

УДК 371.1

**СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНАЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ПРОГРАММЫ ЦЕЛЕВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

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 ID0000-0002-7989-8356*

Автушенко Надежда Васильевна

*Директор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 19», Ленинск-Кузнецкий
муниципальный округ, г. Ленинск-Кузнецкий, Россия,
e-mail: nadaj12@mail.ru, ORCIDID0009-0006-4533-0603*

В статье представлены материалы на тему возможности использования методического десанта как модели профессионального роста педагога.

Цель статьи заключается в выявлении и описании социально-адаптивных компетенций деятельности педагогов начальной школы роста в системе российского образования. Используются такие методы исследования, как изучение и теоретический анализ научной литературы, обобщение и анализ педагогического опыта, анкетирование и тестирование. Методологической основой исследования является системно-деятельностный подход к анализу профессиональных компетенций педагога. Автор предлагает модель профессионального роста педагога, которая позволяет проектировать его профессиональное долголетие.

Акцент делается на необходимости формирования у педагога совокупности компетенций, которые представлены в авторской трактовке как социально-адаптивные.

Ключевые слова: педагог, мотивация педагогов, методический десант, профессиональный рост педагога, компетенция.

**SOCIO-ADAPTIVE EFFECTIVENESS OF THE PROFESSIONAL
ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS BASED ON THE
TARGET ACTIVITY PROGRAM**

Abaskalova Nadezhda Pavlovna

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

Avtushenko Nadezhda Vasilyevna

*Director, Municipal budgetary educational institution "Basic Secondary School No.19", Leninsk-Kuznetsky municipal district, Leninsk-Kuznetsky, Russia,
e-mail: Nadia12@mail.ru, the ORCID ID is 0009-0006-4533-0603*

The article presents materials on the possibility of using methodical landing as a model of professional growth of a teacher.

The purpose of the article is to identify and describe the socio-adaptive competencies of teachers of the primary school of growth in the Russian education system. The article uses such research methods as the study and theoretical analysis of scientific literature, generalization and analysis of pedagogical experience. The methodological basis of the research is a system-activity approach to the analysis of professional competencies of a teacher. The model of professional growth of a teacher proposed by the author provides an opportunity to project his professional longevity in the Russian education system.

The emphasis is on the need for the teacher to develop a set of competencies, which are presented in the author's interpretation as socially adaptive.

Key words: teacher, motivation of teachers, methodical landing, professional growth of a teacher, competence.

В системе современного образования особо значима потребность в педагогах, способных к быстрому реагированию и адаптации своих профессиональных качеств, что порождает возникновение новых форм совершенствования здоровьесберегающих, методических и цифровых компетенций [1, 2, 6, 7, 8, 14].

Профессиональное развитие педагогических кадров в условиях постоянно меняющегося мира является основным фактором качества образования. Если уровень развития педагогических кадров не будет соответствовать изменениям в современном образовании (стремление его развивать, модернизировать его материально-техническую базу, обновлять его содержание) то это не приведёт к эффективному результату.

В контексте национального проекта «Образование» весьма актуален вопрос мотивации педагогов к непрерывному профессиональному росту [10, 12]. Основными идеями этого проекта является внедрение системы непрерывного развития профессиональных компетенций работников сферы образования и вхождение России в десятку стран-лидеров по качеству образования к 2024 году. Поэтому необходимо совершенствование системы

повышения квалификации, включающей методы обучения, которые повышают активность педагога.

Вовлечение педагогических работников в интерактивные коммуникации позволит существенно повысить их готовность к работе в новых условиях, которые требуют глубоких психологических знаний, умений работать с обучающимися и их родителями [11].

Все сказанное выше требует постоянного обучения учителей и оценки их профессиональных компетенций, так как в настоящее время повышаются требования к навыкам выпускников школ, которые необходимы для их успешной реализации. В связи с этим меняются подходы, технологии преподавания, и главную роль в этом процессе играет учитель и его непрерывный профессиональный рост [3, 4, 5, 6, 9, 13].

Современные ФГОС ориентированы на достижение качественных результатов образования, на реализацию системно-деятельностного подхода в образовании, на развитие личности обучающихся, на целенаправленную организацию образовательной среды.

Исходя из вышесказанного сегодня, на наш взгляд, как никогда остро стоит проблема формирования у педагога профессиональных компетенций, среди которых наиболее важными являются социально-адаптивные, необходимые для:

- социализации в сфере образования;
- разрешения негативных социальных проблем;
- обеспечения социальной мобильности [5].

В целях повышения качества методического сопровождения нами была апробирована новая форма взаимодействия с педагогами начального звена – «Методический десант» на базе МБОУ «ООШ № 19» Ленинск-Кузнецкого муниципального округа. «Методический десант» работает и с выездом участников методического актива, и на базе ресурсного центра.

Анализируя возможности образовательного учреждения, мы сделали акцент на ресурсном потенциале образовательной среды (табл. 1).

Таблица 1. Распределение ответов членов педагогического коллектива по блокам вопросов

№ п/п	Блоки вопросов	Ответы
1.	Оценка здания организации	Все члены педагогического коллектива (100% респондентов) считают, что организация имеет свой корпус, территория огорожена, в корпусе поддерживается оптимальная температура. Большинство членов педагогического коллектива – 64,2% считают, что охрана осуществляется профессионалами.
2.	Оценка психологического климата у обучающихся	92,8% педагогического коллектива отметили, что в течение 3-х последних лет не было случаев насилия в обществе обучающихся, не отмечается рукоприкладство, хамство, «травля». Все конфликты становятся предметом внимания педагогического коллектива.
3.	Оценка психологического климата между обучающимися и педагогическими работниками.	Большинство членов педагогического коллектива – 78,5% считают, что каждый обучающийся ощущает сопереживание и поддержку педагогов. Члены педагогического коллектива на вопрос: «Доминирует корпоративная культура «ролевого» и/или «результативного» («рыночного») типов, которые характеризуются оценением учащихся по формальным признакам (высокая успеваемость, рейтинги, баллы, жалобы администрации)» – ответили следующим образом: «нет» – 21,4%, «скорее нет, чем да» – 28,5%, «скорее да, чем нет» – 14,4%, «да» – 35,7%.
4.	Оценка психологического климата педагогических работников	Из членов педагогического коллектива 42,8% считают, что преобладает «семейный» тип корпоративной культуры, 57,2% – «скорее да, чем нет». На вопрос, проходят ли педсоветы в неформальной обстановке, 21,4% ответили утвердительно «да»; 21,4% – «скорее да, чем нет»; 57,2% не уверены, что педсовет проходит в неформальной обстановке. 42,9% на вопрос, ощущают поддержку коллег в случае неудач, ответили – «скорее да, чем нет», На вопрос, есть ли в коллективе отдельные группировки, которые явно или скрыто конфликтуют между собой, 64,2% ответили «нет», 35% – «скорее нет, чем да». При этом доминирует толерантное отношение к коллегам: 57,1% не скрывают своих проблем от коллег и 42,9% – скорее всего не скрывают. Отсутствует дискриминация отдельных педагогов.
5.	Оценка отношения	Большинство педагогов (64,2%) уверены, 35,8% «скорее

	членов педагогического коллектива администрации к	да, чем нет» уверены в стабильности своей работы и в трудной ситуации рассчитывают на поддержку администрации. Члены педагогического коллектива ответили, что оскорбления со стороны администрации отсутствуют.
6.	Освещение деятельности ОУ в СМИ	Все члены педагогического коллектива (100%) считают, что деятельность учреждения освещается с положительной стороны. 71,4% считают, что в СМИ освещается или, скорее всего, освещается деятельность организации.
7.	Оценка получения травм воспитанников	92,8% педагогического коллектива отметили, что несчастные случаи и травмы – крайне редкие явления, по мнению педагогических работников у воспитанников не было случаев отравления или расстройства пищеварения.
8.	Оценка участия обучающихся воспитательно-образовательном процессе в	По мнению 64,2% педагогического коллектива, воспитанники получают не только уровень знаний согласно стандарту, но и практическую подготовку, которая соответствует современным требованиям (коммуникативную, компьютерную, валеологическую, экологическую, экономическую). Большая часть учителей считает, что психолого-педагогическая работа развивает у воспитанников личностные качества. Педагогический коллектив периодически проводит выставки работ воспитанников (рисунков, сочинений и т. п.), которые отражают их отношение к своей организации. 78,5% коллектива считают, что педагоги и воспитанники могут свободно выражать свои эмоции разными способами (рисовать шаржи, писать пожелания или благодарности и т. п.) на планшетах, стенгазетах и т. п. На утверждение «Наши обучающиеся систематически побеждают на предметных олимпиадах, спортивных соревнованиях, конкурсах различного уровня» члены педагогического коллектива ответили следующим образом: 50,0% – «да» или «скорее да, чем нет».
9.	Оценка участия организации методической деятельности в	На вопрос «Выпущена ли книга о нашей образовательной организации?» 42,8% ответили «да» или «скорее всего да», 57,2% ответили – «скорее нет, чем да». Большинство членов педагогического коллектива, считают, что наглядное оформление школьных помещений (плакаты, стенды, лозунги, доска объявлений) строго функционально, т. к. ориентировано на сообщение серьезной информации; при этом в оформлении интерьеров групповых помещений присутствуют эмоциональные элементы (сказочные, юмористические и т. д.).
10.	Оценка взаимодействий организации с другими	По мнению 85,7% педагогического коллектива, организация уверенно проходит все проверки. 57,1% считают, что организация «на хорошем счету» у Министерства образования и науки Кузбасса. 64,7%

	учреждениями	считают, что, скорее всего, организация часто подвергается проверкам. По мнению 64,2% коллектива, учреждение распространяет свой методический опыт работы другим учреждениям. 50,0% считают, что организацию часто посещают представители педагогического сообщества для знакомства с опытом работы.
--	--------------	--

Работая над созданием модели методического десанта начального уровня образования, мы использовали внутренние и внешние ресурсы. К внешним ресурсам отнесли близость к школе социально-оздоровительной инфраструктуры и других социальных институтов, расширяющих возможности оказания методической поддержки педагогов.

К внутренним ресурсам школы отнесли методическую работу педагогов – участников инновационной деятельности по теме: «Создание здоровьесберегающего пространства в образовательном учреждении». Совместные целенаправленные и последовательные действия педагогического коллектива и администрации способствовали тому, что с 2020 года коллектив школы участвует в реализации регионального пилотного проекта психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения обучающихся с использованием современных образовательных технологий; с 2021 по 2023 г. школа работала в проекте «Развитие социально-адаптивного потенциала педагога как фактор формирования интегративной компетентности и профилактики эмоционального выгорания». С 2023 года входит в состав научной школы Кемеровского государственного университета «Психолого-физиологические и социально-педагогические аспекты адаптации и здоровья», а с 2024 года принимает участие в проекте «Образование Кузбасса – территория здоровья» в содружестве с ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» по реализации Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года.

Методический десант – это организация образовательного пространства для педагогов школы по инновационной проблематике с целью распространения и освоения прогрессивного педагогического опыта, выявления и выращивания учителей-методистов, определение направлений деятельности школьной команды по увеличению количества профессиональных компетентностей педагогического; создание условий для рефлексивно-аналитической деятельности. Состоит из организованной группы учителей, мотивированных на высокие профессиональные достижения, самореализацию, внутреннюю детерминацию, взаимодействие и саморазвитие. Программа методического десанта была составлена на основе пожеланий педагогов, их образовательных потребностей.

Предварительно с педагогами была проведена диагностика профессиональных затруднений. Особое внимание мы уделили разработке индивидуального маршрута для молодых педагогов и педагогов-стажистов.

Городской методический десант осуществляет свою деятельность во взаимодействии с управлением образования Ленинск-Кузнецкого муниципального округа, научно-методическим центром г. Ленинск-Кузнецкого, местным отделением научно-методического центра ГОО «КРЦ ППМСП «Здоровье и развитие личности».

Основными организованными формами реализации методического десанта выступают проблемные группы, мастер-классы, семинары, вебинары, тренинги, деловые игры, индивидуальные консультации, лекции, педагогические советы, сетевое партнёрство с целью обмена опытом и лучшими инновационными практиками, конференции по проблемам здорового образа жизни (участие педагогов в научно-практических конференциях, семинарах различного уровня).

Если через лекции мы повышаем теоретический уровень педагогов (по психологии, коррекционной подготовке, информационным и коммуникационным технологиям, аксиологии), то деловые игры и тренинги,

как особый вид обучения, позволяют моделировать практические ситуации, решать реальные педагогические задачи.

Активно ведется работа по онлайн-обучению педагогов на популярных платформах и сервисах, осваиваются методики дистанционного и смешанного обучения.

Методический десант состоит из следующих блоков:

1. Проектировочный урок с учениками: методисты демонстрируют опыт перед коллегами; педагоги активно участвуют в планировании и проектировании урока, делятся опытом, активно взаимодействуют, анализируют, исследуют различные стратегии, помогают друг другу достичь поставленных целей, обмениваются идеями по созданию интересных и эффективных учебных материалов.

2. «Решаем кейсы»: подборка кейсов и примеры решения кейсов, разработанных на основе ситуаций из практики педагогов, а также предложенные в форматах индивидуальных конкурсных заданий.

3. Семинар-практикум «Способы эффективного взаимодействия» по технологии «Тимбилдинг»: выработка доверия, снятие эмоционального напряжения, повышение уровня коммуникации, умение предотвращать конфликтные ситуации, формирование позитивного взгляда на возможности команды.

4. Мастер-классы: представление теоретического материала и практического опыта внедрения здоровьесберегающей педагогики, повышение уровня компетенции педагогов и психологов по организации особых образовательных маршрутов для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

5. Медитативные технологии, восстанавливающие техники восполнения ресурса: медитативное дыхание, медитация с движением, сенсорная, музыкальная.

Завершается работа десанта конкурсом педагогического мастерства «Призвание», актуальность которого связана с возрождением духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей. В рамках конкурса предусмотрено проведение мероприятий, позволяющих педагогам продемонстрировать уровень надпрофессиональных компетенций и социальных знаний в целях развития адаптивно-развивающего потенциала обучающихся.

Административно-управленческие решения способствуют существенному наращиванию потенциала педагогов: внедрение новых форм работы с учителями по развитию их личностных установок на ведение здорового образа жизни, расширение знаний в вопросах сохранения и укрепления здоровья обучающихся, развитие практических навыков в сфере использования здоровьесберегающих технологий. Система повышения профессиональных компетенций в рамках методического десанта строится с учетом потенциала педагогов, субъектов образовательного процесса, социума и ресурсов образовательного учреждения. Выявление профессиональных дефицитов педагогов определяет индивидуальную траекторию развития педагога в социуме и образовательной среде (табл. 2).

Таблица 2. Панорама семинаров в рамках «Методического десанта»

№ п\п	Наименование семинаров	Содержание
1.	Управление профессиональным развитием педагогов начальных классов: механизмы, инструменты и технологии профессионального развития педагогов	Диагностика и оценка качества работы педагога, выявление профессиональных пробелов, выбор оптимальных путей их ликвидации; обучение на рабочем месте, практика наставничества, участие в работе педагогических советов, методических объединений.
2.	Современные подходы к развитию системы начального образования: теория, практика и тенденции	Освещают актуальные проблемы начального общего образования в свете требований ФГОС НОО, раскрывают инновационные технологии и практики организации

		образовательного и воспитательного процессов.
3.	Здоровьесберегающие практики начального образования	Внедрение в практику учебно-воспитательного процесса особой группы здоровьесберегающих технологий – технологии сохранения и стимулирования здоровья.
4.	Здоровьесберегающая педагогика и технологии ее реализации	Особенности работы с детьми-инофонами, эффективные практики в здоровьесберегающей деятельности, современные цифровые технологии.
5.	Создание и использование мессенджеров и различных платформ	Использование образовательных платформ в процессе обучения младших школьников.
6.	Формирование потенциала школьных команд	Эффективные методики управления командой; анализ рисков снижения образовательных результатов.

Методологической предпосылкой проведенного исследования является изучение социально-адаптивной компетентности педагога, которая рассматривается нами как интегративная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность осуществлять активную деятельность, направленную на основе знаний, умений, опыта на всех субъектов образовательного процесса в личностно-профессиональных аспектах (табл. 3).

Таблица 3. Оценка социально-адаптивной компетентности педагога

Методика	Количество (%)		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Методика «Оценка уровня стресса педагогов по шкале Холмса-Раге»	28	72	0
	от 31 до 39 баллов	от 23 до 30 баллов	от 0 до 22 баллов
Методика «Определение уровня прогнозирования в проблемных (конфликтных) ситуациях»	50	40	10
	от 50 до 75 баллов	от 25 до 49 баллов	от 0 до 24 баллов
Методика «Мотивация к	30	65	5

избеганию неудач Т. Элерса»	от 29 до 48 баллов	от 16 до 28 баллов	от 0 до 15 баллов
Тест «Проверь свой уровень физической активности»	30	30	40
	от 70 до 100 баллов	от 30 до 69 баллов	от 0 до 29 баллов
Методика «Экспресс-диагностика ценностных представлений о здоровом образе жизни» (Ю.В. Науменко)	75	25	0
	36 и менее баллов	37–60 баллов	61 и более баллов

В ходе исследования оценивался уровень готовности педагогов к инновационной деятельности на основе четырех компонентов: мотивационного, креативного, операционного и личностного. Результаты оценки позволили выявить проблемные поля и треки изменений педагогов. Наиболее проблемным для всех участников опроса оказался операционный компонент: большинство педагогов затрудняются встраивать сотрудничество с педагогами различных организаций.

Методика «Определение уровня прогнозирования в проблемных (конфликтных) ситуациях», разработанная И.В. Серафимович и М.М. Кашаповым, позволила нам определить проблемные профессиональные зоны, особенности профессионального педагогического мышления, уровень профессиональной компетентности; увидеть конфликтные ситуации группы. Полученные результаты свидетельствуют о своевременности, оригинальности, быстроте и успешности принятия решений в различных конфликтных ситуациях у подавляющего числа педагогов (83%). Проведенная оценка уровня стрессированности педагогов (по шкале Холмса – Раге) позволила оценить социальную адаптацию педагогов и степень их включенности в новые условия окружающей их социальной среды: была выявлена взаимосвязь между количеством стрессовых событий и вероятностью заболевания испытуемых. Полученные результаты показали, что большинство педагогов демонстрирует средний и низкий уровни стрессированности (84%), минимальную выраженность стрессового напряжения; низкий расход энергии

и ресурсов на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе воздействия стрессирующих факторов (табл. 4).

Таблица 4. Распределение ответов на вопрос «Что привлекает Вас в работе методического десанта?»

Варианты ответов	Кол-во / %
Хорошая атмосфера в коллективе	46,7%
Высокий профессиональный уровень коллег	23,3%
Творчески работающий коллектив	15,8%
Материальное оснащение	12,2%
Что-то другое	2%

По завершении диагностического этапа педагоги заполняют матрицу социально-адаптивных компетенций, которая является основой индивидуальной траектории педагога.

Результаты проведенного исследования показали, что наиболее значимым мотивом профессиональной деятельности для педагогов является удовлетворение от самого процесса и результата работы (62%) и возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности (38%). Второе место по значимости педагоги отдали заработной плате (41,7%), а третье – потребности в достижении социального престижа и уважения со стороны других (34%). Кроме того, педагоги отметили значимость своих потребностей в обеспечении комфортных и безопасных условий труда: стремление избегать возможных наказаний или неприятностей (23,6%) и стремление избегать критики со стороны руководителя или коллег (24,4%). Потребность в карьерном росте была выявлена у 14% опрошенных.

Кроме того, учителя отметили, что их работа позволяет им развиваться путем постоянного обучения (85%), находиться в непрерывном педагогическом творчестве (85,5%), получать социальное признание и уважение (92,5%),

заниматься важным для общества делом (63,6%). При этом педагогов в профессии не привлекают такие факторы, как частое переутомление (87,7%). В целом результаты анкетирования свидетельствуют о стремлении учителей к профессиональному развитию, но в случае перегрузки и к его торможению.

Партнерское взаимодействие позволяет активизировать адаптивно-развивающий потенциал школы за счёт ресурсов других социальных институтов. «Методический десант» консолидирует педагогов других образовательных организаций:

- сотрудники научно-методического центра управления образования обеспечивают практическую и консультативную помощь по реализации инновационной деятельности;

- воспитатели МДОУ № 61 «Гнездышко» помогают при проведении спортивно-оздоровительных мероприятий, экскурсий, тематических праздников;

- педагоги МБОУ ДО «Дворец творчества детей и учащейся молодёжи» обеспечивают участие в семинарах-практикумах, лекториях, вебинарах;

- педагоги-психологи ГОО «РЦПМСС» оказывают диагностическую консультативную помощь работникам образовательных организаций по вопросам воспитания, обучения и коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) девиантным (общественно опасным) поведением.

Между педагогами города в рамках Недели педагогического мастерства проходит обмен опытом по внедрению лучших педагогических практик, выявлению инновационного опыта, использованию продуктов образовательной деятельности (проекты, программы, пособия, сценарии), новых педагогических технологий, форм и методов.

Высокий прирост педагогической активности зафиксирован у категории «молодые специалисты»: на 44,3 % повысилась включенность педагогов в опытно-экспериментальную и исследовательскую деятельность.

Таким образом, реализация «Методического десанта» позволила решить целый ряд актуальных для подготовки педагогов задач. Результаты исследования в значительной мере объясняют эффективность работы «методического десанта» по формированию ценностного отношения педагогов к своему здоровью, самореализации, активизации творческого потенциала, повышению мотивации, а также являются основой для дальнейшей работы по совершенствованию персональной эффективности и профессионального роста.

Список литературы:

1. Абаскалова Н.П. Ресурсы образовательного учреждения по реализации здоровьесберегающих технологий // Социально-философские аспекты науки и образования. 2023. № 2. С. 5 – 12.
2. Арлашева Л.В., Казин Э.М., Абаскалова Н.П. и др. Педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога основного общего образования // Вестник КемГУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2024. Т. 8. № 1(29). С. 57 – 68
3. Арлашева Л.В., Казин Э.М., Абаскалова Н.П., Семенова Т.Н. Педагогические условия адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования // Вестник психологии и педагогики Алтайского госуниверситета. 2024. № 2. С. 1 – 16
4. Байбородова Л.В. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов сельских школ // Вестник Набережночелнинского гос. пед. ун-та, 2022. № 3 (38). С. 92–95.
5. Байтенова Л.Б. Профессиональный рост педагога через индивидуальную траекторию развития // Научный альманах ассоциации France – Kazakhstan. 2020. №2. С. 79–83.
6. Безматерных Т.А., Терещенко О.Ю. Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной траектории профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования // Мир науки. 2018. Т. 6. № 5. С. 4.
7. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования // Профессиональное образование. СТОЛИЦА. 2017. № 6. С. 5–9.

8. Казин Э.М., Абаскалова Н.П., Арлашева Л.В. и др. Реализация здоровьесберегающей компетентности учителя в процессе адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета 2024. № 3. С. 121–133.

9. Казин Э.М., Арлашева Л.В., Абаскалова Н.П. и др. Совершенствование здоровьесберегающей деятельности субъектов образования // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 2. С. 120–131.

10. Красношлыкова О.Г., Приходько Е.В. Мотивация профессионального роста педагогов в современных условиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2. С. 47.

11. Левина Е.Ю., Шибанкова Л.А. Профессиональный рост педагога как регулятив образовательной организации высшего образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2020. № 2 (107). С. 162–171.

12. Развитие личностного потенциала субъектов образования в процессе здоровьесберегающего сопровождения: колл. монография/Э.М. Казин, Н.П. Абаскалова, С.А. Дочкин и др.; под науч. ред. Э.М. Казина. Москва : ООО «Русское слово–учебник», 2023. 304с.

13. Такишева Г.А., Уйсинбаева Г.Н. Профессиональный рост педагога в условиях введения новых образовательных стандартов // Наука и мир. 2017. Т. 2, №10(50). С. 30–32.

14. Швецова Г.Н., Швецова М.Н., Кондратенко Е.В. Система непрерывного педагогического образования начала 21 века // Вестник Марийского государственного университета, 2023. Т.17, №3. С. 379–385.

References:

1. Abaskalova N.P. Resursy obrazovatel'nogo uchrezhdenija po realizacii zdorov'esberegajushhih tehnologij. Social'no-filosofskie aspekty nauki i obrazovanija. 2023. No 2. P. 5 – 12.

2. Arlasheva L.V., Kazin Je.M., Abaskalova N.P. i dr. Pedagogicheskaja model' sovershenstvovanija zdorov'esberegajushhej kompetentnosti pedagoga osnovnogo obshhego objarazovani. Vestnik KemGU. Serija: Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. 2024. Vol. 8. No 1(29). P. 57 – 68

3. Arlasheva L.V., Kazin Je.M., Abaskalova N.P., Semenkova T.N. Pedagogicheskie uslovija adaptivno-razvivajushhego vzaimodejstvija sub#ektov obrazovanija. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosuniversiteta. 2024. No 2. P. 1 – 16

4. Bajborodova L.V. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnoj dejatel'nosti pedagogov sel'skih shkol. Vestnik Naberezhnochelninskogo gos. ped. un-ta, 2022. No 3 (38). P. 92–95.

5. Bajtenova L.B. Professional'nyj rost pedagoga cherez individual'nuju traektoriju razvitija. Nauchnyj al'manah asociacii France – Kazakhstan. 2020. No 2. P. 79–83.

6. Bezmaternyh T.A., Tereshhenko O.Ju. Professional'nyj rost uchitelja v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: proektirovanie modeli postroenija individual'noj traektorii professional'noj i tvorcheskoy realizacii pedagoga v uslovijah nepreryvnogo obrazovanija. Mir nauki. 2018. Vol. 6. No 5. P. 4.
7. Zeer Je.F. Psihologo-pedagogicheskaja platforma formirovanija trans professionalizma pedagoga professional'nogo obrazovanija. Professional'noe obrazovanie. STOLICA. 2017. No 6. P. 5–9.
8. Kazin Je.M., Abaskalova N.P., Arlasheva L.V. i dr. Realizacija zdorov'esberegajushhej kompetentnosti uchitelja v processe adaptivno-razvivajushhego vzaimodejstvija sub#ektov obrazovanija. Vestnik psichologii i pedagogiki Altajskogo gosuniversiteta 2024. No 3. P. 121–133.
9. Kazin Je. M., Arlasheva L.V., Abaskalova N.P. i dr. Sovershenstvovanie zdorov'esberegajushhej dejatel'nosti sub#ektov obrazovanija. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2025. No 2. P. 120–131.
10. Krasnoshlykova O.G., Prihod'ko E.V. Motivacija professional'nogo rosta pedagogov v sovremennyh uslovijah. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2016. No 2. P. 47.
11. Levina E.Ju., Shibankova L.A. Professional'nyj rost pedagoga kak reguljativ obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovanija. Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. 2020. No 2 (107). P. 162–171.
12. Razvitie lichnostnogo potenciala sub#ektov obrazovanija v processe zdorov'esberegajushhego soprovozhdenija: koll. Monografija. Je.M. Kazin, N.P. Abaskalova, S.A. Dochkin i dr.; pod nauch. red. Je.M. Kazina. Moskva : OOO «Russkoe slovo–uchebnik», 2023. 304 p.
13. Takisheva G.A., Ujsinbaeva G.N. Professional'nyj rost pedagoga v uslovijah vvedenija novyh obrazovatel'nyh standartov. Nauka i mir. 2017. Vol. 2, No 10(50). P. 30–32.
14. Shvecova G.N., Shvecova M.N., Kondratenko E.V. Sistema nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija nachala 21 veka. Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta, 2023. Vol. 17, No 3. P. 379–385.

УДК 159.92

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПОДРОСТКОВ
С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И АВТОНОМИИ*****Волкова Татьяна Геннадьевна***

*Кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой общей и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет»,
г. Барнаул, Россия
e-mail: v.t.g@mail.ru*

Милина Александра Сергеевна

*Магистр психологии, старший преподаватель кафедры общей и
прикладной психологии,
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия
e-mail: milina406@mail.ru*

Старчикова Маргарита Валерьевна

*Кандидат социологических наук, магистр психологии, доцент
кафедры общей и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет»,
г. Барнаул, Россия
e-mail: margarita104@yandex.ru*

В данной статье представлены результаты изучения феномена «самостоятельность» в старшем подростковом возрасте. Цель исследования: выявление психологических личностных качеств подростков с высоким и низким уровнями развития самостоятельности. Выборка: 30 юношей и 30 девушек от 14 до 16 лет. Эмпирические данные собраны психодиагностическими методиками «Опросник автономии» О.А. Карабановой и Н.Н. Поскребышевой, «Тест определения самооценки» С.А. Будасси, «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик. Математико-статистический анализ (U Манн–Уитни, критерия г-Спирмена) показал достоверные различия испытуемых с высоким и низким уровнями развития самостоятельности по шкале «тревожность», достоверные взаимосвязи компонентов автономии (общая автономия, поведенческая, эмоциональная, ценностная и когнитивная автономия) с самооценкой подростков, с индивидуально-типологическими особенностями личности подростков. Полученные результаты исследования могут быть использованы для формирования индивидуальных образовательных маршрутов подростков, для работы психолога в сфере диагностики, развития и коррекции личностного самоопределения обучающихся в старшем подростковом возрасте.

Ключевые слова: психологическая автономия, психологическая самостоятельность, подросток, самооценка, индивидуальные особенности.

**INDIVIDUAL QUALITIES OF TEENAGERS
WITH A DIFFERENT KIND OF PSYCHOLOGICAL
INDEPENDENCE AND AUTONOMY**

Volkova Tatiana Gennadievna

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

Milina Alexandra Sergeevna

*Master's Degree in Psychology,
Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology
Altai State University
Barnaul, Russia
e-mail: milina406@mail.ru*

Starchikova Margarita Valeryevna

*Candidate of Sociological Sciences, Master's Degree in Psychology, Associate
Professor of the Department of General and Applied Psychology
Altai State Medical University,
Barnaul, Russia
e-mail: margarita104@yandex.ru*

This article presents the results of studying the phenomenon of "independence" in older adolescence. The purpose of the study: to identify the psychological personal qualities of adolescents with high and low levels of independence development. Sample: 30 boys and 30 girls from 14 to 16 years old. Empirical data were collected by the psychodiagnostic methods "Questionnaire of autonomy" by O.A. Karabanova and N.N. Poskrebysheva, "Self-assessment test" by S.A. Budassi, "Individual typological questionnaire" by L.N. Sobchik. Mathematical and statistical analysis (Mann-Whitney U, Spearman r criterion) showed significant differences between subjects with high and low levels of independence development on the "anxiety" scale, significant interrelations of autonomy components (general autonomy, behavioral, emotional, value and cognitive autonomy) with adolescent self-esteem, with individual typological personality traits of adolescents. The obtained research results are relevant for the formation of individual educational routes of adolescents, in the work of a psychologist on the diagnosis, development and correction of personal self-determination of students in older adolescence.

Key words: psychological autonomy, psychological independence, teenager, self-esteem, individual characteristics.

Важной составляющей психологического сопровождения подростков является помощь им в осознании ими своей самостоятельности. Самостоятельность подростка выражается в независимости действий, как потребность самостоятельно мыслить, оценивать, действовать и осуществлять

рефлексию результатов и своего эмоционального состояния. Проблема самостоятельности в подростковом возрасте взаимосвязана с осознанием своей идентичности и автономии.

Становление самостоятельности подростков связано в первую очередь с формированием адаптационных механизмов личности. Исследователи психологии подростка (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн и др.) считают, что данный возраст является гибким и особенно восприимчивым для формирования самостоятельности, автономии, ценностно–смысловых образований.

Согласно мнению ряда авторов (К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Казаринова, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, Л.Н. Ожигова, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский), понятие автономии связано с выделением себя из социума, со «вторым рождением» личности, личностной зрелостью, самоуправлением, возникновением чувства взрослости [1, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12].

В зарубежной психологии понятие самостоятельности анализируется с позиций автономии как ступени развития личности (Д. Винникотт, М. Малер, С. Силверберг, Л. Стейнберг, Г. Мюррей, Э. Эриксон), как сепарации от родителей (П. Блос, Дж. Боулби, А. Фрейд и другие), как самодетерминации (Э. Деси, Дж. Веллборн, Р. Райн, Э. Скиннер, М. Тернер, Д. Шапиро) [3, 6, 16, 17, 18, 19].

Э. Эриксон в теории психосоциального развития рассматривает автономию как важный этап в процессе формирования идентичности. По Э. Эриксону, в природе автономии изначально заложена сила воли, самоконтроля и способности делать личный выбор [17]. М. Селигман понимает автономию как важный аспект личностного роста и счастья, автономные индивиды чаще проявляют инициативу и находят смысл в своей жизни [2]. К. Двек показал, что автономная позиция прямо пропорционально коррелирует с мотивацией достижения успеха, индивиды с «установкой на личностное развитие» в большей степени прибегают к автономным действиям как к эффективной стратегии достижения успеха [5]. Ф. Райс пишет о необходимости преодоления

конформизма, о важности своевременного предоставления автономии детям и подросткам, большей свободы от влияния взрослых [17].

Автономность – ключевое условие формирования у подростков индивидуалистических черт характера и свободы самовыражения. Преодоление кризиса автономии в детстве и юности требуется для дальнейшего развития личности и социальной адаптации. Самостоятельность – это интегральное личностное качество, выражающееся в способности планировать и действовать по собственному замыслу, обладая навыком самоуправления, самоконтроля и саморегуляции эмоций, в соответствии со своими ценностями и убеждениями, независимо от мнения окружающих. Самостоятельность как продукт самосознания формируется параллельно с такими качествами, как произвольность, целеполагание, целеустремленность, ответственность, инициативность и другие.

Отечественные исследователи выделяли важную роль самостоятельности с позиции субъектности (К.А. Абульханова–Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, Е.И. Исаев, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков). Истинной личностью становится индивид, обладающий ответственностью за принятые решения перед самим собой и миром.

Можно выделить несколько направлений изучения самостоятельности: эмансипация, или взросление; ориентация на личные ценности и убеждения; как потребность; как индивидуальная особенность (стремление быть ответственным за решения и поступки [1, 7, 8, 12, 13, 15, 18].

В психологических исследованиях выделяют личностные детерминанты (волевой потенциал, эмоциональный интеллект, достаточный уровень осознанности, психологическая готовность к организации и управлению своей деятельностью, социальная зрелость, умение принимать решение и нести ответственность за собственный выбор) и средовые факторы (характер детско-родительских отношений и стиль воспитания в семье, педагогического

руководства, уровень доверия и моральная поддержка активности и инициативности обучающихся) автономии у подростков.

На наш взгляд, изучение показателей психологической самостоятельности (в терминологии зарубежной психологии личностной автономии) включает анализ уровня развития поведенческого, когнитивного, эмоционального и ценностного компонентов. Наиболее продуктивно процесс развития самостоятельности проходит в подростковом возрасте, когда индивид способен к самопознанию и самопониманию. Подростки стремятся быть независимыми от мира взрослых, иметь свою точку зрения по всем жизненным вопросам. Развитие самостоятельности как личностного качества подростков обусловлено, с одной стороны, ключевыми психическими новообразованиями, а с другой, особенностями взаимодействия со значимыми взрослыми.

Вслед за Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном можно сказать, что возникновение самосознания связано с выделением ребенком своего «Я» из остального мира. Внешняя реализация обозначенного психологического конструкта возможна в процессе общения и предметной деятельности подростка как субъекта.

В подростковом возрасте происходит смена ведущего вида деятельности с учебной на интимно-личностное общение со сверстниками. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте подвигает подростков к независимости, эмансипации и сепарации от мира взрослых. Будучи длительно зависимыми от мнений и волеизъявления родителей и педагогов, переходя черту подросткового этапа онтогенеза, они желают применить накопленные знания в самостоятельной деятельности и общении в кругу сверстников [7].

Психологическая автономия взаимосвязана с индивидуальными личностными характеристиками подростков, такими как активная позиция в построении собственной картины мира, в стремлении отстаивать собственное мнение в обществе, в самостоятельном приобретении новых знаний и их дальнейшей интеграции в личностный опыт.

Психолого-педагогические детерминанты развития самостоятельности определяются социальным окружением, с которым подростки взаимодействуют. Т.Н. Гущина [3] и О.А. Доронцова [5] описали подсистемы субъектов образовательных отношений, принимающих непосредственное участие в развитии самостоятельности подростков: «подросток – родители», «подросток – педагог», «подросток – подросток (сверстники)», «психолог – подросток», «психолог – родитель», «психолог – педагог (учитель, воспитатель, тренер)». Потенциал каждого из обозначенных информационных каналов взаимодействия важно учитывать при построении содержания и форм психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной организации.

В нашем исследовании использованы диагностические методики: «Опросник автономии» О.А. Карабановой и Н.Н. Поскребышевой, «Тест определения самооценки» С.А. Будасси, «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик. Выборку исследования составили 60 обучающихся в возрасте от 14 до 16 лет: 30 юношей и 30 девушек. Сбор данных проведен психологом О.И. Ткачёвой в гимназии г. Грозный.

Анализ полученных результатов исследования проходил в два этапа.

Целью первого этапа было охарактеризовать психологические особенности видов самостоятельности у подростков с разным уровнем самооценки. Анализ результатов эмпирических данных первого этапа определения особенностей самостоятельности у подростков с разным уровнем автономности и самооценки был представлен в нашей статье ранее [4].

В данной статье приведены результаты второго этапа исследования, где целью было составить психологические профили индивидуальных личностных особенностей подростков с разным уровнем автономности.

В исследовании второго этапа были использованы методики: «Опросник автономии» О.А. Карабановой и Н.Н. Поскребышевой, «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик. Математико-статистическая обработка

данных (критерий U Манна-Уитни, критерий г-Спирмена) проводилась при помощи компьютерной программы IBM SPSS Statistics Version 23.0.

Анализ личностных особенностей подростков проведен с помощью методики «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Л.Н. Собчик. Мы соотнесли результаты опросника по всем шкалам методики с целью определения статистически достоверных отличий показателей личностных качеств испытуемых с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты исследования приведены в таблице 1.

Наше предположение о том, что показатели личностных качеств «самостоятельных» подростков будут отличаться от показателей личностных качеств «зависимых» подростков, подтвердилось.

