Министерство образования Республики Беларусь

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

СОЦИАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ:

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:



Коломинские чтения

Сборник научных статей
к 90-летию рождения Я. Л. Коломинского

Научное электронное издание
локального распространения

Минск

БГПУ
2024

ISBN 978-985-29-XXXX-X

© Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2024

УДК 37.013.42 + 364.4
ББК 74.6
С69

Р е д к о л л е г и я:

В. В. Мартынова, кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета социально-педагогических технологий БГПУ (отв. ред.);
Т. В. Гормоза, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ;
А. П. Лобанов, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ;
Г. В. Корзенко, доктор исторических наук, профессор,
профессор кафедры социальной работы БГПУ;
Е. В. Бондарчук, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии БГПУ;
Ю. В. Башкирова, старший преподаватель
кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ;
Е. К. Погодина, старший преподаватель кафедры социальной педагогики БГПУ

С69 **Социальная** и педагогическая психология: актуальные проблемы образования и развития личности в современном мире : Коломинские чтения : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : В. В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2024. – 377 с.
ISBN 978-985-29-0540-4.

Сборник научных статей содержит доклады участников Коломинских чтений, которые были посвящены личности и научной деятельности выдающегося белорусского ученого, маэстро в области социальной и педагогической психологии Якова Львовича Коломинского. Чтения прошли в юбилейный год: 90 лет со дня рождения великого ученого.

Минимальные системные требования:
Операционная система Windows 98 и выше. Процессор Pentium III, RAM 32 Mb (ОЗУ), HDD 250 Mb
Видеоадаптер с разрешением 800×600, 256-цветов,
32 Mb видеопамяти, DVD-ROM, мышь

© Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2024

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Издается в авторской редакции
Ответственный за выпуск Е. *К. Погодина*
Дизайн обложки *Д. Д. Власенко*

Дата подписания к использованию _.10.2024. X,XX Mb. Тираж 7 электрон. экз. Заказ 492.
Исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Ул. Советская, 18, 220030, Минск. https://bspu.by

ВВЕДЕНИЕ

Статьи, представленные в сборнике, посвящены личности и научной деятельности Я. Л. Коломинского – выдающегося ученого, психолога и педагога, который на протяжении долгих лет работал в УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Последние годы жизни Яков Львович плодотворно трудился на кафедре возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий БГПУ.

Двадцать восьмого февраля 2024 года сотрудниками кафедры возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий БГПУ была организована и проведен вебинар с международным участием «Социальная и педагогическая психология: сохраняя прошлое, создаем будущее» : Коломинские чтения, посвященные годовщине памяти Якова Львовича.

Я. Л. Коломинский значительное внимание уделял целостному взгляду на психологию, её междисциплинарные и межотраслевые связи. Такой подход был реализован в его работах по возрастной педагогической психологии и социальной педагогической психологии. Общее представление о научной деятельности юбиляра можно составить на основе статьи заведующей кафедрой возрастной и педагогической психологии Е. В. Бондарчук. Активное участие в работе вебинара приняли его коллеги по кафедре и факультету, в том числе магистранты и студенты.

В сборник научных статей вошла публикация дочери Я. Л. Коломинского – кандидата психологических наук, доцента О. Я. Коломинской, его учеников (доктора медицинских наук, профессора С. А. Игумнова, кандидатов психологических наук Е. Л. Малиновского и А. А. Полонникова и др.). Наиболее рельефно и весомо вклад Я. Л. Коломинского оценила доктор психологических наук, профессор Л. В. Марищук – Учитель психологов.

ДАНЬ УВАЖЕНИЯ ЯКОВУ ЛЬВОВИЧУ КОЛОМИНСКОМУ

великому учёному,
талантливому педагогу, наставнику,
замечательному человеку, яркой личности

В январе 2024 года исполнилось 90 лет со дня его рождения – доктора психологических наук, профессора Я.Л. Коломинского.

Имя Якова Львовича широко известно ученым и практикам, не только в Беларуси, но и за ее пределами. С его именем во многом связано становление и развитие психологии, педагогики у нас в республике.

Уважение и благодарность Я.Л. Коломинскому, за его твердый жизненный выбор, который он связал с психологией и Белорусским государственным педагогическим университетом имени Максима Танка.

Профессиональный путь Якова Львовича – пример служению науке.

Он был бесконечно и преданно влюблен в психологию.

Преданность психологии выразилось в изучении, исследовании и разработке самых актуальных вопросов теории и практики психологии, педагогики.

Результаты этой работы нашли широкое отражение в публикациях. Ученый являлся автором 33 научных, учебных, научно-популярных книг и свыше 800 научных и публицистических статей.

Научные труды Я.Л. Коломинского востребованы и переведены на 16 языков мира и выдержали свыше 30 зарубежных изданий.

Большой вклад Я.Л. Коломинского в развитие науки был высоко оценен. Он был удостоен звания: заслуженный деятель науки Республики Беларусь. Был избран академиком Белорусской академии образования, председателем правления Белорусского общества психологов, академиком Международной академии наук высшей школы (г. Москва), академиком Международной академии акмеологических наук (г. Санкт-Петербург).

Заслугой Я.Л. Коломинского является то, что его экспериментальные и теоретические исследования положили начало развитию новых отраслей психологической науки: возрастной и педагогической психологии, социальной психологии, психологической культурологии.

Под его руководством возникла признанная научная школа. Его учениками защищенно 50 кандидатских и 8 докторских диссертаций в области психологии.

Яков Львович Коломинский развивал белорусские социально-психологические традиции в контексте идей, сформулированных нашим выдающимся земляком Л.С. Выготским.

В этом смысле Яков Львович называл себя «научным внуком» Л.С. Выготского и продолжил исследования одной из центральных социально-психологических и педагогических идей – понятия «социальная ситуация развития».

Результаты его исследований и выводы находят отражение в трудах по социальной психологии развития, социальной психологии школьного класса, социальной психологии выбора.

Я.Л. Коломинский является автором весьма актуальной и сегодня психологии малой группы.

Благодаря ученому, впервые в отечественной психологии появились методики изучения межличностных отношений. Много внимание он уделял изучению педагогических межличностных отношений.

Богатое научное наследие Якова Львовича, является актуальным и сегодня для психологической и педагогической теории и практики.

Весьма актуальными являются его труды, посвященные развитию личности. Яков Львович представлял личность как высшую ступень человеческого развития, к которой как он и утверждал «осознанно или нет, стремится всякий живущий».

Ученый утверждал, что каждого индивида, согласно этой установке, характеризует потребность быть личностью, которая неотделима от творчества и которая всегда в радость, и особо важно, что личность не получают как природный дар, а приобретают путем многотрудных усилий, и, конечно же, усилий психологических.

Это особо важно понимать будущим и практикующим педагогам, психологам, и для себя лично и для работы по развитию личности учеников!

Весьма ценной является для теории и практики социальной педагогики выдвинутая Яковом Львовичем гипотеза полиролевой структуры личности. Гипотеза порождается участием индивида в разных социальных средах, в том числе виртуального свойства.

Для образовательного процесса вузов актуальными являются исследования данного процесса как многофункционального, сложнодинамичного феномена.

В своих работах ученый исходил из того, что центральными, определяющими всю деятельность учреждений высшего образования в персогенном смысле являются социально-психологические системы межличностного взаимодействия «преподаватель-студент» и «студент-студент».

Я.Л. Коломинский исследовал педагогическое (воспитательное) взаимодействие преподавателя как две основные подсистемы:

внутреннюю, содержательную, мотивационно-потребностную, включающую такие компоненты, как эмоциональное отношение преподавателя к студенту, отношение к своей преподавательской деятельности (педагогические убеждения), отношение к предмету преподавания;

внешнюю, операциональную, называемую педагогическим общением, в процессе которой реализуются, проявляются и видоизменяются внутренние состояния педагога.

