168–173. Doi: 10.25205/2541-7517-2023-21-2-168-173.

26. Petrova T.E. Sociologiya studenchestva v Rossii: etapy i zakonomernosti stanovleniya. Sankt-Peterburg : Izd-vo «Bel'veder», 2000. 244 p.

27. Povarenkov Yu.P. Psihologiya professional'nogo stanovleniya i realizacii lichnosti kak otrasl' psihologicheskoy nauki // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo

gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2014. No 1. P. 184–198.

28. Protasova, N. I. Razvitie samoponimaniya yunoshej i devushek v processe professional'noj podgotovki budushchih uchitelej: dis. kand. psihol. nauk. Astrahan', 1999. 196 p.

29. Pushkareva G.V., Mihajlova O.V., Batovrina E.V. Politicheskie orientacii rossijskogo studenchestva: regional'nyj srez. Yuzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk. 2021. Vol. 22, No 1. P. 19–33. Doi: 10.31429/26190567-22-1-19-33.

30. Rakityanskij N.M., Kolesnichenko Yu.V. Potencial russkoj filosofsko-psihologicheskoy shkoly i metodologiya portretirovaniya lichnosti politika // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 12: Politicheskie nauki. 2014. No 6. P. 7–30.

31. Saratovceva N.V., Paramonova O.K. Studenchestvo v istorii // Sborniki konferencij NIC Sociosfera. 2021. No 10. P. 34–36.

32. Svyatlovskij V.V. Studencheskie perepisi v Rossii: kratkij istoricheskij ocherk // Studenchestvo v cifrah: Po dannym Yur'evskoj perepisi v 1907 godu. Sankt-Peterburg: Izd-vo obshchestva russkih studentov v Yur'eve, 1909. 61 p.

УДК 159.9.072.43

**ОТНОШЕНИЕ К БОЛЕЗНИ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН
С ДИАГНОЗОМ САХАРНЫЙ ДИАБЕТ 1 ТИПА*****Шамардина Марина Валерьевна***

*Кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и прикладной психологии,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: marav_sh@mail.ru*

Гребенщикова Нина Андреевна

*Клинический психолог, Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия
e-mail: g_ninel@mail.ru*

Данная проблема работы определена современной ситуацией увеличения заболеваемости среди лиц молодого возраста сахарным диабетом 1 типа (инсулинозависимый СД 1 типа). В работе представлено исследование особенностей отношения к болезни молодых женщин, которые имеют разный стаж заболевания. Исследование отношения к болезни у молодых женщин с диагнозом СД было проведено в контексте дисфункциональных когнитивных искажений и стратегий совладания со стрессом. В рамках проведенного исследования определено состояние молодых женщин с диагнозом сахарный диабет I типа, проведено сравнение с женщинами в молодости без установленных хронических заболеваний. Так показано что у молодых женщин без хронических соматических заболеваний, проявляются адаптивные варианты отношения к болезни, в то время как у молодых женщин с диагнозом сахарный диабет 1 типа более выражены дезадаптивные типы отношения к собственному заболеванию. По результатам исследования обнаружен чувственный компонент отношения к болезни при СД 1, который характеризуется дискомфортными физиологическими симптомами, что ведет к нарушению нормального функционирования человека, и к особенностям эмоционального компонента, которые проявляются в виде развития тревожной и депрессивной симптоматики. Мотивационный компонент отношения к болезни у женщин с диагнозом СД 1 типа характеризуется использованием стратегий совладающего поведения: избегание, поиск социальной поддержки, положительное переосмысление, принятие ответственности и самоконтроль.

Ключевые слова: отношение к болезни, переломное событие, диагноз сахарный диабет 1 типа, стратегии совладания со стрессом, женщины в молодости.