Таблица 1. Результаты исследования по методике «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Л.Н. Собчик (n = 60) (сост. автором)

Шкала	«Самостоятельные» подростки		«Зависимые» подростки		U	P $\geq$
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение		
Экстраверсия	5,6	2,31	4,8	2,91	56	0,05
Интроверсия	4,6	1,95	5,9	2,42	41	0,05
Спонтанность	6,1	1,73	6,1	2,37	55	0,05
Сензитивность	5,3	1,38	6,1	2,09	39	0,05
Агрессивность	5,4	1,87	5,6	1,33	61,5	0,05
Тревожность	4,9	1,33	6,1	1,45	35	0,05
Ригидность	5,3	1,38	5,8	1,72	47	0,05
Лабильность	5,6	1,74	5,9	2,09	59	0,05

Согласно данным таблицы 1, у подростков двух групп одинаково проявляются спонтанность, агрессивность как акцентуации в межличностном взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Среднее значение в целом по

выборке по этим шкалам составило: «Спонтанность» ($6,1 \pm 2,29$), «Агрессивность» ($5,5 \pm 1,62$).

В группе «самостоятельных» подростков выявлены акцентуированные черты личности по шкалам: «Спонтанность» ($6,1 \pm 1,73$), «Экстраверсия» ($5,6 \pm 2,31$), «Лабильность» ($5,6 \pm 1,74$), «Агрессивность» ($5,4 \pm 1,87$), «Сензитивность» ($5,3 \pm 1,38$), «Ригидность» ($5,3 \pm 1,38$). В пределах возрастной нормы находятся показатели по шкалам «Тревожность» ($4,9 \pm 1,33$) и «Интроверсия» ($4,6 \pm 1,95$). Графически личностный профиль «самостоятельных подростков» представлен на диаграмме (Рис. 1).

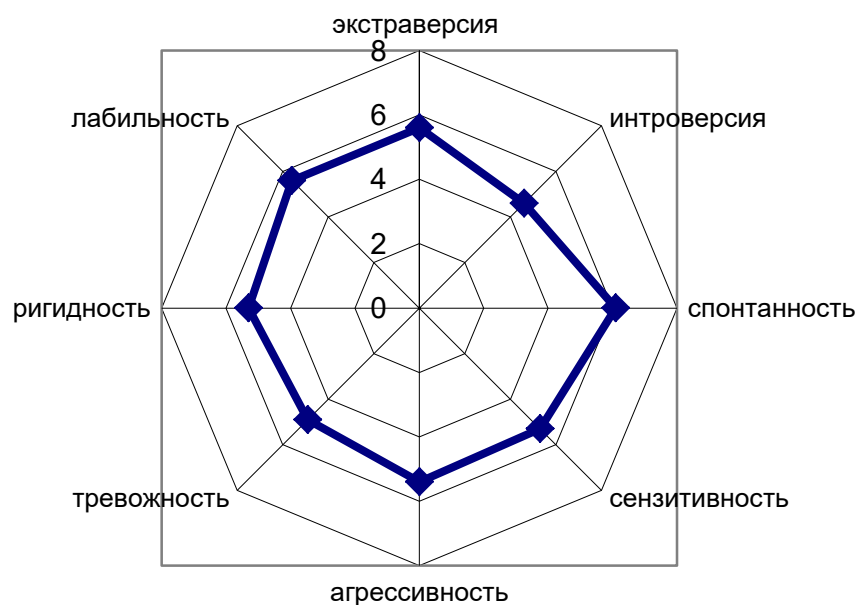


Рис. 1. Личностный профиль «самостоятельных» подростков (сост. автором)

В группе «зависимых» подростков выявлены акцентуированные черты личности по шкалам: «Спонтанность» ($6,1 \pm 2,37$), «Сензитивность» ($6,1 \pm 2,09$), «Тревожность» ($6,1 \pm 1,45$), «Интроверсия» ($5,9 \pm 2,42$), «Лабильность» ($5,9 \pm 2,09$), «Ригидность» ($5,8 \pm 1,72$), «Агрессивность» ($5,6 \pm 1,33$). В пределах возрастной нормы – показатели по шкале «Экстраверсия» ($4,8 \pm 2,91$).

Графически личностный профиль «зависимых подростков» представлен на диаграмме (Рис. 2).

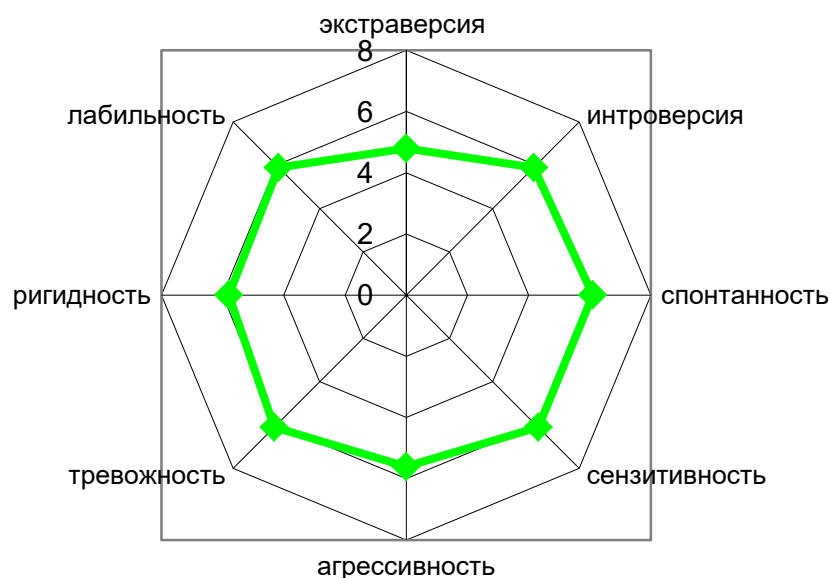


Рис. 2. Личностный профиль «зависимых» подростков (сост. автором)

При сравнительном анализе профилей испытуемых можно заметить их сходство.

Статистически достоверные различия испытуемых с высоким и низким уровнями развития самостоятельности установлены только по шкале «Тревожность» составили $U_{\text{эмп}} = 35$ ($U_{\text{кр}} = 36$) при $p \geq 0,05$. Показатели $U_{\text{эмп}}$ остальных шкал не достигли статистической значимости при $p \geq 0,05$. Высокий уровень тревожности затрудняет обучающимся проявления поведенческой, когнитивной, эмоциональной и ценностной автономии.

Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязи показателей зависимой и независимой переменных был проведен корреляционный анализ с использованием критерия г-Спирмена. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты исследования взаимосвязи самостоятельности и личностных особенностей подростков (сост. автором)

г- Спирмена	Самооценка	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессивность	Ригидность	Лабильность	Тревожность	Сензитивность	Интроверсия
Поведенческая	,180	– ,237*	–,046	–,003	–,059	–,155*	–,159*	–,187*	–,060
Когнитивная	,196**	,123	–,154	–,053	–,069	,183*	–,088	–,032	–,203*
Эмоциональная	,139	,192*	,052	–,023	–,061	–,108	–,188*	–,178*	–,218
Ценностная	,067	–,042	–,141	–,017	– ,342*	,039	–,126	–,136	,303
Общая автономия	,155**	,043	– ,143*	–,062	–,111	,038	–,156*	–,152*	–,140*

* Корреляция значима на уровне 0,05

** Корреляция значима на уровне 0,01

Структура корреляционных связей представлена взаимосвязями на уровне тенденции. Взаимосвязи образованы параметрами самостоятельности (шкалы автономии) и индивидуально-типологическими личностными особенностями подростков. Зафиксировано 18 умеренных по силе взаимосвязей, из которых 5 положительных и 13 отрицательных. Так, установлены слабые, но значимые отрицательные коэффициенты корреляции между показателями:

«Поведенческая автономия» и шкалами «Экстраверсия» ($r = -0,237$ при $p \leq 0,05$), «Лабильность» ($r = -0,155$ при $p \leq 0,05$), «Тревожность» ($r = -0,159$ при $p \leq 0,05$) и «Сензитивность» ($r = -0,187$ при $p \leq 0,05$);

«Когнитивная автономия» и шкалой «Интроверсия» ($r = -0,203$ при $p \leq 0,05$);

«Эмоциональная автономия» и шкалами «Тревожность» ($r = -0,188$ при $p \leq 0,05$), «Сензитивность» ($r = -0,178$ при $p \leq 0,05$), и «Интроверсия» ($r = -0,218$ при $p \leq 0,05$);

«Ценностная автономия» и шкалой «Ригидность» ($r = -0,342$ при $p \leq 0,05$);

«Общая автономия» и шкалами «Спонтанность» ($r = -0,143$ при $p \leq 0,05$), «Тревожность» ($r = -0,156$ при $p \leq 0,05$), «Сензитивность» ($r = -0,152$ при $p \leq 0,05$), «Интроверсия» ($r = -0,140$ при $p \leq 0,05$).

Также установлены слабые, но значимые положительные между показателями:

«Когнитивная автономия» и шкалами «Самооценка» ($r = 0,196$ при $p \leq 0,01$), «Лабильность» ($r = 0,188$ при $p \leq 0,05$);

«Эмоциональная автономия» и шкалой «Экстраверсия» ($r = 0,192$ при $p \leq 0,05$);

«Ценностная автономия» и шкалой «Интроверсия» ($r = 0,303$ при $p \leq 0,05$);

«Общая автономия» и шкалой «Самооценка» ($r = 0,155$ при $p \leq 0,01$).

На основе выявленных корреляционных связей между зависимой и независимой переменными сделан вывод, что акцентуированная экстраверсия способна усложнять процесс развития поведенческой автономии подростков. Можно объяснить это некоторым расхождением между стремлением к свободе выбора собственной модели поведения у подростков и исключительной направленностью на нормы поведения, привычки референтной группы.

Подростковая неустойчивость, выражающаяся в быстрой смене и неадекватности реакций, мешает обретению независимости в принятии самостоятельных решений без внешнего руководства. Способность к независимому мышлению без ожидания подтверждения большинством сложнее достигается у испытуемых с направленностью на внутренний мир.

Чем выше уровень тревожности подростков, тем ниже уровень поведенческой автономии и наоборот. Робкие и застенчивые обучающиеся, восприимчивые к происходящим изменениям в жизни, выдвигают повышенные требования к себе. Им сложно проявлять свою активность и отстаивать свои права. Чем больше тревоги, страхов, чувствительности, неуверенности в себе, дискомфорта испытывает подросток в общении с окружающими людьми, тем более низкий уровень эмоциональной автономии он демонстрирует.

Таким образом, выявлена взаимосвязь автономии и тревожности в старшем подростковом возрасте: у подростков с высоким уровнем личностной

автономии благоприятно складываются отношения со сверстниками, они менее тревожны, проявляют уверенность в межличностном взаимодействии.

Для самоутверждения необходимы способность к эмоциональной близости, социально-коммуникативная компетентность, ориентация на сотрудничество, базовое доверие к миру, высокая самооценка. А когда подростки не умеют приспосабливаться к нормам в группе и гибко реагировать на изменения социального окружения, их ценности и установки не принимаются сверстниками. Возникает «стена непонимания»: они конфликтуют с окружением, не усваивают нормы и ценности группы и учебного коллектива.

Таким образом, чтобы самостоятельно принимать решения, жить независимо, обладать таким качеством, как автономность, необходимо контролировать собственную импульсивность и инфантильность, уважая личностные границы других людей, управлять своими эмоциями и проявлять их «здесь и сейчас».

Такая личностная черта, как интроверсия, переводит фокус внимания от событий в мире внутрь себя и затрудняет процесс обретения самостоятельности мышления, действий, эмоций и ценностей. Оптимальной в большей мере будет экстравертная ориентация, или амбиверсия. Чем выше уровень экстраверсии обучающихся, тем легче им проявлять эмоции и чувства, эмоционально-волевую регуляцию своего поведения и деятельности. Потребность иметь и отстаивать свои взгляды на жизнь и ценности выражена у индивидов с внутренней ориентацией (интравертов). Вера в собственные силы и адекватное реагирование на внешнюю критику способствуют успешной личностной автономии и самоутверждению подростков среди сверстников и самореализации.

Когнитивной автономии способствуют адекватная самооценка, быстрая реакция, гибкость и хорошая ориентация в событиях, происходящих в ближайшем социальном окружении и в мире. Чем выше уровень экстраверсии

обучающихся, тем легче им проявлять эмоции и чувства, эмоционально-волевою регуляцию своего поведения и деятельности. Потребность иметь и отстаивать свои взгляды на жизнь и ценности выражена у индивидов с внутренней ориентацией (интравертов). Вера в собственные силы и адекватное реагирование на внешнюю критику способствуют успешной личностной автономии и самоутверждению подростков среди сверстников и самореализации. Таким образом, самостоятельный подросток устойчив к внешнему влиянию, обладает самокритичностью и чувством личной ответственности за свою деятельность и поведение.

Приобретенный подростками позитивный опыт свободного и ответственного поведения в условиях психолого-педагогического сопровождения личностного развития обеспечивает достаточно высокий уровень психологической готовности обучающихся к саморегулируемому и самостоятельному поведению в многообразных ситуациях личной и социальной жизни. Критериями результативности системы такой работы являются: оптимизация показателей психического здоровья обучающихся, снижение тревожности и нормализация самооценки (положительные изменения в адаптации) в переходные периоды; правильный выбор образовательных маршрутов; повышение авторитета образовательного учреждения.

Проблема подбора недирективных психолого-педагогических средств воздействия на личность в настоящее время остается актуальной. Знание и учет психологических особенностей самостоятельности в старшем подростковом возрасте позволит в рамках психологическом сопровождении учебной и внеурочной деятельности целенаправленно руководить процессом развития всех детерминант личностной автономии.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. Москва:Смысл, 2007.
2. Гутова Т.С., Попова Ю.И., Марухно В.М. Основные методологические подходы к изучению образа я в отечественной и зарубежной психологии // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2020. №11. С. 40–43. 10.37882/2500-3682.2020.11.06
3. Гущина Т.Н. Развитие социальной компетентности личности в процессе социально-педагогического сопровождения = Development of Social Competence of the Individual in the Process of Social and Pedagogical Support // Инновации в образовании. 2020. № 3. С. 96–106. 10.37882/2500-3682.2020.11.06
4. Волкова Т.Г., Милина А.С. Самостоятельность подростков с разным уровнем психологической автономии // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2025. № 1. С. 16–31.
5. Доронцова О.А. Психолого–педагогические детерминанты развития автономии подростков в образовательном процессе: диссертация канд. психол. наук. Саратов, 2019. 258 с.
6. 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. 10.32744/pse.2023.3.30
7. Ларина Г. Н. Роль семьи в формировании свободы личности подростков // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2025. №1 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-formirovanii-svobody-lichnosti-podrostkov>
8. 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-vozzrastnoy-psihologii>
9. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Касицина Н.В. Педагогика поддержки: третье пространство образования: в 2 кн. Книга 1. Приближения к теме. Четыре тактики / под ред. А.С. Русакова. Санкт-Петербург: Образовательные проекты, 2023. 208 с. URL: <https://asmolovpsy.ru/wp-content/uploads/2023/03/pedagogika-podderzhki.pdf>
10. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. Т. 44, № 1. С. 4–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannaya-samoregulyatsiya-kak-metaresurs-dostizheniya-tseley-i-razresheniya-problem-zhiznedeyatelnosti>

11. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Филиппова Е.В. Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, качество преподавания как ресурсы субъективного благополучия и успеваемости обучающихся // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2025. Т. 48, №1. С. 55–77. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannaya-samoregulyatsiya-shkolnaya-vovlechnost-kachestvo-prepodavaniya-kak-resursy-subektivnogo-blagopoluchiya-i-uspevaemosti>
12. Нартова–Бочавер С.К. Психология суверенности: десять лет спустя. Москва : Смысл, 2017. 199 с.
13. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: Монография. Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 408 с.
14. Психология самосознания : учебное пособие для вузов. 2 изд / сост. Т. Г. Волкова. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2014. 342 с.
15. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. 12-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 816 с.
16. Слабая Д.Н. Динамика идентичности личности, на примере социализации подростков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13. № 9А. С. 202–207.
17. Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning // Sustainability. 2021. Vol. 13. № 6. P. 3011.10.3390/su13063011
18. Guay F. Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors // Canadian Journal of School Psychology. 2022. Vol. 37(1).P. 75–92. URL: <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
19. Rodríguez S., González-Suárez R., Vieites T., Piñeiro I., Díaz-Freire F.M. Self-regulation and student well-being: A systematic review 2010–2020 // Sustainability. 2022. Vol. 14. № 4. P. 2346. 10.3390/su14042346

References:

1. Asmolov A.G. Psihologija lichnosti. Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka. Moskva : Smysl, 2007.
2. Gutova T.S., Popova Ju.I., Maruhno V.M. Osnovnye metodologicheskie podhody k izucheniju obraza ja v otechestvennoj i zarubezhnoj psihologii. Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Poznanie. 2020. No 11. P. 40–43. 10.37882/2500-3682.2020.11.06
3. Gushhina T.N. Razvitie social'noj kompetentnosti lichnosti v processe social'no-pedagogicheskogo soprovozhdenija = Development of Social Competence of the Individual in the Process of Social and Pedagogical Support. Innovacii v obrazovanii. 2020. No 3. P. 96–106. 10.37882/2500-3682.2020.11.06

4. Volkova T.G., Milina A.S. Samostojatel'nost' podrostkov s raznym urovnem psihologicheskoy avtonomii. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2025. No 1. P. 16–31.
5. Doroncova O.A. Psihologo–pedagogicheskie determinanty razvitija avtonomii podrostkov v obrazovatel'nom processe: dissertacija kand. psihol. Nauk. Saratov, 2019. 258 p.
6. Drozdikova-Zaripova A.R., Latypov N.R., Sokolova N.L., Husainova R.R. Pozitivnaja Ja-koncepcija podrostkov, vospityvajushhihsja v priemnyh sem'jah: uslovija formirovanija. Perspektivy nauki i obrazovanija. 2023. No 3 (63). P. 506–520. 10.32744/pse.2023.3.30
7. Larina G.N. Rol' sem'i v formirovanii svobody lichnosti podrostkov. Uchenye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2025. No 1(73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-formirovanii-svobody-lichnosti-podrostkov>
8. 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-vozrastnoj-psihologii>
9. Mihajlova N.N., Jusfin S.M., Kasicina N.V. Pedagogika podderzhki: tret'e prostranstvo obrazovanija: v 2 kn. Kniga 1. Priblizhenija k teme. Chetyre taktiki. Pod red. A.S. Rusakova. Sankt-Peterburg : Obrazovatel'nye proekty, 2023. 208 p. URL: <https://asmolovpsy.ru/wp-content/uploads/2023/03/pedagogika-podderzhki.pdf>
10. Morosanova V.I. Osoznannaja samoreguljacija kak metaresurs dostizhenija celej i razreshenija problem zhiznedejatel'nosti. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2021. Vol. 44, No 1. P. 4–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannaya-samoregulyatsiya-kak-metaresurs-dostizheniya-tseley-i-razresheniya-problem-zhiznedeyatel'nosti>
11. Morosanova V.I., Fomina T.G., Filippova E.V. Osoznannaja samoreguljacija, shkol'naja vovlechnost', kachestvo prepodavaniya kak resursy sub#ektivnogo blagopoluchija i uspevaemosti obuchajushhihsja. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2025. Vol. 48, No 1. P. 55–77. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannaya-samoregulyatsiya-shkolnaya-vovlechnost-kachestvo-prepodavaniya-kak-resursy-subektivnogo-blagopoluchiya-i-uspevaemosti>
12. Nartova–Bochaver S.K. Psihologija suverennosti: desjat' let spustja. Moskva : Smysl, 2017. 199 p.
13. Prygin G.S. Psihologija samostojatel'nosti: Monografija. Izhevsk, Naberezhnye Chelny : Izd-vo Instituta upravlenija, 2009. 408 p.
14. Psihologija samosoznaniya : uchebnoe posobie dlja vuzov. 2 izd. Sost. T. G. Volkova. Barnaul : Izd-vo AltGU, 2014. 342 p.
15. Rajs F., Doldzhin K. Psihologija podrostkovogo i junosheskogo vozrasta. 12-e izd. Sankt-Peterburg : Piter, 2010. 816 p.

16. Slabkaja D.N. Dinamika identichnosti lichnosti, na primere socializacii podrostkov. Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2024. Vol. 13. No 9A. P. 202–207.

17. Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. Sustainability. 2021. Vol. 13. No 6. P. 3011.10.3390/su13063011

18. Guay F. Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. Canadian Journal of School Psychology. 2022. Vol. 37(1). P. 75–92. URL: <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

19. Rodríguez S., González-Suárez R., Vieites T., Piñeiro I., Díaz-Freire F.M. Self-regulation and student well-being: A systematic review 2010–2020. Sustainability. 2022. Vol. 14. № 4. P. 2346. 10.3390/su14042346

УДК 37.013.41

**ВАРИАТИВНОСТЬ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ СТРАТЕГИЙ
ОБУЧЕНИЯ В ОКАЗАНИИ РЕПЕТИТОРСКИХ УСЛУГ*****Герасимова Ольга Юрьевна***

*Доцент кафедры социальной психологии и педагогического образования,
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия
e-mail: geracimova@bk.ru*

Вариативность персонализированных стратегий в обучении позволяет репетитору найти ключик к каждому ученику и достигать максимально возможных результатов. Для успеха репетитора необходимо глубокое понимание индивидуальных потребностей ученика и способность гибко менять свой подход в зависимости от ситуации. Многие современные исследования рассматривают социальные и экономические аспекты репетиторства. Репетиторская деятельность в первую очередь является педагогической и нацелена на достижение образовательных результатов.

Автор статьи, учитывая отечественный педагогический опыт, проанализировал особенности использования персонализированных стратегий репетиторства как средства индивидуализации обучения. В статье рассматриваются структурная модель педагогического процесса репетиторства и возможность ее вариативного использования в практике обучения с целью повышения его результативности.

Ключевые слова: репетиторство, образовательный процесс, персонализированные стратегии обучения, личностно-ориентированное обучение, индивидуальный образовательный маршрут, динамичная обратная связь.

**VARIABILITY OF PERSONALISED LEARNING STRATEGIES IN
PROVIDING TUTORING SERVICES*****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 variability of personalized teaching strategies allows the tutor to find the key to each student and achieve the best possible results. For a tutor to be successful, a deep understanding of the individual needs of the student and the ability to flexibly change their approach depending on the situation are necessary. Many modern studies examine the social and economic aspects of tutoring. Tutoring activity is primarily pedagogical and aimed at achieving educational results.

The author of the article, taking into account domestic pedagogical experience, analyzed the features of using personalized tutoring strategies as a means of individualizing learning. The article examines the structural model of the pedagogical process of tutoring and the possibility of its variable use in teaching practice in order to improve its effectiveness.

Key words: tutoring, educational process, personalized learning strategies, student-centered learning, individual educational route, dynamic feedback.

Трансформация образовательной среды под влиянием изменений современности порождает многообразие форм обучения. Кроме традиционного школьного образования достаточно часто родители стали применять домашнее (семейное) обучение. Поэтому значительно расширился рынок образовательных услуг: актуальны и онлайн-образование, и офлайн-формы индивидуального обучения с привлечением репетиторов.

Репетиторство чаще всего рассматривают как вид образовательной деятельности, представляющей собой дополнительные, обычно индивидуальные, платные занятия преподавателей с целью закрепления и углубления знаний по отдельным дисциплинам, подготовки к экзаменам. С.И. Ожегов, автор Толкового словаря русского языка, писал: «Репетитор – учитель, обычно домашний, репетирующий кого-нибудь, помогающий кому-нибудь в прохождении курса, в учении» [8, с. 250].

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС), в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования», законодательно закрепленным Приказом Минсоцразвития России от 26.08.2010 № 761н утверждает отсутствие должности «репетитор» [4]. Вместе с тем в законодательных актах упоминаются сведения о деятельности репетиторов.

Статьи 32 и 46 Федерального закона «Об образовании Российской Федерации» № 273-ФЗ, действующего с 1 сентября 2013 г., рассматривают репетитора как индивидуального предпринимателя, имеющего среднее профессиональное или высшее образование, оказывающего платные образовательные услуги [12].

Таким образом, в настоящее время институт репетиторства в России в достаточной степени дополняет стандартизированное школьное образование, которое в большей степени имеет свойство массовости, а индивидуальное

(репетиторское) образование нацелено на удовлетворение особенных образовательных потребностей и запросов учащегося.

Целью настоящей работы является анализ структуры методических аспектов применения персонализированных стратегий обучения, описание структурной модели индивидуального педагогического процесса в современных реалиях репетиторской практики для повышения ее результативности.

Как отмечает Т.В. Дементьева, основной проблемой, препятствующими ориентации учащихся на саморазвитие и самоопределение в традиционном образовании, является ситуация унификации темпов, уровня освоения учебного материала, отсутствие возможности выбирать и варьировать данные аспекты [1]. И, как следствие, ученик не развивает навыки самостоятельного поиска информации, не производит ее критическое осмысление, не стремится развивать данные навыки.

Вместе с тем в исследованиях А.А. Наумовой отмечается закономерность интереса к репетиторству, которая складывается из влияния макрофакторов (доля государственных расходов на образование, особенности системы образования и рынка труда). К микрофакторам же относятся предпочтения образовательных потребностей учащегося, материальные возможности родителей, значение образования подрастающего поколения для семьи [6].

Поэтому сегмент репетиторства на рынке услуг развивается значительными темпами уже давно. Ситуация складывается таким образом, что репетиторы сопровождают ребенка на протяжении всего периода обучения. Сюда включается предшкольная подготовка, поддержка в обучении в основной школе и подготовка к поступлению в вуз.

В этой связи встает вопрос подготовки профессиональных, квалифицированных кадров в аспекте репетиторства. Так, например, в образовательных организациях педагогической направленности высшей школы в рамках направления подготовки «Образовательное предпринимательство» как

часть образовательной программы вводится курс «Репетиторство как образовательная услуга».

В процессе репетиторства педагог сталкивается с использованием поливариативности образовательных стратегий и приемов и может рассчитывать лишь на свой багаж знаний, опыт и интуицию в профессии. Поэтому вопрос разработки методического оснащения для подготовки специалистов педагогических специальностей по вопросам компетентного применения индивидуального маршрута обучения в рамках репетиторских услуг стоит на современном этапе достаточно остро.

Более подробно рассмотрим функции репетиторства. К основным функциям репетиторства можно отнести:

- подготовку к поступлению в вуз;
- развитие самостоятельности;
- повышение успеваемости по предмету;
- повышение интереса к предмету;
- восполнение пробелов в знаниях;
- помощь в усвоении нового материала;
- формирование умения ориентироваться в мире;
- полноценное домашнее (семейное) обучение по типу гувернерства.

Репетиторство может быть реализовано в разных формах. Это могут быть индивидуальные занятия и занятия в малых группах. В зависимости от цели репетитор может стремиться подготовить ученика к сдаче экзамена, закрыть пробелы по общеобразовательной программе, консультировать по углубленному изучению предмета в определенной научной области. Но чаще всего репетиторство осуществляется по индивидуальной образовательной траектории, где учитель обучает ученика «один на один». Данный процесс персонализирован и нуждается в выстраивании стратегии образовательного маршрута для его результативной реализации.

Изучая методологические аспекты такого феномена, как образовательная стратегия, «которая характеризуется системностью, долгосрочностью и целенаправленностью», А.П. Резниченко отмечает, что она может рассматриваться как учебная, образовательно-развивающая, развивающая программа [12, с. 71]. В широком же смысле образовательная стратегия выступает как системная организация управления учебно-воспитательным процессом.

Основное ядро персонализированной стратегии образования имеет личностно-ориентированную основу и относится к личностно-развивающему обучению. Труды таких выдающихся ученых, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, заложили теоретические основы этих моделей, которые далее были раскрыты другими ведущими учеными в области педагогической психологии.

И.С. Якиманская считает, что главной задачей обучения является помощь ученику с учетом имеющегося у него опыта раскрывать свои индивидуальные способности, развиваться как личность [14, с. 11].

Таким образом, персонализированное обучение стремится адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям, целям и способностям каждого учащегося. Данный аспект как раз и может быть значительно востребован в условиях применения репетиторских услуг.

Так, образование на основе использования персонализированной стратегии обязательно включает в себя процесс сотрудничества, взаимодействие всех субъектов профессионально-образовательного процесса. Необходимым условием выступает акцент на внутренней мотивации ученика за счет учета его индивидуально-психологических характеристик. Выступает на первые позиции возможность в диалоге с учителем проектировать цели и результаты образовательной деятельности. Активизируется возможность для учащихся ставить и выбирать значимые для себя задания и способы их решения. И, как следствие, в значительной степени развивается самоконтроль и самостоятельность в процессе обучения.

Как отмечают исследователи Э.Ф. Зеер и В.С. Третьякова, актуальными становятся образовательные технологии, которые обеспечивают инициирование обучающимися цели обучения, глубину освоения учебного материала, участие в индивидуальной образовательной траектории [9, с. 17].

Вместе с тем репетиторская деятельность является достаточно динамичным процессом. Факторы, составляющие успешное обучение, могут меняться в процессе обучения и во взаимодействии с учащимся. Следовательно, персонализированные стратегии обучения могут быть эффективны, когда учитывают динамичный характер процесса обучения и используют технологии динамичной обратной связи для создания и обновления индивидуальной траектории обучения. Это позволяет репетитору постоянно адаптировать свои инструменты к развивающемуся ученику. Также информация, полученная на этапе первоначальной диагностики знаний учащегося, может быть дополнена и скорректирована путем повторных тестовых диагностических измерений на протяжении всего процесса обучения.

Активная позиция учащегося может быть поддержана при использовании репетитором приемов совместной или самостоятельной формулировки целей в зависимости от возможностей и возрастной категории учащегося. В зависимости от личностных и когнитивных характеристик ученика образовательный процесс стоит выстраивать с учетом подходящих моделей, технологий обучения. Эффективным форматом рефлексии учащегося в процессе обучения могут быть индивидуально подобранные инструменты самооценки промежуточных результатов собственной образовательной деятельности.

Как уже было отмечено ранее, разработка персонализированной образовательной траектории для педагога, предоставляющего услуги репетитора, чаще всего осуществляется в ситуации недостатка информации и неопределенности в силу множества вводных данных о характере личности, способности к обучению ученика, его учебной мотивации. Для педагога при

оказании репетиторских услуг незаменимыми становятся следующие этапы, которые отражены в структурной модели на Рис.1.



Рис. 1. Модель Персонализированного Обучения в Репетиторстве

Согласно ФГОС основного общего образования, базовые компетенции учащегося разделены на три группы и включают в себя личностные, метапредметные и предметные компетенции [13]. С точки зрения предоставления репетиторских услуг по подготовке к ОГЭ и ЕГЭ и их вариативности, педагог ориентируется в основном на развитие аналитических способностей, базовых знаний в предметных областях, исследовательских навыков, владение информационными технологиями. Кроме того, важны компетенции ценностных ориентаций, самоорганизации и самоуправления.

Таким образом, ключевыми принципами модели персонализированного обучения в репетиторстве становятся не только общедидактические (Л.В. Занков, Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Ч. Куписевич, И.Н. Решетень), но и индивидуализация, гибкость, сотрудничество, обеспечение постоянной обратной связи и поддержки со стороны репетитора.

На первом этапе предоставления образовательных услуг в репетиторстве необходимо продиагностировать психоэмоциональные характеристики учащегося в рамках решения предстоящих задач, а также общую предметную компетентность.

Задачи этапа:

- установление доверительных отношений, создание комфортной атмосферы;
- определение целей ученика, его ожиданий от занятий, желаемых результатов;
- определение контекста (уточнение образовательного уровня, прошлых успехов и трудностей, специфики учебного заведения);
- диагностическое тестирование личностных особенностей, уровня развития внимания, памяти, мыслительных операций и предметных знаний.

Кроме того, диагностическое тестирование включает оценку уровня знаний, выявление пробелов в знаниях, определение сильных и слабых сторон. Следствием этого являются определение стиля обучения, оценка предпочитаемых методов восприятия информации учеником (визуал, аудиал, кинестетик) и систематизация полученных данных о целях, уровне знаний, стиле обучения и мотивации ученика. Все это позволяет создать представление об индивидуальном профиле обучения.

На мотивационном этапе происходит выяснение мотивационной стратегии по отношению к предмету или проблеме (выявление внутренних и внешних факторов, влияющих на мотивацию ученика) исходя из индивидуальных особенностей обучающегося, проводятся диагностическое тестирование мотивационной сферы личности обучающегося, мотивационные встречи.

Целевой этап представляет собой деятельность по планированию и разработке стратегии обучения (определение и согласование с учащимся целей, темпов, результатов обучения).

Задачи этапа:

- разработка плана обучения происходит вместе с учащимся при его активном участии;
- адаптация учебного материала к темпу усвоения обучающегося.

Возможно использование при постановке целей обучения технологии SMART, что включает совместное определение конкретных, измеримых, достижимых, релевантных и ограниченных по времени целей обучения.

Технологический этап включает в себя моделирование персональной образовательной траектории (выбор содержания образования, методов обучения исходя из индивидуальных предпочтений учащегося).

Задачи этапа:

- разработка индивидуальной траектории;
- выбор содержания обучения: определение необходимых тем и разделов, соответствующих потребностям и целям ученика;
- подбор наиболее эффективных методов и приемов, учитывающих стиль обучения ученика;
- подбор ресурсов (выбор учебников, онлайн-платформ, дополнительных материалов и инструментов);
- установление оптимального темпа обучения, адаптированного к возможностям ученика;
- составление индивидуального плана обучения.

На этапе реализации и мониторинга происходит проведение занятий с применением выбранных методов. Используются разнообразные приемы и формы работы, которые поддерживают активное участие ученика и способствуют его развитию, а также анализ прогресса ученика и выявленных трудностей.

Задачи этапа:

- организация учебной деятельности, обеспечение эффективного управления временем, вниманием и усилиями ученика;

- создание позитивной атмосферы, поощрение усилий и достижений ученика, предоставление эмоциональной поддержки;
- регулярная проверка знаний (проведение тестов, викторин, заданий для отслеживания успеваемости);
- внесение изменений в план обучения, методов и ресурсов, если это необходимо для более эффективного достижения целей;
- дальнейшее развитие навыков персонализированного обучения на основе полученного опыта и обратной связи от ученика.

Результативный этап характеризуется завершением и оценкой проделанной работы. Оценка результативности обучения в процессе репетиторства – это комплексная задача, которая требует учета различных факторов, а не только академических оценок.

Задачи этапа:

- оценка уровня достижения поставленных целей, уровня усвоения знаний и развития навыков;
- подведение итогов и анализ всего учебного процесса;
- обсуждение дальнейших планов, разработка рекомендаций для дальнейшего самостоятельного обучения и развития ученика;
- завершение курса с положительной и поддерживающей обратной связью.

Важно рассматривать как количественные, так и качественные показатели, а также индивидуальный прогресс ученика. Ниже приведены некоторые ключевые показатели результативности.

Количественные показатели:

- повышение текущих оценок и баллов за контрольные работы;
- успешное прохождение итоговых аттестаций, экзаменов и тестов;
- улучшение результатов диагностических и пробных тестов;
- количество пройденных тем, объем изученного материала в рамках учебной программы;
- количество выполненных заданий, упражнений, задач, проектов;

- сокращение времени, требуемого для выполнения типовых заданий;
- увеличение скорости освоения нового материала.

Качественные показатели:

- развитие способности объяснять материал своими словами, применять знания на практике и устанавливать связи между разными темами;
- развитие способности анализировать информацию, делать выводы и оценивать различные точки зрения;
- развитие способности самостоятельно работать с учебным материалом, находить решения, планировать свою учебную деятельность;
- повышение интереса к обучению, активное участие в учебном процессе;
- формирование умения эффективно использовать свое время, планировать свои занятия и придерживаться плана;
- повышение уверенности в своих силах и способностях;
- развитие способности ставить реалистичные цели и стремиться к их достижению;
- формирование умения управлять своими эмоциями и поведением, справляться с трудностями.

Следует учесть, что результативность обучения в процессе репетиторства – это индивидуальный показатель, который зависит от многих факторов. Использование разнообразных методов оценки и показателей позволяет получить более полную и объективную картину.

Сквозными действиями со стороны репетитора на всех этапах становится личностно-ориентированная, динамическая обратная связь. Предоставление своевременной и конструктивной обратной связи позволяет создать атмосферу взаимопомощи, поддержки и поощрения, стимулировать рефлексию учеником своего процесса обучения.

Более успешно вести образовательную деятельность репетитору могут помочь приемы организации учебного процесса. К ним относится постановка четких целей на курс и на каждое занятие, совместное планирование занятий с

учащимся, структурирование материала, использование карт ума и визуальных помощников, включение системы повторения (флеш-карты, устные вопросы, тесты), дифференцированные дополнительные задания в зависимости от уровня подготовки учащегося.

Также использование приемов формирования навыков самостоятельной работы, таких как мнемотехники, карточные системы, планирование учебного времени и распределения задач, позволит повысить эффективность распределения личностных ресурсов учащегося и позитивным образом отразится на результатах репетиторской деятельности.

Таким образом, проблема персонализированного обучения в репетиторстве является многогранной и сложной, затрагивающей различные аспекты образовательного процесса. Необходимость персонализации возникает в то время, как ученики демонстрируют уникальные особенности, включая разные стили обучения, темп восприятия информации, уровень подготовки, мотивацию и интересы. Стандартизированный подход не может удовлетворить эти разнообразные потребности, а персонализированное обучение способствует более глубокому пониманию материала, развитию навыков, росту мотивации и достижению лучших результатов. Репетиторство предоставляет идеальную возможность для реализации персонализированного подхода, так как работа ведется один на один или в малых группах.

Вместе с тем репетитор часто сталкивается с недостатком информации о личности ученика, его потребностях, способностях и мотивации. Первичная диагностика может быть недостаточной. Персонализированное обучение требует от репетитора гибкости, способности быстро адаптироваться к изменяющимся потребностям ученика и корректировать образовательную программу. Зачастую сложно найти доступ к необходимым учебным материалам, онлайн-платформам и другим ресурсам, подходящим для конкретного ученика. Возникает множество вопросов, связанных с проблемой объективной оценки эффективности персонализированного подхода и

выявления конкретных факторов, влияющих на результаты. Разработка и реализация персонализированного подхода требует больше времени и усилий, чем традиционное обучение.

Использование структурной модели педагогического процесса в репетиторстве представляет собой эффективный подход к повышению уровня результативности обучения. Структурирование процесса, начиная с четкого целеполагания и диагностики и заканчивая контролем и коррекцией, позволяет репетитору:

- Оптимизировать учебный процесс. Модель обеспечивает системный подход, позволяющий более эффективно распределять время, выбирать методики и материалы, а также адаптировать их к индивидуальным потребностям ученика.
- Усилить мотивацию ученика. Четкое понимание целей, задач и этапов обучения повышает осознанность ученика, способствует его активному участию в процессе и, как следствие, повышает мотивацию.
- Обеспечить индивидуальный подход. Структурная модель позволяет учитывать особенности ученика на каждом этапе, обеспечивая персонализированное обучение и способствуя более эффективному усвоению материала.
- Повысить качество контроля и оценки. Регулярный контроль и оценка прогресса ученика в рамках модели позволяют своевременно выявлять пробелы в знаниях и корректировать программу обучения, что приводит к улучшению результатов.