Для современной системы образования, воспитания педагога важным представляется утверждение Я.Л. Коломинского, что педагог с его культурным уровнем, физическим, психическим, психологическим и нравственным здоровьем, творческим потенциалом является главной фигурой.

От уровня его профессиональной культуры во многом зависит нравственный и духовный прогресс общества.

Сегодня актуально утверждение ученого о том, чтобы культура стала величайшим резервом опыта и ценностей, педагогу мало иметь профессиональные знания, умения и навыки, быть психологически грамотным.

Педагог должен встать на путь саморазвития, самовоспитания, поскольку в процессе самотворчества происходит слияние субъекта с культурой, ее впитывание, видение себя в ней, включение в культуротворчество.

И что важно, как отмечал Я.Л. Коломинский этот уровень обеспечивается психологической деятельностью – работой человека во внутриличностном и межличностном пространствах. Ученый говорил, что – «Каждый человек – психолог, каждый сам для себя психологическая лабаратория».

Яков Львович запомнился нам как очень интересный глубокий человек, личность высокой культуры. Он был искренний, открытый, создающий атмосферу доброжелательности, взаимопонимания. Жизнь его была наполнена общением с выдающимися людьми. Он был прекрасным рассказчиком, любил поэзию и приобщал всех нас к философии поэзии.

Яков Львович к студентам и коллегам всегда обращался со словами своего любимого поэта Николая Заболоцкого:

«Не позволяй душе лениться!
Чтоб в ступе воду не толочь,
Душа обязана трудиться
И день и ночь, и день и ночь!»

И сегодня это звучит как напутствие Я.Л. Коломинского нам, кто связал свою судьбу с психологией и педагогикой.

Творчество Я.Л. Коломинского пробуждает наше сознание и мысли, влюбленность и преданность профессии.

В.В. Мартынова,
кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета социально-педагогических технологий
УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УДК 159.923

СОВРЕМЕННЫЕ РОДИТЕЛИ КАК УЧАСТНИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

И. Н. Ахременко,
старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск,
in-n-a@mail.ru
О. М. Бартош,
педагог-психолог, государственное учреждение образования «Средняя школа № 148 г. Минска», г. Минск, Беларусь,
spps148@mail.ru

MODERN PARENTS AS PARTICIPANTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Inna Akhremenko,
Senior Lecturer of the Department of Age and Pedagogical Psychology, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk
Olga Bartosh,
teacher-psychologist, State educational institution "Secondary School № 148 in Minsk", Minsk

Аннотация. Целью статьи является оценка участия современных родителей в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса в учреждениях школьного образования. В материалах представлен анализ причин отстранения родителей от полноценного участия в процессе образования, психолого-педагогическом сопровождении.

Annotation. The purpose of the article is to evaluate the participation of modern parents in the psychological and pedagogical support of the educational process in the institutions of school education. The article analyzes the reasons of parents' exclusion from full participation in the process of education, psychological and pedagogical accompaniment.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; родители; психологическая безопасность; родительская вовлеченность в образовательный процесс; стиль семейного воспитания.

Keywords: psychological and pedagogical support; parents; psychological safety; parental involvement in the educational process; family upbringing style.

Семья и школа являются старейшими институтами социализации личности (В. Н. Дружинин, С. В. Ковалёв, В. В. Чечет), их состояние и способность справляться с ролью воспитания и обучения, закладывают основы будущего. Роль родителя многогранна, она требует выполнения самых разных функций, которые меняются по мере взросления ребенка. Наиболее важной среди них остается роль воспитателя, которая в настоящее время нестабильности общества, неопределенности ориентиров и трансформации ценностей, требует особой

ответственности. Поэтому сегодня термин «ответственное родительство» стал главным требованием в выполнении воспитательной функции.

Довольно продолжительный период жизни приходится на школьные годы, сопряженные с разнообразными трудностями. Инновации, внедряемые в образовательный процесс школы, в целях улучшения качества общего среднего образования, поиск оптимальных методов обучения и воспитания обучающихся, создает серьезную стрессовую нагрузку на всех участников учебно-воспитательного процесса и требует организации специальной помощи для снижения воздействия разных стрессовых факторов и минимизации последствия их воздействия. Для контроля степени благоприятности условий осуществления образования и психологического состояния участников образовательного процесса организованы и проводятся научные исследования, мониторинг и оценка образовательной среды и благополучия личности вовлеченных в образовательный процесс. В учреждениях высшего образования готовят специалистов, способных оценить особенности образовательного пространства и личность обучающих и обучаемых с позиции их благополучия. В программу подготовки специалистов педагогов социальных и педагогов-психологов включены учебные дисциплины: «Психологическая безопасность в школе» и «Основы психологической безопасности личности». В настоящее время реализуются масштабные программы по обмену опытом и совместному решению задачи – создания безопасной образовательной среды и условий психологической безопасности личности в образовательном процессе.

Вместе с тем, анализ содержания таких программ показывает, что без должного внимания остается важная категория, которую многие специалисты не относят к непосредственным участникам образовательного процесса, - это родители. Большинство специалистов фокусируют свое внимание на учащихся, педагогах, а родителей, как соучастников образовательного процесса, оставляют без внимания, будто бы то, что происходит в школе и за ее пределами, но имеет отношение к процессу образования, их не касается.

Между тем, степень участия родителей в разных школьных мероприятиях, посещение родительских собраний, участие в собраниях органов школьного самоуправления, отклик на разные инициативы и предложения администрации и школьных учителей, содержание текстов родительских чатов указывают о том, что законные представители переживают немало стрессов за период школьной жизни их детей, и сегодня являются едва ли не самой уязвимой категорией, которую без конца изучают на предмет качества выполнения родительской роли, меры участия в жизни детей, применения насильственных стратегий в отношениях с детьми и при осуществлении воспитательных действий. В некоторых случаях это оправдано, а чаще – нагнетает напряжение у родителей в отношении школы и вызывает тревогу и стресс.

Особенно трудно приходится родителям, заинтересованным в благополучии психического состояния ребенка, желающим ему помочь, но не знающим, как? Эту категорию законных представителей стоит охватывать вниманием в первую очередь, предлагая им разные форматы взаимодействия с представителями учреждения образования для предоставления возможности

повышения их психолого-педагогической компетентности, и за счет этого, снижения стресса из-за множества опасений и тревоги за благополучие собственных детей, роста доверия к сфере образования и данному учреждению в целом.

Родители являются важной частью во всей цепи образовательного процесса. Педагоги школ, руководители учреждений школьного образования и их помощники, обеспечивающие организацию учебного процесса, - директора и завучи, узкие специалисты (учителя-дефектологи) отмечают, что без участия родителей добиться успехов в образовательном процессе невозможно. Именно родители, помогая учащимся младших классов, готовить домашнее задание, приучают их к культуре ответственного выполнения своих обязанностей, содействуют формированию навыков контроля и самооконтроля, добиваясь качества подготовки уроков, и прочности усвоения знаний, формирования необходимых практических умений и компетенций. Их роль в процессе социализации ребенка является определяющей и ее приоритетные позиции должны сохраняться и в период школьного образования, ибо именно родители несут ответственность за жизнь, здоровье и организацию всех форм активности ребенка. Они обеспечивают качество жизни ребенка и определяют направления его развития. Эта особенность родительской роли отмечается многими исследователями [1].

Родители являются полноценными соучастниками образовательного процесса и влияют на его качество и результативность. В последнее время к родителям, как особому ресурсу прибегают все чаще. Эта практика становится привычной и для учителей, и для администрации, и для узких специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога и педагога социального).

Основная причина вовлечения родителей в образовательный процесс – обеспечение его благоприятных условий и качества. Если ранее педагоги инициировали обращение к родителям в целях решения проблем с поведением ребенка, его успеваемостью, то сегодня спектр совместно решаемых с родителями задач стал значительно шире. Родителей стараются вовлечь в жизнь современной школы разными путями, чтобы, укрепив связи между учителями и законными представителями, гибко и своевременно реагировать на возникающие проблемы, требующие разрешения школьные ситуации, сделать образовательный процесс управляемым.