**PSYCHOLOGICAL ATTITUDES TOWARD ILLNESS IN YOUNG WOMEN
WITH TYPE 1 DIABETES*****Shamardina Marina Valerievna***

*PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Applied
Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: marav_sh@mail.ru*

Grebenshchikova Nina Andreevna

Clinical psychologist, Altai State University, Barnaul, Russia

e-mail: g_ninel@mail.ru

The relevance of this study is underscored by the growing prevalence of type 1 diabetes mellitus (insulin-dependent diabetes) among young individuals. This paper investigates the characteristics of disease perception among young women with varying durations of illness. The research explores attitudes toward illness in young women diagnosed with diabetes, focusing on dysfunctional cognitive distortions and stress-coping strategies. The study compares the psychological condition of young women diagnosed with type 1 diabetes mellitus with that of their peers without chronic diseases. The findings reveal that young women without chronic somatic conditions demonstrate adaptive attitudes toward illness, whereas those diagnosed with type 1 diabetes exhibit more pronounced maladaptive attitudes. Furthermore, the motivational component of disease perception in women with type 1 diabetes is characterized by the use of specific coping strategies, including avoidance, seeking social support, positive reframing, acceptance of responsibility, and self-control.

Keywords: attitude to illness, turning point, diagnosis of type 1 diabetes, stress coping strategies, women in youth.

Наличие заболевания у человека определяет его актуальные паттерны поведения в связи с изменениями, отражающимися в образе жизни. Особо можно выделить диагноз сахарный диабет 1 типа, т.к. заболевание заставляет человека изменить свои вкусовые привычки, запускает трансформацию пищевого поведения, поскольку болезнь как переломное событие выступает как новый взгляд на собственную жизнь [7, 12]. Психическая сфера заболевшего травмируется глубокими переживаниями, связанными с угрозой инвалидизации, заболевание заставляет менять жизненные планы и иногда сферу деятельности, определяет ключевой интерес к правильному питанию.

Сахарный диабет - это хроническое заболевание, которое предъявляет требования к перестройке повседневного образа жизни человека при учете рекомендации врачей. Сахарный диабет I типа у человека на фоне выраженных физиологических симптомов формирует особенное отношение к этому заболеванию, а также вырабатывается поведение, призванное совладать со сложившимися условиями.

В настоящее время актуальной социальной темой становится медико-психологическое сопровождение людей, имеющих диагноз «сахарный диабет I

типа», что сопровождается нарушениями социальной адаптации и приводит к снижению качества жизни больных. Рост уровня заболеваемости сахарным диабетом среди женщин сегодня становится социальной угрозой для здоровья женщины в целом. По данным ТАСС в России каждый год выявляют в среднем на 15% больше пациентов с сахарным диабетом [1].

Формирование адаптивного восприятия заболевания и формирование адекватной позиции, наиболее приближенной к объективной реальности внутренней картины болезни становится залогом гармонизации общего состояния заболевшего. Отношение к заболеванию у человека формирует когнитивные искажения в психике и запускают новые способы совладания со стрессом, что напрямую влияет на продуктивность проводимого лечения. Диагностика внутренней картины болезни заболевших диагнозом сахарный диабет задает направление нашего исследования.

Изучение темы отношения к болезни и разных типов реагирования на возникновение в организме хронического заболевания рассматривалось в работах отечественных авторов С.М. Бондаренко и В.В. Смирнова, которые в своих исследованиях показали особенности внутренней картины болезни у детей с диагнозом сахарным диабетом. Эмоционально-аффективная сфера таких больных описана в работах Д.Р. Валитовой, Т.Р. Бикташева, отношение к болезни у подростков рассмотрено М.В. Шамардиной и И.А. Ральниковой, которые рассматривают сахарный диабет как переломное жизненное событие для заболевшего и т. д. [7, 11]. Вклад в развитие данного направления можно выделить в работах М.И. Баженовой, И.В. Грошевой, Т.С. Гутовой [2], О.Е. Ельниковой [3], И.Н. Киушкиной, В.Г. Лычева, В.М. Гранитова, М.А. Никулина, В.В. Ковалёва [4,5] и т.д.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей отношения к болезни через описание структуры внутренней картины болезни и тревожно-

депрессивной симптоматики у женщин молодого возраста с диагнозом сахарный диабет I типа.