В конечном итоге использование структурной модели педагогического процесса в репетиторстве позволяет создать более организованную, целенаправленную и эффективную образовательную среду, что значительно увеличивает шансы ученика на достижение поставленных целей и повышение уровня успеваемости. Однако следует отметить, что эффективность модели напрямую зависит от квалификации и опыта репетитора, его способности грамотно применять принципы структурного подхода и учитывать индивидуальные особенности каждого ученика.

Дальнейшие пути развития персонализированного обучения могут быть рассмотрены в контексте разработки более точных и эффективных инструментов для диагностики особенностей учеников. Особого внимания требуют подготовка репетиторов к работе в условиях персонализированного обучения, обучение их методам диагностики, разработка индивидуальных образовательных маршрутов.

Список литературы:

1. Дементьева Т.В. Организация учебного процесса в персонализированной модели образования // Персонализированное образование: теория и практика: материалы научно-практической конференции. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2021. С. 39–43.
2. Ешешкин К.И. Использование персонифицированного подхода в профессиональной подготовке при построении индивидуального образовательного маршрута студента колледжа // Российский журнал социальных и гуманитарных наук 15 (4), 2021. С. 167–175.
3. Зеер Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность как фактор подготовки обучающихся к профессиональному будущему // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 104–114.
4. Квалификационные характеристики должностей работников образования (Утв. Приказом Минсоцразвития России от 26.08.2010 № 761н) // КонсультантПлюс: URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=97378&fld=134&dst=100029,0&rnd=0.02566835373130627#0>
5. Краткое руководство для учителей по работе с одаренными учащимися: Кто они такие, как их опознать, как им помогать расти и развиваться / под ред. Л.В. Поповой и В.И. Панова. Москва : Молодая гвардия, 1997. 145 с.
6. Наумова А.А. Репетиторство как частная преподавательская практика: анализ зарубежного опыта // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (53). С. 126–132.
7. Нортвиг А., Петерсен А., Хельсингхоф Н. Цифровое расширение физических учебных пространств в предметах, основанных на практике – смешанное обучение искусству, ремеслам и дизайну в педагогическом образовании // Comput. Educ. 2020. № 3. 78–90. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020>

8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] / под общ. ред. Л. И. Скворцова. -28-е изд., перераб. Москва : Мир И образование, 2015. 1375 с.
9. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой; Рос. гос. проф.пед. ун-т. Екатеринбург, 2021. 120 с.
10. Резниченко А.П. Категория «образовательная стратегия» как методологический конструкт анализа образовательного пространства региона // Вестник ТОГУ. 2015. № 4(39). С. 237–241
11. Сперанская Н.И, Яцевич О.Е. Индивидуальный образовательный маршрут студента: проблемы и вызов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 10. С 45–56. 10.2991/aebmr.k.200312.047
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017 года. Включает все изменения до 29 июля 2017 // Закон об образовании РФ. URL: <http://zakon-obobrazovanii.ru/>
13. ФГОС основного общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 №1897 (ред. 11.12.2020), зарегистрировано в Минюсте России 1 февраля 2011 г. № 19644): URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo>
14. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 112 с.
15. Gupta A. The Social Legitimacy of Private Tutoring: A study of Institutional and Affective educational Practices in India. Discourse: Studies of Cultural Policy of Education. 2021. Vol. 43. № 4. P. 571–584. 10.1080/01596306.2020.1868978
16. Jun Hyung Kim, Minki Kim, Do Won Kwak, Sol Lee Home-tutoring services assisted with technology: Investigating the role of artificial intelligence using a randomized field experiment // Journal of Marketing Research. 2022. Vol. 59. № 1, P. 79–96.

References:

1. Dement'eva T.V. Organizatsiya uchebnogo protsessa v personalizirovannoi modeli obrazovaniya. Personalizirovannoe obrazovanie: teoriya i praktika : materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii. Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. – Ekaterinburg. 2021. P. 39–43.
2. Esheshkin K.I. Ispol'zovanie personifitsirovannogo podhoda v professional'noj podgotovke pri postroenii individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta kolledzha. Rossijskij zhurnal social'nyh i gumanitarnykh nauk 2021. No 15 (4). P. 167–175.
3. Zeer E.H. F. Personalizirovannaya uchebnaya deyatel'nost' kak faktor podgotovki obuchayushchikhsya k professional'nomu budushchemu. Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2021. No 1. P. 104–114.

4. Kvalifikatsionnye kharakteristiki dolzhnostei rabotnikov obrazovaniya (Utv. Prikazom Minsotsrazvitiya Rossii ot 26.08.2010 № 761n). Konsul'tanTPlyus. – Rezhim dostupa. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=97378&fld=134&dst=100029,0&rnd=0.02566835373130627#0> (data obrashcheniya: 07.01.2025)
5. Kratkoe rukovodstvo dlya uchitelei po rabote s odarennymi uchashchimisya: Kto oni takie, kak ikh opoznat', kak im pomogat' rasti i razvivat'sya. Podred. L. V. Popovoi i V. I. Panova. Moskva: Molodaya gvardiya, 1997. 145 p.
6. Naumova A. A. Repetitorstvo kak chastnaya prepodavatel'skaya praktika: analiz zarubezhnogo opyta. Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. No 2 (53). P. 126–132.
7. Nortvig A., Petersen A., Hel'singhof H. Cifrovoe rasshirenie fizicheskikh uchebnykh prostranstv v predmetah, osnovannykh na praktike – smeshannoe obuchenie iskusstvu, remeslam i dizajnu v pedagogicheskom obrazovanii. Comput. Educ. 2020. No 3. P. 78–90. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020>
8. Ozhegov S. I. Tolkovyiy slovar' russkogo yazyka: 100000 slov, terminov i vyrazhenii: [novoe izdanie]. Pod obshch. red. L. I. Skvortsova. 28-e izd., pererab. Moskva : Mir I obrazovanie, 2015. 1375 p.
9. Personalizirovannoe obrazovanie v proektsii professional'nogo budushchego: metodologiya, prognozirovanie, realizatsiya: monografiya. Pod red. E.H. F. Zeera, V. S. Tret'yakovoi; Ros. gos. prof.ped. un-t. Ekaterinburg, 2021. 120 p.
10. Reznichenko A.P. Kategoriya «obrazovatel'naya strategiYA» kak metodologicheskii konstrukt analiza obrazovatel'nogo prostranstva regiona. Vestnik TOGU. 2015. No 4(39). P. 237–24.
11. Speranskaya N.I, Yacevich O.E. Individual'nyy obrazovatel'nyy marshrut studenta: problemy i vyzov. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. No 10. P. 45–56. 10.2991/aebmr.k.200312.047
12. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2017 goda Vkluychaet vse izmeneniya do 29 iyulya 2017 g. Zakon ob obrazovanii RF. URL: <http://zakon-obobrazovanii.ru/>
13. FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya (Prikaz Minobrazovaniya Rossii ot 17.12.2010 № 1897(red. 11 .12. 2020), zaregistrirvano v Minyuste Rossii 1 fevralya 2011 g. № 19644). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo>
14. Yakimanskaya I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoi shkole. Moskva: Sentyabr', 2006. 96 p.
15. Gupta A. The Social Legitimacy of Private Tutoring: A study of Institutional and Affective educational Practices in India. Discourse: Studies of Cultural Policy of Education. 2021. Vol. 43. No 4. P. 571–584. 10.1080/01596306.2020.1868978
16. Jun Hyung Kim, Minki Kim, Do Won Kwak, Sol Lee Home-tutoring services assisted with technology: Investigating the role of artificial intelligence using a randomized field experiment. Journal of Marketing Research. 2022. Vol. 59. No 1. P. 79–96.

УДК 378

**ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПАССИВНЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ****Гудалина Татьяна Анатольевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет,
г. Тольятти, Россия
e-mail: gudalina.t.a@yandex.ru*

Глазунова Ирина Евгеньевна

*Магистрант, Тольяттинский государственный университет,
г. Тольятти, Россия
e-mail: pux78@mail.ru*

В статье рассматривается проблема готовности учителей начальных классов к обучению интеллектуально-пассивных детей, характеризующихся ограниченностью учебных возможностей, сниженной работоспособностью, повышенной утомляемостью, отрицательным отношением к умственному труду. Выявлено противоречие между содержащимися в нормативных документах требованиями к профессиональным компетенциям педагогов и их готовностью к решению педагогических трудностей, встречающихся при обучении младших школьников, относящихся к категории интеллектуально-пассивных. Приведены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о необходимости подготовки учителей начальных классов к работе с интеллектуально-пассивными учащимися. Обозначены перспективные направления развития исследования.

Ключевые слова: интеллектуальная пассивность, интеллектуально-пассивные обучающиеся, готовность учителя.

**READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK WITH
INTELLECTUALLY PASSIVE CHILDREN****Gudalina Tatiana Anatolevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Pedagogy and Psychology, Tolyatti State University,
Tolyatti, Russia
e-mail: gudalina.t.a@yandex.ru*

Glazunova Irina Evgenievna

*Postgraduate student, Tolyatti State University, Tolyatti, Russia
e-mail: pux78@mail.ru*

The article examines the problem of primary school teachers' readiness to teach intellectually passive children, characterized by limited learning opportunities, reduced work capacity, increased

fatigue, and a negative attitude towards intellectual work. A contradiction has been revealed between the requirements for teachers' professional competencies contained in regulatory documents and their willingness to solve pedagogical difficulties encountered in teaching younger students classified as intellectually passive. The results of an empirical study are presented, indicating the need to train primary school teachers to work with intellectually passive students. Promising areas of research development are outlined.

Key words: intellectual passivity, intellectually passive learners, teacher readiness.

В последние десятилетия в Российской Федерации наблюдается негативная тенденция снижения ключевых показателей здоровья детей и подростков [4]. Начиная с 1-го класса растет частота хронических заболеваний. У 12% обследованных учащихся обнаружены заболевания нервной системы (чаще всего – неврозы), у 6% учеников выявлены психические расстройства [5]. Анализ данных мониторинга успеваемости учащихся позволил установить, что большая часть случаев неуспеваемости в школе связана с проявлением тех или иных характеристик интеллектуальной недостаточности. Так, «у каждого 10-го ребенка школьного возраста отмечены определенные когнитивные нарушения легкой степени, в первую очередь связанные с расстройством уровня внимания и сложностью концентрации» [3, с. 58]. Даже при отсутствии явных нарушений в состоянии здоровья (или установленных аномалий в развитии) учителя начальных классов выделяют группу детей, отличающихся ограниченностью учебных возможностей, сниженной работоспособностью, повышенной утомляемостью. Речь об интеллектуально-пассивных детях.

В середине прошлого столетия Л.С. Славина дала характеристику понятию «интеллектуальная пассивность». Позднее данная тема разрабатывалась в трудах П.Я. Гальперина, Л.В. Орловой, В.С. Юркевич. Интеллектуально-пассивные школьники «не привыкли и не умеют думать, для них характерно наличие отрицательного отношения к умственной работе и... стремление избежать активной мыслительной деятельности» [9, с. 172].

При трактовке интеллектуальной пассивности вслед за Л.С. Славиной необходимо прежде всего акцентировать внимание на недостаточно сформированном или «полном отсутствии познавательного отношения к

окружающей действительности, негативном отношении самого ребенка к интеллектуальной деятельности и недостаточной сформированности необходимых для ее осуществления интеллектуальных навыков и умений» [1, с. 263].

В исследованиях Л.М. Орловой описаны следующие разновидности интеллектуальной пассивности: первый вид указывает на отклонения в операционно-технических механизмах рациональной деятельности обучающегося; второй – на отрицательные изменения в мотивационно-потребностной сфере личности ребенка [1]. Граница между видами достаточно условна. Имеются определенные сходства, например, среди наиболее ярких: отсутствие стремления понять и осознать прочитанный текст; избегание или подмена мыслительной деятельности, требующей усилий, действиями «под копирку», по аналогии с уже известными заданиями и ранее выполняемыми упражнениями, или «наугад»; умение найти нужный, однако не всегда верный ответ, на задание или упражнение и списать, а при наличии технической возможности «скопировать и вставить» информацию, так, к примеру, может готовиться сообщение или сочинение на заданную тему. Построение педагогической работы с интеллектуально-пассивными обучающимися возможно на основе учета этих характерных особенностей.

Подчеркнем, что в педагогической науке и практике не первое десятилетие ведутся поиски путей повышения эффективности обучения различных категорий детей, близких к категории интеллектуально-пассивных: неуспевающих, имеющих трудности в обучении, отстающих в учении. Однако современные научные исследования по проблематике обучения интеллектуально-пассивных младших школьников отсутствуют. Интеллектуально-пассивные дети – категория, требующая сопровождения. Системе образования нужен педагог, способный профессионально решать данную задачу. Цель статьи – обосновать необходимость подготовки педагогов к работе с интеллектуально-пассивными обучающимися.

Исследование основано на использовании таких общенаучных методов, как анализ, синтез, обобщение, изучение педагогического опыта, а также анкетирование, которое нацелено на выявление готовности учителей к работе с интеллектуально-пассивными обучающимися. В исследовании приняли участие 127 учителей начальных классов школ Самарской области: г. о. Тольятти (МБУ «Школа № 2», МБУ «Школа № 47», МБУ «Лицей № 76», МБУ «Школа № 86») г. о. Жигулевск (ГБОУ ООШ № 3, 9, ГБОУ СОШ № 6, 14), с. Подстепки (ГБОУ СОШ с. Подстепки), с. Ягодное (ГБОУ СОШ с. Ягодное). Педагоги имеют различный стаж педагогической деятельности: до 5 лет – 21%, до 10 лет – 15%, свыше 10 лет – 64%.

Готовность учителя к работе с различными категориями обучающихся рассматривается как фундаментальное условие успешного выполнения профессиональной деятельности. Подтверждение тому мы находим в ряде законодательных актов. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «44.03.01 Педагогическое образование» и «44.03.02 Психолого-педагогическое образование» среди общепрофессиональных компетенций, которыми должен овладеть выпускник, указаны следующие: «способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении; способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями» [7, с. 11].

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего

образования) (воспитатель, учитель)» ориентирует на то, что педагог должен уметь «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [10, с. 12]. Однако требований к работе с обучающимися такой категории, как «интеллектуально-пассивные дети», не выделено, то есть выпускники вузов готовы работать либо с детьми, соответствующими «норме развития», либо с детьми, относящимися к различным нозологическим группам, категория интеллектуально-пассивных детей не учтена. При этом в исследовании Н.Ф. Виноградовой, М.И. Кузнецовой, О.А. Рыдзе обращается внимание на то, что возникающие у младших школьников трудности в изучении отдельных учебных предметов связаны с неготовностью учителя к обеспечению обучающихся педагогической помощью, адекватной данным трудностям [2].

Психология определяет термин «готовность» как «активно-действенное состояние личности, установку на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения профессиональной задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия» [11, с. 118]. Готовность опирается на определенный и достаточный уровень «профессионального мастерства педагога, включающий в себя овладение стандартами профессионально-педагогического образования» [8, с. 258]. Иными словами, значимость вопроса готовности учителей к работе с интеллектуально-пассивными младшими школьниками подчеркивает актуальность затронутой темы.

В рамках исследования проведено онлайн-анкетирование, направленное на выявление мнения респондентов по вопросу необходимости подготовки педагогов к работе с интеллектуально-пассивными обучающимися. Включение в анкету полузакрытых и открытых вопросов позволило получить достаточно

развернутые ответы. Представим некоторые вопросы. Например, вопрос «Встречались ли в Вашей практике обучающиеся без медицинского заключения об отклонении в развитии, но испытывающие затруднения в обучении?», на который почти 93% опрошенных ответили утвердительно. При этом 57% указали, что организуют обучение данной категории учащихся, и отметили, что ранее (4-5 лет назад) подобных детей было меньше. Выявлено, что большинство респондентов (85%) имеют четкое представление о категории интеллектуально-пассивных детей.

На вопрос «Видите ли Вы необходимость использования специальных методик, занятий, средств для работы с категорией интеллектуально-пассивных младших школьников?» 96% ответили положительно. Значительная часть учителей начальных классов (71%) считают, что решение вопросов повышения качества обучения интеллектуально-пассивных детей находится на стыке педагогики и психологии, то есть при организации работы с такими учащимися необходимо учитывать как педагогические, так и психологические аспекты, применяя различные методики из обеих отраслей.

Однако только 53% учителей на вопрос «Готовы ли Вы работать с данной категорией обучающихся, если они окажутся в Вашем классе, группе» ответили «да». При этом педагоги не указывали наличие каких-либо затруднений в профессиональной деятельности с обучающимися, соответствующими «норме развития». На вопросы, касающиеся трудностей в организации самостоятельной деятельности младших школьников, определении/применении методов обучения детей и комбинировании педагогических технологий, средств и форм, от 76% респондентов получены отрицательные ответы. При этом 85% опрошенных готовы в профессиональной деятельности самостоятельно проявлять творчество, а также «аккумулировать и использовать опыт творческой деятельности других учителей». На наличие затруднений в организации и выборе арсенала педагогических инструментов указали 32% и

25% соответственно. Особенно актуально это для молодых учителей начальных классов, имеющих стаж педагогической деятельности не более 5 лет.

Объясняя сформированность собственной готовности, существенная доля опрошенных (45%) опиралась на понимание ценности труда учителя, призвание к педагогической профессии, профессионально важные качества личности, осознание того, что каждому ребенку гарантировано право на образование [6]. Респонденты в качестве причин неготовности работать с категорией интеллектуально-пассивных обучающихся отметили: во-первых, недостаточный уровень сформированности умений и навыков по разработке специальных программ, позволяющих реализовать индивидуальный подход к обучению данных детей; во-вторых, потребность в курсах повышения квалификации, оснащении специальными техническими средствами; в-третьих, недостаточность комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения (сотрудничество с психологами, логопедами, неврологами и, конечно же, с родителями); и, наконец, отсутствие диалогического взаимодействия с семьей младшего школьника.

Учителя начальных классов подчеркнули, что систематическое целенаправленное взаимодействие с родителями младших школьников играет существенную роль в работе с интеллектуально-пассивными детьми. В большинстве коррекционно-развивающих методик одним из значимых условий начала и эффективности работы обозначено непосредственное участие родителей в процессе закрепления полученных на уроках результатов (например, снятое видео работы над корректировкой или отработкой какого-либо процесса, выполненные самостоятельно ребенком упражнения, но под контролем взрослых и т. д.). Педагог может предлагать различные методики, формы работы с ребенком, но если в семье и ее окружении настроены отрицательно, то в итоге у таких детей не будет устойчивой положительной динамики. Возникает вопрос о готовности учителя начальных классов к

организации работы с родителями обучающихся, как минимум в части контроля над обучающей, закрепляющей или корректирующей деятельностью.

Очевидно, что для формирования данного вида готовности к работе с интеллектуально-пассивными обучающимися необходимо организованно повышать профессиональные навыки учителя. Изучение предложений учреждений дополнительного профессионального образования Самарской области и интернет-ресурсов по предоставлению услуг совершенствования профессиональных компетенций учителей в работе с интеллектуально-пассивными детьми позволило установить факт отсутствия курсов повышения квалификации подобной тематики. Вопрос послевузовской подготовки педагогов остается открытым.

Накопленный педагогическим коллективом МБУ «Лицей № 76» опыт позволяет рекомендовать коллегам некоторые способы организации учебной и внеурочной деятельности интеллектуально-пассивных младших школьников. Например, развитию у обучающегося умения понимать текст и передавать его содержание способствует введение практики декламации литературных произведений от лица любимого героя (игрушки). Инсценирование орфограмм по русскому языку вызвало у детей живой интерес к предмету, позволив с легкостью запоминать и применять полученные знания на практике. Перьевое письмо ликвидировало проблему боязни шариковых ручек и нелюбовь к письму вообще у многих обучающихся. Поиск методов и приемов, применение которых позволит заинтересовать конкретного ребенка занятиями чтением, привели к созданию в одном из классов «Кружка дикторов», организованного в рамках реализации программы внеурочной деятельности.

Учителя МБУ «Лицей № 76» организуют работу с родителями через сообщества на образовательной платформе «Сферум». Упражнения, которые задают детям на дом (например, простукивание ритма стихотворений или упражнения под музыкальное сопровождение и др.), не просто сообщают родителям, а снимают на видео с объяснениями и комментариями. Это

позволяет включить родителей в процесс закрепления полученных на уроке знаний и умений, а совместное выполнение упражнений родителей с детьми в домашних условиях, несомненно, повышает их эффективность.

В лицее создано сетевое интернет-сообщество «Органайзер для началки», объединившее в своих рядах не только педагогов данного образовательного учреждения, но и учителей школ Тольятти и Самары, а также других регионов страны. На страницах сообщества педагоги делятся «педагогическими находками», авторскими методическими разработками, применяемыми в обучении интеллектуально-пассивных младших школьников. Одна из последних наработок – интерактивная презентация «Устный счет на уроках математики», которая объединила в себе опыт более 70 учителей начальных классов.

Среди перспектив развития исследования можно выделить сразу несколько. Они касаются различных направлений педагогической практики. Во-первых, это система работы по выявлению интеллектуально-пассивных детей, а значит, ее проектирование с учетом действующих программно-методических документов и практики функционирования образовательных организаций. Реперными точками для исследования может стать опыт организации комплексного сопровождения интеллектуально-пассивных обучающихся, взаимодействия с родителями (законными представителями) как активными участниками данного процесса.

Во-вторых, аккумулирование передового педагогического опыта обучения и воспитания данных детей с целью его тиражирования. Важно учитывать зону поиска оптимальных методик работы на стыке знаний педагогической и психологической наук. Особую ценность приобретают частные «предметные» методики, позволяющие достичь развития каждого ребенка с учетом имеющихся индивидуальных особенностей здоровья.

В-третьих, методическое сопровождение учителей в системе дополнительного профессионального образования и в системе методической

деятельности образовательного учреждения. Данное направление более тесно связано с так называемым послевузовским образованием и отвечает запросу на формирование готовности учителя к работе с интеллектуально-пассивными младшими школьниками, однако обращаем внимание на формирование гносеологического компонента готовности как имеющего первостепенное значение.

Таким образом, в ходе исследования установлено, что проблема организации обучения интеллектуально-пассивных детей актуальна для практики начального образования. В целях обеспечения оптимальных условий обучения интеллектуально-пассивных детей учитель должен быть готов принимать младших школьников с их сложностями в обучении, выстраивать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей конкретного ученика, осуществлять формирование и развитие познавательных способностей интеллектуально-пассивного ребенка. Согласно результатам проведенного анкетирования, учителя начальных классов нуждаются в специальной подготовке и стремятся совершенствовать профессиональные компетенции в работе с данной категорией детей.

Список литературы:

1. Быкова Е.А. Интеллектуальная пассивность учащихся как психолого-педагогическая проблема // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2008. № 1(1). С. 245–249.
2. Виноградова Н.Ф., Кузнецова М.И., Рыдзе О.А. Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при изучении учебных предметов : методическое пособие для учителя начальной школы / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 170 с.
3. Дворянинова В.В., Касимова Л.Н., Баландина О.В., Божкова Е.Д., Катерная Ю.Е., Катунова В.В. Психические расстройства у учащихся младших классов и оказываемая им помощь — состояние проблемы // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. 2019. № 10. С. 57–63. URL: <https://panor.ru/articles/psikhicheskie-rasstroystva-u-uchashchikhsya-mladshikh-klassov-i-okazyvaemaya-im-pomoshch-sostoyanie-problemy/8260.html#>

4. Ильмурина С.В. Развитие познавательной активности у интеллектуально-пассивных обучающихся // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки. 2022. № 6 (69). С 134–138.
5. Милушкина О.В., Дубровина Е.А., Григорьева А., Козырева Ф.У., Пивоваров Ю.П. современной образовательной среды на нервно-психическое здоровье детей школьного возраста // Российский вестник гигиены. 2023. № 4. С. 47–56.
6. Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в си-лу с 01.04.2024): федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
7. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование: приказ от 22 февраля 2018 г. № 122. Доступ из справ. -правовой системы «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797860/>
8. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. Москва : Академия, 2008. 352 с.
9. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте : труды Института психологии / отв. редактор: Л.И. Божович. Москва : АПН РСФСР, 1955. 260 с.
10. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 № 544н. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
11. Энциклопедический психологический словарь-справочник: 1000 понятий, определений, терминов : учебно-методическое пособие для вузов : учебное пособие для использования в учебном процессе по образовательным программам высшего образования: для студентов учреждений высшего образования 1-2-й ступени обучения / Р.А. Александрова и др. Минск : Харвест, 2021. 863 с.

References:

1. Bykova E. A. Intellektual'naja passivnost' uchashhihsja kak psihologo-pedagogicheskaja problema. Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2008. No 1(1). P. 245–249.
2. Vinogradova N. F., Kuznecova M. I., O. A. Rydze Rabota s det'mi mladshego shkol'nogo vozrasta, ispytyvajushhimi trudnosti pri izuchenii ucheb-nyh

predmetov : metodicheskoe posobie dlja uchitelja nachal'noj shkoly. Pod red. N. F. Vinogradovoj. Moskva : FGBNU «Institutstrategiirazvitijaobrazovanija», 2023. 170 p.

3. Dvorjaninova V.V., Kasimova L.N., Balandina O.V., Bozhkova E.D., Katernaja Ju.E., Katunova V.V.

Psihicheskierasstrojstvauuchashhihsjamladshihklassoviokazyvaemajaimpomoshh' — sostojanieproblem. Vestniknevrologii, psihiatriiinejrohirurgii. 2019. No 10. P. 57–63. URL: <https://panor.ru/articles/psikhicheskie-rasstroystva-u-uchashchikhsjamladshikh-klassov-i-okazyvaemaya-im-pomoshch-sostoyanie-problemy/8260.html#>

4. Il'murzina S.V. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti u intellektual'no passivnyh obuchajushhihsja. Nauchno-prakticheskij jelektronnyj zhurnal Alleja Nauki. 2022. No 6(69). P. 134–138.

5. Milushkina O.V., Dubrovina E.A., Grigor'eva A., Kozyreva F.U., Pivovarov Ju.P. Vlijanie sovremennoj obrazovatel'noj sredy na nervno-psihicheskoe zdorov'e detej shkol'nogo vozrasta. Rossijskij vestnik gigieny. 2023. No 4. P. 47–56.

6. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" (s izm. i dop., vstup. v si-lu s 01.04.2024): federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 25.12.2023). Dostup iz sprav. -pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

7. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija - bakalavriat po napravleniju podgotovki 44.03.02 Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie: prikaz ot 22 fevralja 2018 g. № 122. Dostup iz sprav. -pravovoj sistemy «Garant». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797860/>

8. Pedagogicheskij slovar'. Pod red. V. I. Zagvjazinskogo, A. F. Zakirovoj. Moskva : Akademija, 2008. 352 p.

9. Poznavatel'nye interesy i uslovija ih formirovanija v detskom vozraste : trudy Institut psihologii. Otv. redaktor: L. I. Bozhovich. Moskva : APN RSFSR, 1955. 260 p.

10. Professional'nom standarte «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')»: prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii ot 18 oktjabrja 2013 № 544n. Dostup iz sprav. -pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/

11. Jenciklopedicheskij psihologicheskij slovar'-spravochnik: 1000 ponjatij, opredelenij, terminov: uchebno-metodicheskoe posobie dlja vuzov: uchebnoe posobie dlja ispol'zovanija v uchebnom processe po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovanija: dlja studentov uchrezhdenij vysshego obrazovanija 1—2-j stupeni obuchenija / R. A. Aleksandrova i dr. Minsk : Harvest, 2021. 863 p.

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ ЛЮДЕЙ С РАССЕЯННЫМ
СКЛЕРОЗОМ*****Гурова Ольга Сергеевна****Кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный
университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: o-gurova@bk.ru*

Статья посвящена изучению актуальной проблемы психологического времени личности. Целью предпринятого исследования явилось обнаружение особенностей переживания времени в целом, временной установки и временной ориентации людей с рассеянным склерозом. В качестве основных методик использовались методика «Временные перспективы» Ф. Зимбардо, шкала временных установок Ж. Нюттена, методика «Временной семантический дифференциал» А.А. Кроника, Е.И. Головахи. Выборочная совокупность включила в себя 2 группы респондентов с рассеянным склерозом (60 человек) и «условно здоровых» (61 человек). Полученные в исследовании результаты позволили выделить достоверные различия в переживании времени в целом, временной установки на настоящее и будущее, временной ориентации у двух групп респондентов.

Ключевые слова: психологическое время личности, временная ориентация, временная установка, рассеянный склероз, прошлое, настоящее, будущее.

**PSYCHOLOGICAL TIME OF PEOPLE WITH MULTIPLE
SCLEROSIS*****Olga S. Gurova****Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Altay State
University, Barnaul, Russia**e-mail: o-gurova@bk.ru*

The article is devoted to the study of the current problem of psychological time of the individual. The aim of the study was to identify the features of the experience of time in general, time setting and time orientation of people with multiple sclerosis. The main methods used were the method of "Time Perspectives" by F. Zimbardo, the scale of time settings by J. Nutten, the method of "Temporal Semantic Differential" by A.A. Kronik, E.I. Golovakha. The sample population included 2 groups of respondents with multiple sclerosis (60 people) and «conditionally healthy» (61 people). The results obtained in the study made it possible to identify reliable differences in the experience of time in general, time setting for the present and future, time orientation in the two groups of respondents.

Key words: psychological time of personality, temporal orientation, temporal attitude, multiple sclerosis, past, present, future.

Интерес ведущих психологов к изучению времени не случаен – оно является важным аспектом восприятия личности и необходимой величиной для

измерения множества понятий. Одним из ведущих исследователей в данном направлении по праву можно считать С.Л. Рубинштейна. Он отмечал важность физиологических особенностей в восприятии времени – «чувстве времени» и выделял восприятие временной длительности и восприятие временной последовательности [1].

О взаимосвязи в сознании человека прошлого, настоящего и будущего говорили Е.И. Головаха и А.А. Кроник. Под прошлым с психологической точки зрения они понимали весь спектр событий, которые произошли до текущего момента; настоящее – это события, имеющие место сейчас либо начавшиеся в прошлом, но ещё не завершившиеся; будущее – это вся цепь грядущих событий, по мнению человека [3].

Рассмотрением субъективности восприятия времени через призму событий прошлого, настоящего и предполагаемого будущего занимались также К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, П. Фресс, М. Гюйо и другие [1, 11, 13, 16].

Говоря об изучении времени, важно отметить вклад Ш. Бюлер, которая говорила о том, что человек – это сложная личность, имеющая свой набор психологических особенностей, стремящаяся к творчеству и развитию. При этом, зная жизненный путь человека, мы можем не только определить причины тех или иных поступков, но и спрогнозировать его дальнейшее поведение [3].

Важным блоком исследования психологического времени явилось введение и описание таких понятий, как «временная перспектива» и «временная установка» (К. Левин, Ж. Нюттен, Коттл Т.), а также изучение смежных понятий – «временная транспектива», «локус времени» и «жизненный путь личности» (А. Лебланк, К. Левин, Л. Лешан и др.) [11, 13, 16].

Несмотря на длительный период изучения субъективности временного восприятия, психологической науке требуется увеличение базы знаний о данных процессах у широких групп людей, имеющих определенные психологические и физические особенности или отклонения.

В психологии есть ряд исследований, посвященных изучению особенностей пациентов с диагнозом рассеянный склероз. Т.Н. Резникова говорит о полиморфности психологических нарушений у пациентов с данным диагнозом, при этом ряд отклонений значительно усугубляется психологическим состоянием из-за социальной депривации больного. При этом значительных улучшений в психологическом и физическом состоянии пациента можно добиться благодаря комплексному подходу, включающему в себя не только медицинскую, но и психологическую помощь [12].

Е.Л. Николаев отмечает, что причина многих психологических отклонений лежит в месторасположении очага поражения головного мозга. При этом ученый не отрицает важность влияния на протекание заболевания социально-психологических факторов [8].

Об определенных дисфункциях психологической сферы, в том числе о нарушениях когнитивной и эмоциональной сфер, также говорят такие исследователи, как О.В. Ульянова, Е.В. Алексеенко, Н.В. Васильева и другие [4, 7, 14]. Многие из них в отдельном порядке говорят о такой важной особенности эмоционального проявления больного, как тревожность.

Е.Л. Николаев, Т.А. Караваева, Н.В. Васильева, А.В. Васильева отмечают, что тревога, депрессия, катастрофизация и др. в значительной степени могут влиять даже на возникновение болевого синдрома у пациента с рассеянным склерозом [7].

Исследование психологических особенностей больных рассеянным склерозом показало высокую степень влияния эмоционального состояния пациента на его физическое здоровье, стремление к борьбе с болезнью и видение перспектив своего будущего, протяженного во времени [5].

Таким образом, в современной психологии активно изучается категория психологического времени, а также начинают рассматриваться и психологические особенности больных рассеянным склерозом, однако исследований психологического времени людей, страдающих данным

заболеванием, результаты которых способствовали бы более качественному психологическому сопровождению больных, явно недостаточно. Данные обстоятельства и определяют актуальность изучения психологического времени людей с рассеянным склерозом.

Цель исследования – выделение особенностей психологического времени больных рассеянным склерозом.

Для реализации поставленной цели мы считаем необходимым проанализировать специфику переживания времени собственной жизни в целом, а также отдельных его компонентов, а именно временную ориентацию и временную установку. Так, опираясь на работы Ж. Нюттена, мы определяем временную ориентацию как доминирующую направленность поведения человека на объекты и события прошлого, настоящего или будущего; временную установку как позитивную или негативную настроенность субъекта по отношению к прошлому, настоящему или будущему [9].

В исследовании были использованы следующие методы и методики: анкетирование, методика «Временные перспективы» Ф. Зимбардо [6], шкала временных установок Ж. Нюттена [9], методика «Временной семантический дифференциал» А.А. Кроника, Е.И. Головахи [3], методы математико-статистической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок). Обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета «SPSS» 23,0.

В исследовании приняли участие 121 человек, проживающие в различных регионах России. Все респонденты были разделены на две группы. В первую группу вошли – больные рассеянным склерозом, 60 человек. Преимущественно женщины (80%), в возрасте от 24 до 59 лет. Больные на разных стадиях заболевания, но у которых еще не потеряна общая трудоспособность, преимущественно состоящих браке (официальном или гражданском – 62%) и имеющих высшее образование (69%). Вторую группу респондентов составили люди, не имеющие тяжелых или хронических заболеваний, 61 человек.

Преимущественно женщины (82%), в возрасте от 22 до 45 лет, преимущественно состоящие в браке (официальном или гражданском – 71%) и имеющие высшее образование (85%). Данную группу мы обозначили как «условно здоровые».

С помощью методики «Временной семантический дифференциал» Е.И. Головахи, А.А. Кроника было охарактеризовано переживание времени в целом у респондентов с рассеянным склерозом. Так, время в целом переживается ими как быстрое ($M=4,98$), насыщенное ($M=4,72$), скачкообразное ($M=4,15$), приятное ($M=3,15$), прерывное ($M=3,52$), растянутое ($M=3,98$), разнообразное ($M=4,57$), организованное ($M=3,48$), раздробленное ($M=3,58$), ограниченное ($M=4,23$), счастливое в будущем ($M=3,18$), приятное в прошлом ($M=2,85$).

При сравнении с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок данные респондентов с рассеянным склерозом с результатами группы условно здоровых людей были получены достоверные различия в переживании времени (таблица 1).

Таблица 1. Достоверные различия по шкалам методик «Временной семантический дифференциал» Е.И. Головахи, А.А. Кроника между группами респондентов

Шкалы методики	Средние баллы респондентов с рассеянным склерозом	Средние баллы условно здоровых респондентов	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Течет медленно / течет быстро	4,98	5,67	$p=0,027$
Пустое / насыщенное	4,72	5,54	$p=0,009$
Приятное / неприятное	3,15	2,49	$p=0,016$
Непрерывное / прерывистое	3,52	2,89	$p=0,029$
У меня счастливое светлое будущее / у меня печальное унылое будущее	3,18	1,98	$p<0,0001$

Для измерения временных установок по отношению к прошлому, настоящему и будущему у респондентов с рассеянным склерозом была использована шкала временных установок Ж. Нюттена.

Были получены средние баллы по шкалам по отношению к прошлому: приятное/неприятное (M=5,22), полное/пустое (M=5,20), угрожающее/привлекательное (M=4,88), прекрасное/ужасное (M=5,25), холодное/теплое (M=5,07), завершённое (успешное)/разочаровывающее (неудачное) (M=4,78), скучное/интересное (M=5,42), светлое/темное (M=5,37), полное надежд/безнадежное (M=5,60), стремительное/медленное (M=5,22), тяжелое/легкое (M=4,33), отдаленное/близкое (M=4,25), важное/неважное (M=5,15), краткое/долгое (M=4,15), определяемое извне / мое личное (M=5,42).

Полученные средние баллы по шкалам, характеризующим временную установку к настоящему, распределились следующим образом: приятное/неприятное (M=4,85), полное/пустое (M=4,72), угрожающее/привлекательное (M=4,75), прекрасное/ужасное (M=4,93), холодное/теплое (M=4,92), завершённое (успешное)/разочаровывающее (неудачное) (M=4,60), скучное/интересное (M=4,83), светлое/темное (M=4,93), полное надежд/безнадежное (M=4,82), стремительное/медленное (M=4,50), тяжелое/легкое (M=3,75), отдаленное/близкое (M=3,13), важное/неважное (M=5,27), краткое/долгое (M=4,47), определяемое извне/мое личное (M=5,30), пассивное оживание/активные действия (M=4,63), неизменное/постоянно меняющееся (M=4,57), открытое/закрытое (M=4,58), знакомое/незнакомое (M=4,07).

Временная установка к будущему представлена в следующем распределении средних баллов: приятное/неприятное (M=4,75), полное/пустое (M=4,90), угрожающее/привлекательное (M=4,72), прекрасное/ужасное (M=4,73), холодное/теплое (M=4,97), завершённое (успешное)/разочаровывающее (неудачное) (M=4,60), скучное/интересное (M=5,17), светлое/темное (M=4,97), полное надежд/безнадежное (M=5,20),

стремительное/медленное ($M=4,63$), тяжелое/легкое ($M=4,57$), отдаленное/близкое ($M=3,03$), важное/неважное ($M=5,50$), краткое/долгое ($M=5,02$), определяемое извне/мое личное ($M=5,03$), пассивное оживание/активные действия ($M=4,92$), неизменное/постоянно меняющееся ($M=4,50$), открытое/закрытое ($M=4,70$), знакомое/незнакомое ($M=3,45$).