Поиску приемлемых и действенных путей взаимодействия семьи и школы посвящено огромное число исследований теоретиков и практиков (О.А. Засим, И.С. Колмакова, С.В. Корженевич, А.В. Ладесь, И.Г. Матыцина, Л.И. Мелик, И.А. Мельничук, Л.И. Хмарук) [1]. Специалисты отмечают среди них школьное самоуправления, попечительский совет, родительский университет, клубы совместного досуга, благотворительные выставки и многое другое, указывая, что основу взаимодействия должны составить позиции гуманизма, партнерства, сотрудничества в решении глобальных проблем, идея использования потенциала семьи. В некоторых учреждениях образования опыт успешного родительства активно используется в качестве образца и стимулирующего средства, для повышения педагогической культуры и инициативы других родителей.

Наряду с традиционной ролью современный родитель в исследованиях все чаще фигурирует как лицо, участвующее в процессе сопровождения образовательного процесса (Л.А. Забродина (2009), А.А. Захарова (2016), С.А. Маскалянова, В.К. Елисеев, Л.М. Тафинцева (2016), В.С. Собкин, Д.В. Адамчук (2015), М.Е. Гошин, Д.С. Григорьев, Т.А. Мерцалова (2019) и другие). При этом практика сопровождения обычно применяется в целях преодоления школьной неуспешности или в отношении учащихся, составляющих группу риска.

Категория неуспешных учащихся – это группа с разнородными затруднениями, затрагивающими вопросы учебного благополучия (мотивации, контроля, способностей и психических качеств), социализации (трудности межличностного взаимодействия, формирования социально важных качеств личности, профессионального и личностного самоопределения) и проблемы развития личности (И. Н. Бондаренко, И. Ю. Цыганов, В. И. Моросанова (2018); Л. А. Илатовская (2011); М. С. Староверова (2018). Д.Ж. Давыдов отмечает, что преодоление школьной неуспешности, как комплексного явления, является сегодня самой актуальной проблемой, которая требует незамедлительных мер, поскольку имеет серьезные последствия в виде нарушения отношений учащегося со сверстниками и взрослыми, что препятствует формированию у него благоприятного опыта общения и усвоения ценностей, традиций и правил общественного поведения; опосредует извращенное отношение к учебной деятельности, как к развлечению, и труду в целом; мешает полноценной профессиональной ориентации и разумному проведению свободного времени (О. В. Гилева, Н. С. Фирсова (2008), Е. Р. Слободская, М. В. Сафронова, О. К. Ахметова (2008); А. А. Олейникова (2017) и другие).

Ученые отмечают, что школьная неуспешность имеет возрастные проявления и выходит за рамки явного неблагополучия. Она затрагивает и категории щкольников, чрезмерно мотивированных к учебе, способных осваивать учебную программу большего объема и с высокой скоростью, профессионально ориентированных и личностно зрелых. Эти учащиеся имеют особые образовательные потребности, которые в привычных условиях невозможно удовлетворить (М. Битянова (2001), А. О. Дробинская (2004) и прочие). Связь школьной неуспешности с семейным неблагополучием, принуждает обязательно вовлечь в школьные связи родителей и контролировать ситуацию в семейном коллективе, предупреждая трансформацию семейной обстановки в социальное неблагополучие (Л.А. Илатовская (2011) и иные).

Исследуя факторы, определяющие школьную успешность, современные исследователи С. А. Маскалянова, В. К. Елисеев, Л. М. Тафинцева (2022) причислили к ним: организацию образовательного процесса с учетом потребностей учащихся; родительскую вовлеченность в образование учащихся и создание адекватных условий для развития детей в семье; сотрудничество учителя с коллегами, педагогом-психологом и другими специалистами; психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса [3, с.222]. При этом ученые и специалисты-практики подчеркивают, что сопровождение включает разные виды: психологическое (при участии педагога-психолога),

социально-педагогическое (координирует педагог социальный), педагогическое (обеспечивает учитель-предметник, классный руководитель) и организационное (координирует директор, завуч) (С. В. Алехина, 2012).

Понимание назначения психолого-педагогического сопровождения значительно шире. Сегодня целесообразно обеспечить сопровождение родителями образовательного процесса не только для учащихся, признанных неуспешными, и отнесенными к группе риска, но понимать его как часть образовательного процесса, осуществляемую на постоянной основе, поскольку каждый ребенок в той или иной мере нуждается в психолого-педагогическом сопровождении. Это является следствием понимания сути «психолого-педагогического сопровождения» как специфического феномена.

Р.В. Овчарова, в частности, отмечает, что в отечественной (российской и белорусской практике) сложились две основные модели психологической работы с родителями, (модель «поддержки» и модель «сопровождения»). Обе модели предполагают нацеленность на успешность, полноценность развития личности учащегося и качество педагогического процесса.

Модель поддержки предусматривает работу со свершившимся неблагополучием, а модель сопровождения - создание условий, предотвращающих эти неблагополучия (Р.В. Овчарова, 2003). Модель поддержки используется чаще в ситуациях социального неблагополучия семьи, когда ребенок признается нуждающимся в государственной защите. Психологическая поддержка традиционно оказывается, когда в силу разных обстоятельств родители не имеют ресурса справиться с ситуацией, не знают, что нужно делать в конкретном случае, чувствуют себя растерянными или некомпетентными. В традиционной обстановке родители также оказываются вовлеченными в процесс сопровождения образовательного процесса. Их роль в этом смысле широка и масштабна. Практически на каждом этапе школьной жизни родительское соучастие в школьной жизни способно помочь ребенку справляться с учебными и социальными задачами. На этапе вхождения в школьную жизнь ребенку требуется элементарное знание и ощущение, что он не одинок, что его жизнью и школьными делами интересуются, равно, как и благополучием социальных контактов, успешностью постижения правил школьного социума и ученического класса, общения с педагогами и овладение учебными требованиями. Ребенку нужна психологическая поддержка, сопереживание и соучастие.

По мере погружения в школьное пространство и правила жизни в нем, неоднократно возникают ситуации, требующие нахождения родителя рядом с учащимся и его соучастия в выполнении некоторых учебных задач, содействия в проведении воспитательных мероприятий (подготовка ярмарок, поделок, сдача макулатуры, помощь в организации посещения разных культурных мест). Мелкие недоразумения и конфликты, противоречия легче преодолеваются, если они напрямую или незримо сопровождаются родителем. Дети, чьи родители участвуют в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса, чувствуют себя увереннее, они благополучнее в учебе и социальных связях.

Роль родителя, как участника сопровождения образовательного процесса, многопланова и перманентна и сложна по эмоциональной напряженности и содержанию. Родители сопровождают образовательный процесс, помогая детям и содействуя учителям, с одной стороны, и сами требуют психолого-педагогического сопровождения, выступая объектами этого процесса, с другой стороны. Оба аспекта очень важны. Вовлечение родителей в психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, влияет на его продуктивность. Родители в деятельности педагога-психолога, выступают в роли ресурса, обеспечивающего требуемый психологический эффект. Фактов, подтверждающих эту аксиому, множество: родительское внимание, интерес к успехам ребенка и соучастие в его жизни, стимулируют к более высоким учебным достижениям, вера в возможности ребенка придает ему сил и мотивирует, присутствие родителя в процессе приготовления уроков, стимулирует старание и прилежность. Практикующие психологи, оказывающие помощь детям, обязательно вовлекают в этот процесс родителей, неоднократно убеждаясь, что ожидаемый результат при вовлечении родителей достигается быстрее, его качество и устойчивость значительно выше.