Опираясь на анализ медицинской и клинико-психологической научной литературы нами были использованы следующие методы исследования - анкетный опрос и психологическое тестирование: Шкала депрессии Бека (Beck Depression Inventory, BDI), Шкала тревоги Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI), методика «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ), Шкала дисфункциональных когнитивных искажений А. Бека, А. Вейсман (Dysfunctional Attitudes Scale Revised (DAS-A-17)), Опросник совладания со стрессом COPE (Coping Orientation to Problems Experienced Inventory) и Шкала безнадёжности Бека. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью методов однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), корреляционного анализа по Спирмену и регрессионного анализа.

Выборку исследования составили участники онлайн-опроса – это женщины на территории Алтайского края и Республики Алтай, а именно 40 девушек в возрасте от 21 до 27 лет с подтверждённым диагнозом «сахарный диабет I типа» (диагноз сахарный диабет поставлен в подростковом возрасте) и 23 девушки в возрасте от 21 до 27 лет без хронических заболеваний.

В исследованиях отмечено, что саморегуляция в течении хронического заболевания определяет гармонизацию состояния. Как показано А.Ш. Тхостовым, Г.А. Ариной и В.В. Николаевой, внутренняя картина болезни - это результат взаимодействия телесного опосредования, эмоционального опосредования, когнитивного и мотивационно-смыслового опосредования [8, 11]. А.Ш. Тхостов сформулировал Семиотическую модель внутренней картины болезни, в основе которой лежит представление, что культурное обозначение симптома указывает не только на собственно телесные ощущения, но и на саму болезнь. Отношение схемы тела и телесного ощущения может быть преобразовано, в результате чего проявляется вторичная семиологическая

система, в которой непосредственно обозначение ощущения может стать базой для формирования телесного конструкта или «схемы тела» в качестве «симптома в общей «концепции болезни». Субъективное восприятие болезни раскрывается через призму иерархии мотивов человека, и под воздействием этой системы складывается образ болезни [2]. Поведение человека характеризуется повышением уровня самоконтроля за собственным поведением и действиями, что может быть обусловлено постоянной необходимостью соблюдения заболевшим СД 1 типа необходимых рекомендаций и предписаний врачей [6].

При исследовании отношения к болезни авторы чаще всего обращаются к типологии, предложенной Н.В. Борисовой, Е.С. Груздевой, А.Е. Личко и Н.Я. Ивановой. Через анализ выявленного типа отношения к болезни, доминирующего во внутренней картине болезни человека, можно сделать обобщённые выводы о структуре общего отношения к болезни, включающей в большей мере эмоциональный и мотивационный компоненты и в меньшей степени когнитивный [2, 7]. Множество работ, посвящённых изучению типов отношения к болезни у представителей лиц с диагнозом «сахарный диабет I типа», свидетельствуют о том, что у них наиболее выражены такие типы, как эйфорический, паранойяльный, эргопатический и, в меньшей степени по сравнению с предыдущими, ипохондрический тип [8, 9, 12].

Эйфорический тип или анозогнозический тип реагирования на болезнь представляет собой попытки активно отрицать мысли о болезни и/или о возможных её последствиях вплоть до полного ухода от объективных фактов. Паранойяльный тип отношения к болезни, так же, как и анозогнозический, является дезадаптивным, потому как несмотря на то, что болезнь и её последствия вполне признаются человеком, присутствует абсолютная уверенность пациента в том, что его заболевание – результат не зависящих от него внешних причин, в частности, чьего-то преднамеренного умысла. В

противовес двум предыдущим, эргопатический тип отношения к болезни ведёт к меньшей степени снижения адаптации человека. Пациенты с таким отношением к болезни склонны к сверхответственному подходу к работе, иногда даже в большей степени, чем до заболевания [7]. Помимо этого, рядом авторов было обнаружено, что восприятие собственного заболевания лицами с сахарным диабетом I типа сравнительно чаще отличается проявлением так называемой гипонозогнозии [9]. В понимании А.Б. Смулевича это один из двух основных типов восприятия болезни, характеризующийся низкой значимостью переживаний, склонностью к недостаточной серьёзности отношения к симптомам своего заболевания и его последствиям [10].