Таким образом, проанализировав полученные данные временных установок по отношению к прошлому, настоящему и будущему, можно сказать, что респонденты с рассеянным склерозом настоящее рассматривают как самый тяжелый, угрожающий и разочаровывающий период жизни. Тогда как прошлое для них более приятное, полное, прекрасное и легкое. Будущее, в свою очередь, более прекрасное, легкое, важное, долгое, чем прошлое. А прошлое более стремительное, полное надежд, интересное, теплое и прекрасное. Настоящее более знакомое, но более пассивное, чем будущее.

Были получены достоверные различия по временной установке на настоящее и будущее у респондентов с рассеянным склерозом и условно здоровых людей (таблица 2).

Таблица 2. Достоверные различия по методике Ж. Нюттена «Шкала временных установок» между группами респондентов

Шкалы методики	Средние баллы респондентов с рассеянным склерозом	Средние баллы условно здоровых респондентов	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
<i>Установка на настоящее</i>			
Угрожающее/привлекательное	4,75	5,70	$p=0,006$
Прекрасное/ужасное	4,93	5,75	$p=0,004$
Холодное/теплое	4,92	5,75	$p=0,020$
Скучное/интересное	4,83	5,66	$p=0,031$
Светлое/темное	4,93	5,87	$p=0,007$
Полноенадежд/безнадежное	4,82	5,85	$p=0,002$
Стремительное/медленное	4,50	5,51	$p=0,007$

Тяжелое/легкое	3,75	4,80	p=0,002
Отдаленное/близкое	3,13	2,03	p<0,0001
Важное/неважное	5,27	6,18	p=0,006
Неизменное/постоянноменяющееся	4,57	5,52	p=0,010
Открытое/закрытое	4,58	5,57	p=0,004
Знакомое/незнакомое	4,07	5,11	p=0,001
<i>Установка на будущее</i>			
Приятное/неприятное	4,75	6,00	p<0,0001
Полное/пустое	4,90	6,13	p<0,0001
Угрожающее/привлекательное	4,72	5,85	p<0,0001
Прекрасное/ужасное	4,73	6,00	p<0,0001
Холодное/теплое	4,97	5,93	p<0,0001
Завершенное/разочаровывающее	4,60	5,98	p<0,0001
Скучное/интересное	5,17	6,16	p=0,001
Светлое/темное	4,97	6,16	p<0,0001
Полнонадежд/безнадежное	5,20	6,03	p=0,007
Стремительное/медленное	4,63	5,26	p=0,027
Тяжелое/легкое	4,57	5,56	p=0,002
Важное/неважное	5,50	6,10	p=0,014
Пассивноеожидание/активные действия	4,92	5,84	p=0,006
Неизменное/постоянноменяющееся	4,50	5,56	p=0,002
Открытое/закрытое	4,70	5,64	p=0,005
Знакомое/незнакомое	3,45	4,31	p=0,023

При проведении сравнения двух групп с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни для независимых выборок по опроснику временной перспективы Ф. Зимбардо было выявлено достоверное различие по шкале «фаталистическое настоящее» (таблица 3).

Таблица 3. Достоверные различия между группами респондентов по методике «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо

Шкалы методики	Средние баллы респондентов с рассеянным склерозом	Средние баллы условно здоровых респондентов	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Фаталистическое/настоящее	57,41	49,14	p=0,008

Полученные результаты при оценке переживания времени в целом свидетельствуют о том, что респонденты с рассеянным склерозом характеризуют свое время как быстрое, насыщенное, скачкообразное, что связано с фактом постановки диагноза, принятием этого события и изменения образа жизни в связи с новым, изменившимся состоянием здоровья. Время своей жизни они проживают с опорой на приятное, позитивное прошлое, черпают в нем ресурс для проживания трудностей в настоящем.

При сравнении данных двух групп респондентов можно отметить, что время в переживании респондентов с рассеянным склерозом течет медленнее, чем у здоровых людей, оно более неприятное и прерывистое, менее насыщенное. Так, опираясь на исследования Е.Л. Николаева [7, 8], можно отметить, что большинство больных рассеянным склерозом подвержено когнитивным нарушениям (памяти, речи, способности к обработке информации), сложностью адаптации к изменившимся условиям в силу вышеперечисленных причин, вследствие чего они сложнее, медленнее, чем здоровые люди, способны выстраивать свою жизнь и время в соответствии со своими желаниями, со своими потребностями.

Рассматривая тот факт, что больные видят свое будущее более печальным и унылым, можно сказать, что на это влияет понимание неизбежной инвалидизации, подготовиться к которой заранее невозможно. Это означает, что больной всегда находится в состоянии неизвестности по отношению к своему будущему и необходимостью постоянно подстраиваться и адаптироваться к своему меняющемуся состоянию здоровья.

Анализируя временную установку на прошлое у респондентов с рассеянным склерозом, можно подчеркнуть, что прошлое воспринимается как светлое, полное надежд, личное и интересное время жизни. И в то же время – как краткое, отдаленное, угрожающее, тяжелое. Это говорит о том, что прошлое, в котором еще не было заболевания, в отличие от настоящего и

будущего, видится в светлых, радостных тонах, поскольку в то время респонденты в большей степени, чем в настоящем, могли влиять на события в своей жизни. При этом они также видят его как далекий, опасный и тяжелый период своей жизни. Связано это с тем, что испытуемым на момент проведения исследования уже был поставлен диагноз рассеянный склероз, который разделил их жизнь на «до» и «после». Сам факт постановки и принятия диагноза, осознания факта будущей, а для некоторых уже наступившей инвалидизации явился угрожающим и тяжелым событием их жизни, что также подтверждается исследованием проблем реакции на болезнь и её субъективной оценки О.В. Ульяновой [14]. Осознание того, что светлое, интересное, полное надежд прошлое уже невозможно повторить, воспроизвести в настоящем или будущем, делает его отдаленным.

Для респондентов с рассеянным склерозом настоящее видится как важное, мое личное. И в то же время они его видят как отдаленное, незнакомое, тяжелое, угрожающее, разочаровывающее. Относительно прошлого настоящее для респондентов с рассеянным склерозом видится в более тревожных и пессимистичных тонах. Это связано с тем, что многие так и не смогли принять свой диагноз, связанные с ним ограничения в собственной реализации, многим начала требоваться помощь со стороны, а в связи с этим необходимость обращаться за ней, нежелание доставлять трудности своим близким. Также возможной причиной стало то, что некогда ранее поставленным планам на жизнь уже не суждено сбыться (например, при полученном образовании нет возможности освоить профессию или возможности родить и воспитать ребенка). Тем не менее респонденты его считают важным, личным, так как ценят те моменты, которые происходят в настоящем, которые еще доступны на данный период жизни.

Временная установка на будущее у респондентов с рассеянным склерозом характеризуется видением своего будущего как важного, полного надежд, долгого, интересного и в то же время незнакомого и близкого времени

собственной жизни. Исходя из этого можно сказать, что, несмотря на тяжелое, разочаровывающее настоящее, респонденты с рассеянным склерозом возлагают надежды на свое будущее. Это может быть связано с тем, что они надеются в будущем на улучшение своего физического состояния, появление инновационных способов лечения своего заболевания, а также на приобретение новых навыков, знаний для реализации себя в новой профессии.

При сравнении временной установки на настоящее двух групп выборочной совокупности можно отметить, что для респондентов с рассеянным склерозом настоящее переживается как более угрожающее, ужасное, холодное, скучное, темное, безнадежное, медленное, тяжелое, отдаленное, неважное, неизменное, незнакомое. Респонденты с рассеянным склерозом очень сильно сфокусированы на своем заболевании, это также подтверждает тот факт, что наряду с ограниченными физическими возможностями, такими как снижение скорости движений, ухудшение координации, снижение чувствительности, ухудшение зрения, памяти, речи, мимики, у этих людей наблюдаются такие расстройства, как депрессия, тревога, нарастает интроверсия. В то же время данные показатели имеют не столь низкие значения, что говорит о том, что больные все же могут находиться в положительном расположении духа, тем самым они задействует когнитивный резерв. В этом случае такие больные характеризуются активной жизненной позицией, стремлением излечиться, положительно реагируют на терапию и медицинские предложения по поддержанию здоровья. Именно это положительным образом влияет на общее самочувствие и качество жизни.

Также были получены достоверные различия в установке на будущее между группами респондентов. Для респондентов с рассеянным склерозом будущее переживается как более неприятное, пустое, угрожающее, ужасное, холодное, разочаровывающее, скучное, темное, безнадежное, медленное, тяжелое, неважное, неизменное, закрытое, незнакомое в сравнении с установкой «условно здоровых людей».

В работах Н.В. Зарубиной, Е.Л. Николаева, Т.Н. Резниковой, О.В. Ульяновой и др. отмечается, что наличие рассеянного склероза влияет на все уровни личности (эмоциональный, когнитивный, деятельностный) [4, 7, 12, 14]. При постановке диагноза люди понимают, что их заболевание неизбежно приведет к инвалидизации. И даже если на сегодняшний день они сохраняют все функции жизнедеятельности, то будущее для них точно неизвестно. Таким людям очень сложно планировать что-то серьезное и хоть немного отдаленное, так как неизвестно, смогут ли они прийти к тому, что наметили для себя. Именно поэтому будущее определяется прежде всего стрессом и переживаниями по поводу неизвестности, возможным страхом перед ним.

При сравнении двух групп респондентов было также выявлено, что у больных рассеянным склерозом более выражена такая временная ориентация, как «фаталистическое настоящее» в сравнении со здоровыми людьми. Это говорит о том, что респонденты с рассеянным склерозом видят свое настоящее не зависящим от их воли. Ощущение беспомощности и безнадежности преобладает над получением удовольствия в настоящем. Для них характерна достаточно низкая оценка своих сил для изменения чего-либо в своей жизни. Неблагоприятное влияние на подобную временную ориентацию оказывают такие факторы, как социальная изоляция, невозможность активно участвовать в жизни общества, осознание своей бесполезности и социальной невостребованности.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты демонстрируют особенности переживания времени в целом, временной установки на настоящее и будущее, временной ориентации у респондентов с рассеянным склерозом. Описанные в работах исследователей (Н.В. Зарубиной, Е.Л. Николаева, Т.Н. Резниковой, О.В. Ульяновой и др.) особенности личности больных рассеянным склерозом можно отметить сложную психологическую структуру нарушений, обусловленных внешними и внутренними условиями протекания заболевания. Большинство больных рассеянным склерозом

характеризуются наличием отклонений в когнитивной сфере, расстройствами эмоционального состояния (повышенная тревожность, депрессивное состояние, агрессия, инфантильность), слабо или ярко выраженным болевым синдромом. Имея определенные сложности в социальной, бытовой и физической сферах, вызванные наличием рассеянного склероза, больные по-разному реагируют на происходящее – выбирают конструктивные либо неадаптивные стратегии совладания. Все сложности, с которыми им приходится сталкиваться, закономерно влияют в том числе на переживание времени собственной жизни [4, 7, 12, 14].

В свою очередь, согласно исследованиям А.В. Барановой, Н.В. Козловской, А.А. Кроника, Е.И. Головахи, И.А. Ральниковой, Е.И. Ипполитовой, О.С. Гуровой, А.В. Солодковой, Н.Н. Фокеевой и др., психологическое время личности выполняет важную функцию в регуляции сознания и поведения человека, оказывая влияние на когнитивную, эмоциональную, ценностно-смысловую сферы [2, 3, 5, 11, 13, 15]. Таким образом, психологическая помощь посредством с одной стороны точечного, с другой стороны целостного воздействия на различные параметры (временная установка, временная ориентация) психологического времени людей с рассеянным склерозом может способствовать формированию более адаптивных стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией, снижению выраженности тревожной и депрессивной симптоматики, повышению степени самоорганизации и саморегуляции, уровня психологического благополучия в целом. В связи с этим исследования различных аспектов психологического времени больных с рассеянным склерозом являются необходимым как с точки зрения более глубокого понимания конструкта психологического времени личности, так и с точки зрения разработки новых методов и техник оказания психологической помощи.

Проведенное исследование позволило выделить следующие особенности психологического времени респондентов с рассеянным склерозом:

1. В переживании респондентов с рассеянным склерозом время окрашено в более негативные оттенки (медленное, пустое, неприятное, прерывистое, растянутое) в сравнении с людьми условно здоровыми.

2. При сравнении двух групп выборочной совокупности временная установка на настоящее и будущее у респондентов с рассеянным склерозом носит более негативный характер. Причем у респондентов с рассеянным склерозом собственное настоящее переживается как наиболее тяжелое, неприятное время собственной жизни относительно прошлого и будущего.

3. У респондентов с рассеянным склерозом более выражена ориентация на фаталистическое настоящее, которое характеризуется независимостью от воли личности, предопределённым, подчинённым судьбе.

Выделенные особенности переживания времени в целом и временных отрезков (прошлое, настоящее, будущее), в частности у людей, страдающих рассеянным склерозом, обосновывают необходимость оказания им психологической помощи путем коррекции целостности, насыщенности времени жизни, а также через формирование позитивной установки на настоящее и будущее, что, в свою очередь, позволит повысить качество жизни, уровень психологического здоровья больных рассеянным склерозом.

Список литературы:

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. Санкт-Петербург : Изд-во Алетейя, 2001. 304 с.
2. Баранова А.В., Яковлева Н.В. Психологическое время личности и его взаимосвязь с особенностями здоровьесберегающей деятельности у больных // Материалы международной научной конференции «Ананьевские чтения – 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия победы в великой отечественной войне 1941-1945 гг.)». Санкт-Петербург. : ООО «Скифия-принт», 2020. С. 976–977.
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Концепция психологического времени и принципы конструктивной психологии (от интроспективной реконструкции к конструированию знания) // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2014. №1. С. 112–115.

4. Зарубина Н.В., Спирин Н.Н. Динамика развития депрессивных нарушений у больных с рассеянным склерозом // Евразийский союз ученых. Медицинские науки. 2020. № 76(5). С. 31–38.

5. Козловская Н.В. Субъективное восприятие времени: возрастной аспект исследования // Вестник Северокавказского федерального университета. 2022. № 6(93). С. 92–101.

6. Митина О.В., Сырцова А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTPI): результаты психометрического анализа русскоязычной версии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 4. С. 67–88.

7. Николаев Е.Л., Караваева Т.А., Васильева Н.В., Васильева А.В. Дифференциация психотерапевтических мишеней у больных рассеянным склерозом // Интердисциплинарный подход к коморбидности психических расстройств на пути к интегративному лечению. Сборник тезисов. Санкт-Петербург : Изд-во Нац. медицин. исслед. центра им. В.М. Бехтерева, 2021. С. 1826–1827.

8. Николаев Е.Л., Караваева Т.А., Васильева Н.В., Васильева А.В., Чехлатый Е.И. Медико-психологическое сопровождение больных рассеянным склерозом: организационные этапы и задачи // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2019. №2. С. 95–101.

9. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. Москва : Изд-во Смысл, 2004. 608 с.

10. Ральникова И.А., Гурова О.С., Даренских С.С., Ипполитова Е.А., Кроян Г.Ф. Методы изучения и коррекции жизненных перспектив личности. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2020. 185 с.

11. Ральникова И.А., Гурова О.С., Ипполитова Е.А. Трансформация субъективной картины жизненного пути человека на этапе переломных событий: монография. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2015. 152 с.

12. Резникова Т.Н. О коррекции психического состояния немедикаментозным способом при рассеянном склерозе // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 177–188.

13. Солодкова А.В. Исследования восприятия времени в современной психологии // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 3. С. 77–85.

14. Ульянова О.В., Куташов В.А. Коррекция изменений психологического статуса пациентов с рассеянным склерозом // Профилактическая медицина. 2021. Том 24. № 5-2. С. 82–83.

15. Фокеева Н.Н. Особенности психологического времени на разных этапах зрелой взрослости // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2021. Том 2. № 11. С. 21–28.

16. Klicperová-Baker M., Weissenberger S., Poláček Šolcová I., Děchtěrenko F., Vňuková M., Ptáček R. Development of Psychological Time Perspective: The Types, Predictors, and Trends // Studia Psychologica. 2020. Vol. 62. No. 3. P. 259–276.

References:

1. Abul'hanova K.A., Berezina T.N. Vremja lichnosti i vremja zhizni. Sankt-Peterburg : Izd-vo Aletejja, 2001. 304 p.
2. Baranova A.V., Jakovleva N.V. Psihologicheskoe vremja lichnosti i ego vzaimosvjaz' s osobennostjami zdorov'esberegajushhej dejatel'nosti u bol'nyh. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Anan'evskie chtenija – 2020. Psihologija sluzhebnnoj dejatel'nosti: dostizhenija i perspektivy razvitija(v chest' 75-letija pobedy v velikoj otechestvennoj vojne 1941-1945 gg.)». Sankt-Peterburg : OOO «Skifija-print», 2020. P. 976–977.
3. Golovaha E.I., Kronik A.A. Konceptija psihologicheskogo vremeni i principy konstruktivnoj psihologii (ot introspektivnoj rekonstrukcii k konstruirovaniu znaniya). PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. No 1. P. 112–115.
4. Zarubina N.V., Spirin N.N. Dinamika razvitija depressivnyh narushenij u bol'nyh s rassejannym sklerozom. Evrazijskij sojuz uchenyh. Medicinskie nauki. 2020. № 76(5). P. 31–38.
5. Kozlovskaja N.V. Sub#ektivnoe vosprijatie vremeni: vozrastnoj aspekt issledovanija. Vestnik Severokavkazkogo federal'nogo universiteta. 2022. № 6(93). P. 92–101.
6. Mitina O.V., Syrcova A. Oprosnik po vremennej perspektive F. Zimbardo (ZTPI): rezul'taty psihometricheskogo analiza russkojazyčnoj versii. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2008. No 4. P. 67–88.
7. Nikolaev E.L., Karavaeva T.A., Vasil'eva N.V., Vasil'eva A.V. Differenciacija psihoterapevticheskikh mishenej u bol'nyh rassejannym sklerozom. Interdisciplinarnyj podhod k komorbidnosti psihicheskikh rasstrojstv na puti k integrativnomu lecheniju. Sbornik tezisov. Sankt-Peterburg : Izd-vo Nac. medicin. issled. centra im. V.M. Behtereva, 2021. P. 1826–1827.
8. Nikolaev E.L., Karavaeva T.A., Vasil'eva N.V., Vasil'eva A.V., Chehlatyj E.I. Mediko-psihologicheskoe soprovozhdenie bol'nyh rassejannym sklerozom: organizacionnye jetapy i zadachi. Obozrenie psichiatrii i medicinskoj psihologii imeni V.M. Behtereva. 2019. No 2. P. 95–101.
9. Njuten Zh. Motivacija, dejstvie i perspektiva budushhego. Moskva : Izd-vo Smysl, 2004. 608 p.
10. Ral'nikova I.A., Gurova O.S., Darenskih S.S., Ippolitova E.A., Krojan G.F. Metody izuchenija i korrekcii zhiznennyh perspektiv lichnosti. Barnaul : Izd-vo Alt. un-ta, 2020. 185 p.
11. Ral'nikova I.A., Gurova O.S., Ippolitova E.A. Transformacija sub#ektivnoj kartiny zhiznennogo puti cheloveka na jetape perelomnyh sobytij: monografija. Barnaul : Izd-vo Alt. un-ta, 2015. 152 p.
12. Reznikova T.N. O korrekcii psihicheskogo sostojanija nemedikamentoznym sposobom pri rassejannom skleroze. Klinicheskaja i special'naja psihologija. 2019. Vol. 8. No 1. P. 177–188.

13. Solodkova A.V. Issledovanija vosprijatija vremeni v sovremennoj psihologii. Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2017. Vol. 6. No 3. P. 77–85.

14. Ul'janova O.V., Kutashov V.A. Korrekcija izmenenij psihologicheskogo statusa pacientov s rassejannym sklerozom. Profilakticheskaja medicina. 2021. Vol. 24. No 5-2. P. 82–83.

15. Fokeeva N.N. Osobennosti psihologicheskogo vremeni na raznyh jetapah zreloj vzroslosti. Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii. 2021. Vol. 2. No 11. P. 21–28.

16. Klicperová-Baker M., Weissenberger S., Poláčková Šolcová I., Děchtěrenko F., Vňuková M., Ptáček R. Development of Psychological Time Perspective: The Types, Predictors, and Trends. *Studia Psychologica*. 2020. Vol. 62. No 3. P. 259–276.

УДК 371.4

**РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В СИСТЕМЕ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Демина Елена Серафимовна***Кандидат педагогических наук, доцент**Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: demina-es@mail.ru***Поздеев Александр Сергеевич***Аспирант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: alex_pozdeev98@mail.ru*

В статье рассматривается проблема воспитания детей средствами дистанционного образования. Авторы обращают внимание читателя на то, что в настоящее время недостаточно полно используются возможности дистанционного образования в процессе реализации воспитательных задач, а предлагаемые формы организации воспитательной работы не всегда являются привлекательными для потребителей. Целью исследования стало изучение проблемы, связанной с реализацией воспитательных задач средствами дистанционного образования в теории и педагогической практике, выявление некоторых возможных форм работы с детьми, позволяющих реализовывать воспитательные задачи и при этом являющиеся востребованными и перспективными для потребителей педагогических услуг в лице обучающихся и их родителей. В статье описаны методика и представлены результаты исследования по подтверждению заявленной проблемы, рассмотрены некоторые возможные варианты организации воспитательной работы с детьми в условиях школы средствами дистанционного образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционное обучение, интернет ресурсы, воспитательные задачи, воспитательная работа, средства обучения, образовательные потребности, образовательные услуги.

**IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL FUNCTION IN THE
DISTANCE EDUCATION SYSTEM****Demina Elena Serafimovna***Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor**Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia**e-mail: demina-es@mail.ru***Pozdeev Alexander Sergeevich***Postgraduate student, Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: alex_pozdeev98@mail.ru*

Abstract: the article discusses the problem of raising children by means of distance education. The authors draw the reader's attention to the fact that currently the possibilities of distance education are not fully used in the process of implementing educational tasks, and the proposed forms of organization of educational work are not always attractive to consumers. The purpose of the study was to study the problem related to the implementation of educational tasks by means of distance education in theory and pedagogical practice, to identify some possible forms of work with children that allow them to implement educational tasks and at

the same time are in demand and promising for consumers of pedagogical services represented by students and their parents. The article describes the methodology and presents the results of a study to confirm the stated problem, examines some possible options for organizing educational work with children in school by means of distance education.

Keywords: distance education, distance learning, Internet resources, educational tasks, educational work, learning tools, educational needs, educational services

Дистанционное образование в России последние годы становится все более популярным, что обусловлено техническим прогрессом и удобством получения большого количества информации по разным направлениям с использованием интернет ресурсов.

В современной реальности термин «дистанционное обучение» стал привычным. Им владеют учащиеся школ, вузов, средне-специальных образовательных учреждений.

В теории достаточно исследований, раскрывающих понятия «дистанционное образование», «дистанционное обучение». Так с точки зрения А.В. Зубова, дистанционное обучение — это новая форма организации учебного процесса, соединяющая в себе традиционные и новые информационные технологии обучения, основывающаяся на принципе самостоятельного получения знаний, предполагающая в основном телекоммуникационный принцип доставки обучаемому основного учебного материала и интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей как непосредственно в процессе обучения, так и при оценке полученных ими в процессе обучения знаний и навыков [5].

По мнению А.А. Андреева, дистанционное обучение — это целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе навыков [7].

Дистанционное обучение — это самостоятельная форма обучения, информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством [4]. Дистанционное обучение рассматривается как вариативность

образовательной деятельности, осуществляемая путём использования образовательными учреждениями мультимедийных технологий и различных образовательных ресурсов, которые выходят за рамки традиционных ограничений времени и пространства учебного заведения.

Таким образом, можно обобщить понятия «дистанционного образования» и «дистанционного обучения» и подвести итог, что «дистанционное образование» — вид образования, а «дистанционное обучение» — это процесс, вид деятельности. Это такой способ организации обучения, при котором педагог и обучающийся не могут организовать образовательный процесс при непосредственном очном участии и, в связи с этим, используют цифровые образовательные электронные ресурсы.

Кроме того, такую форму организации педагогического процесса можно рассматривать как образовательную технологию, при которой каждый человек, проживающий в разных точках нашего мира, получает возможность изучать программу любого образовательного заведения.

Проведенное нами исследование также показало, что 60% от опрошенных участников считают, что дистанционное обучение возникло в связи с карантином при COVID-19; 35% придерживаются мнения, что данный вид обучения появился в связи с развитием цифровых технологий.

Вместе с тем, понятие «дистанционное обучение» известно миру с давних времен. Так, в Америке еще в эпоху Средних Веков педагоги отправляли задания обучающимся по почте, а те, выполнив их, возвращали педагогу тем же самым путем. Развитие СМИ расширило данные возможности. В начале 1960-х годов британский премьер-министр Джеймс Гарольд Вильсон предложил создать «эфирный университет», и тем самым способствовал объединению всех возможных способов получения информации на расстоянии (почта, радио, и телевидение) [5].

С 1970-х годов в разных странах мира, в частности в Германии, Испании, Нидерландах, Канаде, Китае, Швеции открылись центры дистанционного обучения.

Считается, что в России дистанционное обучение возникло после революции 1917 года. С 1920 – х годов в стране появились первые издания по получению заочного образования и самообразования, они и считаются некой разновидностью дистанционного образовательного процесса. Возникновение заочных институтов датируется 1930-ми годами. [2].

Стремительное развитие, данная форма образования, получила с появлением Интернет-технологий, именно они позволили установить контакты между учителем и обучающимися посредством видеосвязи и мессенджинга. С помощью технических средств, разнообразных сервисов для видео связи, в настоящее время можно осуществлять различные операции, получать и изучать различную информацию, обмениваться мнениями и т.п.

В современной России дистанционное обучение является не самостоятельной формой получения образования, а способом организации учебного процесса — с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Наибольшую популярность дистанционное образование получает в 2020 году, что связано с началом доминанции COVID-19 на территории России. В этих непростых условиях жизни людей онлайн курсы стали единственно возможным способом продолжения учебного процесса и реализации образовательных программ в планируемые сроки.

Особо следует отметить, что в научной литературе четко определены не только понятия и виды дистанционного образования, его история возникновения и развития, но и функции, и принципы. Одним из основных принципов при этом провозглашен – реализация единых основных функций образования ребенка (обучение, развитие, воспитание) [6].

Вместе с тем, проведенное нами как теоретическое, так и практическое исследование, позволяют утверждать, что в настоящее время дистанционное

образование рассматривается с позиции решения именно обучающих задач. Об этом свидетельствует тот факт, что синонимом «дистанционного образования» является термин «дистанционное обучение». Именно дистанционному обучению посвящено подавляющее большинство научных работ.

Тем не менее, анализ научных статей, беседы с педагогами, позволили нам определить, что идея воспитания детей средствами дистанционного образования далеко не является новой. Так, некоторые учителя практикуют дистанционные классные часы, организывают профориентационную работу, посещают с детьми виртуальные музеи, организуют интернет-акции и т.п.

Вместе с тем, мы считаем, что в настоящее время в системе образования недостаточно полно используются возможности дистанционного образования в процессе реализации воспитательных задач, а предлагаемые формы организации такой работы не всегда являются привлекательными для потребителей, чем и объясняются низкие показатели в оценке данного вида образовательных услуг.

Таким образом, возникает противоречие, между необходимостью, целесообразностью, использования дистанционного образования как одной из форм организации воспитательной работы на современном этапе развития общества и недостаточной изученностью возможностей и перспектив использования данного вида средств в образовательной практике.

Данное противоречие актуализирует проблему поиска различных форм работы с обучающимися, позволяющих решать педагогу воспитательные задачи средствами дистанционного образования.

Целью исследования стало изучение проблемы, связанной с реализацией воспитательных задач средствами дистанционного образования в теории и педагогической практике, выявление некоторых возможных форм работы с детьми, позволяющих реализовывать воспитательные задачи и при этом являющиеся востребованными и перспективными для потребителей педагогических услуг в лице обучающихся и их родителей.

Для реализации заявленной цели нами было проведено педагогическое исследование.

В исследовании приняли участие: 100 педагогов начальной и средней школы, работающих в городах и селах Алтайского края и в г. Омске; 100 учеников средних школ Алтайского края и г. Омска (средних и старших классов); 100 родителей детей, обучающихся в начальной и средней школе Алтайского края и г. Омска; 100 студентов педагогических вузов Алтайского края; 50 педагогов колледжей и высшей школы Алтайского края, 10 детей из Алтайского края, обучающихся на дому, и их родителей.

На первом этапе мы определяли место воспитательной работы в процессе дистанционного образования учащихся в настоящее время.

Для реализации поставленной задачи нами были разработаны анкеты для педагогов начальных и средних школ, для педагогов высших учебных учреждений; для родителей детей, обучающихся в начальной и средней школе; для учеников средней школы, для студентов вузов, для детей, обучающихся на дому.

Анкеты состояли из трех частей.

В первой части респондентам предлагалось указать причины, побуждающие их обратиться к дистанционному образованию. Участникам исследования не давались предполагаемые варианты ответов, тестирование проходило в открытой форме.

Вторая часть анкеты предполагала определить точку зрения педагогов на возможность, значимость, перспективность дистанционного образования с позиции решения воспитательных педагогических задач, а также потребность в данном виде педагогических услуг потребителей, в лице детей, получающих образование, и их родителей.

При выполнении тестовых заданий мы предложили расположить педагогические задачи в соответствии с их значением для ребенка (родителя, учителя) при организации дистанционного образования.

Среди задач были предложены:

- получение новых знаний по учебным предметам из школьной программы с учетом того, что эта дисциплина сдается в ОГЭ и ЕГЭ;
- совершенствование знаний по учебным предметам из школьной программы с учетом того, что эта дисциплина не будет сдаваться в ОГЭ и ЕГЭ;
- получение новых знаний по предметам, которые не предполагаются учебной программой в школе;
- участие в разных мероприятиях, организованных школой, колледжем, Вузом или дополнительным образовательным учреждением, направленных на решение воспитательных задач (трудовой десант, творческие мастерские, нравственно-патриотические дистанционные мероприятия и т.п.).
- участие в тестировании по предметам, изучаемым в школе,
- дополнительные занятия по углубленному изучению некоторых дисциплин.

В третьей части теста всем участникам исследования было предложено оценить значимость дистанционных моделей образования при реализации воспитательных задач в настоящее время.

Оценка осуществлялась по следующим критериям (для детей):

- я активно принимаю участие и полностью удовлетворен уровнем воспитательных мероприятий, организованных дистанционно образовательными учреждениями;
- я иногда принимаю участие в воспитательных мероприятиях, организованных образовательными учреждениями дистанционно и полностью удовлетворен их уровнем организации;
- я иногда принимаю участие в воспитательных мероприятиях, организованных образовательными учреждениями дистанционно, но недостаточно удовлетворен их уровнем организации;
- я не принимаю участие в воспитательных мероприятиях, организованных образовательными учреждениями дистанционно.

Родители тестировались по тем же направлениям, только рассматривали предложенные показатели с точки зрения значимости их для детей.

Педагоги с этих же позиций оценивали собственную воспитательную деятельность, организуемую с использованием дистанционных средств работы с учащимися. Поэтому, утверждения, из которых следовало сделать выбор, звучали так:

- я активно использую дистанционные средства для реализации воспитательных задач и полностью удовлетворен уровнем организации педагогического процесса;

- я иногда использую дистанционные средства для реализации воспитательных задач и полностью удовлетворен уровнем и результатами воспитательного процесса;

- я иногда использую дистанционные средства для реализации воспитательных задач, но не всегда удовлетворен уровнем и результатами воспитательного процесса;

- я не использую дистанционные средства для реализации воспитательных задач, так как считаю их недостаточно эффективными;

- я не использую дистанционные средства для реализации воспитательных задач, так считаю, что в нашем образовательном учреждении отсутствуют необходимые условия организации такого процесса.

Далее представим полученные нами результаты.

Первая часть тестирования показала, что родители учеников старших классов считают целесообразным использование дистанционного обучения по следующим причинам:

- Удаленность от учебного учреждения, в котором ребенок проходит обучение – отметили 56% от опрошенных родителей в сельской местности и 15% от проживающих в городе.

- Недостаток в квалифицированных педагогических кадрах указали 30% от опрошенных родителей города и 45% родителей сельской местности.

- Желание попробовать поучиться у других педагогов указали 25% из родителей детей старших классов города и 65% из родителей сельской местности.

- В связи с проблемами здоровья – отметили 25% из родителей города и 10% из родителей детей сельской местности.

- В условиях карантина – 70% из города и 60% родителей детей из сельской местности.

- Желание повысить свои знания через дополнительные уроки – 75% из города и 85% из сельской местности.

Ученики старших классов выделили следующие основных причины дистанционного обучения:

- Подготовиться лучше к ЕГЭ и ОГЭ – отметили 95% детей из сельской местности и 85% из городской.

- Попробовать свои силы при изучении предметов с другим педагогом – указали 30% детей из сельской местности и 20% из города.

- Желание найти себе новых друзей и познакомиться с новыми педагогами – 45% детей из сельской местности и 25% из города.

- По причине здоровья готовы заниматься со своим педагогом «на удаленке» - 75% из города и 55% из сельской местности.

- По причине карантина – 85% из города и 45% из сельской местности.

- Потому, что родители заставили – 10% из сельской школы и 15% из города.

Следует отметить, что ни один из детей не отметили значимости дистанционного образования для решения воспитательных задач, а возможность социализироваться средствами дистанционного образования указали лишь 5% от опрошенных детей, все они находятся на надомном обучении.

По мнению родителей детей 5-8 классов дистанционное образование востребовано по причинам:

- Удаленности от учебного учреждения, в котором ребенок проходит обучение – отметили 40 % от опрошенных родителей в сельской местности и 5% от проживающих в городе.

- Желание поучиться у других педагогов указали 15 % детей старших классов города и 5 % из родителей сельской местности.

- Желание повысить свои знания через дополнительные уроки – 15% из города и 15% из сельской местности.

- Проблему со здоровьем – отметили 20 % из родителей города и 10% из родителей в сельской местности.

- Карантин – 50% респондентов из города и 50% из сельской местности.

Учащиеся 5-8 классов считают, что дистанционное образование является нужным и связывают его необходимость:

- С удаленностью от учебного учреждения, в котором ребенок проходит обучение – 25 % от опрошенных детей, проживающих в сельской местности и 5% от проживающих в городе.

- С проблемой здоровья отметили 15% учащихся, проживающих в городе и 15% из школьников из сельской местности.

- В условиях карантина – 80% из детей, проживающих в городе и 60% проживающих в сельской местности.

- Как дополнительное образование – 45% из детей, проживающих в городе и 55% детей, проживающих в сельской местности.

По мнению учителей средней школы, дистанционные формы образования позволяют:

- Подготовится лучше к ЕГЭ и ОГЭ, это отметили 95% педагогов из сельской и 100% из городской школы.

- Удаленность от учебного учреждения, в котором ребенок проходит обучение – отметили 65% от опрошенных педагогов в сельской местности и 20% от педагогов, работающих в городе.

- Проблему со здоровьем – отметили 45% из учителей города и 35% из сельской местности.

- Карантин – 55% из города и 45% из сельской местности.

- Желание повысить свои знания через дополнительные уроки – 85% из города и 85% педагогов из сельской местности.

Учителя начальной школы готовы использовать дистанционную форму обучения только при крайних двух причинах: при карантине – 80% учителей сельской местности и 90% из учителей города.

По причине проблем со здоровьем ребенка – 50% из учителей сельской местности и 60% педагогов города.

При чем, педагоги начальной школы рассматривают возможность дистанционных форм обучения как крайнюю форму работы с детьми с условием непродолжительности и с целью дать задание для самостоятельной работы, а затем проверить результаты выполнения заданий детьми.

Того же мнения придерживаются и родители детей, обучающихся в начальной школе. Из них, только 15% родителей из сельской местности и 20% из города считают возможным работу на дистанте по причине здоровья детей или в условиях карантина. Остальные родители категорически отрицают целесообразность удаленного обучения в начальной школе.

Опрос, проведенный среди студентов вузов Алтайского края показал, что большая часть студентов положительно относятся к дистанционному обучению, так как видят возможность в совмещении учебы и работы, так ответили 85% от студентов дневного отделения 4-5 курсов, и 100 % студентов, обучающихся на заочном отделении.

На возможность обучаться в вузе, проживая в других городах России и даже странах, отметили 45% студентов дневного обучения и 85% заочного отделения.

Возможность заниматься удаленно во время карантина подчеркнули 75% студентов дневного и 65% заочного обучения.

Таким образом, мы видим, что не только дети и их родители, но и педагоги оценивают возможности и перспективы дистанционного образования лишь с точки зрения решения только задач обучения.

К тому же выводу мы пришли при анализе результатов второй части тестов. Так, свыше 80 % детей старших и средних классов, а также их родители в иерархии предложенных задач на первый план выделили только задачи обучения. Воспитательная задача была поставлена на последнее место у 75% детей, 85% родителей и 65% педагогов, принявших участие в анкетировании.

Результаты третьей части тестов показали, что 55 % детей не принимают участие в воспитательных мероприятиях, организованных образовательными учреждениями дистанционно; 15% из опрошенных иногда принимают участие в воспитательных мероприятиях, организованных образовательными учреждениями дистанционно и полностью удовлетворены их уровнем организации, 20 % иногда принимают участие в воспитательных мероприятиях, организованных образовательными учреждениями дистанционно, но недостаточно удовлетворены их уровнем организации; 10% активно принимают участие и полностью удовлетворены уровнем воспитательных мероприятий, организованных дистанционно образовательными учреждениями.

Самооценка педагогов показала, что только 20% от участников активно используют дистанционные средства для реализации воспитательных задач и полностью удовлетворены уровнем организации педагогического процесса; 25% опрошенных педагогов иногда используют дистанционные средства для реализации воспитательных задач и полностью удовлетворены уровнем и результатами воспитательного процесса; 20% педагогов иногда используют дистанционные средства для реализации воспитательных задач, но не всегда удовлетворены уровнем и результатами воспитательного процесса; 25% учителей не используют дистанционные средства для реализации воспитательных задач, так считают, что в их образовательном учреждении отсутствуют необходимые условия организации такого процесса; 10 % не

используют дистанционные средства для реализации воспитательных задач, так как считают их недостаточно эффективными.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что дистанционное образование является достаточно актуальной формой организации педагогической деятельности на современном этапе развития общества. Вместе с тем, данный вид работы рассматривается как педагогами, так и детьми, и их родителями с позиции решения обучающих задач, и практически не используются в воспитательной работе. Таким образом, в настоящее время в системе образования недостаточно полно реализуются возможности дистанционного образования в процессе решения воспитательных задач, а предлагаемые формы организации такой работы не всегда являются значимыми, привлекательными и востребованными.