Между тем, желание родителей участвовать в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса определяется мотивами участия в этом процессе, на которые влияют: доверие к данному учебному заведению и деятельность его сотрудников. Доверие к системе образования в целом обусловлено социальной оценкой качества оказываемых услуг: эти оценки отражаются в средствах массовой информации посредством ознакомления населения с результатами исследований и наблюдений, данными итогового тестирования школьников; стабильностью условий и содержания образовательного процесса. Бесконечные изменения и реформы системы образования, подготовка новых учебных программ и учебных пособий, инновации в области контроля знаний создают впечатление о неудовлетворительности системы образования, дезориентируют и приводят к непониманию требований, вносят хаос, подрывая доверие к системе образования, и вызывая сильно выраженную тревожность. Такие условия делают невозможным участие родителей в психолого-педагогическом сопровождении: утрата доверия к образовательной системе быстро распространяется на образ конкретного учреждения образования. В результате возникают сложности участия родителей в любых видах взаимодействия с представителями учреждения образования, а поиски общей платформы для взаимодействия и сотрудничества ни дают ожидаемого результата (В.С. Собкин, Д.В. Адамчук (2015); И.Е. Дрёмина (2015); Е.А. Дмитриева (2016); М.Е. Гошин, Д.С. Григорьев, Т.А. Мерцалова (2021) [1, 2].

Недоверие к системе школьного образования поддерживается институтом репетиторства: услуги дополнительного образования, позволяющие достичь более высоких результатов, дискредитируют систему школьного образования, провоцируют отказ от услуг школьных учителей, школьного образования в целом, как стройной системы и нацеливают на «простое натаскивание» учащихся по учебным предметам в завершающий период общего школьного

образования. Нередко нежелание родителей выступать в роли участника психолого-педагогического сопровождения, продиктовано директивностью деятельности администрации и назидательной ролью учителя, которые подменяют взаимодействие на равных стремлением воздействия на родителя, что нередко можно увидеть в практике родительского собрания, когда родителя ставят перед фактом, что и как нужно сделать, не оставляя ему права для проявления инициативы и предложения своего видения, как лучше решить поставленную задачу [1].

Участию родителей в жизни и деятельности школы на уровне соуправления могут препятствовать и сами учителя, которые и не замечают участия родителей из-за сниженного интереса к тому, что происходит в образовательном пространстве школы, и намеренного игнорирования их роли в силу разных социально-психологических причин (учителя-оппозиционеры и учителя с низкой самооценкой успешности своих профессиональных перспектив в рамках деятельности школьного самоуправления). Не видя результативности личного участия, педагоги предпочитают и саботировать участие в школьных органах самоуправления других, в том числе и родителей, снижая ценность данных органов в глазах законных представителей и демотивируя их к участию в этих объединениях (В.С. Собкин, Д.В. Адамчук, 2015).

Участие родителей в психолого-педагогическом сопровождении зависит от отношения к психологу, как к специалисту. Сказывается роль опыта взаимодействия с психологом, представлений о психологе в обществе и у конкретного родителя, знание о достижениях психолога учреждения образования в работе с другими детьми (И.Е Дрёмина, 2015). Во многом, готовность родителей участвовать в психолого-педагогическом сопровождении определяется общей культурой, образовательным уровнем родителя и другими факторами.

Показателями готовности родителя участвовать в психолого-педагогическом сопровождении выступает выражение согласия на участие ребенка в психолого-педагогическом сопровождении. Анализ заявлений-согласий на получение ребенком психологической помощи и его участие в психологической диагностике, полученных от законных представителей, в нескольких учреждениях общего среднего образования г. Минска (средние школы и гимназии), показали, что большая часть родителей одобряют возможность участия их детей в психодиагностических процедурах, как правило, скрининговых по сути, согласны, чтобы их дети получали психологическое сопровождение в виде просветительских и профилактических мероприятий, при необходимости приглашались для участия в коррекционных мероприятиях.

Анализ количества родительских заявлений показал, что наиболее охотно родители поддерживают идею психолого-педагогического сопровождения школьников в учреждении школьного образования, если в школе на протяжении нескольких лет работает один и тот же психолог или слаженная команда. В этом случае доверие специалисту выше.

При ознакомлении родителей с новыми направлениями психологической диагностики в школе, некоторые родители проявляют интерес к объекту

диагностике и предлагаемому инструменту, вступают в процесс обсуждения приемлемости диагностического инструмента, выражают сомнения и опасения. Около 3-5 % законных представителей в таких учреждениях норовят оградить собственных детей от взаимодействия с психологом.

В школах, где кадры, выполняющие функцию педагога-психолога, часто меняются, доверие к профессии и специалисту не сформировано, число родителей, отказывающих детям в получении психологической помощи и выяснению потребности в ней, значительно больше. Их представления о психологической деятельности не сформировано или искажено, что порождает тревожность за благополучие своего ребенка в процессе взаимодействия с ребенком и провоцирует восприятие психологического сопровождения как опасного, рискованного или угрожающего благополучию школьника или семье в общем. Среди таких родителей отказ от услуг психолога подписали 7-12 %.

Анализ ситуации обеспечения школы специалистами, работающими в должности педагога-психолога, показывает, кадровый вопрос сохраняет свою актуальность в силу разных обстоятельств и требует решения на уровне обеспечения качественной профориентационной работы и осознанного выбора профессии молодыми людьми, формирования профессиональной готовности и профессиональной ответственности, стабильности профессионального самоопределения уже в процессе овладения профессией, создание условий для адаптации молодого специалиста педагога-психолога к первому рабочему месту и формирование отношения к школе как к престижному и профессионально привлекательному месту трудовой деятельности.

Согласно данным психологов-исследователей, природа родительских отношений к детям и родительская позиция сказываются на вовлеченности родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения образования (Л.А. Забродина, 2009). Готовность родителей к принятию роли участника психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса во многом определяется мерой их вовлеченности в процесс образования своих детей, их функцией в этом процессе. Сегодня многие вступают в дискуссии и полемику, пытаясь выяснить, какая мера участия родителя в образовании ребенка является благоприятной, какие действия и усилия родителей способны обеспечить ожидаемый образовательный эффект, насколько необходимо впустить родителя в школьную образовательную деятельность, где находятся границы дозволенной меры школьного соуправления и прочие вопросы остаются без ответов. Традиционный подход, который используется в решении данной задачи – это трактовка манеры участия родителей в образовании детей посредством стиля воспитания.

Стиль воспитания – это психологический феномен, который включает набор стандартных стратегий и практик, паттернов поведения, используемых для воспитания детей (C. Spera, 2005). Стиль – это своеобразный способ реакции родителя на своего ребенка, на основе которой формируется система требований к нему [2, с. 30]. Стиль воспитания обусловлен возрастными особенностями ребенка (его возможностями и актуальными потребностями: младенцу нужна привязанность, младшему школьнику – поддержка в делах, подростку - автономия), темпераментом ребенка, культурным багажом родителей, их педагогическим опытом и другими особенностями.

Диана Баумринг (1971) описала три стиля воспитания: авторитарный, авторитетный и снисходительный на основе сочетания четырех компонентов: эмоциональная близость, коммуникативность, требование зрелости и контроль. Ученые Э. Маккоби и Дж. Мартин (Maccoby, Martin, 1983) уточнили и дополнили предложенные стили. В результате на основе двух условий контроля и принятия были определены 4 стратегии родительского общения с детьми: авторитетный, авторитарный, разрешающий и пренебрегающий.

Изучение влияния стилей воспитания на социальную и образовательную успешность школьников показало, что эмоциональная близость в сочетании с самостоятельностью и независимостью, и жесткий контроль позволяют сформировать социальные компетенции. Родительская поддержка, контроль и жесткие границы – благоприятные предпосылки школьной успешности, хорошего психического самочувствия и отсутствие нарушений поведения (P.R. Amato, F. Fowler, 2002).

Учеными отмечена роль позитивного воспитания (Cheadle, 2008) и родительской опеки для социализации ребенка и его академических успехов. При этом значение имеет степень выраженности родительской опеки. Сегодня все чаще приходится сталкиваться с относительно новой категорией родительства «вертолетный родитель», возникшей в начале XXI века. Этому типу родительства присуще желание уделять максимум внимания проблемам ребенка, стремление оградить от сложностей детей, в особенности в условиях образовательных учреждений. Такие родители всегда находятся рядом со своими детьми, защищая их от всяких неприятностей, убирая на их пути преграды.