Таким образом, имеющиеся в психологической науке данные и исследования говорят о том, что чувственный компонент отношения к болезни при СД 1 характеризуется системой стандартных жалоб, представленных в виде дискомфортных физиологических симптомов, ведущих к нарушению нормального функционирования человека. Особенности эмоционального компонента проявляются в виде развития тревожной и депрессивной симптоматики с включением фобических переживаний, а также стойких колебаниях настроения. Иногда в общей картине превалирует противоположный полюс — состояние ангедонии. Специфика интеллектуального или рационального компонента представлена в виде закономерного снижения когнитивного функционирования вследствие физиологических нарушений при инсулинозависимом сахарном диабете, а также в виде выраженности таких когнитивных искажений, как катастрофизация и гиперконтроль. Мотивационный компонент отношения к болезни характеризуется использованием таких стратегий совладающего поведения, как избегание, поиск социальной поддержки, положительное переосмысление, принятие ответственности и самоконтроль.

На первом этапе нашего исследования была проведена субъективная оценка интенсивности боли. Среднее значение по показателю выраженности боли в группе женщин с сахарным диабетом 1 типа – 4,35, а в группе женщин без хронических заболеваний – 1,35. Далее были проанализированы результаты, полученные при использовании однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) для выявления достоверных различий в двух группах женщин (с установленным диагнозом сахарный диабет и без хронических соматических заболеваний). Выявлены достоверные различия по шкале тревоги А. Бека ($F=5,725$, $p=0,021$).

Далее в рамках нашего исследования была проведена оценка совладания со стрессом по опроснику COPE (Coping Orientation to Problems Experienced Inventory). Выявлены достоверные различия по шкале «Позитивное переопределение и личностный рост» ($F=6,284$, $p=0,016$). Обнаружено, что женщины с диагнозом сахарный диабет 1 типа значительно реже используют для совладания со стрессом стратегию «переосмысления» сложившейся ситуации в оптимистичном ключе, что может быть обусловлено наличием когнитивных искажений высокой степени выраженности в структуре непосредственного отношения к болезни. Также установлены достоверно значимые различия по шкале «Использование инструментов социальной поддержки» ($F=7,924$, $p=0,007$) и по шкале «Использование юмора» ($F=6,497$, $p=0,015$), данный факт может свидетельствовать о том, что женщины с сахарным диабетом 1 типа в силу особенностей личностного реагирования или отношения к болезни не склонны к формулированию проблем в юмористическом ключе для снижения их эмоциональной значимости. Обнаружились достоверные различия по шкале «Поведенческое избегание» ($F=5,895$, $p=0,020$), значит в первой группе женщины реже прибегают к стратегии, подразумевающей отказ от следования за поставленной целью и регуляции деятельности, направленной на совладание со стрессовой ситуацией.

Среди всех шкал опросника когнитивных ошибок (CMQ) достоверные различия между группами женщин с диагнозом сахарный диабет 1 типа и женщин без хронических соматических заболеваний выявились только по шкале «Катастрофизация» ($F=5,849$, $p=0,020$). Также выявлены достоверные различия по уровню безнадёжности, диагностированному с помощью шкалы безнадёжности Бека (BNI) ($F=11,240$, $p=0,002$). В результате обнаружено, что у женщин с диагнозом сахарный диабет 1 типа наблюдается значительно более высокий уровень выраженности безнадёжности, чем в группе женщин без хронических соматических заболеваний. Также по опроснику ТОБОЛ были выявлены значимые различия по шкале «Неврастенический тип отношения к болезни» ($F=8,019$, $p=0,007$), что позволяет заключить, что в группе женщин с сахарным диабетом 1 типа часто проявляются такие особенности отношения к болезни, как раздражительная слабость, сочетающаяся с агрессивными тенденциями и вспышками раздражительности, присутствующими в поведении человека, также обнаружены достоверные различия по шкале «Дисфорический тип отношения к болезни» ($F=8,062$, $p=0,007$).