Вместе с тем, значимость дистанционных средств в воспитании детей достаточно велика, особо значимыми они становятся при работе с детьми, не посещающими очно образовательные учреждения.

Так, в соответствии с законом № 273-ФЗ в РФ, вступившем в силу с 2012 года, родителям разрешается образование детей вне школы. При этом доступными стали такие формы, как: надомная, когда ребенок не может посещать учебное учреждение по состоянию здоровья; семейная – предполагает самостоятельное обучение, независимое от школьной программы, но предусматривающее обязательную сдачу экзаменов для получения аттестата; дистанционная – для детей, проживающих на большом расстоянии от школы и не имеющих возможности посещать учебное заведение постоянно [3].

Вместе с тем, за надомную и дистанционную форму образования детей полностью отвечает государственное образовательное учреждение. Таким образом, дети, обучающиеся на дому должны получить образовательные услуги в полном объеме. То есть при работе с ними должны быть реализованы как обучающие, так и воспитательные задачи. При этом, как мы подчеркивали уже

выше, именно эти дети лишены возможностей получать образовательные услуги в части воспитательного характера.

Особенно в таких услугах нуждаются дети-надомники. В настоящее время они формально закреплены за школой. Учителя систематически проводят с ними уроки, объясняют программный материал, проводят контрольные срезы знаний. Однако, такие дети получают образование оторвано от коллектива, по сути, не являясь его членом. Мы считаем, что ребенок-надомник, должен закрепляться за конкретным классом, являться его полноценным членом, что позволит ему хотя и дистанционно, но систематически участвовать во всех планируемых классных мероприятиях воспитательного характера, проявлять в них свою социальную активность, развивать коммуникативные и творческие способности, находить среди одноклассников единомышленников, друзей.

Будет востребованной и воспитательная работа в рамках школы, предусматривающая дистанционную работу с детьми, организованными в разные группы с учетом их интересов. В эту группу могут входить дети из разных классов, разного возраста. Общие интересы не только объединят их в единый коллектив, но и будут способствовать развитию потенциальных возможностей каждого из участников педагогического процесса. Это могут быть коллективы нумизматов, любителей театра, кино, любителей животных и т.п.

Дистанционные сообщества в школе могут быть созданы и с учетом профессиональных интересов участников, помогать учащимся не только в сборе необходимой информации об учебных заведениях, но и формировать представление о тех качествах личности, которыми должен обладать представитель тот или иной профессии.

И это далеко не полный перечень воспитательных возможностей, которые могут быть предложены в качестве воспитательных услуг средствами дистанционного образования.

Таким образом, наше исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы решения воспитательных задач средствами дистанционного

образования, а представляет лишь некоторые возможные варианты работы в этом направлении.

Список литературы:

1. Дементьева Ю.В. Основы работы с электронными образовательными ресурсами : учебное пособие. Саратов : Вузовское образование, 2017. 80 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/62066.html>
2. Демина Е.С. Реализация требований к качеству образования в Российской педагогической системе // Горизонты образования. Материалы I Международной научно-практической конференции. Омск, 2020. С. 254–257.
3. Зайченко О.М., Аверкин В.Н., Афанасьев К.В. Дистанционное обучение детей. Опыт. Перспективы. Рекомендации. Великий Новгород : Новгородский институт развития образования, 2013. 246 с.
4. Закалюжная Н.В. Дистанционная работа: эволюция, современное состояние, перспективы : монография. Москва : Русайнс, 2023. 110 с. URL: <https://book.ru/book/948767>
5. Карманова Е.В. Дистанционное образование в условиях компетентностного подхода : монография. Москва : ФЛИНТА, 2017. 159 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/104908>
6. Колбышева С.И. Организация учебной деятельности слушателей дистанционной формы обучения. Минск РИПО, 2016. 41 с. URL: <http://ibooks.ru/reading.php?short=1&productid=354278>.
7. Лю Цзея. Анализ понятий «дистанционное образование» и «дистанционное обучение». История возникновения и развития дистанционного образования в мире // Молодой ученый. 2020. № 49 (339). С. 402-406. URL: <https://moluch.ru/archive/339/76003/>
8. Морозов П.Е. Правовое регулирование дистанционного обучения: современные проблемы и пути их решения : Учебно-методическое пособие. Москва : Проспект, 2021. 89 с. URL: <https://book.ru/book/946129>
9. Никуличева Н.В. Дистанционное обучение: от внедрения до реализации : учебник. Москва : КноРус, 2024. 243 с. URL: <https://book.ru/book/950523>
10. Хапалажева Э.А., Чертыковцева Т.В. Дистанционное обучение: взгляд учителя // Педагогическое мастерство : материалы LI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2023 г.). Казань : Молодой ученый, 2023. С. 16–20. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/493/18043/>

References:

1. Dement'eva Ju.V. Osnovy raboty s jelektronnymi obrazovatel'nymi resursami : uchebnoe posobie. Saratov : Vuzovskoe obrazovanie, 2017. 80 p. URL: <https://www.iprbookshop.ru/62066.html>

2. Demina E.S. Realizacija trebovanij k kachestvu obrazovanija v Rossijskoj pedagogicheskoj sisteme. Gorizonty obrazovanija. Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk, 2020. P. 254–257.
3. Zajchenko O.M., Averkin V.N., Afanas'ev K.V. Distancionnoe obuchenie detej. Opyt. Perspektivy. Rekomendacii. Velikij Novgorod : Novgorodskij institut razvitija obrazovanija, 2013. 246 p.
4. Zakaljuzhnaja N.V. Distancionnaja rabota: jevoljucija, sovremennoe sostojanie, perspektivy : monografija. Moskva : Rusajns, 2023. 110 p. URL: <https://book.ru/book/948767>
5. Karmanova E.V. Distancionnoe obrazovanie v uslovijah kompetentnostnogo podhoda : monografija. Moskva : FLINTA, 2017. 159 p. URL: <https://e.lanbook.com/book/104908>
6. Kolbysheva S.I. Organizacija uchebnoj dejatel'nosti slushatelej distancionnoj formy obuchenija. Minsk RIPO, 2016. 41 p. URL: <http://ibooks.ru/reading.php?short=1&productid=354278>.
7. Lju Czeja. Analiz ponjatij «distancionnoe obrazovanie» i «distancionnoe obuchenie». Istorija vozniknovenija i razvitija distancionnogo obrazovanija v mire // Molodoj uchenyj. 2020. No 49 (339). P. 402 – 406. URL: <https://moluch.ru/archive/339/76003/>
8. Morozov P.E. Pravovoe regulirovanie distancionnogo obuchenija: sovremennye problemy i puti ih reshenija : Uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva : Prospekt, 2021. 89 p. URL: <https://book.ru/book/946129>
9. Nikulicheva N.V. Distancionnoe obuchenie: ot vnedrenija do realizacii : uchebnik. Moskva : KnoRus, 2024. 243 p. URL: <https://book.ru/book/950523>
10. Hapalazheva Je.A., Chertykovceva T.V. Distancionnoe obuchenie: vzgljad uchitelja. Pedagogicheskoe masterstvo : materialy LI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', maj 2023 g.). Kazan' : Molodoj uchenyj, 2023. P. 16 – 20. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/493/18043/>

УДК 37

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МОЛОДОГО
СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Жулева Мария Игоревна**

*Ассистент кафедры русского языка и МПРЯ,
Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия
e-mail: zhuleva.mariya@mail.ru*

Жулева Елена Николаевна

*Воспитатель,
МДОАУ «Детский сад № 73»,
г. Оренбург, Россия
e-mail: dokumentovedfpps@mail.ru*

Статья посвящена проблеме развития коммуникативных умений начинающих педагогов дошкольных образовательных учреждений. Авторы рассматривают основные проблемы, возникающие в процессе взаимодействия молодого специалиста с воспитанниками, родителями и коллегами. На основе результатов исследования педагогов представлены методические рекомендации по развитию коммуникативных умений молодых специалистов сферы дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, воспитание, детский сад, наставничество, коммуникативные умения, молодой специалист.

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF YOUNG
SPECIALISTS IN THE SPHERE OF PRESCHOOL EDUCATION****Zhuleva Maria Igorevna**

*Assistant of the Department of Russian Language and methods of teaching Russian
language.
Orenburg State Pedagogical University,
Orenburg, Russia
e-mail: zhuleva.mariya@mail.ru*

Zhuleva Elena Nikolaevna

*Teacher,
MDOAU "Kindergarten № 73",
Orenburg, Russia
e-mail: dokumentovedfpps@mail.ru*

The article is devoted to the problem of developing communicative skills of beginning teachers of preschool educational institutions. The authors consider the main problems that arise in

the process of interaction of a young specialist with pupils, parents and colleagues. Based on the results of the study of teachers, methodological recommendations are presented for the development of communicative skills of young specialists in the field of preschool education.

Key words: preschool education, upbringing, kindergarten, mentoring, communication skills, young specialist.

Перед системой современного дошкольного образования стоит сложная задача формирования всесторонне развитого специалиста. В настоящее время обществом востребованы педагоги, находящиеся в развитии и самосовершенствовании в течение всей жизни и проявляющие устойчивость к вызовам, возникающим в ходе педагогического процесса.

В современном дошкольном образовании возник ряд противоречий: молодые педагоги, только что приступившие к трудовой деятельности, испытывают трудности в общении, прежде всего с родителями. Это обусловлено недостатком (или вовсе отсутствием) опыта применения на практике знаний, полученных в вузе, а также отсутствием в вузовской практике внимания к вопросам взаимодействия в пространстве детского сада, прежде всего с родителями. В этом отношении следует признать актуальной проблему развития коммуникативных умений молодого специалиста детского сада.

В рамках профессиональной деятельности педагогу детского сада приходится взаимодействовать с воспитанниками, родителями и коллегами [1, с. 5]. Опытные педагоги владеют широким арсеналом способов активного взаимодействия с детьми и родителями, но не имеют мотивации, заинтересованности в оказании помощи молодым специалистам. Следует признать, что до появления личных страниц педагогов методические материалы (разработки, конспекты и т. п.) воспитателей не были систематизированы и доступны для широкого использования.

К вопросам развития коммуникативных умений участников образовательного процесса в среде дошкольного учреждения обращаются многие современные исследователи. Изучению развития коммуникативных умений педагогов посвящены труды Р.А. Абдусаламовой, М.А. Магомедовой,

И.Р. Гумашвили [2], Ы.К. Жолдошбаевой, Р.А. Эргешовой [5], диссертационные исследования Л.В. Гильмановой [3], А.В. Копытовой [7], Е.А. Кудрявцева [8], Н.В. Шульги [10].

Коммуникация представляет собой, с одной стороны, передачу информации, знаний в процессе общения, с другой стороны, является взаимодействием, участники которого имеют возможность выражения и передачи эмоций, чувств или переживаний [4, с. 97].

Современному педагогу необходимы коммуникативные умения, т. е. возможность эффективно вступать и осуществлять коммуникацию. Как отмечает В.А. Тищенко, коммуникативные умения понимаются как способность общаться, грамотно оформлять и передавать собственные мысли и умение адекватно воспринимать поступающую информацию [9, с. 15].

Высокие требования, предъявляемые к личности современного педагога, в том числе к его коммуникативным умениям, предполагают, что речь, как основной профессиональный инструмент, призвана служить образцом, неким эталоном. К речи педагога предъявляется ряд требований: правильность, точность, логичность, уместность, богатство.

С целью выявления способов развития коммуникативных умений педагогов был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 22 респондента, являющихся сотрудниками двух подразделений детского сада.

На вопрос «Какой у Вас стаж работы в сфере дошкольного образования?» были получены следующие ответы: *менее 1 года* – 3 участника (13,6 %), *2-3 года* – 6 (27,2 %), *от 3 до 10 лет* – 6 (27,2 %), *более 10 лет* – 7 участников (31,8 %).

На вопрос «Испытываете ли Вы трудности в установлении и поддержании коммуникации с родителями воспитанников?» участниками представлены следующие ответы:

«иногда испытываю» (*менее 1 года* – 2 ответа; *2-3 года* – 2; *от 3 до 10 лет* – 1; *более 10 лет* – 1);

«бывают, но считаю их незначительными» (*менее 1 года – 1 ответ; 2-3 года – 3; от 3 до 10 лет – 2; более 10 лет – 4*);

«трудностей не возникает» (*менее 1 года – 0 ответов; 2-3 года – 1; от 3 до 10 лет – 3; более 10 лет – 2*).

Следующий вопрос предполагал выяснение причин возникновения трудностей в работе педагога ДОО. При продолжении фразы «Трудности во взаимодействии с родителями обусловлены...» испытуемыми были предложены варианты: «недостатком опыта», «отсутствием подготовки в вузе к работе с родителями», «особенностями определенных родителей», «расхождением во взглядах между представителями разных поколений», «отсутствием времени у воспитателей на обсуждение каждого ребенка с его родителями».

В ходе исследования предполагалось определение способов развития коммуникативных умений педагогов. Участникам исследования представляются перспективными: «внимание к проблемам взаимодействия с родителями на педагогическом совете», «анализ реальных ситуаций и возможных примеров их решения», «получение консультаций методиста или наставника», «возможность получения рекомендаций с сохранением конфиденциальности обратившегося педагога», «составление тематических методических рекомендаций, буклетов для педагогов по вопросам взаимодействия с родителями».

Одним из аспектов исследования выступало выявление осознания готовности воспитателей к наставничеству начинающих специалистов. Позитивное отношение к возможности оказывать педагогическую поддержку выразил 1 воспитатель со стажем работы 2-3 года, мотивируя ответ «*примерно одинаковым опытом, отсутствием существенной разницы, затрудняющей вхождение в коллектив, возможность отношений на равных*». Среди педагогов от 3 до 10 лет готовность к наставничеству выразили 3 педагога, с опытом работы более 10 лет в сфере дошкольного образования – 3 воспитателя. Таким образом, возможность стать наставником допускают 7 педагогов (31,8 %).

Испытуемым, которые ответили, что предпочли бы воздержаться от работы с молодыми специалистами, требовалось дать обоснование такого ответа. Респонденты отметили следующие причины: *«не имею достаточного опыта в профессии, чтобы быть наставником»*, *«не вижу себя в качестве наставника»*, *«нужно самому развиваться»*, *«другие интересы»*.

На основе полученных результатов отметим, что решение проблемы коммуникативного развития молодых специалистов представляется возможным за счет реализации комплексных мер, направленных на поддержку начинающих педагогов.

В качестве решений участниками исследования предлагались анализ жизненных ситуаций и рассмотрение возможных примеров их решения. Одним из направлений реализации данной меры на практике может выступать решение на педагогическом совете кейсов-задач, в том числе на основе опыта педагогов образовательной организации. В формате круглого стола высказываются предположения по поводу решения предложенной проблемы, затем сообщается принятое решение. В ходе рассмотрения той или иной ситуации возможно обращение к нормативным правовым актам, регулирующим различные ситуации, что способствует расширению правовых знаний воспитателей.

Респондентами было высказана идея о возможности получения рекомендаций с сохранением конфиденциальности. На наш взгляд, данное предложение может быть реализовано, например, путем создания службы «Педагогическая почта». Для функционирования указанного механизма необходима инициативная группа опытных педагогов-консультантов, которые будут проводить консультации для обратившихся воспитателей. Если работа службы организуется в очном формате, назначается место сбора материалов (стенд с кармашками, имитация почты), куда педагоги могут принести листы со своими вопросами, где периодически консультанты проводят сбор и анализ поступившей информации. Ответы могут быть предоставлены в том же

формате, в каком подавалось обращение (в тот же кармашек на стенде, куда был помещен лист с вопросом), либо озвучены на педагогическом совете.

Однако наиболее эффективным представляется создание специальной формы для сбора вопросов, в этом случае преимуществом будет являться оперативность рассмотрения вопросов и получение рекомендаций в кратчайшие сроки. Если же сбор вопросов организуется конфиденциально, то предлагаемые способы решения могут быть разъяснены на общем собрании педагогов.

Воспитателями отмечена необходимость получения информации в форме тематических буклетов для педагогов. В области развития коммуникативных умений наставниками могут быть составлены материалы по темам: «Речевой этикет воспитателя», «Речевые формулы педагога ДООУ», «Говорим с родителями», а также буклеты с практическими заданиями: «Продолжи диалог» (предлагаются частичные реплики родителя, нужно заполнить варианты реплик педагога), «Как сказать грамотно?» (даются слова, из которых нужно составить высказывание, учитывая нормы).

Представим методические рекомендации для молодых специалистов, составленные на основе опыта наставничества и педагогического сопровождения профессиональной деятельности студентов педагогического вуза на базе МДОАУ «Детский сад № 73» г. Оренбурга.

Как установлено в ходе исследования, молодые педагоги, приступившие к профессиональной деятельности, испытывают ряд проблем, обусловленных несформированностью коммуникативных умений (например, отсутствие опыта взаимодействия с родителями воспитанников).

При непосредственном педагогическом взаимодействии необходимо учитывать возраст воспитанников. Чем младше дети, тем эмоциональная окраска речи должна быть ярче, присутствие мимики и жестов в ней является обязательным. Чем младше возрастная категория детей, тем конкретнее и короче следует строить предложения. Огромную роль при общении с

младшими дошкольниками играет темп речи, он должен быть несколько замедлен. Выражение лица педагога также играет огромную роль, дети по нему учатся отражать свое отношение к происходящему.

Начинающим педагогам рекомендуется знакомиться с речевыми конструкциями в учебных пособиях и на начальном этапе записывать предполагаемый ход общения с детьми дословно. Речевое взаимодействие воспитателя с детьми призвано воодушевлять, увлекать и успокаивать воспитанников в зависимости от педагогической ситуации.

Речь педагога в общении со старшими дошкольниками претерпевает ряд изменений: широко используются сложные предложения, речь точна, грамотна и логична, в ней следует оперировать только научными понятиями, излагаемыми доступным языком. При этом педагог всегда должен эмоционально демонстрировать личную заинтересованность материалом, который он хочет донести до воспитанников.

В общении со старшими дошкольниками следует избегать копирования речи ребенка, неуместного звукоподражания и избыточного, необоснованного использования уменьшительно-ласкательных слов. Начинающему специалисту рекомендуется работать над своей культурой речи, ведь чем правильнее будет речь педагога, тем грамотнее она будет впоследствии и у его воспитанников.

Для развития коммуникативных умений воспитателя с детьми целесообразно использовать игровые упражнения по формулировке вариантов построения речевых конструкций для детей разных возрастных категорий на основе образцов художественной и методической литературы.

Рекомендуется проводить совместные занятия с воспитателями в рамках педагогического часа, предлагая упражнения по развитию невербального общения: «Тренируем эмоции» (нахмурься, как герои сказок: Серый Волк, Баба-Яга, хитрая Лиса), «Чтение эмоций» (по фотографии или иллюстрации), «Азбука настроения», «Разговор через стекло», «Ролевая гимнастика» (походи, как младенец, как старушка, как уточка, как кошка и др.).

При взаимодействии начинающего педагога и родителей также очень часто возникает ряд проблем. Со стороны родителей это может проявляться в опасениях, связанных с недостатком опыта молодого воспитателя, и выражением недоверия ему. Молодые педагоги достаточно часто испытывают смущение, стеснение, воспринимают вопросы родителей как сомнения в их профессиональной компетентности, затрудняются в выборе стиля общения. Сложности в общении с родителями заключаются: в неумении грамотно выразить свою мысль, в неуверенности, что именно необходимо донести до сведения родителей в конкретной ситуации (содержательный компонент), а также в неспособности выражать различные эмоции и состояния (эмоциональный компонент).

Всем начинающим педагогам рекомендуется прислушиваться к родителям, проявлять заинтересованность и неподдельный интерес к личности ребенка. Огромную роль играют визуальный контакт с собеседником, мимика, улыбка, атмосфера доброжелательности. Особое внимание следует уделять созданию позитивной атмосферы. Следует избегать употребления слов и выражений с негативным или назидательным характером. При общении с родителями молодым педагогам рекомендуется подходить ближе к ним, а не разговаривать издали, например, сидя за столом, избегать закрытых поз (разговаривать со скрещенными на груди руками). Улыбка и комплимент, касающийся достижений родителей или ребенка, способствуют установлению доверительных отношений между участниками воспитательно-образовательного процесса.

При возникновении конфликтной ситуации педагогу рекомендуется не терять самообладание и ни в коем случае не оскорблять собеседника, даже если есть необходимость спасти собственную репутацию. Если произошел конфликт, начинающему педагогу необходимо тщательно проанализировать сложившуюся ситуацию вместе с руководством и коллегами для предотвращения подобных случаев в дальнейшей педагогической практике.

Постепенно молодой педагог, учитывающий важность коммуникативной составляющей в общении, становится для родителей авторитетным наряду с более опытными коллегами. Именно способность взаимодействовать с родителями: умение мотивировать, вызвать интерес и включить их в активную деятельность – служит показателем развитых коммуникативных умений воспитателя.

Для успешности развития коммуникативных умений в общении с родителями молодым педагогам рекомендуется постоянно анализировать речевую ситуацию и прогнозировать речевое поведение участников общения. Целесообразно использовать также средства невербального общения в речевой ситуации для достижения положительного результата; например, показать жестами и мимикой родителю ребенка, что ему нужно быстрее уйти, чтобы ребенок не расстраивался из-за расставания с ним.

Одним из эффективных способов развития коммуникативных умений является наблюдение. На этапе стажировки молодым специалистам рекомендуется постоянно присутствовать в группах для проведения анализа общения нескольких опытных педагогов с родителями в различных ситуациях. Параллельно с усвоением норм устного речевого общения опытные педагоги знакомят начинающих специалистов с нормами письменного общения: правилами ведения переписки с родителями в социальных сетях, особенностями ведения различной методической документации.

Начинающий педагог может стесняться проявлять инициативу в общении с коллегами из-за боязни услышать критику в свой адрес. Опытным коллегам следует создать доверительные отношения с начинающими, показать важность и необходимость принятия временной позиции «ученика» и «наставляемого». Прежде всего нужно стремиться помочь молодым педагогам выстраивать взаимоотношения с коллегами и родителями без страха. Необходимо создание таких ситуаций в общении, которые будут способствовать решению всех текущих проблем в дошкольной образовательной организации.

В период адаптации молодых специалистов рекомендуется ознакомить их с правилами профессионального этикета воспитателя. Следует показать начинающим, что наиболее ценными для педагога являются такие личностные качества, как вежливость, учтивость, умение выслушать собеседника, показать проявление своей заинтересованности в любой ситуации.

Для развития коммуникативных умений воспитателя возможно использование упражнений с методами активного обучения. Это могут быть деловые игры «Метаморфоза», «Интерактивный педагогический блокнот» [2]. Следует также регулярно проводить подробный самоанализ речевой деятельности в случаях удачи и неудачи.

Таким образом, только целенаправленная консолидация усилий руководства, методиста, опытных педагогов и молодого специалиста в области развития коммуникативных умений позволит существенно повысить уровень образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Список литературы:

1. Аббасова Л.И., ЧалбашЭ.Р. Научно-теоретические подходы к определению коммуникативных умений педагогов ДОО // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. С. 4–6.
2. Абдусаламова Р.А., Магомедова М.А., Гумашвили И.Р. Особенности применения деловой игры в процессе развития коммуникативных умений студентов высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 25–27.
3. Гильманова Л.В. Управление качеством педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: дис. ... канд. пед. наук. Набережные Челны, 2016. 205 с.
4. Гончарова Е.Ю. Анализ понятия "коммуникативные умения" в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 5-1. С. 96–101. 10.34670/AR.2022.59.83.011.
5. Жолдошбаева Ы.К., Эргешова Р.А. Развитие коммуникативных навыков и умений будущих учителей // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. 2022. № 1(50). С. 119–123.
6. Захарова О.О. Развитие иноязычных коммуникативных умений студентов технического вуза в процессе дистанционного обучения //

Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 5. С. 667–674. 10.30853/ped200131.

7. Копытова А.В. Подготовка педагогов к личностно ориентированному взаимодействию с родителями воспитанников в системе методической работы дошкольных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 214 с.

8. Кудрявцева Е.А. Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями партнерами : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 182 с.

9. Тищенко В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации // Казанский педагогический журнал. 2008. № 2(56). С. 15–22.

10. Шульга Н.В. Формирование у будущих педагогов компетенции взаимодействия с родителями и социальными партнерами : дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2019. 235 с.

References:

1. Abbasova L.I., Chalbash E.R. Nauchno-teoreticheskiye podkhody k opredeleniyu kommunikativnykh umeniy pedagogov DOO. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. No 76-2. P. 4–6.

2. Abdusalamova R.A., Magomedova M.A., Gumashvili I.R. Osobennosti primeneniya delovoy igry v protsesse razvitiya kommunikativnykh umeniy studentov vysshey shkoly // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. No 81-2. P. 25–27.

3. Gil'manova L.V. Upravleniye kachestvom pedagogicheskogo vzaimodeystviya doskol'noy obrazovatel'noy organizatsii i sem'i: dis. ... kand. пед. наук. Naberezhnyye Chelny, 2016. 205 p.

4. Goncharova E.Y. Analiz ponyatiya "kommunikativnyye umeniya" v otechestvennykh i zarubezhnykh pedagogicheskikh issledovaniyakh. Pedagogicheskiy zhurnal. 2022. Vol. 12, No 5-1. P. 96–101. 10.34670/AR.2022.59.83.011.

5. Zholdosbayeva Y.K., Ergeshova R.A. Razvitiye kommunikativnykh navykov i umeniy budushchikh uchiteley. Vestnik Zhalal-Abadskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. No 1(50). P. 119–123.

6. Zakharova O.O. Razvitiye inoyazychnykh kommunikativnykh umeniy studentov tekhnicheskogo vuza v protsesse distantsionnogo obucheniya. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2020. Vol. 5, No 5. P. 667–674. 10.30853/ped200131.

7. Kopytova A.V. Podgotovka pedagogov k lichnostno oriyentirovannomu vzaimodeystviyu s roditelyami vospitannikov v sisteme metodicheskoy raboty doskol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy: dis. ... kand. пед. наук. Chelyabinsk, 2009. 214 p.

8. Kudryavtseva Ye.A. Metodicheskaya podderzhka pedagogov detskogo sada v razvitii konstruktivnogo vzaimodeystviya s roditelyami partnerami : dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2009. 182 p.

9. Tishchenko V.A. Kommunikativnyye umeniya: k voprosu klassifikatsii. Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2008. No 2(56). P. 15–22.

10. Shul'ga N.V. Formirovaniye u budushchikh pedagogov kompetentsii vzaimodeystviya s roditelyami i sotsial'nymi partnerami : dis. ... kand. ped. nauk. Groznyy, 2019. 235 p.

УДК 159.9

**САМОКОНТРОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-
МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ*****Кайгородова Надежда Захаровна****Доктор биологических наук, профессор,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: kaigorodova56@gmail.com****Курсакова Елена Николаевна****Кандидат исторических наук, доцент, магистр психологии,
Барнаульский юридический институт, г. Барнаул, Россия
e-mail: en-kursakova@yandex.ru*

Особенности самоконтроля могут стать причиной появления и развития у сотрудников органов внутренних дел МВД России профессиональной деформации и нарушения психологического здоровья. В научной литературе выделена значимость ценностно-мотивационной сферы в формировании самоконтроля. Поэтому целью работы является исследование особенностей взаимосвязи самоконтроля и ценностно-мотивационной сферы на примере слушателей Барнаульского юридического института МВД России. Были использованы следующие методики: опросник уровня субъективного контроля Е.Ф. Бажина с соавтор. и методика «Ценностных ориентаций» М. Рокича.

Исследование особенностей самоконтроля и ценностно-мотивационной сферы слушателей БЮИ МВД России выпускного курса и факультета профессиональной подготовки показало, что в обеих группах ведущие ранги в иерархии обоих видов ценностей занимают именно те, которые должны быть присущи сотруднику. Сформированность этих ценностей коррелирует с общим уровнем самоконтроля и такой шкалой субъективного контроля, как «Интернальность в области достижений».

Ключевые слова: самоконтроль, терминальные ценности, инструментальные ценности, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, интернальность в семейных отношениях

**SELF-CONTROL AND FEATURES OF THE VALUE-MOTIVATIONAL
SPHERE OF STUDENTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE
MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA*****Kaygorodova Nadezhda Zakharovna****Doctor of Biological Sciences, Professor,
Altai State University, Barnaul, Russia
e - mail : kaigorodova56@gmail.com*

Kursakova Elena Nikolaevna

PhD, Associate Professor, Master of Psychology

Barnaul Law Institute, Barnaul, Russia

e - mail : en-kursakova@yandex.ru

Self-control features may cause the emergence and development of professional deformation and psychological health disorders in the employees of the internal affairs bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The scientific literature highlights the importance of the value-motivational sphere in the formation of self-control. Therefore, the aim of the work is to study the features of the relationship between self-control and the value-motivational sphere using the example of students of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The following methods were used: a questionnaire of the level of subjective control by E.F. Bazhina et al. and the methodology of "Value orientations" by M. Rokich . The study of the features of self-control and the value-motivational sphere of students of the BYU MIA of Russia of the final year and the faculty of professional training showed that in both groups the leading ranks in the hierarchy of both types of values are occupied by those that should be inherent in an employee. The formation of these values correlates with the general level of self-control and such a scale of subjective control as "internality in the field of achievements".

Key words: self-control, terminal values, instrumental values, internality in the area of achievements, internality in the area of failures, internality in family relationships.

Здоровье сотрудников правоохранительных органов, как физическое, так и психологическое, является одной из важных составляющих их профессии. Поэтому умение индивида владеть собой, управлять своим поведением и состояниями –это важная характеристика зрелой, а значит, психологически здоровой личности, её личностно-мотивационный ресурс.

В настоящее время проблема самоконтроля все чаще становится предметом психолого-педагогических исследований[2, 3, 5, 6, 11].

Самоконтроль выступает как условие адекватного психического отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей его объективной реальности [4].

Неумение контролировать свое поведение, отдавать отчет в своих действиях наблюдается при слабо выраженной способности к самоконтролю. Высокие показатели самоконтроля могут свидетельствовать о желании постоянно контролировать свою жизнь и жизнь окружающих, что приводит к высокому уровню нервно-психического напряжения, что, в конечном итоге,

может привести к истощению внутренних резервов организма и к психосоматическим заболеваниям.

Описанные особенности самоконтроля могут стать причиной появления и развития у сотрудников органов внутренних дел МВД России профессиональной деформации. Поэтому своевременная оценка уровня самоконтроля позволит вовремя корректировать нарушения психологического здоровья.

Самоконтроль позволяет регулировать импульсивное поведение, обеспечивает успешную психологическую адаптацию к профессиональной деятельности, адекватные межличностные отношения, а значит, и здоровье личности.

Цель данной работы: исследование особенностей взаимосвязи самоконтроля и ценностно-мотивационной сферы на примере слушателей Барнаульского юридического института МВД России (далее – БЮИ МВД России).

На протяжении тысячелетий исследователи задавали тот же важнейший вопрос о самоконтроле, который мы задаем сегодня: почему мы действуем под влиянием страсти, когда разум знает лучше? Современные психологи исследуют этот вопрос уже полвека.

По мере развития науки о самоконтроле организация и интеграция ее ключевых концепций становятся все более важными. Х.П. Котабе и В. Хоффман определили семь основных компонентов или «узлов» в современных теориях и исследованиях, имеющих отношение к самоконтролю: желание, цель высшего порядка, конфликт желания и цели, мотивация контроля, способность контроля, усилие контроля и ограничения принятия [8].

Т. Моффит, Д. Белкси и др. изучали влияние самоконтроля на физическое здоровье. В крупнейшем исследовании, посвященном ассоциации саморегулирования и здоровья, участвовала группа из тысячи человек от рождения до 32 лет. Один из путей самоконтроля – это здоровое поведение [9],

поскольку, с точки зрения популярной зарубежной модели, самоконтроль лучше всего понимать как ограниченный ресурс, который истощается по мере использования. Американский психолог Р. Баумайстер одним из первых выдвигает концепцию самоконтроля как ограниченного ресурса [10].

М. Муравен и Р. Баумайстер утверждают, что показатели самоконтроля индивидов также могут снижаться после применения самоконтроля, потому что самоконтроль опирается на ресурс или силу (сила самоконтроля), которые ограничены и расходуются в процессе применения самоконтроля [10].

Другие исследования показывают, что самоконтроль может быть вызван скорее убеждениями, мотивацией или менталитетом, чем ограниченными ресурсами. Например, Б. Шмейхель и К. Вохс обнаружили [14], что размышления о личных ценностях компенсируют негативные последствия истощения.

Х. Рахлин разработал теорию самоконтроля [12], которая согласуется с представлениями о том, что самоконтроль в повседневной жизни часто включает конфликт между локальным выбором и глобальным выбором (например, десерт и желаемый вес).

Несмотря на разнообразие подходов к феномену самоконтроля, общей является идея саморегулирования с помощью усилий. Люди, которые способны контролировать себя, более искусны, чем их импульсивные коллеги, в регулировании своего поведения, своих эмоциональных импульсов для достижения желаемых долгосрочных целей.

Наиболее важные области положительного влияния самоконтроля – это успешность в деятельности, контроль импульсивного поведения, межличностных отношений, психологическая адаптация и здоровье.

Самоконтроль – сложный личностный феномен, в котором выделяют ряд составляющих его компонентов.

Так, на основе исследования процессуальной стороны самоконтроля Г.С. Никифоров описал три вида этого феномена, которые обеспечивают

успешность профессиональной деятельности: эмоциональный, деятельностный и социальный самоконтроль [4].

По мнению А.В. Сперанской, самоконтроль — это интегральное личностное свойство, имеющее системную организацию, включенное во все психические процессы и вовлеченное в организацию саморегуляции и самоуправления, которое формируется в процессе совместной деятельности [7]. Этот автор выделяет два компонента: процессуальный и регуляторно-личностный. К первому относятся когнитивная, аффективная и волевая составляющие. Ко второму — локус контроля и личностные свойства, которые характеризуют регуляторные способности в целом, а также настойчивость и самообладание.

Э.Э. Линчевский выделил внешний и внутренний компоненты самоконтроля. Социальные нормы, принятые в обществе, ученый отнес к первому компоненту, а ко второму — ценностно-мотивационную систему личности. Кроме того, этот автор выделил два больших блока функций самоконтроля: регистрацию и регуляцию[1].

Регистрирующая функция складывается из того, что фиксируется общность или расхождение итога действия с поставленной целью.

Регулирующая функция самоконтроля — это то, как реакции субъекта, его собственные незапланированные поступки «редактируются» под воздействием системы общественных норм.

Как нам кажется, подобное понимание самоконтроля, предложенное Э.Э. Линчевским, более точно раскрывает определение, его функции и связь с ценностно-мотивационной сферой.

Кроме функций описываемого нами психологического феномена, Э.Э. Линчевским также выделена значимость ценностно-мотивационной сферы в формировании самоконтроля, которую ряд ученых обозначают как механизм пуска самоконтроля.

В рамках данной работы было проведено исследование уровня самоконтроля у обучающихся БЮИ МВД России двух групп: слушатели (70 чел.) факультета профессиональной подготовки (ФПП) и 5 курса (70 чел.) – это выпускной курс (ВК). Использовались следующие методики:

- опросник уровня субъективного контроля Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, Л. М. Эткинд;
- методика «Ценностных ориентаций» М. Рокича.

На первом этапе было проведено исследование уровня самоконтроля (УС) у слушателей сравниваемых групп с помощью опросника Е.Ф. Бажина и соавт.

Уровень самоконтроля отражает то, в какой степени слушатель оценивает себя активным или пассивным субъектом собственной деятельности или объектом действия внешних обстоятельств и других людей. Лица с низким общим УС (экстерналы) характеризуют себя так: эгоистичные, нерешительные, неуверенные, зависимые, несправедливые, суетливые, раздражительные, враждебные, неискренние, несамостоятельные. Респонденты с высоким УС (интерналы) оценивают себя справедливыми, добрыми, дружелюбными, независимыми, решительными, честными, самостоятельными, невозмутимыми, способными.

Это свидетельствует о том, что уровень СК связан с ощущением субъектом своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, с его самоуважением и личностной зрелостью.

Для сравнения результатов оценки УС в исследуемых группах использовался критерий Манна-Уитни. Были получены следующие достоверные различия:

- по шкале интернальности в области достижений средние значения (6,4082) статистически выше в группе обучающихся факультета профессиональной подготовки, чем среднее значение (5,9388) в группе выпускного курса (при $p \leq 0,001$). Таким образом, у слушателей ФПП более выражен субъективный контроль над событиями и ситуациями в их жизни,

которые эмоционально положительно окрашены. Они считают, что добились всего положительного в своей жизни сами и способны достигать свои цели и в будущем.

По шкале интернальности в области неудач средние значения (6,000) в группе слушателей ФПП больше, чем в группе ВК (5,551) (при $p \leq 0,001$), что говорит о развитом субъективном контроле по отношению к негативным событиям у слушателей ФПП. Они в большей степени, чем обучающиеся из группы ВК, склонны обвинять себя в разнообразных неприятностях и неудачах.

По шкале интернальности в семейных отношениях средние значения достоверно выше также в группе слушателей ФПП (4,3878), чем в группе ВК (4,1429) (при $p \leq 0,021$). Это свидетельствует о том, что респонденты из группы ФПП в большей степени считают себя ответственными за события своей семейной жизни.

По остальным шкалам самоконтроля достоверных различий не обнаружено.

Важно отметить, что результаты обеих групп являются достаточно высокими. Вероятно, обнаруженные особенности самоконтроля у слушателей факультета профессиональной подготовки по описанным выше шкалам можно объяснить тем, что они уже являются действующими сотрудниками МВД России, им чаще приходится сталкиваться с правонарушениями, с трудными жизненными ситуациями, чем выпускному курсу, который по сути был лишь на учебной практике, а как такого профессионального опыта пока не имеет.

На следующем этапе была проведена оценка ценностных ориентаций по методике М. Рокича. Результаты представлены в табл. 1. и табл. 2.