Внедрение цифровых технологий и появление соответствующих технических средств значительно облегчило задачу для таких родителей. Теперь им не нужно лично сопровождать ребенка, достаточно установить специальную навигацию, контроль успеваемости ребенка теперь доступен даже на работе (L. Gordon, V. Kim, 2008). Контролирующие действия родителей соответствуют эффекту геликоптера, а роль не оправдывает себя, особенно, если взрослый не понимает, что в подростковом возрасте она уже неуместна. Подросток, нуждающийся в автономии, не овладевающий навыками самостоятельной жизни, не сможет стать по-настоящему взрослым.

Вместе с тем, стили родительского воспитания не позволяют полно описать меру родительской вовлеченности в образовательный процесс. Ученые М.Е. Гошин, Д.С. Григорьев, Т.А. Мерцалова в соответствии с мерой участия родителей в образовательном процессе и школьной жизни детей выделили типы родителей: Наставники, Либералы и Невидимки.

Наставники – самая многочисленная группа родителей в начальной школе (61%), проявляющая жесткий контроль, власть и доминирование. Они проявляют безудержную активность и инициативы, внося предложения, как лучше организовать учебный процесс, внеурочную деятельность школьников, выбирают для своих детей виды дополнительного образования. Достижения детей они считают результатом усилия семьи, тотального контроля и их участия в организации образовательного процесса. Успехи детей они не связывают с качеством преподавания в школе, полностью приписывая все заслуги своему

участию в организации детского образования. К счастью, их стремление внедряться в образовательный процесс снижается, а численность этой группы с годами уменьшается (до 11 % в старших классах). Тем более, что и чрезмерные энергетические затраты не оправдывают себя. Такое родительское поведение обеспечивает появление среди школьников стабильных хорошистов, но минимум преуспевающих учащихся. Подавление детской инициативы и давление на учителей и администрацию (даже в рамках участия в органах школьного самоуправления) не создает предпосылок для раскрытия детского потенциала в настоящем и будущем. Поэтому, если родители этой группы не меняют добровольно роль Наставников на Либералов, их дети пополняют отряды слабых учеников из-за сформированной привычки полностью полагаться на родителя и неспособности самостоятельно решать задачи, в том числе и учебные, или же из-за протеста против воли жесткого контроля родителя-наставника и тотального игнорирования выполнения учебных заданий [2, с. 34].

Родители-либералы из состава 8% в начальной школе расширяют свой состав до 50 % в старшей школе. Это, пожалуй, самая перспективная группа родителей с позиции адекватного участия в жизни школьников, которая может выступить опорой в организации психолого-педагогического сопровождения. Они вовлечены в школьную жизнь, отслеживают события, которые в ней происходят. В отношении учебы их интересы сосредоточены в области итоговой аттестации. Они не считают необходимым контролировать домашние задания, оставляя детям функцию текущего контроля, не ограничивают свободу детей, позволяя им проявлять ответственность и за результаты их деятельности, и за личный выбор рода досуговых занятий и виды дополнительного образования. Достижения детей родители-либералы связывают, прежде всего, с усилиями ребенка, его природными способностями, качество преподавания в школе играет, по их мнению, второстепенную роль, равно, как и особенности организации процесса обучения. Поэтому родители этой группы не стремятся влиять на вопросы организации образовательного процесса, не мешают действиям профессионалов. Позиция родителя-либерала – самая оптимальная для учащихся средней и старшей школы, она не препятствует автономии школьников, не мешает учащимся взрослеть, а педагогам – осуществлять образовательный процесс. Вместе с тем, эта категория родителей больше других готова к продуктивному сотрудничеству и сопровождению [2, с. 35].

Родители-невидимки занимают треть состава родителей в начальной школе. Их участие в жизни детей и школьных структурах минимально и носит формальный характер. Поэтому вовлечение этих родителей в органы школьного самоуправления неэффективно, от них едва ли можно ожидать полноценного участия в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса. Отстраненная позиция опосредует уход от ответственности в любых делах. Поэтому данная категория законных представителей связывает достижения детей с природными способностями и высокими амбициями, равно как и неудачи с недостатком и способностей и амбиций. У Невидимок больше всего детей с высокой успеваемостью и неуспевающих. Дети с хорошо

развитыми способностями и тенденцией доминировать легко справляются со школьной программой и способны сами достичь успеха. Тогда, как средний уровень способностей и недостаток амбиций при отстраненной позиции родителя и отсутствии возможности своевременного получения помощи, лишает ребенка возможности стать успешным и удержать эту роль. Усложнение программы – причина снижения успеваемости, которая дополняется отсутствием своевременной учебной поддержки. На родителей-невидимок не могут рассчитывать дети и педагоги. Эти взрослые предпочитают оставаться в тени и не станут участвовать в психолого-педагогическом сопровождении, для их вовлечения в процесс сопровождения нужна работа, мотивирующая их к пересмотрю своего отношения к детям и участию родителя в жизни детей в целом [2, с. 35-36].

Современная школа является значимым институтом социализации, ее функции шире, чем простое овладение школьниками учебными знаниями и навыками, школа призвана готовить учащегося к самостоятельной жизни. Это сложный процесс, требующих содействия и участия всех участников образовательного процесса. Подрыв доверия к учреждению, его специалистам порождает чувство тревожности у других родителей, дезориентирует их в оценке качества школьных услуг и формирует неоднозначность отношения к школе и ее сотрудникам. Таким образом, у родителей теряется чувство безопасности, школа теряет статус надежного места. Законные представители перестают доверять ей и игнорируют любые предложения, исходящие из данного учреждения. Данная проблема довольно остра и требует скорейшего разрешения, поскольку невозможно обеспечить подготовку ребенка к самостоятельной жизни, влияя на его жизнь и психику, не согласовывая действия.

Для того, чтобы обеспечить изменение ситуации школа должна оперативно действовать, создавая образ учреждения образования, как надежного института социализации, и источника качественного оказания образовательных услуг. Это требует грамотной кадровой политики с привлечением квалифицированных специалистов и проведением мероприятий по формированию требуемых профессиональных компетенций у молодых специалистов в ходе профессиональной деятельности, повышения престижа и значимости психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, а также тесного взаимодействия с родителями с поиском основы для взаимной заинтересованности и стимулированием законных представителей к соучастию в образовательном процессе и его психолого-педагогическом сопровождении. Организуя мероприятия, направленные на повышение родительской компетентности и осознанного выполнения родительской роли, ответственного выбора родительской позиции, основанного на понимании последствий выбранной меры участия в школьной жизни детей, позволят школе превратить родителей в союзников. Их добровольное принятие на себя роли полноценных участников психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса позволят добавить ему управляемости и обеспечить его более высокое качество.

Литература:

1. Взаимодействие семьи и школы: теория и практика [Электронный ресурс]: электрон. сб. материалов Междунар. науч.-практ. семинара, Брест, 28 апр. 2021 г. / Брест. обл. ин-т развития образования; редкол.: Г. В. Лагонда, Е. И. Медведская; под общ. ред. И. Г. Матыциной. – Брест: БрГУ, 2021. – 116 с. – Режим доступа: https://boiro.by/деятельность/научнометодическая-деятельность/международный-нпс-взаимодействие-семьи-ишколы-теория-и-практика.

2. Гошин, М.Е. Типы родительской вовлеченности в образование и успеваемость школьников / М.Е. Гошин, Д.С. Григорьев, Т.А. Мерцалова // Вопросы психологии. – 2019. - № 2. – С. 29 – 45.