Таким образом, по результатам, полученным в ходе однофакторного дисперсионного анализа, можно говорить об особенностях внутренней картины болезни у женщин с диагнозом сахарный диабет 1 типа. Этим женщинам свойственно более интенсивное субъективное ощущение боли, обусловленное их соматическим диагнозом. На этом фоне развивается тенденция к неврастеническим и дисфорическим проявлениям отношения к заболеванию, что характеризуется устойчивыми негативными переживаниями, с преобладанием тревожной симптоматики и формированием чувства безнадёжности в отношении своего состояния и будущего.

Следующий этап эмпирического исследования был направлен на анализ типов отношения к болезни. Так в группе женщин с диагнозом сахарный диабет 1 типа преобладали испытуемые с доминирующим *анозогнозическим типом*

отношения к болезни, характеризующимся активным отрицанием собственного заболевания и его последствий (39% от общего числа испытуемых в группе с СД 1 типа), второе место занимают *гармонический и эргопатический* типы отношения к болезни (по 13%). Далее, в равной степени присутствуют женщины с преобладанием *ипохондрического, неврастенического и дисфорического* типов отношения к болезни (по 9%). В то время как в группе женщин без хронических соматических заболеваний к доминирующим типам относятся *гармонический тип* отношения к болезни (42%) и *анозогнозический тип* (35%).

На следующем этапе был проведён корреляционный анализ по Спирмену для выявления взаимосвязей между типами отношения к болезни и другими характеристиками отношения к болезни. Были обнаружены значимые корреляционные взаимосвязи между типами отношения к болезни и следующими показателями целостного отношения к болезни: копинг-стратегии, выраженность когнитивных искажений, тревожные и депрессивные симптомы, а также уровень безнадёжности.

В группе женщин с сахарным диабетом 1 типа была выявлена значимая положительная взаимосвязь между анозогнозическим типом отношения к болезни и выраженностью субъективного восприятия боли ($r=0,626$; $p=0,003$). Кроме этого, были обнаружены достоверные отрицательные корреляции между анозогнозическим типом отношения к болезни и выраженностью безнадёжности ($r=-0,516$; $p=0,020$) и соматических симптомов депрессии ($r=-0,571$; $p=0,009$). Также в группе женщин с СД 1 типа были выявлены значимые взаимосвязи между гармоническим типом отношения к болезни и шкалами «Позитивное переопределение, и личностный рост» ($r=0,466$; $p=0,038$) и «Депрессия» ($r=-0,445$; $p=0,05$).

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что наиболее благоприятный вариант отношения к собственному заболеванию,

характеризующийся адекватной его оценкой и активной позицией, сочетается с более низкой выраженностью депрессивных симптомов и более частым использованием стратегии совладания со стрессовыми ситуациями, при которой происходит позитивное переосмысление негативных событий.

В этой же группе (женщины с СД 1 типа) были выявлены значимые положительные корреляционные связи между эргопатическим типом отношения к болезни и шкалами «Чтение мыслей» ($r=0,484$; $p=0,031$) и «Позитивное переопределение и личностный рост» ($r=0,476$; $p=0,034$). Эргопатический тип отношения к болезни, как и гармонический, часто относят к благоприятным вариантам формирования отношения к болезни, однако он также подразумевает уход от негативных и стрессовых факторов в социально одобряемую сферу – работу. Обнаружена значимая положительная корреляционная связь между дисфорическим типом отношения к болезни и шкалами «Болезненное сравнение» ($r=0,563$; $p=0,01$), «Безнадёжность» ($r=0,478$; $p=0,033$), «Депрессия» ($r=0,539$; $p=0,014$) и «Когнитивно-аффективная депрессия» ($r=0,621$; $p=0,03$), а также значимая отрицательная корреляционная связь со шкалой «Планирование совладания» ($r=-0,488$; $p=0,029$). Полученные результаты могут говорить о том, что пониженное настроение, чувство повышенной озлобленности и гневливости, а также негативное отношение к окружающим у женщин с сахарным диабетом 1 типа формируются на фоне высокого уровня безнадёжности относительно своего состояния и потенциального будущего.