Таблица 1. Среднегрупповые значения ранга терминальных ценностей

Ценности	ВК	ФПП	p
Активная деятельная жизнь	9,27	8,81	
Жизненная мудрость	11,31	9,62	
Здоровье	5,12	4,83	
Интересная работа	10,1	10,2	
Красота природы и искусств	7,21	15,02	0,013
Любовь	7,62	7,61	
Материально обеспеченная жизнь	7,82	8,81	
Наличие хороших и верных друзей	9,73	8,91	
Общественное признание	14,41	12,83	
Познание	10,62	12,32	
Продуктивная жизнь	8,51	10,21	
Развитие	7,31	9,71	0,029
Свобода	6,73	6,03	
Счастливая семейная жизнь	16,11	14,62	
Счастье других	15,5	15,6	
Творчество	8,31	9,62	
Уверенность в себе	12,22	12,71	
Удовольствия	10,41	10,52	

Анализ полученных результатов выявил, что в обеих группах слушателей в системе терминальных ценностей (табл.1) первое место занимает здоровье, второе – свобода. Выбор респондентами «здоровья» как ведущей ценности говорит о понимании того, что здоровье сотрудника правоохранительных органов является одной из важных составляющих профессии [34]. Выбор ценности «свобода», на наш взгляд, свидетельствует о понимании

респондентами необходимости для сотрудников органов внутренних дел высокой устойчивости к провокациям, о непредвзятости в принятии решений.

Таблица 2. Среднегрупповые значения рангов инструментальных ценностей

Ценности	ВК	ФПП	Р
Аккуратность	8.5	11.4	0,008
Воспитанность	7.2	5.9	
Высокие запросы	14.2	17	0,025
Жизнерадостность	9.5	8.4	
Исполнительность	11.8	9.6	
Независимость	11.3	8.7	
Непримиримость к недостаткам у себя и других	16.4	15.3	
Образованность	8.5	7.3	
Ответственность	7.4	7.5	
Рационализм	9.6	9.9	
Самоконтроль	9.0	11.2	
Смелость в отстаивании своего мнения	11.0	8,5	0,029
Чуткость	9.3	11.7	
Терпимость	11.8	12.5	
Широта взглядов	7.03	7.5	
Твердая воля	13	12.5	
Честность	11.6	9,1	0,44
Эффективность в делах	10.3	11.4	

В остальных случаях видим расхождение ранга ценностей у сравниваемых групп испытуемых. При этом достоверные различия выявлены для таких ценностей, как: «Красота природы и искусств», место которой выше в гр. ВК по сравнению с гр. ФПП (7,2 и 15,0 соответственно, при $p=0,013$), и «Развитие», место которой также выше в гр. ВК по сравнению с гр. ФПП (7,26 и 9,65 соответственно, при $p=0,029$). Эта ценность отражает значимость для респондентов работы над собой, постоянного физического и духовного совершенствования. Терминальные ценности – это ценности-цели, достижение

которых является смыслом жизни человека. Таким образом, для обучающихся БЮИ МВД России, независимо от формы обучения, наиболее значимыми являются ценности, которые можно отнести к профессионально важным. С приобретением опыта работы снижается значение вторичных ценностей.

Анализ среднегрупповых значений рангов инструментальных ценностей у слушателей выпускного курса и ФПП показал расхождение ранга ценностей у сравниваемых групп испытуемых. Инструментальные ценности (ценности-средства) связаны с методами достижения целей – это убеждения в том, что определенный образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях, например, честность, рационализм.

При этом достоверные различия выявлены для таких ценностей, как: «Аккуратность», которая более высокий ранг занимала в гр. ВК по сравнению с гр. ФПП (8,5 и 11,4 соответственно, при $p=0,008$), «Высокие запросы», ранг которой был выше в гр. ВК по сравнению с гр. ФПП (14,2 и 17,0 соответственно, при $p=0,025$), «Смелость в отстаивании своего мнения», которая более высокий ранг занимала в гр. ВК (8,5 и 11,0 соответственно, при $p=0,029$), и «Честность», ранг которой был выше также в гр. ВК (9,1 и 11,6 соответственно, при $p=0,44$).

Более высокий ранг ценности «Аккуратность» в гр. ВК можно связать со строго структурированной учебной деятельностью слушателей, её четким графиком и требованиями к внешнему виду, а более высокий ранг ценности «Высокие запросы» в этой же группе связан с высокими ожиданиями от будущей службы.

Более высокий ранг ценности «Смелость в отстаивании своего мнения» и ценности «Честность» в группе слушателей факультета профессиональной подготовки, чем у выпускного курса, объясняется тем, что слушатели гр. ФПП являются уже действующими сотрудниками органов внутренних дел, в связи с чем умение быть честным и отстаивать свое мнение является для них важным

навыком взаимодействия как в коллективе, так и с гражданами Российской Федерации.

В группе слушателей выпускного курса первое место занимала такая ценность, как «Широта взглядов», а на втором месте была ценность «Воспитанность», в то время как в гр. ФПП эти места занимали такие ценности, как «Воспитанность» и «Образованность» соответственно. Это можно связать в первом случае с образовательной деятельностью, а во втором – с особенностями службы.

Последние места в гр. ВК и в гр. ФПП занимали такие ценности, как: «Непримиримость к недостаткам у себя и других» и «Высокие запросы».

В целом полученные результаты позволяют сделать вывод, что ведущие ранги в иерархии обоих видов ценностей занимают именно те, которые должны быть присущи сотруднику органов внутренних дел МВД России, и эти ценности выражены уже у выпускников БЮИ. При этом ведущие терминальные ценности (ценности-цели) в обеих группах одинаковы.

На следующем этапе был проведен корреляционный анализ по Спирмену взаимосвязей между шкалами используемых методик отдельно в сравниваемых группах. В группе ВК были выявлены следующие статистически достоверные связи.

Ценность «Исполнительность» имеет высокую положительную связь с «Интернальностью в области достижений» ($r=0,859$, при $p \leq 0,001$). Поскольку в силовых структурах существует должностная иерархия, такой показатель может говорить нам о стремлении слушателей к продвижению по службе и четкому выполнению поставленных командованием задач.

Ценность «Активная деятельная жизнь» имеет умеренную положительную связь с «Интернальностью в области достижений» ($r=0,482$ при $p \leq 0,001$). Таким образом, поиск смысла жизни происходит с опорой на мотив достижения.

В группе слушателей факультета профессиональной подготовки были получены следующие результаты корреляционного анализа.

Ценность «Материально обеспеченная жизнь» положительно коррелирует с «Интернальностью в области достижений» ($r=0,36$, при $p \leq 0,001$). Вероятно, это свидетельствует о том, что респонденты этой группы связывают успехи в своей профессиональной деятельности преимущественно с собственными усилиями, с умением контролировать события и ситуации в своей жизни.

Шкала «Общая интернальность» имеет умеренную положительную связь с ценностью «Ответственность» ($r=0,478$, при $p \leq 0,001$). Самоконтроль здесь обусловлен настойчивостью и общей осмысленностью жизни.

Кроме того, в обеих группах были обнаружены значимые положительные взаимосвязи шкалы «Общая интернальность» субъективного контроля с ценностью «Здоровье», которая была выбрана как лидирующая ценность у обеих групп испытуемых ($r=0,445$, при $p \leq 0,001$ – у ФПП и $r=0,476$, при $p \leq 0,001$ – у выпускного курса). Это говорит об ответственном отношении слушателей БЮИ МВД России обеих форм обучения к состоянию своего здоровья.

Полученные результаты хорошо согласуются с концепцией самоконтроля как ресурса, который ограничен и расходуются в процессе применения самоконтроля [10]. Поэтому сотрудникам МВД важно следить за своим здоровьем, что понимают уже выпускники БЮИ.

Таким образом, исследование особенностей самоконтроля и ценностно-мотивационной сферы на примере слушателей БЮИ МВД России выпускного курса и факультета профессиональной подготовки, которые являются действующими сотрудниками органов внутренних дел, показало, что в обеих группах ведущие ранги в иерархии терминальных ценностей, направленных на будущее, занимают такие, как: здоровье и свобода, т. е. те, которые должны быть присущи сотрудникам МВД, поскольку хорошее здоровье – это одно из условий их успешной профессиональной деятельности, как и непредвзятость в принятии решений.

Анализ рангов инструментальных ценностей (ценности-средства) показывает, что ценности-средства в сравниваемых группах не совпадают.

Сформированность этих ценностей коррелирует с общим уровнем самоконтроля и такой шкалой субъективного контроля, как «Интернальность в области достижений». Слушатели обеих форм обучения чувствуют собственную ответственность за то, как складывается их жизнь в целом, и способны с успехом достигать свои цели в будущем.

Список литературы:

1. Линчевский Э.Э. Уроки поведения в быту и на работе. Санкт-Петербург : Нева, 2003. 255 с.
2. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 57–82.
3. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 155–167.
4. Никифоров Г.С. Психология самоконтроля. Санкт-Петербург : Издательско-Торговый дом «СКИФИЯ», 2020. 233 с.
5. Прохоров А.О., Чернов А.В., Карташева М.И. Система Я в ментальной регуляции психических состояний // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 1 (112). С. 119–130. URL: <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2023-112-01-119-130>.
6. Сокол А.В. О соотношении конструктов самодисциплины и самоконтроля // Общество: социология, психология, педагогика, 2025. № 1. С. 47–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-konstruktov-samodistsipliny-i-samokontrolya>
7. Сперанская А.В. Особенности ценностно-мотивационной сферы и самоконтроля у сотрудников уголовно-исполнительной системы: монография. Вологда: ВИПЭ ФСИН, 2015. 78 с. //Лань: электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/71696>
8. Kotabe H.P., Hofmann W. On Integrating the Components of Self-Control. Perspectives on Psychological Science. 2015.Vol. 10(5).P. 618–638.10.1177/1745691615593382
9. Moffitt T.E., Arseneault L., Belsky D., Dickson N., Hancox R.J., Harrington H., Sears M.R. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2011. Vol. 108(7). P. 2693–2698. 10.1073/pnas.1010076108
10. Muraven M., Baumeister R.F. Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? Psychological Bulletin. 2000.Vol. 126. P. 247–259.

11. Nilsen F., Bang H., Boe O., Martinsen Q., Lang-Ree O.H. The Multidimensional Self-Control Scale (MSCS): Development and Validation // Psychological Assessment. 2020. Vol. 32, iss. 11. P. 1057–1074. URL: <https://doi.org/10.1037/pas0000950>.
12. Rachlin H. (1995). Self-control: Beyond commitment. Behavioral and Brain Sciences. 1995. Vol. 18. P. 109–159.
13. Şal F. Development of an Academic Self-Discipline Questionnaire for university Students // Pedagogical Perspective. 2022. Vol. 1, iss. 2. P. 76–88. URL: <https://doi.org/10.29329/pedper.2022.493.1>.
14. Schmeichel B.J., Vohs K. (2009). Self-affirmation and self-control: Affirming core values counteracts ego depletion. Journal of Personality and Social Psychology. 2009. Vol. 96. P. 770–782.

References:

1. Linchevskij Je.Je. Uroki povedenija v bytu i na rabote. Sankt-Peterburg : Neva, 2003. 255 p.
2. Morosanova V.I. Psihologija osoznannoj samoreguljarii: ot istokov k sovremennym issledovanijam. Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2022. Vol. 15, No 3. P. 57–82.
3. Morosanova V.I., Kondratjuk N.G. Oprosnik V.I. Morosanovoj «Stil' samoreguljarii povedenija – SSPM 2020». Voprosy psihologii. 2020. No 4. P. 155–167.
4. Nikiforov G.S. Psihologija samokontrolja. Sankt-Peterburg : Izdatel'sko-Torgovyj dom «SKIFIJa», 2020. 233 p.
5. Prohorov A.O., Chernov A.V., Kartasheva M.I. Sistema Ja v mental'noj reguljarii psihicheskikh sostojanii. Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij. Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. 2023. No 1 (112). P. 119–130. URL: <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2023-112-01-119-130>.
6. Sokol A.V. O sootnoshenii konstruktov samodiscipliny i samokontrolja. Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika, 2025. No 1. P. 47–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-konstruktov-samodistsipliny-i-samokontrolya>
7. Speranskaja A.V. Osobennosti cennostno-motivacionnoj sfery i samokontrolja u sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noj sistemy: monografija. Vologda : VIPJe FSIN, 2015. 78 p. Lan': jelektronno-bibliotechnaja sistema. URL: <https://e.lanbook.com/book/71696>
8. Kotabe H.P., Hofmann W. On Integrating the Components of Self-Control. Perspectives on Psychological Science. 2015. Vol. 10(5). P. 618–638. 10.1177/1745691615593382
9. Moffitt T.E., Arseneault L., Belsky D., Dickson N., Hancox R.J., Harrington H., Sears M.R. A gradient of childhood self-control predicts health,

wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2011. Vol. 108(7). P. 2693–2698. 10.1073/pnas.1010076108

10. Muraven M., Baumeister R.F. Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? Psychological Bulletin. 2000. Vol. 126. P. 247–259.

11. Nilsen F., Bang H., Boe O., Martinsen Q., Lang-Ree O.H. The Multidimensional Self-Control Scale (MSCS): Development and Validation. Psychological Assessment. 2020. Vol. 32, iss. 11. P. 1057–1074. URL: <https://doi.org/10.1037/pas0000950>.

12. Rachlin H. (1995). Self-control: Beyond commitment. Behavioral and Brain Sciences. 1995. Vol. 18. P. 109–159.

13. Şal F. Development of an Academic Self-Discipline Questionnaire for university Students/ Pedagogical Perspective. 2022. Vol. 1, iss. 2. P. 76–88. URL: <https://doi.org/10.29329/pedper.2022.493.1>.

14. Schmeichel B.J., Vohs K. (2009). Self-affirmation and self-control: Affirming core values counteracts ego depletion. Journal of Personality and Social Psychology. 2009. Vol. 96. P. 770–782.

УДК 378.6

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ
МЧС НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СТРАТЕГИЙ*****Карпузи́ков Александр Анатольевич****Кандидат педагогических наук, доцент, ¹начальник кафедры безопасности в
ЧС, Уральский институт ГПС МЧС России, г. Екатеринбург, Россия**²Доцент кафедры техносферной и экологической безопасности, Уральский
государственный аграрный университет, г. Екатеринбург, Россия**e-mail: Alexx-7777@mail.ru****Дьяков Виктор Федорович****Кандидат химических наук, доцент кафедры пожаротушения и аварийно-
спасательных работ, Уральский институт ГПС МЧС России,**г. Екатеринбург, Россия**e-mail: viktor-dyakov@internet.ru*

В статье рассматривается значимость инновационных образовательных стратегий для формирования и развития профессиональных компетенций курсантов высших учебных заведений МЧС России. Представлен комплексный анализ современных вызовов, возникающих перед системой подготовки специалистов в условиях динамично развивающихся технологий, роста числа чрезвычайных ситуаций и необходимости интеграции междисциплинарных знаний. Отмечено, что традиционные методы подготовки курсантов не позволяют в полной мере обеспечить их готовность к профессиональной деятельности, где требуются не только высокий уровень теоретических знаний, но и практические умения, стрессоустойчивость, адаптивность, способности командного взаимодействия, а также уверенное владение цифровыми и симуляционными технологиями.

Ключевые слова: курсанты, профессиональные компетенции, инновационные образовательные стратегии.

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF MZHS
CADETS ON THE BASIS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL STRATEGIES
BASED ON INNOVATIVE EDUCATIONAL STRATEGIES*****Karapuzikov Alexander Anatolyevich****Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,**¹Head of the Department of Emergency Safety, Ural Institute of State Emergency
Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Ekaterinburg, Russia**²Associate Professor, Department of Technosphere and Environmental Safety, Ural
State Agrarian University, Ekaterinburg, Russia.**e-mail: Alexx-7777@mail.ru*

Dyakov Victor Fedorovich

Candidate of chemistry Sciences, Associate Professor, Department of Fire Fighting and Rescue, Ural Institute of State Fire Fighting Service of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation, Ekaterinburg

The article considers the significance of innovative educational strategies for the formation and development of professional competences of cadets of higher educational institutions of the Russian Ministry of Emergency Situations. The article presents a comprehensive analysis of the modern challenges faced by the system of specialist training in the context of dynamically developing technologies, the growing number of emergency situations and the need to integrate interdisciplinary knowledge. It is noted that traditional methods of cadet training do not allow to fully ensure their readiness for professional activity, which requires not only a high level of theoretical knowledge, but also practical skills, stress resistance, adaptability, teamwork, as well as confident mastery of digital and simulation technologies.

Key words: cadets, professional competences, innovative educational strategies.

Совершенствование профессионального образования курсантов вузов МЧС России является одним из приоритетных направлений, особенно в условиях стремительной динамики нашего мира и его непрерывного технологического прогресса. Современные вызовы, с которыми сталкиваются пожарные и спасатели, требуют не только глубокой теоретической подготовки, но и высокого уровня практических навыков, таких как: оперативное принятие решений в стрессовых ситуациях, эффективное управление коллективами и уверенное использование инновационных технологий. В этой связи традиционные методы обучения, основанные преимущественно на линейной передаче знаний, утрачивают свою актуальность, поскольку современная деятельность пожарно-спасательных подразделений характеризуется высокой сложностью, динамикой и многоуровневостью. Таким образом, возникает необходимость внедрения инновационных образовательных стратегий, которые позволяют адаптировать процесс подготовки курсантов к реальным требованиям профессии сотрудника МЧС России.

Новизна нашего исследования заключается в интеграции инновационных образовательных стратегий и технологий в систему подготовки курсантов МЧС

России с последующим сравнительным анализом развития ключевых профессиональных компетенций.

Научная значимость обусловлена тем, что исследование углубляет и систематизирует современные подходы к подготовке курсантов вузов МЧС России, анализируя эффективность внедрения инновационных образовательных стратегий и технологий.

Основной проблемой развития профессиональных компетенций курсантов высших учебных заведений МЧС России в современных условиях является несоответствие традиционных образовательных подходов современным требованиям и вызовам, с которыми сталкивается система обеспечения безопасности и защиты населения от пожаров и чрезвычайных ситуаций. Это связано с ростом и сложностью чрезвычайных ситуаций, для успешной ликвидации которых от специалистов требуется междисциплинарная подготовка. В связи с этим курсанты учебных заведений МЧС России должны обладать не только теоретическими знаниями и базовыми профессиональными навыками, но и высокой степенью гибкости мышления, адаптивностью, умением работать в условиях сильного стресса, использовать современные цифровые инструменты и технологии, а также принимать сложные решения в ситуации риска и неопределенности. Многие из этих компетенций невозможно в полной мере развить с использованием исключительно традиционных методик обучения, поэтому необходимы инновационные подходы, которые будут учитывать сложность современных условий и позволят интегрировать теорию и практику для формирования у курсантов всесторонних навыков их будущей профессиональной деятельности [1, 2, 12, 14].

Результаты научных исследований различных авторов свидетельствуют о необходимости комплексного подхода к подготовке высококвалифицированных специалистов, объединяющего теоретическую базу с практическими навыками, специально адаптированными к современным вызовам. М.В. Елфимова, Н.В. Уваева утверждают, что профессиональные

компетенции, дополненные практическими навыками, формируют современного выпускника вузов системы МЧС России как разносторонне развитого специалиста. Авторы отмечают, что такой выпускник способен правильно понимать стоящие перед ним задачи и грамотно оценивать сложившуюся обстановку, что позволяет ему своевременно принимать компетентные решения в условиях, требующих быстрой реакции и правильных действий. Поэтому создание современных образовательных программ, способствующих развитию профессиональных компетенций, становится не просто желательным, а жизненно важным для эффективной работы будущих выпускников по спасению людей, тушению пожаров и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций [5].

Ж.Е. Ермолаева, И.Н. Герасимова особое внимание уделяют интерактивным методам обучения, которые способствуют повышению творческой активности обучающихся. Одним из последствий такого подхода становится сложность жесткой структурированности и полного программирования учебного занятия, из-за чего педагогическая ситуация становится частично непредсказуемой, аналогично непредсказуемости результатов любого творческого акта. По мнению авторов, для положительного результата важно развитие у студентов навыков формирования логических связей, которые значительно повышают эффективность поиска оптимальных решений. Для этого целесообразно использовать различные методы, такие как позиционное мышление, интеллект-карты, кейс-методы и инфографику, что позволяет создавать на занятиях благоприятные условия для развития нестандартного мышления и более глубокого понимания учебного материала и в результате быть готовым к быстрому принятию решений в условиях неопределенности и риска [7].

А.А. Лазарев, Т.А. Мочалова, О.Е. Сторонкина считают, что современные информационные технологии открывают широкие возможности для разработки программного обеспечения, предназначенного для обучения курсантов. При

этом авторы выделяют проблему недоступности практического опыта в создании информационных средств обучения, что особенно важно для освоения навыков, связанных с надзорной деятельностью в области обеспечения пожарной безопасности. В проведенном исследовании ученые подчеркивают необходимость разработки адекватных инструментов, отражающих современные технологии, включающие в себя как теоретическую, так и практическую составляющие, что в свою очередь способствует формированию качественной подготовки специалистов, способных эффективно действовать в дальнейшей профессиональной деятельности [10].

Ю.К. Елесина важным аспектом в формировании профессиональных компетенций у курсантов выделяет дистанционные образовательные технологии, которые способствуют тому, что преподаватели выступают не только как источник знаний, но и как партнер обучающегося в процессе познания. Автор отмечает, что среди мотивов использования педагогом телекоммуникационных технологий ключевую роль играет желание следовать за обучающимся, поддерживать его инициативу и создавать совместное образовательное пространство. Солидарная работа в виртуальном пространстве, особенно на элективных курсах, помогает не только в освоении нового материала, но и формирует культуру коммуникации, столь необходимую в профессиональной деятельности, а также способствует стимулированию творческой инициативы как обучающегося, так и самого педагога, что, в свою очередь, продвигает индивидуальность каждого участника образовательного процесса [4].

В контексте формирования профессиональных компетенций курсантов благодаря применению инновационных технологий особую сложность представляет подготовка, связанная с практической отработкой задач, требующих высокого уровня ответственности, взаимодействия в составе команды и принятия решений при тушении пожаров. Как отмечают А.А. Карапузиков и Н.П. Мураев, одной из наиболее сложных и наглядных задач

является обучение курсантов действиям при тушении пожаров на примере специализированного тренажера «Резервуарный парк». Данный учебно-тренировочный комплекс позволяет моделировать сложные сценарии ликвидации пожара, что предоставляет уникальные возможности для отработки взаимодействия внутри личного состава и выполнения должностных ролей обучающимися под управлением командиров разного уровня. В процессе работы с такими средствами обучения у курсантов развивается способность принимать грамотные оперативные решения в условиях ограниченного времени и повышенного стресса, что особенно важно для их дальнейшей профессиональной деятельности [8].

Важно различать понятия образовательной стратегии и технологии. Образовательная стратегия – это концептуальная, системная модель организации и продвижения образовательного процесса, направленная на достижение конкретных целей подготовки специалистов МЧС России, то есть формирование компетенций, необходимых для выполнения задач профессиональной деятельности. Стратегии определяют логику, этапность, последовательность и систему педагогических воздействий, основываясь на анализе конечной цели подготовки.

Образовательная технология – совокупность конкретных методов, приемов, инструментов и алгоритмов реализации выбранной стратегии на практике. Технологии могут включать симуляционное обучение, использование VR/AR-комплексов, внедрение цифровых платформ, кейс-обучение, тренажеры и игровые методы, а также дистанционные и электронные образовательные ресурсы. По сути, стратегии отражают, «что» и «зачем» мы делаем в системе подготовки кадров, а образовательные технологии – «как» и «чем» обеспечиваем эти процессы.

В рамках современной подготовки курсантов вузов МЧС России целесообразно строить образовательные стратегии на базе анализа реальных профессиональных рисков, а для их исполнения выбирать оптимальные

технологии, позволяющие максимально эффективно и безопасно формировать необходимые компетенции.

Анализ научных исследований позволяет нам считать, что проблема развития профессиональных компетенций у курсантов вузов МЧС России усугубляется рядом следующих факторов:

1. Отсутствие достаточной цифровой трансформации обучения. Современные технологии, такие как виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR), системы моделирования и симуляции, интегрированы в образовательные процессы лишь в ограниченном масштабе, что создает разрыв между реальными условиями работы курсантов и их теоретической подготовкой [15].
2. Недостаточный уровень психологической подготовки. Деятельность пожарных и спасателей связана с высоким эмоциональным и физическим напряжением. Многие курсанты нередко оказываются не подготовленными к условиям, связанным с человеческими жертвами, разрушениями и риском для собственной жизни, что может привести к профессиональному выгоранию и снижению эффективности работы [3].
3. Слабо развитая междисциплинарность. В образовательной системе подготовка курсантов часто изолирована от смежных областей, таких как экология, коммуникация и дипломатия, что затрудняет решение сложных задач в реальных условиях [9].
4. Недостаток практики на реальных или близких к реальности объектах в условиях пожара или чрезвычайной ситуации. На сегодняшний день учебные и производственные практики, проводимые в учебных заведениях и в пожарно-спасательных подразделениях, не обеспечивают возможность полностью погружаться в профессиональную деятельность и выполнять обязанности наравне с пожарными. Это ограничивает способность курсантов применять полученные знания и навыки на практике.

5. Нехватка квалифицированных преподавателей с практическим опытом работы. Как правило, инновационные образовательные стратегии требуют нового подхода к подготовке преподавательского состава. Однако многие педагоги, работающие в образовательных учреждениях МЧС России, ограничены традиционными методиками и недостаточно знакомы с потенциалом новых технологий, таких как цифровые платформы или симуляционные программы [13].
6. Такие качества, как лидерство, уверенность в своих силах, стрессоустойчивость, умение работать в команде и способность к коммуникациям, остаются недооцененными в процессе образовательной подготовки курсантов [6, 11].

Таким образом, существует противоречие между необходимостью обеспечения высокого уровня профессиональной подготовки курсантов, которые готовы к сложным вызовам реальной профессиональной деятельности, и отсутствием эффективной образовательной среды, способной развивать многофункциональные компетенции, отвечающие современным требованиям.

Инновационные стратегии в образовании базируются на междисциплинарном подходе, цифровизации, интеграции новых технологий и совершенствовании форм взаимодействия между участниками образовательного процесса. Рассмотрим наиболее перспективные методы и подходы

Симуляционный подход. Симуляционные технологии позволяют создавать (моделировать) виртуальные или физические симуляции чрезвычайных ситуаций. Наиболее распространенными в этой сферы можно назвать VR-технологии, использование которых помогает курсантам отрабатывать навыки поведения в условиях пожара, аварии, максимально приближенные к реальности, при этом полностью исключая риск для их жизни и здоровья.

Кейс-методы. Анализ и разбор крупных происшествий позволяют курсантам глубже понять причины возникновения таких происшествий, изучить успешные примеры управления процессами ликвидации, а также проанализировать ошибки, допущенные в ходе проведения работ. Такой метод способствует развитию аналитического мышления и способности делать выводы.

Применение игровых технологий (деловых игр). Такие упражнения и занятия позволяют курсантам повышать свою вовлеченность в процесс, развивать навыки командной работы, лидерские качества, а также закреплять теоретический материал.

Электронное обучение и цифровые платформы. Создание специализированных онлайн-платформ с интерактивными курсами, тестами и обучающими модулями позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности курсантов. Современные платформы также дают возможность моделирования чрезвычайных ситуаций в онлайн-пространстве.

Междисциплинарный подход. Объединение компетенций из разных сфер деятельности помогает выстраивать многоуровневую подготовку, необходимую для успешного выполнения профессиональных задач.

Учебно-тренировочные комплексы. Позволяют моделировать возможную обстановку и практически отрабатывать вопросы по спасению людей, тушению пожаров, проведению разведки, ликвидации аварии и др. Такие комплексы способствуют формированию профессиональных компетенций и развитию практических навыков курсантов, необходимых для эффективного выполнения оперативных задач профессиональной деятельности. Учебно-тренировочные комплексы создают максимально приближенные к реальности условия (открытый огонь, сильное задымление и др.), что позволяет курсантам не только отрабатывать алгоритмы действий, но и адаптироваться к обстоятельствам неопределенности, стрессу и быстро меняющейся обстановке.

В результате интеграции инновационных образовательных технологий в учебный процесс подготовка курсантов приобрела выраженную практико-ориентированную направленность. Анализ данных, полученных в ходе эксперимента на базе Уральского института ГПС МЧС России, позволил выявить следующие тенденции: формирование таких ключевых профессиональных компетенций, как стрессоустойчивость, способность к командной работе, оперативное принятие решений, а также повышение цифровой и симуляционной грамотности. Курсанты, систематически обучающиеся с помощью тренажеров учебно-спортивного центра Б. Седельникова, а также электронных кейсов, продемонстрировали значительно более высокий уровень готовности к реагированию в нештатных и экстремальных ситуациях по сравнению с коллегами, обучавшимися преимущественно по традиционной схеме.

Таким образом, ключевым результатом внедрения инновационных образовательных стратегий является повышение уровня подготовленности курсантов как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

В заключение отметим, что современные вызовы, стоящие перед МЧС России, требуют серьезного преобразования образовательной системы, направленного на развитие профессиональных компетенций курсантов. Инновационные образовательные стратегии позволяют создать качественно новую модель подготовки, ориентированную на потребности реальной профессиональной деятельности сотрудников МЧС России. В процессе обучения важно не только передать курсанту знания, но и сформировать способность эффективно использовать их в будущей профессиональной деятельности. Практическая отработка навыков на учебно-тренировочных комплексах с использованием технологий виртуальной реальности, развитие стрессоустойчивости, а также умений работать в команде и быстро адаптироваться к динамично меняющимся обстоятельствам являются основой формирования готовности к выполнению служебных обязанностей в

дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, интеграция инновационных подходов в образовательный процесс позволяет повысить качество подготовки будущих выпускников вузов МЧС России, сделать их высококвалифицированными и компетентными сотрудниками, готовыми выполнять сложные задачи будущей службы.

Список литературы:

1. Алтыева Д., Сапарова Т., Амангелдиев Ш. Инновационные подходы к обучению // Символ науки. 2024. № 9-2. С. 102–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-obucheniyyu>
2. Валиев М.Х. Инновационные подходы в обучении и безопасность жизнедеятельности // Вестник НЦБЖД. 2013. № 4(18). С. 28 – 32.
3. Добрынин Д.И., Гареев Д.Р. Психолого-педагогические особенности формирования профессиональной готовности курсантов и слушателей учебных заведений ГПС МЧС России к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 11-2. С. 45–61.
4. Елесина Ю.К. К вопросу о развитии профессиональных компетенций у обучающихся в организациях МЧС России посредством дистанционных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования / Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : Материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 года / Под научной редакцией Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. С. 221–224.
5. Елфимова М.В., Уваева Н.В. Формирование профессиональных компетенций у курсантов образовательных организаций высшего образования системы МЧС России // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. № 3(162). С. 53–57.
6. Ермилов А.В. Формирование индивидуально-личностных качеств курсантов вузов МЧС России на основе личностно-деятельностного подхода // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 3(27). С. 88 – 94.
7. Ермолаева Ж.Е., Герасимова И.Н. Формирование профессиональных компетенций курсантов и слушателей посредством применения активных и интерактивных методов обучения в вузах системы МЧС России // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2014. № 10. С. 166–170.

8. Карапузиков А.А., Мураев Н.П. Формирование профессиональных компетенций при проведении практических занятий на учебном тренажере «Резервуарный парк» // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования : Сборник статей XII Международной научно-практической конференции, Пенза, 11–12 апреля 2023 года / Под редакцией Ф.Е. Удалова, В.В. Бондаренко, В.В. Полукарова. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2023. С. 132–135.

9. Карапузиков А.А., Уварина Н.В., Мураев Н.П., Низяков А.Д. Педагогическое сопровождение подготовки курсантов вузов МЧС России к деятельности в экстремальных ситуациях // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2024. Т. 30, № 3. С. 99–103. 10.18287/2542-0445-2024-30-3-99-103.

10. Лазарев А.А., Мочалова Т.А., Сторонкина О.Е. Информационные технологии, используемые для подготовки курсантов МЧС России к применению проверочных листов по пожарной безопасности // Пожарная и аварийная безопасность. 2024. № 3(34). С. 49 – 57.

11. Могилевская Т.Е., Петрова Н.В. Формирование индивидуальных черт и свойств личности курсантов МЧС посредством регулярной физической подготовки // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2016. Т. 2, № 1(7). С. 164– 168.

12. Мураев Н.П., Карапузиков А.А. Роль инновационных технологий в профессиональной подготовке курсантов вузов МЧС России // Профессиональная ориентация. 2024. № 4-2. С. 20– 23.

13. Новиков А.А., Горбунова В.А., Губин Д.В. К вопросу о подходе к разработке цифровой платформы симуляции и отработке действий территориальных подразделений МЧС России // Информационные технологии в сфере РСЧС и ГО : Сборник трудов секции № 11 XXXII Международной научно-практической конференции, Химки, 01 марта 2022 года. Химки: Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 2022. С. 153–159.

14. Олстейн А.П., Тропникова Т. А. Инновационные подходы в образовании // Поколение будущего : сборник избранных статей Международной студенческой научной конференции, Санкт-Петербург, 31 января 2020 года. Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. С. 181–185.

15. Эльтемеров А.А., Федорова С.Н. Цифровые технологии в профессиональной подготовке специалистов МЧС России // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14, № 2(38). С. 168–174. 10.30914/2072-6783-2020-14-2-168-174.

References:

1. Altyeva D., Saparova T., Amangeldiev Sh. Innovacionnye podhody k obucheniju. Simvol nauki. 2024. No 9-2. P. 102–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-obucheniyu>
2. Valiev M.H. Innovacionnye podhody v obuchenii i bezopasnost' zhiznedejatel'nosti. Vestnik NCBZhD. 2013. No 4(18). P. 28 – 32.
3. Dobrynin D.I., Gareev D.R. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti formirovaniya professional'noj gotovnosti kursantov i slushatelej uchebnyh zavedenij GPS MChS Rossii k dejatel'nosti v usloviyah chrezvychajnyh situacij. Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2009. No 11-2. P. 45–61.
4. Elesina Ju.K. K voprosu o razvitii professional'nyh kompetencij u obuchajushhihsja v organizacijah MChS Rossii posredstvom distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v usloviyah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii : Materialy 23-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Ekaterinburg, 24–25 aprelja 2018 goda. Pod nauchnoj redakciej E.M. Dorozhkina, V.A. Fedorova. Ekaterinburg : Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 2018. P. 221–224.
5. Elfimova M.V., Uvaeva N.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij u kursantov obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya sistemy MChS Rossii. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija. 2015. No 3(162). P. 53–57.
6. Ermilov A.V. Formirovanie individual'no-lichnostnyh kachestv kursantov vuzov MChS Rossii na osnove lichnostno-dejatel'nostnogo podhoda. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015. No 3(27). P. 88 – 94.
7. Ermolaeva Zh.E., Gerasimova I.N. Formirovanie professional'nyh kompetencij kursantov i slushatelej posredstvom primeneniya aktivnyh i interaktivnyh metodov obuchenija v vuzah sistemy MChS Rossii. Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept". 2014. No 10. P. 166–170.
8. Karapuzikov A.A., Muraev N.P. Formirovanie professional'nyh kompetencij pri provedenii praktičeskix zanjatij na uchebnom trenazhere «Rezervuarnyj park». Sovremennye tehnologii v rossijskoj i zarubezhnyh sistemah obrazovaniya : Sbornik statej XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Penza, 11–12 aprelja 2023 goda. Pod redakciej F.E. Udalova, V.V. Bondarenko, V.V. Polukarova. Penza : Penzenskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2023. P. 132–135.
9. Karapuzikov A.A., Uvarina N.V., Muraev N.P., Nizjakov A.D. Pedagogicheskoe soprovozhdenie podgotovki kursantov vuzov MChS Rossii k dejatel'nosti v jekstremal'nyh situacijah. Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija,

pedagogika, filologija. 2024. Vol. 30, No 3. P. 99–103. 10.18287/2542-0445-2024-30-3-99-103.

10. Lazarev A.A., Mochalova T.A., Storonkina O.E. Informacionnye tehnologii, ispol'zuemye dlja podgotovki kursantov MChS Rossii k primeneniju proverochnyh listov po pozharnoj bezopasnosti. Pozharnaja i avarijnaja bezopasnost'. 2024. No 3(34). P. 49 – 57.

11. Mogilevskaja T.E., Petrova N.V. Formirovanie individual'nyh chert i svojstv lichnosti kursantov MChS posredstvom reguljarnoj fizicheskoj podgotovki. Pozharnaja bezopasnost': problemy i perspektivy. 2016. Vol. 2, No 1(7). P. 164–168.

12. Muraev N.P., Karapuzikov A.A. Rol' innovacionnyh tehnologij v professional'noj podgotovke kursantov vuzov MChS Rossii. Professional'naja orientacija. 2024. No 4-2. P. 20– 23.

13. Novikov A.A., Gorbunova V.A., Gubin D.V. K voprosu o podhode k razrabotke cifrovoj platformy simuljacji i otrabotke dejstvij territorial'nyh podrazdelenij MChS Rossii. Informacionnye tehnologii v sfere RSChS i GO : Sbornik trudov sekcii № 11 HHXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Himki, 01 marta 2022 goda. Himki : Akademija grazhdanskoj zashhity Ministerstva Rossijskoj Federacii po delam grazhdanskoj oborony, chrezvychajnym situacijam i likvidacii posledstvij stihijnyh bedstvij, 2022. P. 153–159.

14. Olstejn A.P., Tropnikova T. A. Innovacionnye podhody v obrazovanii. Pokolenie budushhego : sbornik izbrannyh statej Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii, Sankt-Peterburg, 31 janvarja 2020 goda. Sankt-Peterburg: GNII «Nacrazvitie», 2020. P. 181–185.

15. Jel'temerov A.A., Fedorova S.N. Cifrovye tehnologii v professional'noj podgotovke specialistov MChS Rossii. Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. Vol. 14, No 2(38). P. 168–174. 10.30914/2072-6783-2020-14-2-168-174.

УДК 159.99

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ
ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ ОСУЖДЕННЫХ, ОТБЫВАЮЩИХ
НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ*****Степанова Полина Евгеньевна****Аспирант кафедры социальной психологии и педагогического образования
института гуманитарных наук**Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: pvologdina@mail.ru*

В статье приведены результаты исследования ценностно-смысловых оснований построения жизненных перспектив осужденными, отбывающими наказание в исправительных учреждениях разного типа. Отмечено, что личность в проектировании своего будущего опирается на иерархию ценностных и смысложизненных ориентиров, которые задают направление развития личности, отражают наличие или отсутствие жизненных планов, способность брать личную ответственность за свою жизнь и формируют устойчивость при неудаче в достижении целей. Методы сбора данных: методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» (УСЦД), Е.Б. Фанталова; тест смысложизненных ориентаций (СЖО), Д.А. Леонтьев. В результате обнаружен ценностно-смысловой конфликт, высокие амбиции осужденных в планах на будущее, не имеющие основу для реализации и личной ответственности за их достижение.