3. Маскалянова, С.А. Родители как полноправная сторона психолого-педагогического сопровождения школьной неуспешности учащихся групп риска [Электронный ресурс] / С. А. Маскалянова, В. К. Елисеев, Л. М. Тафинцева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 12. – С. 221–227. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/roditeli-kak-polnopravnaya-storona-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-shkolnoy-neuspeshnosti-uchaschihsya-grupp-riska. – Дата доступа: 12.11.2023.

УДК 37.015.3

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НА ГЕНДЕРНУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. А. Бахотская,
доцент кафедры возрастной психологии,
Московский педагогический государственный университет
ma.bakhotskaya@mpgu.su

FEATURES OF THE INFLUENCE OF PARENTS ON THE GENDER SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN

M. A. Bakhotskaya,
Associate Professor of the Department of Age Psychology,
Moscow Pedagogical State University

Аннотация. В статье описаны особенности гендерной социализации детей дошкольного возраста, рассмотрены особенности влияния родителей на гендерную идентичность ребенка дошкольного возраста. Представлены результаты эмпирического исследования влияния родителей на формирование гендерных представлений мальчиков и девочек дошкольного возраста. Дошкольный возраст является началом гендерного воспитания и наиболее значимым здесь будет влияние.

Annotation. The article describes the features of gender socialization of preschool children, examines the peculiarities of the influence of parents on the gender identity of a preschool child. The results of an empirical study of the influence of parents on the formation of gender representations of boys and girls of preschool age are presented. Preschool age is the beginning of gender education and the most significant here will be the influence of the family.

Ключевые слова: гендер; гендерная социализация; гендерные представления детей дошкольного возраста.

Keywords: gender; gender socialization; gender representations of preschool children.

По определению И.С. Кона, гендерная социализация – это «процесс формирования мужской или женской идентичности в соответствии с принятыми в обществе культурными нормами» [1]. Процесс гендерной социализации всегда направлен на принятие и присвоение принятых в данном обществе норм и правил поведения мужчин и женщин. В дошкольном возрасте именно родители выступают в качестве образца поведения и особенности взаимоотношений в семье определяют в большей степени процесс социализации дошкольника.

Стандарт гендерной социализации состоит из принятия ребенком моделей мужского и женского воспитания, формирования четких гендерных стереотипов, а также из одобрения обществом правил и стандартов поведения для мужчин и женщин.

Гендерная социализация начинается с момента рождения ребенка и продолжается всю жизнь, поэтому дошкольный период закладывает основу гендерных представлений и моделей поведения ребенка. Путем адаптации и

интериоризации ребенок приспосабливается и усваивает базовые гендерные отношения.

Если рассмотреть динамику полоролевой социализации, то до 2-3 лет ребенок знает свой пол и говорит о себе с учетом половой идентичности (я-мальчик, я пошел играть и т.д.). При этом ребенок не осознает свою половую идентичность и ориентируется на мнение взрослого (мне мама говорит, что я девочка). От 3 до 5 лет ребенок более ориентирован на внешние признаки в определении пола другого человека (выбор одежды, прически, игр и игрушек и т.д.). Начиная с 6-7 лет ребенок больше опирается на особенности поведения и черты характера человека, в игре и собственном поведении дети демонстрируют принятые роли от своих родителей и особенности взаимоотношений внутри собственной семьи.

В старшем дошкольном возрасте некоторые дети могут переживать гендерную ресоциализацию, связанную с тем, что не всегда усвоенные гендерные модели и ценности актуальны (в группу пришел воспитатель мужчина и многие дети из неполных семей увидели новую модель гендерных отношений).

Становление гендерной идентичности ребенка полностью зависит от родителей в детском возрасте. Родители переживают за пол ребенка, согласно своим ожиданиям выстраивают стратегии поведения и воспитания ребенка, покупают игрушки и одежду. По теории Ш. Берн каждый ребенок проходит четыре базовые стадии гендерной идентичности:

- гендерная идентификация (определенность своего пола);
- гендерная константность (понимание неизменности гендера);
- дифференциальное подражание (подражание родителю своего пола);
- гендерная саморегуляция (регуляция поведения самостоятельно) [2].

Прохождение стадий всегда индивидуально для ребенка и зависит от поощрения/наказания родителями нормированного/ненормированного поведения. У девочек гендерная идентичность с родителем своего формируется раньше, чем у мальчиков. Успешность гендерной идентификации проходит успешно даже в неполных семьях, при наличии других членов семьи – например при отсутствии отца его роль может выполнять брат, дедушка или дядя ребенка.

Для изучения формирования гендерных представлений детей дошкольного возраста было проведено эмпирическое исследование. Мы использовали опросные (анкетирование родителей) и проективные (анализ детских рисунков) методы. Нами была разработана анкета, состоявшая из 19 вопросов смешанного характера. Вопросы были направлены на то, чтобы выяснить, как родители видят воспитание мальчиков и девочек, какие черты характера стремятся им привить, какие гендерные стереотипы закладывают или не закладывают, как определяют культурное и социальное поведение детей. В опросе приняли участие 180 родителей с детьми дошкольного возраста. Основными респондентами явились матери – более 92% от всех опрошенных, что, конечно, демонстрирует нам взгляды и подходы только одной стороны. Исследование взглядов отцов на данный вопрос является дальнейшим полем исследования [3].

Анкетирование показало, что примерно треть опрошенных (31,1%) не считают в принципе необходимым какое-либо гендерное или половое

воспитание в дошкольном возрасте, полагая, что необходимую ребенку информацию и поведенческие паттерны он приобретет в процессе жизни и социализации, а также наблюдения образцов поведения окружающих. Остальные 68,9 % родителей считают значимым процесс целенаправленного гендерного воспитания. Интересно, что 86,9% родителей справедливо полагают, что к воспитанию мальчиков и девочек нужен разный подход, 10,9 % - одинаковый, а оставшиеся 2,2 %, не задумывались над данным вопросом [3].

По мнению 77,6 % опрошенных родителей они сами создают типичные образы женщины и мужчины, как по внешним признакам, так и по демонстрируемому поведению. Поскольку пример значимых взрослых оказывает самое сильное влияние на становление личности ребенка, то данные ответы демонстрируют, что у родителей имеются большие возможности для формирования адекватного гендерного образа у детей. Однако, 19,7 % родителей не делают этого и не придают значения данному факту в воспитании детей, а оставшиеся 2,7 % не задумывались о собственном образе в глазах ребенка [3].

Факт создания родителями образов мужественности и женственности в глазах детей, мы можем расценивать как позитивный с точки зрения гендерного воспитания в семье. Но нас интересовало, какие именно качества родители считают типично мужскими и типично женскими, а значит, демонстрируют и стремятся воспитать в детях. Так, характерными для мужчин были названы: решительность (88%), сила (87,4%), логическое мышление (79,8%), активность (76,5%); для женщин: нежность (89,1%), аккуратность (86,3%), чистоплотность (79,2%), эмоциональность (63,4%). Большинство названных качеств соответствуют характеристике традиционного образа мужчины и женщины [3].

Анализ проективных (анализ детских рисунков) методов проводился на выборке 100 детей в возрасте от 5 до 7 лет. Мы предлагали детям нарисовать папу и маму. Анализ рисунков показал, что позиция папы более устойчива по гендерным атрибутам – большинство детей 90% изобразили традиционный портрет (брюки, рубашка, пиджак). 10% процентов детей затруднились с ответом, в основном это были дети из неполных семей с отсутствием поддержки отца. Рисунок мамы получился более интересным – 80% детей рисовали маму в брюках, джинсах или брючном костюме, рубашке. Только 10% детей изобразили маму в платье или наряде принцессы с короной на голове. Если сравнивать эти результаты с рисунками мамы детей 10 летней давности, то можно увидеть обратную корреляцию. Тогда 70% детей рисовали маму в платье или наряде принцессы с короной на голове, а 30% рисовали маму в домашнем платье или халате [3].