В этой же группе выявлены значимые положительные корреляционные связи между ипохондрическим типом отношения к болезни и шкалами «Долженствование» ($r=0,564$; $p=0,010$) и «Соматическая депрессия» ($r=0,469$; $p=0,037$) а также достоверные отрицательные взаимосвязи со шкалами «Активный копинг» ($r=-0,591$; $p=0,006$) и «Планирование совладания» ($r=-0,537$; $p=0,015$). Особенностью ипохондрического типа отношения к болезни

является выраженная фиксация на негативно переживаемых соматических ощущениях, что вполне объясняет высокую взаимосвязь с высоким уровнем выраженности телесных симптомов депрессивного состояния. Также выявлены значимые положительные корреляции между неврастеническим типом отношения к болезни и шкалами «Тревога» ($r=0,457$; $p=0,043$), «Долженствование» ($r=0,650$; $p=0,002$), «Безнадёжность» ($r=0,674$; $p=0,001$), «Депрессия» ($r=0,500$; $p=0,025$) и «Когнитивно-аффективная депрессия» ($r=0,573$; $p=0,008$), а также значимая отрицательная корреляционная связь со шкалой «Планирование совладания» ($r=-0,527$; $p=0,017$). Таким образом, женщины с диагнозом сахарный диабет 1 типа и высокой выраженностью неврастенических тенденций в отношении своего заболевания демонстрируют также высокий уровень переживания тревоги и безнадёжности.

В этой же группе женщин (с СД 1 типа) выявлены значимые положительные корреляционные взаимосвязи между тревожным типом отношения к болезни и шкалами «Психическое избегание» ($r=0,528$; $p=0,017$), «Религиозный копинг» ($r=0,630$; $p=0,003$), «Планирование совладания» ($r=0,500$; $p=0,025$) и «Использование эмоциональной социальной поддержки» ($r=0,587$; $p=0,007$), а также достоверная отрицательная корреляция со шкалой «Боль» ($r=-0,465$; $p=0,039$), полученные результаты позволяют судить о высокой выраженности у женщин с сахарным диабетом 1 типа тенденции к избеганию стрессовых ситуаций или переживаний, сочетающихся со стремлением найти отклик и поддержку в окружающих людях для совладания со стрессом.

Таким образом, особенности отношения к болезни у женщин с сахарным диабетом 1 типа взаимосвязаны с особенностями реагирования на стрессовые ситуации и выраженностью некоторых когнитивных искажений, особенностями проявления тревожно-депрессивной симптоматики и выраженностью болевого синдрома, сопровождающего основное хроническое

соматическое заболевание. По результатам исследования отношение к болезни у женщин этой группы связаны с негативными переживаниями, с использованием неадаптивных вариантов совладающего поведения и выраженностью дезадаптивных когнитивных искажений.

На основе полученных после проведения корреляционных данных нами был проведён линейный регрессионный анализ с целью выявления предикторов формирования тех или иных типов отношения к собственному заболеванию. В качестве независимых переменных были включены копинг-стратегии, симптомы тревоги и депрессии и выраженность безнадёжности и когнитивных ошибок, а в качестве зависимой – тип отношения к болезни.

Таблица 1. Предиктор формирования анозогнозического типа отношения к болезни у женщин с диагнозом сахарный диабет 1 типа

Предиктор	B	Бета	p
Соматическая депрессия	-1,320	-0,462	0,024
Показатели модели: $R^2=0,341$; $R^2_{adj}=0,304$; $F=9,296$; $p=0,007$			

Полученные результаты свидетельствуют о том, что более низкая выраженность соматических симптомов депрессии способствуют развитию анозогнозического типа отношения к болезни, подразумевающего отрицание и избегание собственного заболевания и его рисков, в том числе проявлений собственной болезни и, соответственно, беспокоящих симптомов.