Ключевые слова: жизненные перспективы осужденных, иерархия ценностных ориентаций осужденных, смысложизненные ориентиры осужденных, ценностно-смысловое содержание жизненных перспектив.

**VALUE-SEMANTIC BASES FOR CONSTRUCTING LIFE PROSPECTS
OF CONVICTS SERVING A SENTENCE IN PLACES OF PRISONMENT*****Stepanova Polina Evgenievna****Postgraduate student at the Department of Social Psychology and Training
Education**Institute of Humanities**Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: pvologdina@mail.ru*

The article presents the results of the study of value-semantic foundations for constructing life prospects by convicts serving sentences in correctional institutions of various types. It is noted that in designing their future, a person relies on a hierarchy of value and life-semantic guidelines that set the direction of the person, reflect the presence or absence of life plans, the ability to take personal responsibility for one's life and form resilience in the event of failure to achieve goals. Data collection methods: the "Level of the Ratio of 'Value' and 'Availability'" (LRVA) technique by E.B. Fantalova; the Life-Semantic Orientation Test (LSO) by D.A. Leontyev. As a result, a value-semantic conflict was discovered, as well as high ambitions of convicts in their plans for the future that have no basis for implementation and personal responsibility for their achievement.

Key words: life prospects of convicts, hierarchy of value orientations of convicts, life-meaning guidelines of convicts, value-semantic content of life prospects.

Жизненная перспектива – это потенциальные линии развития личности, которые возникают в пространстве жизненных событий и обуславливают облик будущего. Особый научный интерес проблема жизненных перспектив приобретает в контексте социальной депривации, в случае заключения под стражу и отбывания наказания за совершенное правонарушение в исправительном учреждении. Установлено, что преодоление стрессовой жизненной ситуации, в данном случае – заключение под стражу, невозможно без отчетливого представления о своем будущем. Авторы статьи вслед за И.А. Ральниковой разделяют идею о том, что жизненная перспектива личности выступает как «многоуровневая система, представленная в сознании индивида в виде целостной картины будущего, содержащая связанные между собой планируемые и ожидаемые события» [6]. Ценностные и смысложизненные ориентации выступают вектором в проектировании личностью будущего [5, 9].

Е.И. Головаха отмечает, что, планируя свое будущее, намечая конкретные события, обозначая цели и планы, которые являются «смыслообразующими компонентами жизненной перспективы, человек исходит прежде всего из определенной иерархии ценностных ориентаций» [1]. Известно, что ценности определяют приоритет тех или иных сфер деятельности, курс жизненного пути, стимулирует к построению новых планов и обеспечивает устойчивость личности в период, когда жизненные цели не находят своей реализации. Ценностные ориентации выражают «степень осознанного стремления к осуществлению цели существования» [10, 11]. В психологии существует понятие «смысложизненные ориентации» – это направленность личности на реализацию жизненных смыслов и ценностей, которая определяет ее поведение [4]. Это «иерархическая система избирательных связей, которая отражает направление личности, наличие или отсутствие жизненных целей, осмысленность оценок и выборов человека, способность брать ответственность

за свою жизнь и в целом быть удовлетворенным ей» [2]. Смыслжизненные ориентиры формируются в социокультурной среде с получением социального опыта человеком [7]. Заключение под стражу и отбывание наказания в ИУ за совершенное правонарушение, несомненно, дестабилизируют, мало способствуют конструктивному построению целей, разрушают внутренние убеждения и установки, а также являются плодотворной почвой для формирования криминальных норм, ценностей, интересов [3]. Все это в комплексе оказывает влияние на жизненный путь в настоящем, его совершенствование, формирование событий и перспектив будущего и в целом потенциал развития человека. Поэтому представляется актуальным исследование содержания ценностно-смысловых оснований проектирования жизненных перспектив осужденными, отбывающими наказание в учреждениях уголовно-исполнительной системы.

На базе учреждений уголовно-исполнительной системы УФСИН России по Алтайскому краю было проведено исследование, в котором приняли участие 266 осужденных (138 мужчин, 128 женщин), отбывающих наказание в исправительных учреждениях. Для обнаружения особенностей иерархии ценностных ориентаций осужденных использовалась методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой. Тест смыслжизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев) позволил выявить общий уровень осмысленности жизни спецконтингента, конкретные смыслжизненные ориентации, а также два локуса контроля. Методы обработки данных: описательные статистики, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена.

Анализируя данные, можем заключить, что ценностные ориентации осужденных лиц располагаются в следующей иерархии. Самыми значимыми (1-2 места) для группы спецконтингента являются семейное благополучие и духовная и физическая близость с любимым человеком (44,4% и 28,2% соответственно). Здоровье также входит в перечень значимых ценностей для

осужденных (25,9% ставят данную ценность на 2-3 место). Чуть менее значимыми для мужчин и женщин, отбывающих наказание в исправительных учреждениях, являются уверенность в себе, материальное благополучие, наличие хороших и верных друзей, а также познание. В основном эти ценности занимают 4–7 места. Работа чаще всего встречается на 7-8 местах (38,4%). Наименее значимыми в иерархии ценностей осужденных являются активная, деятельная жизнь (32,3% испытуемых ставят эту ценность на 8-9 место), красота природы и искусства (для 35,7% на 10-11 месте) и возможность творческой деятельности (для 33,5% данная ценность не является предпочитаемой и находится на 11-12 месте).

С помощью U-критерия Манна-Уитни выявлены достоверные различия в значимости и доступности ценностей в группе осужденных и обнаружен ценностно-смысловой конфликт (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ (U-критерий Манна-Уитни) значимости и доступности различных жизненных сфер

	Средние значения		Уровень статистической значимости (p)
	Значимость	Доступность	
	ь	ь	
Активная, деятельная жизнь	3,84	5,19	0,001
Здоровье	7,30	5,76	0,001
Интересная работа	4,70	5,49	0,001
Красота природы и искусства	2,79	4,48	0,001
Любовь	6,87	5,80	0,001
Материально обеспеченная жизнь	5,83	5,33	0,040
Семейное благополучие	8,36	6,40	0,001
Возможность творческой деятельности	3,46	4,48	0,001

Из приведенных в таблице данных видим, что некоторые сферы жизни осужденных (здоровье, любовь, материально обеспеченная жизнь и счастливая семейная жизнь) более значимы, желанны для них, чем доступны. Действительно, отбывая наказание в исправительных учреждениях, люди лишены возможности полноценно удовлетворять свои потребности. При этом такие сферы, как активная жизнь, творчество, наличие интересной работы, красота природы и искусства, для спецконтингента являются более доступными, чем значимыми и важными. Такое соотношение называется внутренним вакуумом. Мужчины и женщины, отбывающие наказание в местах лишения свободы считают свою жизнь чрезмерно деятельной, а наличие интересной работы, понимание и проявление чувства прекрасного их почти не интересуют.

Обратимся к результатам исследования смысложизненных ориентаций осужденных, отбывающих наказание в исправительных учреждениях (табл. 2).

Таблица 2. Среднее значение и стандартное отклонение по методике «Тест смысложизненных ориентаций» А.Д. Леонтьева

Субшкала	Осужденные (N=266)
Общий показатель осмысленности жизни	100,30±16,74
Цели в жизни	32,14±6,84
Процесс жизни	28,64±5,53
Локус контроля – Жизнь	27,64±5,10
Результативность жизни	24,84±5,82
Локус контроля – Я	21,14±4,34

Исходя из полученных данных можем говорить о том, что в группах осужденных присутствуют цели и высокая ориентация на будущее, которые наполняют жизнь осмысленностью, перспективой. Баллы по шкале «Процесс жизни» указывают на общий интерес и эмоциональную насыщенность жизни в настоящем, а «Результативность жизни» или удовлетворенность пройденного

этапа жизни – в прошлом. Опрашиваемые считают, что они в целом могут контролировать свою жизнь, однако в данный момент нет.

С целью обнаружения взаимосвязей между общечеловеческими ценностями и показателями осмысленности жизни был применен корреляционный анализ Спирмена (табл. 3).

Таблица 3. Корреляционный анализ параметров осмысленности жизни и значимости различных жизненных сфер в группе осужденных

	Корреляция Спирмена (*– корреляция значима на уровне 0,05; **– корреляция значима на уровне 0,01)			
	Здоровье	Красота природы и искусства	Свобода	Семья
Цели в жизни	0,207**	-0,225**	-0,126*	0,148*
Процесс жизни	0,137*			
Результативность жизни	0,218**		-0,168**	
Локус контроля – Я	0,188*	-0,235**		0,138*
Локус контроля – Жизнь	0,194**			
Общий показатель осмысленности жизни	0,227**	-0,199**	-0,121*	0,127*

На основе отраженных в таблице результатов исследования можем заключить, что физическое и ментальное здоровье в сознании осужденных, отбывающих наказание за совершенное ими преступление, имеет значимую взаимосвязь с показателями осмысленности жизни. Красота природы и искусства отрицательно взаимосвязана с построением целей на будущее. Отрицательная взаимосвязь отношения к природе и искусству с общим показателем осмысленности жизни может свидетельствовать о потребительском отношении. Корреляционный анализ выявил обратную взаимосвязь между удовлетворенностью самореализацией в прошлом и свободой в своих поступках и действиях. Хотя семья напрямую влияла на

удовлетворенность самореализацией в прошлом и на формирование планов на будущее, осужденные убеждены в том, что могут брать на себя ответственность и влиять на семейное благополучие лично.

Корреляционный анализ позволил выявить ресурс существования (в настоящем, прошлом и будущем) в совокупной выборке осужденных мужчин и женщин, находящихся в условиях социальной изоляции в ИУ.

Таким образом, структура ценностей испытуемых характеризуется противоречивостью и неоднозначностью. Это проявляется в рассогласованности ценностей и возможности их реализации и показывает степень неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией. В настоящий период осужденных занимают мысли о поддержании психического и физического благополучия. Внутренний конфликт, невозможность самореализации осужденных наблюдаются в сферах здоровья, взаимной любви, материального благополучия и построения счастливой семьи. Цели на будущее, как основная ориентация осужденных, представляют собой совокупность потенциального и ожидаемого результатов усилий, которые предпринимаются в настоящем (поступок, действие или бездействие). Основой этого выбора является прошлое (удовлетворенность достигнутым результатом). Осужденные планируют в отношении вышеупомянутых сфер события и цели, у них наблюдается достаточно высокий уровень амбиций, однако их достижение затруднено, вероятно, из-за отсутствия стимулирующих и мотивирующих факторов для действий в настоящем (например, для условно-досрочного освобождения). Вместе с этим свобода в своих поступках и действиях не является перспективой на будущее, а также не отражает качество и осмысленность уже пройденной жизни. Осужденные мало удовлетворены своим прошлым, не берут на себя личную ответственность за исполнение планов и достижение целей в будущем.

В рамках исследования было выяснено, насколько временная перспектива осужденных является континуальной (непрерывной) и какие планы и цели они ставят перед собой.

Список литературы:

1. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. [Л.В. Куликов](#). Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 256–269.
2. Жизненные перспективы современных женщин: надежды, опасения, риски / Отв. ред. Е.А. Ипполитовой. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2020. 141 с.
3. Ильиных Н.А. Смыслжизненные ориентации тубинфицированных осужденных: специальность 19.00.06 «Юридическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 2022. 192 с.
4. Манукян В.Р. Опыт исследования индивидуально-психологических особенностей целеполагания и жизненного планирования // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 57. С. 9
URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/323>
5. Ральникова И.А., Степанова П.Е. Ценностно-смысловые основания построения жизненных перспектив осужденных мужчин // Уголовно-исполнительная система Российской Федерации: вопросы исполнения уголовных наказаний, реализации мер probation, взаимодействия с публичной властью и институтами гражданского общества: сборник тезисов выступлений и докладов участников Международной научно-практической конференции, приуроченной к 90-летию со дня образования Академии ФСИН России, Рязань, 31 октября – 01 ноября 2024. Рязань : Академия ФСИН России, 2024. С. 288–292.
6. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания // Известия Алтайского государственного университета. 2011. № 2-1. С. 53–60.
7. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности: психологический контекст: монография. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2002. 152 с.
8. Ральникова И.А. Психология жизненных перспектив на этапе переломных событий: монография. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2012. 194 с.
9. Ральникова И.А., Степанова П.Е. Ценностно-смысловое содержание жизненных перспектив осужденных женщин // «Психология и право в современной России. Коченовские чтения». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием / под ред. А.А. Марголиса, Н.В. Дворянчикова, Н.В. Богданович, В.В. Делибалт, М.Г. Дебольского, Е.Г. Дозорцевой, Л.М. Карнозовой, И.Н. Коноплевой, Ф.С. Сафуанова, Р.В. Чиркиной; сост. О.Р. Бусарова, О.Д. Гурина. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. С. 176–178
10. Ральникова И.А., Гурова О.С., Ипполитова Е.А. Жизненные перспективы личности: риски воспроизводства девиантного поведения: монография. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2012. 192 с.

11. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Общество с ограниченной ответственностью "Авторское издательство Кузбассвуиздат", 2000. 204 с.

References:

1. Golovaha E.I. Zhiznennye perspektivy i cennostnye orientacii lichnosti. Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. Sost. L.V. Kulikov. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. P. 256–269.
2. Zhiznennye perspektivy sovremennyh zhenshhin: nadezhdy, opaseniya, riski. Otv. red. E.A. Ippolitovoj. Barnaul : Izd-vo AltGU, 2020. 141 p.
3. Il'inyh N.A. Smyslozhiznennye orientacii tubinficirovannyh osuzhdennyh: special'nost' 19.00.06 «Juridicheskaja psihologija»: dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2022. 192 p.
4. Manukjan V.R. Opyt issledovanija individual'no-psihologicheskikh osobennostej celepolaganija i zhiznennogo planirovanija. Psihologicheskie issledovanija. 2018. Vol. 11, No 57. P. 9 URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/323>
5. Ral'nikova I.A., Stepanova P.E. Cennostno-smyslovye osnovanija postroenija zhiznennyh perspektiv osuzhdennyh muzhchin // Ugolovno-ispolnitel'naja sistema Rossijskoj Federacii: voprosy ispolnenija ugolovnyh nakazanij, realizacii mer probacii, vzaimodejstvija s publichnoj vlast'ju i institutami grazhdanskogo obshhestva: sbornik tezisov vystuplenij i dokladov uchastnikov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k 90-letiju so dnja obrazovanija Akademii FSIN Rossii, Rjazan', 31 oktjabrja – 01 nojabrja 2024. Rjazan' : Akademiya FSIN Rossii, 2024. C. 288–292.
6. Ral'nikova I.A. Zhiznennye perspektivy lichnosti v nauchnoj paradigme psihologicheskogo znanija. Izvestija Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. No 2-1. P. 53–60.
7. Ral'nikova I.A. Zhiznennye perspektivy lichnosti: psihologicheskij kontekst: monografija. Barnaul : Izd-vo AltGU, 2002. 152 p.
8. Ral'nikova I.A. Psihologija zhiznennyh perspektiv na jetape perelomnyh sobytij: monografija. Barnaul : Izd-vo AltGU, 2012. 194 p.
9. Ral'nikova I.A., Stepanova P.E. Cennostno-smyslovoe sodержание zhiznennyh perspektiv osuzhdennyh zhenshhin. «Psihologija i pravo v sovremennoj Rossii. Kochenovskie chtenija». Sbornik tezisov uchastnikov Vserossijskoj konferencii po juridicheskoi psihologii s mezhdunarodnym uchastiem. Pod red. A.A. Margolisa, N.V. Dvorjanchikova, N.V. Bogdanovich, V.V. Delibalt, M.G. Debol'skogo, E.G. Dozorcevoj, L.M. Karnozovoj, I.N. Konoplevoj, F.S. Safuanova, R.V. Chirkinoj; sost. O.R. Busarova, O.D. Gurina. Moskva : FGBOU VO MGPPU, 2024. P. 176–178

10. Ral'nikova I.A., Gurova O.S., Ippolitova E.A. Zhiznennye perspektivy lichnosti: riski vosproizvodstva deviantnogo povedenija: monografija. Barnaul : Izd-vo AdtGU, 2012. 192 p.

11. Janickij M. S. Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaja sistema. Kemerovo: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju "Avtorskoe izdatel'stvo Kuzbassvuzizdat", 2000. 204 p.

УДК 159.9

**МОДЕЛЬ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
УЧАСТНИКАМ СВО****Султанова Ирина Викторовна**

*Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Психология»,
Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Россия
e-mail: ivsultanova@mail.sevsu.ru*

Пароньянц Ирина Владимировна

*старший преподаватель, Севастопольский государственный университет,
г. Севастополь, Россия
e-mail: benedik72@mail.ru*

Дулида Светлана Сергеевна

*студентка, Севастопольский государственный университе»,
г. Севастополь, Россия
e-mail: nik33ita@mail.ru*

В статье обосновывается необходимость использования модели социально-психологической помощи военнослужащим при проявлениях дезадаптивности. На основе результатов исследования выделены уровни работы с нарушениями социально-психологической адаптации военнослужащих после участия в боевых действиях, и применены соответствующие этим уровням методы психологической помощи. Представлена структура модели социально-психологической помощи военнослужащим в условиях СВО, которая основана на интеграции принципов гуманистической психотерапии, положений теорий Я-концепций, клиент-центрированного подхода, методов и техник когнитивной, психодинамической терапии.

Ключевые слова: военнослужащие, участники СВО, боевой стресс, постэкстремальные условия, дезадаптация, социально-психологическая помощь.

**MODEL OF PROVIDING SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE
TO PARTICIPANTS OF A SMO****Sultanova Irina Viktorovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department
of Psychology, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia
e-mail: ivsultanova@mail.sevsu.ru*

Paronyants Irina Vladimirovna

*Senior Lecturer, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia
e-mail: benedik72@mail.ru*

Dulida Svetlana Sergeevna

*student, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia
e-mail: nik33ita@mail.ru*

The article substantiates the need to use a model of socio-psychological assistance to military personnel with manifestations of maladaptation. Based on the results of the study, levels of work with violations of socio-psychological adaptation of military personnel after participation in hostilities were identified, and methods of psychological assistance corresponding to these levels were applied. The structure of the model of socio-psychological assistance to military personnel in the conditions of military education is presented, which is based on the integration of the principles of humanistic psychotherapy, the provisions of theories of self-concepts, a client-centered approach, methods and techniques of cognitive and psychodynamic therapy.

Key words: military personnel, participants in SMO, combat stress, post-extreme conditions, maladjustment, socio-psychological assistance.

Социально-психологическая помощь участникам военных конфликтов после психотравмирующего воздействия факторов боевой обстановки представляет собой сверхактуальную проблему. Анализ научных литературных источников подтверждает, что психологические последствия, получаемые в боевых действиях, могут проявиться не сразу, а через некоторое время, так как содержат в себе огромное множество стресс-факторов.

Важнейшей психологической характеристикой участников боевых действий является снижение порогов чувствительности к социальным воздействиям. Это объясняется тем, что в психике человека с военным опытом кардинальным образом произошли изменения для приспособления к непривычным стимулам боевых условий, что, в свою очередь, позволяет выжить в экстремальной обстановке. Возвращаясь к мирной жизни после боевых действий ветераны хотят быть понятыми и социально признанными. Исследование В. В. Березовец показало, что ветераны боевых действий в Афганистане испытывали устойчивую ситуационную социально-психологическую дезадаптированность, причиной которой являлось социальное отвержение [2, с.11]. Наряду с этим, другими авторами отмечено, что в условиях военного времени действует социально-психологический закон, согласно которому "основной источник морально-психологического состояния воюющей армии находится не внутри её, а в обществе, интересы которого она защищает" [1, с.28]. Бойцам необходима обратная связь от окружающих, которая подтвердит, что их участие в военных действиях, где есть

необходимость проявлять агрессию, оправдано и социально полезно. Для военнослужащего это означает проявить свой воинский долг, честь, мужество и самопожертвование.

Вместе с тем, изучая специфику адаптации в постэкстремальных условиях, Е. В. Шаповалова, обращает внимание на то, человек после экстремальной ситуации неизбежно сталкивается с переосмыслением трагического опыта. Меняется смысл таких категорий как смерть и жизнь. Автор отмечает, что «личность погружается в жизненную ситуацию с иной ценностно-смысловой системой, что приводит к конфликту «смыслового отчуждения» при возвращении в мирное время» [36, с.11]. По этим причинам А. Г. Караяни подчеркивает необходимость удовлетворения потребностей участников боевых действий в мирной жизни, чтобы они чувствовали себя полноценной частью общества. По мнению автора, если эти потребности будут блокироваться, повысится риск попасть в протестное поведение или же область девиаций [4].

В виду этого важно понимать и помнить, что если особенности психики военнослужащих не учитываются в работе с ними, то создаются предпосылки для возникновения сложных психологических и социальных последствий.

Целью нашей статьи является выявление основных направлений, методов и принципов оказания социально-психологической помощи военнослужащим, участникам СВО.

Концептуальная основа модели базируется на интеграции принципов гуманистической психотерапии, положений теорий Я-концепций, клиент-центрированного подхода, методов и техник когнитивной, психодинамической терапии.

Одной из социально-психологических схем личности является сложный составной образ – Я-концепция, которая включает в себя совокупность представлений личности о себе самой (когнитивный компонент) наряду с эмоционально-оценочными компонентами этих представлений [3].

Эмоционально-оценочный компонент составляют качества образа, которые связаны с такими характеристиками, как самоощущение, самочувствие, самоконтроль, саморегуляция.

В свою очередь, согласно теориям Я-концепций, когнитивный компонент включает в себя составные элементы. Так, например, У. Джеймс описал несколько слоев «я»: физический, социальный и духовный [12,с.290].

Социальная составляющая характеризуется совокупностью всех социальных ролей, которые использует человек в различных жизненных ситуациях при взаимодействии с другими индивидами и то, как воспринимают и оценивают эту роль окружающие.

Духовная составляющая характеризуется совокупностью представлений человека о смысле жизни, нравственных, религиозных ценностях. Согласно теории У. Джеймса, именно в этой части "Я" источник наших жизненных усилий, внимания и воли [12, с.291].

Следует отметить, что повторяющиеся или крайне значимые ситуации могут изменять общий фон самоотношения. Чтобы ситуативные чувства могли изменить общий фон самовосприятия, необходима последовательность одного класса чувствований, – позитивного или негативного. Подобная динамичность в оценивании самого себя указывает на изменчивость Я-концепции в течение жизни (при ее относительной устойчивости) и возможность внешнего психокоррекционного воздействия на отдельные ее элементы. Из научной концепции А.А. Налжаджан следует, что "Я" является центральной организующей и регулирующей инстанцией психики, действующей подсознательно и осуществляющей адаптацию личности [8,с.61]. Вместе с тем, Л.А. Зайцева утверждает, что на основе Я-концепции человек организует себя и свое поведение, осмысливая и интегрируя свой опыт, он совершает осознанный выбор. Автор выражает мысль, что искаженная под влиянием жизненных травм, кризисов, Я-концепция затрудняет познание своего истинного Я, что, в свою очередь, приводит к

напряжению и сложностям в жизни личности [3]. Наряду с этим, необходимо отметить, что, по мнению других исследователей, экстремальное воздействие боевого стресса на психику приводят к нарушениям когнитивной модели мира, аффективной сферы, структуры «самости» [13, с.15].

Анализ самосознания как динамической структуры позволяет выделить два понятия: «текущее Я», обозначающее конкретные формы осознания себя в текущем настоящем и «личностное Я» как устойчивую структурную схему самоотношения [11, с.108]. В рамках нашего исследования интерес представляет «текущее Я» военнослужащих после участия в боевых действиях.

Эмпирическое исследование, в котором приняли участие 27 военнослужащих, участников СВО, позволило выявить умеренно выраженные проявления дезадаптивности, выражающиеся в неприятии себя, неприятии других, в стремлении ухода от проблем и чувстве эмоционального дискомфорта; ограничения во взаимоотношениях и доверии близким людям; повышенный уровень по вербальной, физической и косвенной агрессии, раздражению, подозрительности, чувству вины, обиде и негативизму; показатели напряженности экзистенциального вакуума и духовного кризиса, соответствующие пограничному состоянию, проблемы в определении смысла жизни (результаты подробно изложены в статье «Анализ психологических последствий участия военнослужащих в боевых действиях» [9]). Для этого были использованы следующие методики: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; методика экспресс-диагностики психологической безопасности личности И.И. Приходько; опросник враждебности Басса-Дарки (адаптация: С.Н. Ениколопов); личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлор (адаптация: В.Г. Норакидзе); методика «Духовный кризис» Л.В. Шутовой, А.В. Ляшук.

Результаты проведенного исследования стали основанием для разработки модели оказания социально-психологической помощи военнослужащим в условиях СВО [9]. Исследование структуры нарушений социально-

психологической адаптации участников СВО и анализ их личности в отношении её составных элементов и чувств и эмоций, вызываемых ими, позволяет заключить, что у военнослужащих отмечаются умеренно выраженные проявления дезадаптивности в духовной и социальной составляющей когнитивного компонента, а также в эмоционально-оценочном аспекте. Опираясь на полученные результаты, а также на вышеизложенные положения теорий Я-концепций, нами были выделены два уровня работы с нарушениями социально-психологической адаптации военнослужащих после участия в боевых действиях, и применены соответствующие этим уровням методы психологической помощи.

Таким образом, модель оказания социально-психологической помощи военнослужащим в условиях СВО, отображённая нами на рисунке 1 будет иметь следующий вид.

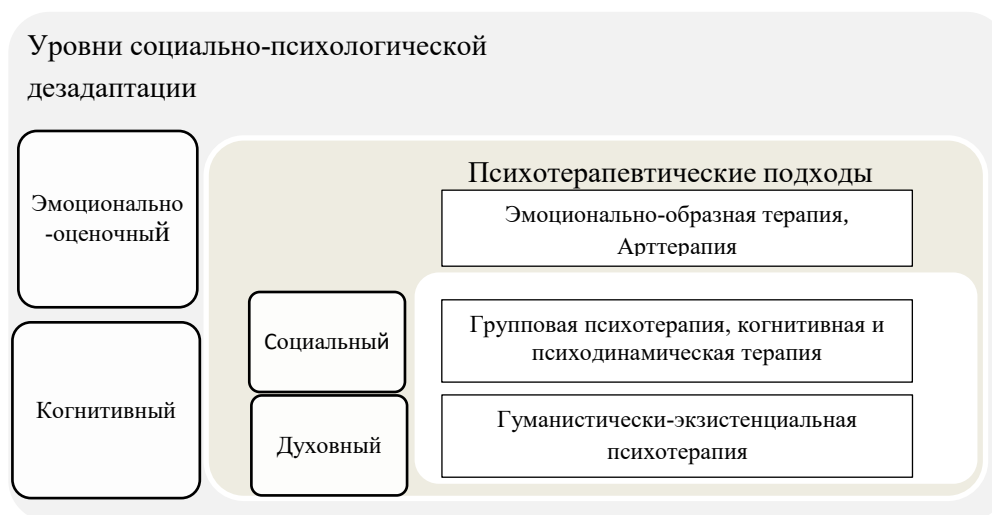


Рис. 1. Модель оказания социально-психологической помощи военнослужащим в условиях СВО

Структура модели социально-психологической помощи военнослужащим в условиях СВО представлена нами в таблице 1.

Таблица 1. Модель оказания социально-психологической помощи военнослужащим в условиях СВО

Уровни психики		Психотерапевтическое направление	Методы и техники
Когнитивный	Социальный	Групповая психотерапия Когнитивная терапия Психодинамическая терапия Рациональная психотерапия	«Рар» группы Методика «Банк поглаживаний» Методика «Карусель самопоглаживаний» Техника «Интеграция полярностей» Техника «Волшебное Дерево желаний» Техника «Самоконтракт» Техника «Полет к самому себе» Техника «Внутренняя гармония» Техника «Три стула» Разъяснение Когнитивные переключения
	Духовный	Арттерапия Гуманистически-экзистенциальная психотерапия Эмотивно-образная терапия	Упражнение «Поиск смысла жизни» Методика «Сон о будущем» Методика «Путешествие переселение» Проективная методика «Карта сказочной страны» Методика «Путь» Методика «Перерешение» Упражнение «Компания друзей»
Эмоционально-оценочный		Личностно-ориентированная терапия Эмоционально-образная терапия Арттерапия	Техника «Безопасное место» Методика «Звезда чувств» Методика «Я леплю из пластилина» Метод конверсии агрессивной энергии «Письмо ощущений» «Письмо прощания» (отпускания) Упражнение «Чувство вины» Упражнение «Чувство долга» Использование метафор, историй Упражнения аутогенной тренировки

Соответственно, на каждом уровне оказания социально-психологической помощи военнослужащим в условиях СВО можно выделить основные направления работы в таблице 2.

С учетом отечественного и зарубежного опыта психологической помощи участникам боевых действий можно сформулировать комплекс принципов [5,7].

Принципы оперативности – предполагает незамедлительное обеспечение помощи после обнаружения у военнослужащих психологических проблем с целью возможности отреагирования травматического события, трансформации его смысла и оказания пострадавшим социальной поддержки.

Таблица 2. Направления работы при оказании социально-психологической помощи военнослужащим в условиях СВО

Уровни оказания социально-психологической помощи		Направления работы	Критерий эффективности
Когнитивный	Социальный	Восстановление нарушенной временной протяженности и дезориентированности, Я-концепции. Преодоление конфликта между Я-образами личности. Повышение интернальности в самовосприятии и восприятии собственной жизни. Преодоление чувства неполноценности и восстановление чувства собственного достоинства.	Гармонизация Я-образа; Гармонизация системы отношений.
	Духовный	Формирование смыслов, способных стать ведущими в структуре личности, на которые человек может опереться в своем последующем развитии.	Трансформация кризисного состояния.
Эмоционально-оценочный		Отреагирование переживаний, связанных с воспоминаниями о психотравмирующих событиях боевой деятельности. Преодоление чувства тревоги, раздражения, гнева и враждебности, чувства вины и изолированности через ощущение общности с другими.	Регуляция эмоциональных состояний.

Принципы нормализации – основной упор на том, что нормальный индивид столкнулся с ненормальной ситуацией.

Принцип личностного похода – требует относиться к военнослужащим, получившим боевую психическую травму, не как к больным, а как к лицам, нуждающимся во временном отдыхе и помощи, и которые будут обязательно возвращены в боевой строй.

Принцип конфиденциальности – означает, что сведения, полученные психологом в процессе его работы с военнослужащими на основе доверительных отношений, не подлежат разглашению вне согласованных условий.

Предлагаемая модель оказания социально-психологической помощи военнослужащим в условиях СВО содержит разные психотерапевтические подходы.

Личностно-ориентированная психотерапия базируется на принципе, что сам человек является ответственным за свои эмоции и ощущения и выбор, который он производит. Эмоционально-образная терапия, разработанная Н. Линдэ заключается в трансформации негативных эмоций путём ассоциаций и образов и в последующем избавлении от них. Не менее важным направлением психотерапевтической помощи является арттерапия, которая позволяет в символической, образной форме выразить не только невысказанное, но и неосознаваемое. Человек, создавая рисунки, творчески выражается и имеет возможность отреагировать чувства и переосмыслить травматический опыт. Применение таких техник и методик как «Безопасное место», «Звезда чувств», «Я леплю из пластилина», «Письмо ощущений», «Письмо прощания» (отпускания); метод конверсии агрессивной энергии, упражнения «Чувство вины», «Чувство долга», использование метафор, историй и упражнений аутогенной тренировки позволит военнослужащим отреагировать переживания, связанные с психотравмирующими событиями в условиях боевой деятельности [6,7,10,].

Таким образом, использование методов и техник личностно-ориентированной терапии, эмоционально-образной терапии, арттерапии будет способствовать регуляции эмоциональных состояний на эмоционально-оценочном уровне.

Рациональная психотерапия основывается на логическом разъяснении человеку причин возникновения негативных последствий травматического стресса. Данная психотерапевтическая работа проходит в форме беседы с военнослужащими, подвергшимися психотравматизации. Психодинамическая психотерапия ориентируется на психоанализ и позволяет осознать как воздействует прошлый опыт на актуальное состояние личности. Когнитивная

психотерапия, в свою очередь, направлена на переосмысление дезадаптивных мыслей и изменение негативных установок. Применение следующих техник и методик: разъяснение, когнитивные переключения «Банк поглаживаний», «Карусель самопоглаживаний», «Интеграция полярностей», «Волшебное Дерево желаний», «Самоконтракт», «Полет к самому себе», «Внутренняя гармония», «Три стула» будет способствовать повышению уровня психологических знаний; осознанию и осмыслению событий, ставших причиной актуального психического состояния и восстановлению нарушенной Я-концепции [5, 7, 10].

Кроме изложенных методов, свое распространение получили «Rap» группы, направленные на психологическую помощь людям, перенесшим психотравмирующий стресс. Работа в данных группах позволяет участникам изучить, упорядочить и трансформировать травматический опыт, а также помочь преодолеть навязчивые воспоминания, состояние горя, социальную отчужденность и восстановить чувство собственного достоинства [5. с.178].

Таким образом, использование методов и техник психодинамической, когнитивной, рациональной психотерапии и работа в «Rap» группе позволят гармонизировать Я-образ и систему отношений при умеренной дезадаптации на социальном уровне.

Гуманистически-экзистенциальная психотерапия направлена на формирование смыслов, способных стать ведущими в структуре личности. Применение методик «Сон о будущем», «Путешествие переселение», «Карта сказочной страны», «Перерешение», «Путь» и упражнений «Поиск смысла жизни», «Компания друзей» даст возможность к трансформации кризисного состояния на духовном уровне [7, 10].

Выводы.

По результатам исследования 27 военнослужащих, участников СВО, выделены два уровня работы с нарушениями социально-психологической

адаптации военнослужащих после участия в боевых действиях, и применены соответствующие этим уровням методы психологической помощи.

Структура модели социально-психологической помощи участникам СВО включает психотерапевтические подходы, направленные на работу с проявлениями дезадаптивности в духовной и социальной составляющей когнитивного компонента, а также в эмоционально-оценочном аспекте.

Предложенная модель базируется на интеграции принципов гуманистической психотерапии, положений теорий Я-концепций, клиент-центрированного подхода, методов и техник поведенческой, когнитивной, психодинамической терапии.

Сочетание изложенных методов и техник позволит гармонизировать Я-образ и систему отношений при умеренной дезадаптации на социальном уровне; будет способствовать регуляции эмоциональных состояний на эмоционально-оценочном; на духовном уровне, даст возможность к трансформации кризисного состояния.

Список литературы:

1. Авдиенко Г.Ю. Психологическая коррекция и реабилитация участников боевых действий: учебник и практикум для вузов. Москва : Издательство Юрайт, 2024. 299 с.
2. Березовец В.В. Социально-психологическая реабилитация ветеранов боевых действий: автореф. дисс. . канд. психол. наук. Москва, 1997. 136 с.
3. Зайцева Л.А. Основные аспекты теоретико-психологического исследования Я в контексте изучения развития Я-концепции личности // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. № 3. С. 1–11.
4. Караяни А.Г. Психологические последствия участия в боевых действиях: «не ПТСРом единым» // Российский военно-психологический журнал. 2023. № 2. С. 75–83.
5. Караяни А.Г., Караяни Ю.М. Психологическая помощь военнослужащим в боевой обстановке: учебное пособие. Москва : Военный ун-т, 2016. 212 с.
6. Линде Н.Д. Эмоционально-образная (аналитически-действенная) терапия / ред. Н.Д. Линде. Москва : Изд-во «Генезис», 2022. 376 с.

7. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Москва : Эксмо, 2008. 925 с.
8. Налчаджян А.А. Фрустрация, психологическая самозащита и характер. Том 2. Защитные механизмы, самосознание и характер. Изд-во «Налчаджян Альберт Агабекович», 2013. 510 с. URL: file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D0%B0/Desktop/frustratsiya_2.pdf
9. Пароньянц И.В., Дулида С.С. Анализ психологических последствий участия военнослужащих в боевых действиях // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2024. № 1. С. 77–92.
10. Плетка О., Чаплинская Ю. Интенсивная работа с травмой: психотерапевтические методы: пособие. Киев : Тал ком, 2017. 232 с.
11. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Социальная психология: учебное пособие для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2024. 219 с.
12. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Пер. с англ. Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 608 с.
13. Шамардина М.В., Ральникова А.И., Орлова А.О. Методы и приемы психологической помощи участникам боевых действий: монография. Алтайский государственный университет. Барнаул : АлтГУ, 2023. 156 с.
14. Шаповалова Е.В. Взаимосвязь мотивационно-смысловой сферы с состоянием адаптации личности в постэкстремальных условиях (на примере участников боевых действий): автореф. дисс. к. п. н. Хабаровск : ДвГУ, 2004. 176 с.

References:

1. Avdienko G.Ju. Psihologicheskaja korekcija i rehabilitacija uchastnikov boevykh dejstvij: uchebnik i praktikum dlja vuzov. Moskva : Izdatel'stvo Jurajt, 2024. 299 p.
2. Berezovec V.V. Social'no-psihologicheskaja rehabilitacija veteranov boevykh dejstvij: avtoref. diss. . kand. psihol. nauk. Moskva, 1997. 136 p.
3. Zajceva L.A. Osnovnye aspekty teoretiko-psihologicheskogo issledovanija Ja v kontekste izuchenija razvitija Ja-koncepcii lichnosti. Mir nauki. Pedagogika i psihologija, 2020. No 3. P. 1–11.
4. Karajani A.G. Psihologicheskie posledstvija uchastija v boevykh dejstvijah: «ne PTSRom ediny». Rossijskij voenno-psihologicheskij zhurnal. 2023. No 2. P. 75–83.
5. Karajani A.G., Karajani Ju.M. Psihologicheskaja pomoshh' voennosluzhashhim v boevoj obstanovke: uchebnoe posobie. Moskva : Voennyj un-t, 2016. 212 p.
6. Linde N.D. Jemocional'no-obraznaja (analiticheski-dejstvennaja) terapija. Red. N.D. Linde. Moskva : Izd-vo «Genezis», 2022. 376 p.