Очень интересным получилась оценка прически персонажей рисунков. На рисунках у 60% пап преобладали длинные волосы или необычные стрижки (с выбритым рисунком, крашенными прядями волос). Сами дети, рисуя так папу, мечтали о такой прическе или приходили в детский сад с необычными прическами. Воспитатели отмечают тенденцию – 30% мальчиков носят длинные волосы, как у девочек, 40% мальчиков носят креативные стрижки с выбриванием или окрашиванием волос. Только у 40% пап на рисунке была изображена стандартная мужская стрижка, без окрашенных волос. Если рассматривать

прически мам, то прически были стандартными –длинные волосы 80% и 20% стрижки. Интересно, что 60% мальчиков у которых мамы носили стрижки, рисовали мам с длинными волосами, обьясняя, что так «более красиво» [3].

На рисунках дети рисовали атрибуты у персонажей. Анализ этих позиций представляет интерес для нашего исследования. У папы 90% главным атрибутом был телефон или планшет, при этом руки папы были заняты, поэтому он не контактировал с другими персонажами на рисунке. У мамы 80% главным атрибутом были очки, телефон или другой гаджет, но при этом был контакт с ребенком (держались за руку, обнимала ребенка и т.д.). Интересно, что 90% детей у которых мамы не носили очки, рисовали мам данным атрибутом, обьясняя, что так «мама более умная» [3].

Многие дети в рисунке добавляли элементы деятельности родителей. Анализ рисунков пап показал, что дети в большинстве 60% рисовали папу дома. При этом характер занятий папы был достаточно необременительным – 80% папа играл на компьютере, 10% смотрел телевизор или 10% ел. 40% детей рисовали папу в активной деятельности – 50% вождение автомобиля, 40% покупки в супермаркете и 10% занятия спортом. Если рассмотреть деятельность мам, то здесь много интересных изменений. 60% детей рисовали маму в офисе, 20% на занятиях спортом и только 20% за домашними делами [3].

После того как дети нарисовали рисунки, проводился опрос отдельно для девочек и мальчиков на тему «Каким папой или мамой ты будешь?». Опрос девочек показал, что образ мамы у современного дошкольника складывается положительно. В 80% девочки отмечали что мама «может все» - решить проблему, разобраться в ситуации, решить конфликт. При этом все дети 100% отмечали, что мама «много работает, устает, ухаживает за всеми и за собой» [3].

Опрос мальчиков показал, что образ папы складывается не таким положительным, как образ мамы. 70% мальчиков считают, что «их будут ругать, у пап много плохих привычек, папа все забывает и т.д.». Только у 30% мальчиков образ папы получился положительным – с папой будет можно путешествовать, играть, заниматься спортом и гулять [3].

Результаты эмпирического исследования наглядно доказывают, что дошкольный возраст, представляет собой наиболее сензитивный период формирования всех сторон личности и гендерного воспитания. Первым социальным институтом, который оказывает наиболее сильное воздействие на ребенка, является семья. Именно в ней закладываются основы гендерного поведения и гендерных представлений ребенка дошкольного возраста.

Литература:

1. Кон, И.С. Ребенок и общество: учеб. пособие / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – С. 327.
2. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
3. Кротова, Т. В. Особенности гендерного воспитания дошкольников в семье / Т. В. Кротова, М. А. Бахотская, Е. А. Сорокина // Педагогическое образование и наука. – М. : Ремдер, 2021. – №4. – С. 94-101.

УДК 159.99

ВОЛЕВОЕ ЕДИНСТВО ФУТБОЛИСТОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

О. А. Белава,
старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы»
belavaolga@yandex.by

STRONG-WILLED UNITY OF TEENAGE FOOTBALL PLAYERS

O. A. Belava,
Senior lecturer at the Department of Age and Educational Psychology,
Yanka Kupala Grodno State University

Аннотация. В статье отмечается особый вклад в развитие белорусской психологии Я.Л. Коломинского. Были проанализированы понятия сплоченности и волевого единства футболистов подросткового возраста. Отмечается малая изученность проблемы и необходимость дальнейших исследований. Акцентируется внимание на важность и сложности подросткового периода для формирования личности.

Annotation. The article notes the special contribution of Y.L. Kolominsky to the development of Belarusian psychology. The concepts of cohesion and strong-willed unity of teenage football players were analyzed. There is little knowledge of the problem and the need for further research. Attention is focused on the importance and complexity of adolescence for personality formation.

Ключевые слова: воля; волевое единство; сплоченность; подростковый возраст; футбольная команда.

Keywords: will; volitional unity; cohesion; adolescence; football team.

Становление белорусской социальной психологии ассоциируется с именем Я.Л. Коломинского, особый вклад внес он в развитие возрастной и педагогической социальной психологии, в центре внимания ─ развитие и формирование личности в группах и коллективах в совместной деятельности и общении, особенности взаимоотношений в малых группах. Считая возрастную социальную психологию тесно связанной с педагогической, изучал влияние педагогических воздействий на формирование основных социально-психологических явлений. Широту научного интереса отражает совместный труд Я.Л. Коломинского и Л.В. Марищук в сфере спортивной деятельности, особое внимание автор уделяет психологической культуре спортивного педагога, являющейся первичным условием реализации психологических знаний в спортивной практике [1].

Формирование и развитие личности происходит в малых группах (семья, сад, школа, спортивные секции и т.д.). Футбольной команде свойственны все социально-психологические особенности и закономерности малой группы (наличие цели ─ победа; совместная деятельность ─ футбольный матч и тренировочный процесс; стабильный состав; количественный состав; групповые нормы ─ правила поведения в команде, на футбольном поле и т.д.). В ней

реализуются все основные потребности подростка: в общении, принадлежности к группе, желании самоутвердиться, самостоятельности, поиске новых впечатлений.

Подростковый возраст является одним из сложнейших этапов онтогенеза, происходящие важнейшие изменения в физическом, умственном и эмоциональном развитии, знаменуют переход от детства к взрослости. Наиболее значимыми в этот период становятся личные взаимоотношения, познание себя и других, признание, уважение в среде сверстников, наличие авторитета среди них. Для того чтобы завоевать расположение и симпатию подросток должен обладать рядом качеств, значимых для группы, к которой он хотел бы принадлежать. Спортивная деятельность позволяет подростку развивать и совершенствовать как физические, так и психические свойства. Характер спортивной деятельности (длительные и монотонные тренировки, напряженные соревнования) требуют от спортсмена развитой волевой сферы.

А.А. Реан и Я.Л. Коломинский отмечали, что «Положение человека в группе зависит от его личностных качеств и от характерных особенностей той группы, относительно которой измеряется его положение» [2, с. 96]. Особо отмечается, что положение также зависит от мнения педагога (тренера), его авторитета. На спортивного педагога (тренера) возлагается еще одна не менее важная и сложная задача, проявляющаяся в необходимости координировать индивидуальную деятельность каждого футболиста. Если в индивидуальной игре футболист самостоятельно планирует свою работу и меру проявления волевых усилий, то в совместной игровой деятельности необходимо согласовывать совместные усилия, в том числе для достижения волевого единства футбольной команды.

С.Л. Рубинштейн, характеризуя особенности развития волевого регулирования в подростковом возрасте, отмечает, что в этот период существуют некоторые трудности, обусловленные, в первую очередь, особенностями возрастных изменений: «Появление новых влечений в период полового созревания предъявляет повышенные требования к воле» [3, с. 591]. Для того, чтобы появился контроль возникающих импульсов «сознательная основа воли» (С.Л. Рубинштейн) должна окрепнуть. Далее он отмечает, что усложнение социальных отношений подростка требует проявления выдержки во взаимодействии с другими людьми [3, с. 591]. Речь идет, в первую очередь, о желании подростка заявить о себе как о взрослой и самостоятельной личности, с которой должны считаться, «возникает тенденция высвободить свою волю из ограничений, которые накладывают на него ближайшее окружение. Он стремится обрести собственную волю и начать жить согласно ей; управление должно перейти из рук окружающих в собственные руки подростка» [3, с. 591]. Подчеркнем важность высказанной идеи перехода управления и стремления самостоятельно действовать и решать, что создает плодотворную почву для развития воли.