Таблица 2. Предиктор формирования дисфорического типа отношения к болезни у женщин с диагнозом сахарный диабет 1 типа

Предикторы	B	Бета	p
Планирование совладания	-1,013	-0,409	0,026
Когнитивно-аффективная депрессия	0,894	0,621	0,002
Показатели модели: $R^2=0,524$; $R^2_{adj}=0,167$; $F=5,953$; $p=0,026$			

Опираясь на полученные данные, можно сделать вывод о том, что планирование своей деятельности для разрешения стрессовых ситуаций способствует снижению вероятности развития *дисфорического типа* отношения к болезни, характеризующегося сниженным настроением и негативным отношением к собственному окружению. *Когнитивно-аффективные симптомы депрессии*, напротив, способствуют более вероятному развитию *дисфорического типа* отношения к болезни и повышают риски формирования аффективных нарушений.

Таблица 3. Предиктор формирования ипохондрического типа отношения к болезни у женщин с диагнозом сахарный диабет 1 типа

Предиктор	B	Бета	p
Депрессия	0,804	0,676	0,001
Показатели модели: $R^2=0,457$; $R^2_{adj}=0,457$; $F=15,122$; $p=0,001$			

Полученные данные позволяют судить о том, что депрессивные симптомы, включающие как наличие когнитивных и аффективных проявлений, так и физиологических маркеров наличия депрессивного состояния, имеют влияние на формирование предрасположенности к ипохондрическому типу отношения к болезни, что проявляется в постоянной фиксации на негативных симптомах и аспектах заболевания, приводящих к снижению психологической адаптации человека.

Таблица 4. Предикторы формирования тревожного типа отношения к болезни у женщин с диагнозом сахарный диабет 1 типа

Предикторы	B	Бета	p
Использование эмоциональной социальной поддержки	0,734	0,569	0,005
Боль	-1,276	-0,386	0,041
Показатели модели: $R^2=0,484$; $R^2_{adj}=0,149$; $F=4,898$; $p=0,041$			

Данные результаты позволяют говорить о том, что использование эмоциональной социальной поддержки для снятия актуального состояния стресса и тревоги без использования инструментальной помощи является предиктором формирования тревожного типа отношения к болезни, в то время как высокое субъективное ощущение выраженности боли снижает вероятность превалирования в отношении к болезни тревожных тенденций.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что наибольшее влияние на формирование типа отношения к болезни оказывает выраженность депрессивной симптоматики, как когнитивно-аффективного, так и соматического его компонента, а также использование или не использование определённых копинг-стратегий, а ситуация хронического соматического заболевания неотъемлемо связана с нарастанием выраженных тревожных и негативных переживаний, подкрепляющихся отсутствием адаптивных стратегий совладания со стрессом. Выявленные особенности всех компонентов отношения к болезни позволяет определить основные мишени психологической работы для стабилизации психоэмоционального состояния и составления плана коррекции для дальнейшей адаптации в изменённых болезнью условиях.

Список литературы:

1. Бабарахимова С.Б., Шарипова Ф.К. Эффективность оказания психолого-педагогической помощи подросткам с сахарным диабетом I типа // Образовательные науки и психология. 2017. № 3(45). С. 77–80.
2. Гутова Т.С. Психологическое исследование особенностей отношения к болезни у мужчин и женщин, больных сахарным диабетом I типа // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2015. № 1. С. 95–102.
3. Ельникова О.Е. Концепт «Отношение к болезни» как научная проблема / Комплексные исследования детства. 2020. № 4. С. 292–304.
4. Ковалев Ю.В. Сахарный диабет и тревожные расстройства // Медицинская психология в России. 2011. № 5. С. 11.
5. Личко А.Е., Иванов Н.Я. Медико-психологическое обследование соматических больных // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1980. № 8. С. 1195–1198.