7. Malkina-Pyh I.G. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah. Moskva : Jeksmo, 2008. 925 p.
8. Nalchadzhjan A.A. Frustracija, psihologicheskaja samozashhita i harakter. Tom 2. Zashhitnye mehanizmy, samosoznanie i harakter. Izd-vo «Nalchadzhjan Al'bert Agabekovich», 2013. 510 p. URL: file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D0%B0/Desktop/frustratsiya_2.pdf
9. Paron'janc I.V., Dulida S.S. Analiz psihologicheskikh posledstvij uchastija voennosluzhashhih v boevykh dejstvijah. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. No 1. P. 77–92.
10. Pletka O., Chaplinskaja Ju. Intensivnaja rabota s travmoj: psihoterapevticheskie metody: posobie. Kiev : Tal kom, 2017. 232 p.
11. Stoljarenko L.D., Stoljarenko V.E. Social'naja psihologija: uchebnoe posobie dlja vuzov. 4-e izd., pererab. i dop. Moskva : Izdatel'stvo Jurajt, 2024. 219 p.
12. Frejdzher R., Fejdimen D. Lichnost'. Teorii, uprazhnenija, jeksperimenty. Per. s ang. Sankt-Peterburg. : prajm-EVROZNAK, 2004. 608 p.
13. Shamardina M.V., Ral'nikova A.I., Orlova A.O. Metody i priemy psihologicheskoy pomoshhi uchastnikam boevykh dejstvij: monografija. Altajskij gosudarstvennyj universitet. Barnaul : AltGU, 2023. 156 p.
14. Shapovalova E.V. Vzaimosvjaz' motivacionno-smyslovoj sfery s sostojaniem adaptacii lichnosti v postjekstremal'nyh uslovijah (na primere uchastnikov boevykh dejstvij): avtoref. diss. k. p. n. Habarovsk : DvGU, 2004. 176 p.

УДК 155.9

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 социономных 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 социономных 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.

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

SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE FORMATION OF AN EMPATHIC PERSONALITY CULTURE IN 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 modern science, the formation of an empathic personality culture in socio-economic professions is considered as an integral component of professionalism and the humanistic orientation of professional activity. The article is devoted to the analysis of socio-psychological determinants contributing to the development of empathic culture in such fields as pedagogy, medicine and social work. The results of research conducted by Russian and foreign authors are used as a theoretical and methodological basis. On this basis, the structural and substantive aspects of empathy are highlighted, the mechanisms and conditions of its formation are revealed, and the relationship between empathy and professional competence is emphasized. This work is an attempt to systematize existing approaches to understanding empathic culture, to show its importance for socio-economic specialties and to identify possible prospects for further research in this field.

Purpose: to consider the main socio-psychological determinants of the formation of an empathic culture of personality, to show their interrelation, and also to illustrate how different professional contexts (pedagogy, medicine, social work) influence the process of developing empathic skills.

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

Актуальность исследования эмпатической культуры личности в социально-экономических профессиях обусловлена необходимостью совершенствования межличностных отношений и повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов, деятельность которых связана с непосредственным взаимодействием 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.

Научно-теоретические основания интереса к данной проблеме складывались на протяжении многих лет, и находят своё отражение в трудах российских и зарубежных учёных [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10].

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.

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. Лаврентьева [1] 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. Лаврентьева [1] 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.Лаврентьевой [1], 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 [2], 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 [2], 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 [3] подчеркивает, что эмпатия в данном случае выступает важнейшим инструментом для установления эффективных коммуникаций и формирования доверия к социальному работнику. 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. Она указывает, что эффективность данных технологий во многом зависит от качества методического сопровождения, а также от наличия мотивации у самих социальных работников к непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

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. 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 [4]. 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 [4] 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 [4] 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 учащимися.

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 [5], 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 [5], 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. Ю, L.Tan, M.K. Le [6], 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. Ю и соавторы [6] 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. Юи и соавторов [6] отмечается важная роль организационной культуры в медицинских учреждениях: наличие климата взаимной поддержки, уважения к личностным границам и поощрения эмпатичного поведения значительно повышает уровень сплоченности внутри коллектива и помогает предотвращать профессиональное выгорание.

Компаративистский анализ отечественных и зарубежных исследований даёт основание утверждать, что формирование эмпатической культуры личности в социальном профессионале 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 Дмитриевой и Лаврентьевой [1], Ждановой и Арнгольд [2], Карповой [3], Сердаковой, Маджуги и Шабыкиной [4], King [5] и Юи с соавторами [6] можно сделать вывод, что оптимальный уровень эмпатии в профессиях социальном (помогающих) профессиях 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 смыслоразвивающего диалога, которые поддерживают эмоциональную вовлечённость и одновременно способствуют сохранению профессиональных границ.

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

Исследования отечественных учёных (Дмитриева и Лаврентьева [1], Жданова и Арнгольд [2], Карпова [3], Сердакова, Маджуга и Шабыкина [4]) 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 (King [5], Yu и соавторы [6]) 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. 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>

2. 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-meditsinskih-rabotnikov>
3. 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>
4. Рзаева Ж.В. Особенности аффективного компонента эмпатии у будущих педагогов-психологов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2018. № 18-3. С. 3-10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35665231>
5. 4 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>.
6. Сутурина Ю.В. Роль эмпатии и алекситимии в педагогической деятельности преподавателей вуза // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2(22). С. 75–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-empatii-i-aleksitimii-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavateley-vuza>
7. Шагивалеева Г.Р. Развитие эмпатии как профессионально важного качества будущего учителя // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 5А. С. 7–14. 10.34670/AR.2020.67.40.001
8. Berkovich I. Conceptualisations of empathy in K-12 teaching: a review of empirical research // Educational Review. 2020. Vol. 72. P. 547–566. URL: <https://cris.openu.ac.il/en/publications/conceptualisations-of-empathy-in-k-12-teaching-a-review-of-empiri>
9. King S.H. The Structure of Empathy in Social Work Practice // Journal of Human Behavior in the Social Environment. 2011. Vol. 21(6). P. 679–695. URL: <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.583516>.
10. Yu C.C., Tan L., Le M.K. et al. The development of empathy in the healthcare setting: a qualitative approach // BMC Med Educ. 2022. Vol. 22. P. 245.

References:

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

2. Zhdanova L. G., Arngol'd S. A. Osobennosti proyavlenij jempatii u medicinskih rabotnikov. ANI: pedagogika i psihologija. 2014. No 3 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniy-empatii-u-meditsinskih-rabotnikov>
3. Karpova Ju. M. Social'no-psihologicheskie tehnologii razvitija jempatii social'nyh rabotnikov. Vestnik magistratury. 2019. No 1-2 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-tehnologii-razvitiya-empatii-sotsialnyh-rabotnikov>
4. Rzaeva Zh.V. Osobennosti affektivnogo komponenta jempatii u budushhih pedagogov-psihoogov. Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly. Istoricheskie i psihologo-pedagogicheskie nauki. 2018. No 18-3. P. 3–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35665231>
5. Serdakova K.G., Madzhuga A.G., Shabykina V.A. Formirovanie jempaticheskoy kul'tury v sisteme professional'noj podgotovki specialistov socionomnyh professij. V sbornike: Jetnopedagogika 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>.
6. Sutura Ju.V. Rol' jempatii i aleksitimii v pedagogicheskoy dejatel'nosti prepodavatelej vuza. Gumanitarnyj vektor. Seriya: Pedagogika, psihologija. 2010. No 2(22). P. 75–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-empatii-i-aleksitimii-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavateley-vuza>
7. Shagivaleeva G.R. Razvitie jempatii kak professional'no vazhnogo kachestva budushhego uchitelja. Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. 2020. Vol. 9. No 5A. P. 7–14. 10.34670/AR.2020.67.40.001
8. Berkovich I. Conceptualisations of empathy in K-12 teaching: a review of empirical research. Educational Review. 2020. Vol. 72. P. 547–566. URL: <https://cris.openu.ac.il/en/publications/conceptualisations-of-empathy-in-k-12-teaching-a-review-of-empiri>
9. King S.H. The Structure of Empathy in Social Work Practice. Journal of Human Behavior in the Social Environment. 2011. Vol. 21(6). P. 679–695. URL: <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.583516>.
10. Yu C.C., Tan L., Le M.K. et al. The development of empathy in the healthcare setting: a qualitative approach. BMC Med Educ. 2022. Vol. 22. P. 245.

УДК 159.9

**ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ
ПОВЕДЕНИЕМ****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*

Милина Александра Сергеевна

*Старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: milina@mail.asu.ru*

Лозбина Ольга Алексеевна

*Педагог-психолог, Колледж Алтайского государственного университета,
г. Барнаул, Россия
e-mail: skolkina95@mail.ru*

Проблематика изучения девиантного поведения в подростковом возрасте определена современной ситуацией возрастания форм проявления поведенческих нарушений, что часто выходит за рамки общепринятых норм морального поведения. Данная статья посвящена изучению жизнестойкости и эмоционального интеллекта у девиантных подростков. Целью исследования являлось исследование компонентов жизнестойкости у девиантных подростков в контексте рассмотрения особенностей эмоционального интеллекта. Выборку составили 70 обучающихся колледжей Алтайского края в возрасте от 15 до 16 лет. Данные были получены при помощи методики «Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения для учащихся общеобразовательных учреждений» («ДАП-П») [12], методики диагностики эмоционального интеллекта «МЭИ» М.А. Манойловой, теста жизнестойкости С. Мадди (адаптация – Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова). Проведенный математико-статистический анализ (непараметрический критерий Колмогорова-Смирновой, параметрический t-критерий Стьюдента для независимых выборок, критерия Ливиня, факторный анализ) показал, что у девиантных подростков показатели эмоционального интеллекта ниже, а значит, это может проявляться в неадаптивных моделях поведения и вызывать общую дезадаптивность к окружающей среде.

Результаты исследования показывают, что эмоциональный интеллект может выступать предиктором формирования компонентов жизнестойкости в подростковом возрасте. Жизнестойкость девиантных подростков характеризуется в том числе и снижением эмоционального интеллекта по всем компонентам: интегральный показатель эмоционального интеллекта, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект.

Ключевые слова: жизнестойкость, девиантное поведение, эмоциональный интеллект, подростковый возраст.

RESILIENCE OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Shamardina Marina Valerievna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology,
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail : marav_sh@mail.ru*

Milina Alexandra Sergeevna

*Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology,
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail : milina@mail.asu.ru*

Lozbina Olga Alekseevna

*Teacher-psychologist, College of Altai State University, Barnaul, Russia
e - mail : skolkina_95@mail.ru*

The problematic of studying deviant behavior in adolescence is determined by the modern situation of increasing forms of manifestation of behavioral disorders, which often goes beyond the generally accepted norms of moral behavior. This article is devoted to the study of resilience and emotional intelligence in deviant adolescents. The aim of the study was to investigate the components of resilience in deviant adolescents in the context of considering the characteristics of emotional intelligence. The sample consisted of 70 students of colleges in the Altai Territory aged 15 to 16 years. The data were obtained using the method "Diagnostic questionnaire for identifying the tendency to various forms of deviant behavior for students of general educational institutions" ("DAP-P") [12], the method of diagnosing emotional intelligence "MEI" M.A. Manoylova, the resilience test S. Maddy (adapted by D.A. Leontiev, E.I. Rasskazova). The conducted mathematical and statistical analysis (nonparametric Kolmogorov-Smirnova criterion, parametric Student's t-test for independent samples, Levene criterion, factor analysis) showed that deviant adolescents have lower indicators of emotional intelligence, which means that this fact can manifest itself in maladaptive behavior patterns and cause general maladaptation to the environment. According to the results of the study, it was found that emotional intelligence can act as a predictor of the formation of resilience components in adolescence.

Resilience of deviant adolescents is characterized, among other things, by a decrease in emotional intelligence in all components: integral indicator of emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence.

Key words: resilience, deviant behavior, emotional intelligence, adolescence.

Сегодня особенности подростковых девиаций становятся темой общественного запроса, и их исследование ориентировано на понимание природы дезадаптивных моделей поведения подростков. Исследование данной проблемы направлено на изучение условий, в которых проходит жизнь современного подростка, так как именно средовые факторы задают условия для

рискового поведения, когда происходит нарушение общепринятых норм через незрелость поведения в межличностных коммуникациях. Подросток испытывает определенное состояние взрослости, реализуемое через желание постичь все виды взрослости, к последствиям которых он сам порой не готов, что формирует неадаптивные модели в реальных жизненных обстоятельствах.

Практически любая жизненная ситуация может стать вызовом к жизненным силам подростка и быть поводом для суицидальных мыслей. В отечественной психологии тема трудных жизненных ситуаций рассматривается в подходах Н.В. Тарабариной, Ф.Е. Василюк, М.М. Решетникова, Ц.П. Короленко, Ю.А. Александровского и др. В них жизнестойкость определяется как фактор, включающий внутренний ресурс, который способствует поддержанию психического и социального здоровья личности [4, 12, 15].

Психологические особенности подросткового возраста в совокупности со стрессогенными факторами внешней среды являются основными причинами возникновения отклоняющегося, девиантного поведения.

Тематика девиантного поведения отражена в трудах Л.С. Выготского, где девиация понимается как социальная дезорганизация. Данная позиция стала ключевой и для нашего исследования. В.Д. Менделевич выделил категорию трудновоспитуемых подростков через понятие социальной нормы, а Г.Д. Шмидт, В.Ф. Пирожков, Х. Ремшмид определили психологические характеристики девиантных подростков через эмоциональные нарушения как причины отклонений в поведении [5, 7, 16].

Жизнестойкость как комплекс убеждений о себе, об окружающем мире в работах С. Мадди, Л.А. Александровой, А.Н. Фоминовой определяется через компоненты: вовлеченности, контроля и принятие риска [10, 22].

Целью нашего исследования стало изучении сформированности компонентов жизнестойкости подростков с девиантным поведением, вследствие чего возникло предположение о том, что подростки с девиантным поведением будут иметь по основным компонентам жизнестойкости более

низкие показатели, что может отразиться и на снижении эмоционального интеллекта.

В исследовании были использованы диагностические методики: «Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения для учащихся общеобразовательных учреждений» («ДАП-П») [12]; Методика диагностики эмоционального интеллекта «МЭИ» М.А. Манойловой; Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация – Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова). Математико-статистическая обработка данных (непараметрический критерий Колмогорова-Смирновой, параметрический t-критерий Стьюдента для независимых выборок, критерия Ливиня, факторный анализ) проводилась при помощи компьютерной программы «SPSS 17.0».

Эмпирическую базу исследования составили обучающиеся колледжей Алтайского края г. Барнаула: всего в исследовании приняли участие 70 человек, в возрасте 15-16 лет, с письменного добровольного согласия родителей. В ходе обработки данных были сформированы две независимые выборки – первая группа из 70 студентов, которые демонстрировали девиантное поведение (и стояли на учете у социального педагога колледжа), и группа контраста – 40 студентов, которые проявляли себя как активные, принимающие участие в общественной жизни колледжа. Субъективным критерием формирования выборок послужили результаты теста ДАП-П по шкале склонности к отклоняющемуся поведению. Социальный статус девиантных подростков, вошедших в первую выборку: 56% – подростки из неполных семей, 28% – сироты, 16% – подростки из многодетных семей. У подростков группы контраста не были зафиксированы факты нарушения поведения. Социальный статус подростков группы контраста: 92% – подростки из полных семей, 12% – из многодетных семей и 8% – подростки из неполных семей.

Подростковый возраст рассматривается рядом ученых с точки зрения эффектов резких изменений, нарушений эмоциональной регуляции поведения и трудностей социализации. Подросток вступает в новые системы отношений,

вырабатывает и отстаивает жизненные ориентиры, становится уязвим к различным вызовам внешней среды, что сказывается на его эмоциональном состоянии и адаптационных возможностях [5, 7, 12]. На наш взгляд, эмоциональный интеллект и жизнестойкость выступают личностными ресурсами, которые повышают адаптационные возможности подростка, способствуют его личностному росту [2, 3, 4].

Базовое в содержании понятия жизнестойкости с позиции С. Мадди в том, что в основе этого конструкта лежит не механизм отрицания стресса, а умение признать стрессовую ситуацию и действовать в ней активно, тогда жизнестойкость выступает как компенсаторный механизм саморазвития личности и, на наш взгляд, повышает адаптационные возможности [10, 14, 16, 18]. Конструкт жизнестойкости рассмотрен С. Мадди в рамках теории экзистенциального выбора как конструктивная сторона тревоги. Ученый выделил три аттитюда, которые составляют структуру жизнестойкости: вовлеченность (активность в актуальных жизненных ситуациях), контроль (анализ и управление ситуацией) и принятие риска (готовность действовать в условиях стрессовых ситуаций) [10, 18, 19, 21].

Личностный потенциал, по Д.А. Леонтьеву, также определен через способность личности преодолевать неблагоприятные ситуации развития, отражая уровень ее зрелости [8, 14]. Автор выделил три вида ситуаций, в которых наиболее четко проявляется роль личностного потенциала – это *ситуации неопределенности, ситуации достижения цели и ситуации вынужденного решения задач*. В контексте изучения личностного потенциала Д.А. Леонтьев выделил *жизнетворчество* как особую психологическую практику. В рамках этой практики в центр внимания выходят не переживания человека, а отношения человека с миром, когда происходит трансформация стратегий поведения и меняется взгляд на проблемы [8, 14, 21].

Наряду с понятием личностного потенциала Д.А. Леонтьева, А.Г. Маклаков ввел понятие адаптационного потенциала через конструкт

устойчивости личности к стрессогенным факторам среды – как свойство личности, характерное для любой саморегулирующейся системы [19, с. 39].

Ряд авторов отмечают, что в подростковом возрасте в развитии жизнестойкого поведения на первый план выходят навыки самоуправления, саморегуляции, что дает возможность управлять смыслами [8, 9, 14, 16].

Развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте – закономерное явление, т. к. ему предшествуют ключевые возрастные новообразования: развитие понятийного мышления, рефлексии, самосознания [2, 3]. Созревание компонентов эмоционального интеллекта способствует гармонизации отношений с окружающими и нормализации внутренних эмоциональных состояний. В целом в норме происходит развитие двух компонентов эмоционального интеллекта: первый направлен на саморегуляцию, развитие рефлексии, второй – на понимание эмоций. На основе анализа существующих концепций жизнестойкости можно сделать вывод, что авторы выделяют значимость эмоционального компонента в структуре жизнестойкости. Это дает основание предположить, что эмоциональная зрелость лежит в основе жизнестойкости личности [9, 19, 20].

Рассматривая девиантное поведение, П.Д. Павленок, В.Ф. Пирожков выделяют личностные особенности, а именно: дефекты мотивационно-волевой сферы и неустойчивость к фрустрационным состояниям, сниженный самоконтроль и эмоциональную неустойчивость, неразвитую рефлексию, дефекты развития самосознания [5, 7, 12, 15].

М.Э. Паатова, С.Н. Бегидова, Н.Х. Хакунов отмечают, что девиантное поведение проявляется в стойком противоречии социальным нормам и является результатом влияния социального окружения (референтная группа) [15]. Девиация влечет за собой изменения личности, поэтому надо знать причины образования отклонений в поведении.

В исследовании осуществлена проверка выборок на соответствие закону нормального распределения по критерию Колмогорова-Смирновой при уровне значимости $p=0,05$ (см. табл. 1).

Таблица 1. Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова в двух группах выборки подростков

		Жизнестойкость	Эмоциональный интеллект
N		25	25
Параметры	Среднее	58,1200	10,9600
нормального распределения ^{a,b}	Среднекв. отклонение	24,61084	10,65552
Наибольшие	Абсолютная	,098	,147
экстремальные	Положительные	,060	,094
расхождения	Отрицательные	-,098	-,147
Статистика критерия		,098	,147
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)		,200 ^{c,d}	,171 ^c

a. Проверяемое распределение является нормальным.

Получены результаты: асимптотическая значимость (j-уровень значимости) параметра «жизнестойкость» – $j=0,2$, параметра «эмоциональный интеллект» – $j=0,171$, т. к. $0,2 > 0,05$ и $0,171 > 0,05$, эти данные проверялись на уровне значимости $p=0,05$, делаем вывод, что выборки соответствуют закону нормального распределения.

В группе контраста мы осуществили проверку аналогичным способом, в результате применения непараметрического теста Колмогорова-Смирнова получили следующие результаты (см. табл. 2).

Асимптотическая значимость параметра «жизнестойкость» – $j=0,2$, параметра «эмоциональный интеллект» – $j=0,06$; т. к. $0,2 > 0,05$ и $0,06 > 0,05$ (проверку осуществляли на уровне значимости $p=0,05$), следовательно, выборки соответствуют закону нормального распределения.

Таблица 2. Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова у подростков в группе контраста

		Интегральный показатель жизнестойкост и	Интегральны й показатель, ЭИ
N		40	40
Параметры нормального распределения ^{a,b}	Среднее	89,4800	16,5600
	Среднекв. отклонение	16,58091	10,05435
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,128	,170
	Положительные	,085	,128
	Отрицательные	-,128	-,170
Статистика критерия		,128	,170
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)		,200 ^{c,d}	,060 ^c

а. Проверяемое распределение является нормальным.

Соответствие выборок закону нормального распределения является условием к применению параметрического Т-критерия Стьюдента. Было проведено сравнение средних значений по шкалам эмоционального интеллекта и жизнестойкости в контрастной группе-подростков и подростков с девиантным поведением.

Оценка различий по шкалам жизнестойкости в двух группах подростков с девиантным поведением и группой контраста для проверки статистически значимых отличий по шкалам «вовлеченность», «контроль», «принятие риска» «интегральный показатель жизнестойкости» был применен параметрический Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Согласно данным, средние значения интегрального показателя «жизнестойкости» у подростков с девиантным поведением выражены ниже, чем в группе контраста ($58,12 < 89,48$). Для того чтобы выяснить статистическую достоверность этих отличий при критическом значении $p = 0,05$, средние значения по шкале «вовлеченность» у

подростков с девиантным поведением также выражены ниже, чем в контрастной группе ($31,48 < 37,92$).

Для того чтобы выяснить статистическую достоверность этих отличий при критическом значении $p=0,05$, рассмотрим значения критерия Ливиня $F=3,879$, его значимость $p=0,055$ ($0,055 > 0,05$), это говорит об однородности дисперсий этих выборок. Однородность выборок является необходимым условием для применения Т-критерия Стьюдента. Эмпирические значения Т-знач. = 2,365 при уровне значимости $p=0,022$, т. к. $0,022 < 0,05$, соответственно, существуют статистически значимые различия между группами в уровне выраженности компонента «вовлеченность» – у подростков с девиантным поведением компонент вовлеченности выражен ниже, чем в группе контраста. Согласно данным, средние значения по шкале «контроль» у подростков с девиантным поведением выражены ниже, чем в контрольной группе ($27,72 < 33,04$). Для того чтобы выяснить статистическую достоверность этих отличий при критическом значении $p=0,05$, рассмотрим результаты по значению критерия Ливиня $F=1,122$ при значимости $p=0,295$ ($0,295 > 0,05$), это говорит об однородности дисперсий этих выборок. Однородность выборок является необходимым условием для применения Т-критерия Стьюдента. Эмпирические значения Т-знач.=2,140 проявляются на уровне значимости $p=0,037$, т. к. $0,037 < 0,05$, соответственно, существуют статистически значимые различия между группами в уровне выраженности компонента «контроль». В группе подростков с девиантным поведением показатели «контроля» выражены ниже, чем в контрастной группе.

Согласно результатам, средние значения по шкале «принятие риска» у подростков с девиантным поведением ниже (14,92 и 18,52 соответственно). Значения по критерию Ливиня $F=1,122$ при значимости $p=0,295$ ($0,295 > 0,05$), это говорит об однородности дисперсий этих выборок. Однородность выборок, является необходимым условием для применения Т-критерия Стьюдента. Эмпирические значения Т-знач.=2,140 проявляются на уровне значимости

$p=0,037$, т. к. $0,037 < 0,05$, соответственно, существуют статистически значимые различия между группами в уровне выраженности компонента «контроль».

Средние значения по шкале «принятие риска» у подростков с девиантным поведением ниже, чем в условно нормальной группе (14,92 и 18,52 соответственно). Значения критерия Ливиня $F=1,534$ при значимости $p=0,222$ ($0,222 > 0,05$), это говорит об однородности дисперсий этих выборок. Однородность выборок позволяет применить Т-критерий Стьюдента. Эмпирические значения Т-знач. = 2,591 проявляются на уровне значимости $p=0,013$, так $0,013 < 0,05$, соответственно, существуют статистически значимые различия между группами в уровне выраженности компонента «принятие риска» – у подростков с девиантным поведением аттитюд «принятие риска» выражен ниже, чем в контрольной группе.

Следовательно, на основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что низкий уровень жизнестойкости является одной из предпосылок формирования отклоняющегося поведения.

Для проверки гипотез о наличии отличий в уровне выраженности интегрального показателя эмоционального интеллекта, внутриличностного эмоционального интеллекта, межличностного эмоционального интеллекта применим параметрический Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Согласно данным, средние значения интегрального показателя эмоционального интеллекта у подростков с девиантным поведением ниже (16,56 и 10,96 соответственно). Критерий Ливиня $F=0,005$ проявляется на уровне значимости $p=0,945$ ($0,945 > 0,05$), это говорит о том, что дисперсии этих выборок однородны. Согласно результатам, средние значения межличностного эмоционального интеллекта у подростков с девиантным поведением ниже, чем в контрастной группе (4,8 > 5,96). Критерий Ливиня $F=1,502$ проявляется на уровне значимости $p=0,226$ ($0,226 > 0,05$), это говорит о том, что дисперсии этих выборок однородны. Значения Т-критерия Стьюдента $t=0,539$ при значимости $p=0,592$ ($0,592 > 0,05$), соответственно, группы статистически достоверно не

отличаются друг от друга по уровню выраженности межличностного эмоционального интеллекта. Средние значения внутриличностного эмоционального интеллекта у подростков с девиантным поведением ниже, чем показатели в контрастной группе ($7,12 > 10,16$). Критерий Ливиня $F=1,012$ при значимости $p=0,991$ ($0,991 > 0,05$), это говорит о том, что дисперсии этих выборок однородны. Значения t-критерия Стьюдента $t=1,343$ проявляется на уровне значимости $p=0,036$ ($0,036 < 0,05$), соответственно, у подростков с девиантным поведением внутриличностный эмоциональный интеллект выражен статистически ниже, чем у подростков группы контраста. Можно предположить, что низкие показатели внутриличностного эмоционального интеллекта у подростков с девиантным поведением свидетельствуют о слабо развитом самоконтроле, о проблемах с рефлексией.

Для изучения структуры взаимосвязей между компонентами эмоционального интеллекта и компонентами жизнестойкости в группе подростков мы использовали факторный анализ (метод главных компонент с использованием Varimax-вращения). В результате было выделено 2 фактора, объясняющих 65,239% дисперсии.

В первый фактор, описывающий 42,82% дисперсии, вошли такие шкалы, как: «контроль» ($a=0,938$), интегральный показатель «жизнестойкости» ($a=0,882$), «вовлеченность» ($a=0,831$), «управление собственными чувствами» ($a=0,765$), «осознание своих эмоций» ($a=0,871$), «осознание чувств другого человека» ($a=-0,563$). На основе компонентов можно предположить, что жизнестойкое поведение подростков контрольной группы обусловлено такими компонентами внутриличностного эмоционального интеллекта, как осознание и управление собственными чувствами, которые основаны на развитии самоконтроля и рефлексии. Самоконтроль является основой для формирования аттитюдов жизнестойкости. На основе обозначенных предположений фактор был условно назван *«жизнестойкий, управляющий собой подросток»*.

Второй фактор описывает 22,419% дисперсии, образован следующими компонентами: «управление эмоциями другого человека» ($a=0,844$), «принятие риска» ($a=0,784$), «осознание эмоций другого человека» ($a=0,739$). На основе компонентов, объединенных в фактор, можно предположить, что способность осознавать эмоции других людей помогает подростку манипулировать в свою пользу, что выступает опорой в ситуациях неопределенности. Данный фактор можно обозначить как *«рискованный, управляющий другими подросток»*.

Для выявления внутренних закономерностей и содержательной структуры взаимосвязей между эмоциональным интеллектом и жизнестойкостью в выборке подростков с девиантным поведением был применен факторный анализ, в результате было выделено 2 фактора, объясняющих 62,818% дисперсии.

В первый фактор, описывающий 42,378% дисперсии, вошли такие компоненты, как: «интегральный показатель жизнестойкости» ($a=0,972$), «вовлеченность» ($a=0,897$), «контроль» ($a=0,873$), «принятие риска» ($a=0,862$). Ядро данного фактора составляет «интегральный показатель жизнестойкости». В фактор вошли только шкалы жизнестойкости.

Второй фактор описывает 20,44% дисперсии, образован следующими компонентами: «осознание чувств другого человека» ($a=0,817$), «управление чувствами другого человека» ($a=0,796$), «интегральный показатель эмоционального интеллекта» ($a=0,788$). В данном факторе представлены компоненты межличностного эмоционального интеллекта, а компоненты внутриличностного эмоционального интеллекта и жизнестойкости отсутствуют. Можно предположить, что у подростков с девиантным поведением формируется конформный тип поведения.

В первом факторе поведение подростка с девиантным поведением обусловлено применением психологических защит. Второй фактор объясняет конформный тип поведения девиантных подростков.

Если жизнестойкость становится личностным свойством, это будет способствовать преодолению различных неблагоприятных жизненных обстоятельствах, при этом основными компонентами выступают готовность к новому и личностные убеждения в возможности справиться с проблемной ситуацией (Д.А. Леонтьев), системное психологическое свойство, формирующееся для дальнейшей возможности превращения проблем в новые возможности (С.А. Богомаз).

На основе выявленных различий мы пришли к следующим выводам: низкий уровень жизнестойкости и внутриличностного эмоционального интеллекта является предиктором девиантного поведения в подростковом возрасте; развитие внутриличностного эмоционального интеллекта важно при формировании жизнестойкости в подростковом возрасте. В свою очередь, эти особенности являются основой формирования аттитюдов жизнестойкости.

Список литературы:

1. Астраух К.А., Андреева И.Н. Различия между подростками с девиантным и нормативным поведением в выраженности жизнестойкости и ее компонентов // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2023. № 1. С. 60–63. [10.52928/2070-1640-2023-39-1-60-63](https://doi.org/10.52928/2070-1640-2023-39-1-60-63).
2. Базарсадаева Э.Ж. К вопросу об истории изучения эмоционального интеллекта // Вестник бурятского государственного университета. 2013. № 5. С. 24–32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-izucheniya-emotsionalnogo-intellekta>
3. Давыдова Ю.В. Особенности эмоционального интеллекта подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2007. № 2. С. 92–99. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-podrostkov>
4. Дегтярев А.В. Эмоциональный интеллект и особенности социально-психологической адаптации у подростков с девиантным поведением // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 149–159. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n3/71370.shtml.
5. Клейберг Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. М. : ИП Петросян, 2022, 446 с.

6. Климова Н.П. Теоретические аспекты взаимосвязи эмоционального интеллекта с компонентами жизнестойкости личности // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2021. Вып. 21, часть 4. С. 163–170. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/270983>
7. Кошарная Г.Б., Мордишева Л.Н. Основные подходы к изучению девиантного поведения // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2010. № 1 (13). С. 70–81.
8. Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. С. 611–643.
9. Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 153 с.
10. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. № 6, Т. 26. С. 87–101.
11. Макарова В.С., Березенко Ю.Ю., Токахо Е.Г. Влияние эмоционального интеллекта на жизнестойкость подростков, склонных к суицидальному поведению // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 14 февраля 2025 года. Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. С. 347–349.
12. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. СПб. : Речь, 2005. 445 с.
13. Нигматуллина Л.И., Фаттахова Г.Р. Особенности жизнестойкости подростков с девиантным поведением // Рахимовские чтения – 2021: Материалы международной научно-практической конференции, Уфа, 14–15 декабря 2021 года. Уфа : БГПУ им. М. Акмуллы, 2021. С. 269–272.
14. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании: методическое пособие / О.В. Борисенко, Т.А. Матёрова, Т.А. Ховалкина, М.В. Шамардина. Барнаул: Изд-вл АлтГУ, 2014. 184 с.
15. Паатова М.Э., Бегидова С.Н., Хакунов Н.Х. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «девиантное поведение» и «делинквентное поведение» подростков // Вестник Адыгейского гос.ун-та. Сер.3, Педагогика и психология. 2012. № 1 (101). С. 97–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskii-analiz-sotsialnopedagogicheskikh-fenomenov-deviantnoe-povedenie-i-delinkventnoe-povedenie-podrostkov>
16. Панцырь С.Н., Новгородцева А.П. Личностные особенности подростков с девиантными формами поведения // Культурно-историческая психология. 2013. Том 9. № 2. С. 64–72.

17. Федосеенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги. Монография. СПб.: Речь, 2008. 192 с.
18. Фомина А.Н. Жизнестойкость личности. Монография. Москва: Прометей, 2012. 151 с.
19. Шелкунова Т.В., Шелкунов А.В. Феномен жизнестойкости в отечественной и зарубежной литературе [Электронный ресурс] // Молодежь и наука: сб. материалов IX Всероссийской науч.-техн. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с междунар. участием, посвящ. 385-летию со дня основания г. Красноярска. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2013. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section084.html>.
20. Шварева Е.В. Жизнестойкость как психологическая характеристика участников современной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 180–185.
21. Шумакова Н.Д., Шамардина М.В. Исследования проблематики интеллекта в контексте жизнестойкости подростков // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 34-2. С. 14–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32399159>
22. Maddi S. Hardiness: Operationalization of Existential Courage // Journal of Humanistic Psychology. 2004. Vol. 44. № 3. p. 279–298.

References:

1. Astrauh K.A., Andreeva I.N. Razlichija mezhdru podrostkami s deviantnym i normativnym povedeniem v vyrazhennosti zhiznestojkosti i ee komponentov. Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Serija E. Pedagogicheskie nauki. 2023. No 1. P. 60–63. 10.52928/2070-1640-2023-39-1-60-63.
2. Bazarsadaeva Je.Zh. K voprosu ob istorii izuchenija jemocional'nogo intellekta. Vestnik burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. No 5. P. 24–32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-izuchenija-emosionalnogo-intellekta>
3. Davydova Ju.V. Osobennosti jemocional'nogo intellekta podrozkov. Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika. 2007. No 2. P. 92–99. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emosionalnogo-intellekta-podrozkov>
4. Degtjarev A.V. Jemocional'nyj intellekt i osobennosti social'no-psihologicheskij adaptacii u podrozkov s deviantnym povedeniem. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2014. No 3. P. 149–159. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n3/71370.shtml.
5. Klejberg Ju.A. Osnovy psihologii deviantnogo povedenija. M. : IP Petrosjan, 2022, 446 p.
6. Klimova N.P. Teoreticheskie aspekty vzaimosvjazi jemocional'nogo intellekta s komponentami zhiznestojkosti lichnosti. Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly. Istoricheskie i psihologo-pedagogicheskie

nauki. 2021. Vyp. 21, chast' 4. P. 163–170. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/270983>

7. Kosharnaja G.B., Mordisheva L.N. Osnovnye podhody k izucheniju deviantnogo povedenija. Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Obshhestvennye nauki. 2010. No 1 (13). P. 70–81.

8. Leont'ev D.A., Kaliteevskaja E.R., Osin E.N. Lichnostnyj potencial pri perehode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminacii. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika. Pod red. D.A. Leont'eva. M. : Smysl, 2011. P. 611–643.

9. Loginova M.V. Psihologicheskoe sodержanie zhiznestojkosti lichnosti studentov: dis. ... kand. psiholog. nauk. M., 2010. 153 p.

10. Maddi S. Smysloobrazovanie v processe prinjatija reshenij. Psihologicheskij zhurnal. 2005. No 6, Vol. 26. P. 87–101.

11. Makarova V.S., Berezenko Ju.Ju., Tokaho E.G. Vlijanie jemocional'nogo intellekta na zhiznestojkost' podrostkov, sklonnyh k suicidal'nomu povedeniju. Sormovskie chtenija-2025: nauchno-obrazovatel'noe prostranstvo, realii i perspektivy povyshenija kachestva obrazovanija: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Krasnodar, 14 fevralja 2025 goda. Cheboksary: OOO "Izdatel'skij dom "Sreda", 2025. P. 347–349.

12. Mendelevich V.D. Psihologija deviantnogo povedenija. SPb. : Rech', 2005. 445 p.

13. Nigmatullina L.I., Fattahova G.R. Osobennosti zhiznestojkosti podrostkov s deviantnym povedeniem. Rahimovskie chtenija – 2021: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Ufa, 14–15 dekabnja 2021 goda. Ufa : BGPU im. M. Akmully, 2021. P. 269–272.

14. Osobennosti formirovanija zhiznestojkosti i sovladanija s trudnymi zhiznennymi i stressovymi situacijami nesovershennoletnih v obrazovanii: metodicheskoe posobie / O.V. Borisenko, T.A. Matjorova, T.A. Hovalkina, M.V. Shamardina. Barnaul : Izd-vl AltGU, 2014. 184 p.

15. Paatova M.Je., Begidova S.N., Hakunov N.H. Teoretiko-metodologicheskij analiz social'no-pedagogicheskikh fenomenov «deviantnoe povedenie» i «delinkventnoe povedenie» podrostkov. Vestnik Adygejskogo gos.un-ta. Ser.3, Pedagogika i psihologija. 2012. No 1 (101). P. 97–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskij-analiz-sotsialnopedagogicheskikh-fenomenov-deviantnoe-povedenie-i-delinkventnoe-povedenie-podrostkov>

16. Pancyr' S.N., Novgorodceva A.P. Lichnostnye osobennosti podrostkov s deviantnymi formami povedenija. Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2013. Vol. 9. No 2. P. 64–72.

17. Fedoseenko E.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie podrostkov: sistema raboty, diagnostika, treningi. Monografija. SPb.: Rech', 2008. 192 p.

18. Fominova A.N. Zhiznestojkost' lichnosti. Monografija. Moskva: Prometej, 2012. 151 p.

19. Shelkunova T.V., Shelkunov A.V. Fenomen zhiznestojkosti v otechestvennoj i zarubezhnoj literature [Jelektronnyj resurs]. Molodezh' i nauka: sb. materialov IH Vserossijskoj nauch.-tehn. konf. studentov, aspirantov i molodyh uchenyh s mezhdunar. uchastiem, posvjashh. 385-letiju so dnja osnovanija g. Krasnojarska. Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj un-t, 2013. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section084.html>.

20. Shvareva E.V. Zhiznestojkost' kak psihologicheskaja harakteristika uchastnikov sovremennoj obrazovatel'noj sredy. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. No 4. P. 180–185.

21. Shumakova N.D., Shamardina M.V. Issledovanija problematiki intellekta v kontekste zhiznestojkosti podrostkov. Tendencii razvitija nauki i obrazovanija. 2018. No 34-2. P. 14–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32399159>

22. Maddi S. Hardiness: Operationalization of Existential Courage // Journal of Humanistic Psychology. 2004. Vol. 44. № 3. p. 279–298.