6. Мотовилин О.Г., Шишкова Ю.А., Суркова Е.В. Стратегии совладания (копинг-стратегии) у больных сахарным диабетом 1 и 2 типа на инсулинотерапии: связь с эмоциональным благополучием и уровнем гликемического контроля // Сахарный диабет. 2015. № 4. С. 41–47.
7. Ральникова И.А., Шамардина М.В., Першина Н.А. Заболевание сахарным диабетом в подростковом возрасте как переломное жизненное событие // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (57). С. 295–299.
8. Сапожникова И.Е., Зотина Е.Н. Отношение к болезни пациентов с сахарным диабетом 1-го и 2-го // Терапевтический архив. 2017. № 10. С. 22–27.
9. Сидоров П.И., Соловьев А.Г., Новикова И.А., Мулькова Н.Н. Внутренняя картина болезни при сахарном диабете и её зависимость от психодинамических особенностей нервной системы // Проблемы Эндокринологии. 2006. № 52(3). С. 3–7.
10. Смулевич А. Б. Психосоматические расстройства // Руководство по психиатрии. М. : Медицина, 1999. Т. 2. С. 466–489.
11. Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И., Плужников И.В. Социальные факторы нарушения телесной регуляции // Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием Клиническая психология в здравоохранении и образовании. М. : 2011. С. 261–267.
12. Шамардина М.В., Ральникова И.А., Боровец А.А. Психологическое здоровье семьи, воспитывающей подростка с диагнозом сахарный диабет 1 типа: монография. Барнаул: АлтГУ, 2022. № 5 (16). С. 25–32.
13. Якунина Е.О. Влияние эмоций на заболевание «сахарный диабет 1-го типа» // Вестник науки. 2021. № 5-1 (38). С. 30–34.

References:

1. Babarakhimova S.B., Sharipova F.K. Efficiency of providing psychological and pedagogical assistance to adolescents with type I diabetes. Educational Sciences and Psychology. 2017. No. 3(45). P. 77–80.
2. Gutova T.S. Psychological study of the characteristics of attitude towards the disease in men and women with type I diabetes. Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2015. No. 1. P. 95–102.
3. Elnikova O.E. The concept of "Attitude to illness" as a scientific problem. Literature review / Comprehensive studies of childhood. 2020. No. 4. P. 292–304.
4. Kovalev Yu.V. Diabetes mellitus and anxiety disorders. Medical Psychology in Russia. 2011. No. 5. P. 11.
5. Lichko A.E., Ivanov N.Ya. Medical and psychological examination of somatic patients. Journal of Neurology and Psychiatry named after S.S. Korsakov. 1980. No. 8. P. 1195–1198.
6. Motovilin O.G., Shishkova Yu.A., Surkova E.V. Coping strategies in patients with type 1 and type 2 diabetes mellitus on insulin therapy: relationship with

emotional well-being and level of glycemic control. *Diabetes mellitus*. 2015. No. 4. P. 41–47.

7. Ralnikova I.A., Shamardina M.V., Pershina N.A. Diabetes mellitus in adolescence as a turning point in life. *World of science, culture, education*. 2016. No. 2 (57). P. 295–299.

8. Sapozhnikova I.E., Zotina E.N. Attitude to the disease of patients with diabetes mellitus type 1 and type 2. *Therapeutic archive*. 2017. No. 10. P. 22–27.

9. Sidorov P.I., Soloviev A.G., Novikova I.A., Mulkova N.N. Internal picture of the disease in diabetes mellitus and its dependence on psychodynamic features of the nervous system. *Problems of Endocrinology*. 2006. No. 52(3). P. 3–7.

10. Smulevich A. B. Psychosomatic disorders. *Handbook of Psychiatry*. Moscow: Medicine, 1999. Vol. 2. P. 466–489.

11. Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I., Pluzhnikov I.V. Social factors of bodily regulation disorders // All-Russian scientific and practical conference with international participation *Clinical psychology in health care and education*. Moscow: 2011. P. 261–267.

12. Shamardina M.V., Ralnikova I.A., Borovets A.A. Psychological health of a family raising a teenager diagnosed with type 1 diabetes: monograph. Barnaul: Altai State University, 2022. No. 5 (16). P. 25–32.

13. Yakunina E.O. The influence of emotions on the disease "diabetes mellitus type 1" // *Bulletin of Science*. 2021. No. 5-1 (38). P. 30–34.