Я.Л. Коломинский приводит следующее сравнение, чтобы подчеркнуть важность воли для личности: «Человек без воли напоминает автомобиль без мотора: все вроде есть и выглядит внушительно, а пользы никакой». «Воля

обнаруживается не только в активных действиях и поступках. Воля проявляется и в умении сдержать себя, затормозить нежелательные действия» [4, с. 207-208]. Высказанная мысль об умении затормозить нежелательные действия, приобретает особую актуальность в подростковом возрасте, повышенная эмоциональность и слабость контроля поведения, гормональные и физиологические изменения создают трудности для волевого регулирования.

Вспомним принцип, предложенный Л.С. Выготским – «Социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком…» [5, с. 34]. Первоначально взрослые воздействуют на ребенка, затем он сам вступая во взаимосвязь с окружающими, далее начинает действовать на других и затем воздействует на себя. Формирование волевых качеств происходит последовательно в сотрудничестве с социальным окружением (в том числе со спортивным коллективом, тренерским составом).

Вхождение ребенка в спортивную деятельность, а именно в футбольную команду оказывает влияние на формирование его личности, на процесс взросления, в связи с «высокой ответственностью за свои действия, с большой общественной значимостью достижений» [6, с. 585]. Значение коллектива для спортсмена подросткового возраста значительно возрастает, так Я. Л. Коломинский, говоря о подростках отмечает, что: «Усиливается стремление не только к установлению личных контактов. Дети стремятся найти в коллективе, во взаимоотношениях с товарищами, какое-то свое место» [7, с. 312].

Футбольная команда, представляет собой единый слаженный механизм, работа которого обеспечивается за счет индивидуальных особенностей каждого футболиста, входящего в его состав, совместной деятельностью. Тактика игры также предполагает единство индивидуальных и коллективных действий, в том числе и единство в проявлении волевых усилий в условиях напряженной соревновательной деятельности. Отметим, что групповая волевая регуляция является одним из наименее изученных аспектов воли. Выполнение технико-тактических приемов футбольной игры связано с проявлением скоростно-силовых качеств, наличием постоянной борьбы и опеки соперника, от команды футболистов требуется высокий уровень развития волевых качеств как у отдельного игрока, так и проявления групповых волевых усилий. Следует отметить, что в проявлении групповых усилий могут наблюдаться сложности, в своих исследованиях, В.К. Калин отмечает, что не всегда спортсмен, обладающий высокоразвитым волевым качеством способен, переходя к совместной групповой работе, проявлять его, остается открытым вопрос о возможности достижения волевого единства команды [8].

Я Л. Коломинский говорит о сплоченности коллектива, представляющей собой «идейное, интеллектуальное, моральное, эмоциональное и волевое единение его членов, изменяющееся на основании определенной объективной характеристики такой как организационное единство» [9, с. 39]. Особый интерес для нас представляет волевое единство футбольной команды как объединение волевых усилий каждого игрока, для преодоления препятствий (утомление,

более сильный соперник, проигрыш и т.д.) и достижения групповой цели соревнования (воля к победе).

С.Л. Рубинштейн, обращает внимание, что действенным способом укрепления воли является «участие в жизни коллектива, объединённого общностью идеологии», при этом «руководящая роль в процессе формирования воли должна принадлежать сначала воспитательному воздействию педагога, школы, семьи, а затем собственной сознательной работе над собой» [3, с. 591]. В футбольной команде такую руководящую роль занимает тренер, а «общность идеологии» ─ это стремление выиграть в борьбе, отстоять престиж команды. Я.Л. Коломинский в исследованиях неоднократно подчеркивал важность влияния педагогических воздействий (тренера) не только на личность каждого ученика, но и на взаимоотношения, складывающиеся в коллективе.

В работах Л.И. Уманского волевая коммуникативность максимально подходит по своему определению к спортивной деятельности, рассматривается как стрессоустойчивость и способность группы противостоять трудностям и препятствиям, что является характеристикой волевых процессов. Механизм реализации – волевое усилие, создаваемое с помощью «межличностного взаимоусилия волевого напряжения и соответственно индикатируется, проявляется через общие качества волевой интегративностью, референтностью, микроклиматом, лидерством, внутри- и межгрупповой активностью» [10, с. 36]. Отметим, что в проявлении волевой интегративности (волевого единства) диапазон может быть довольно широкий, начиная от простой суммы волевых усилий каждого футболиста до высокой степени интеграции всех игроков.

Понятие «волевое единство» встречается в психологии управления и социальной психологии Н. Чайковская [11], А.Л. Журавлев [12], Е.В. Шорохова [12]. Следует отметить, что во всех этих исследованиях, можно обнаружить сходство, которое заключается в том, что под волевым единством (коммуникативностью, регуляцией группы, стрессоустойчивостью группы) понимается умение противостоять или преодолевать, возникающие в деятельности трудности, с мобилизацией волевых усилий каждого члена группы ради достижения общей значимой цели.

Исследования волевого единства футбольной команды на данный момент совершенно не представлены. Особую значимость приобретает поиск или разработка методов оптимизации волевого состояния, выбор способа управления деятельностью футбольной команды. Многообразие возникающих трудностей в процессе спортивной деятельности (футбольного матча), а также многочисленности вариантов их решения значительно усложняют выбор в сложной ситуации соревнования, однако одновременно открываются возможности для развития футбольной команды как целого (волевое единство), а также развитие каждого участника группы. Важными условиями возникновения волевого единства является, сплоченность команды, общение, взаимная рефлексия, двигательное взаимодействие, развитые волевые качества каждого игрока и наличие общей значимой цели. Обязательное условие формирования волевого единства команды – активность и включенность каждого футболиста в совместную деятельность. Предполагаем, что волевое

единство футбольной команды позволит повысить эффективность группового взаимодействия, в таком случае команда сможет преодолевать возникающие в процессе игры трудности, а также неизбежно возникающие конфликты, противостоять давлению другой команды, проявлять настойчивость в условиях соревнования, согласовывать и соподчинять свои цели, направляя совместные усилия на достижение общего результата (победы).

Литература:

1. Психолого-педагогические условия совершенствования сенсорно-перцептивных качеств спортсменов на этапах становления спортивного мастерства: Практическое пособие / Е.В. Микуло, Я.Л. Коломинский, Л.В. Марищук, Т.В. Кузнецова, И.Е. Метлицкий. – Минск : БГУФК, 2014. – 104 с.
2. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 416 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2012. – 712 с.
4. Коломинский, Я. Л. Человек: психология: Кн. для учащихся ст. классов. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Издательство «Спорт», 2004. – 224 с.
6. Марищук, Л.В. Психология: пособие [для вузов] / Л.В. Марищук, С.Г. Ивашко, Т.В. Кузнецова; под науч. ред. Л.В. Марищук. – Минск : ТЕСЕЙ, 2009. – 759 с.
7. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. – Минск : «РУ Аинформ», 2003. – 312 с.
8. Калин, В.К. Волевая регуляция деятельности : авторефер. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В.К. Калин ; АН ГССР. Ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1989. – 36 с.
9. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива / Л.Я. Коломинский. – Минск : Народная асвета, 1984 – 239 с.
10. Уманский, Л.И. Контактная группа как коллектив – объект организаторской деятельности / Л.И. Уманский // Психология малой группы: структура, динамика, организация : сб. науч. трудов / сост.и ред. И. Г. Самойлова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011 – 368 с. – С. 26-48.
11. Чайковская, Н. Создание антикризисной команды (в реструктуризации) / Н. Чайковская, В. Катков // Управление персоналом. – 2006. – №3. – С. 61-63.
12. Совместная деятельность : методология, теория, практика / К. А. Абульханова-Славская, О. В. Аллахвердова, М. И. Бобнева, АН СССР. Ин-т психологии ; отв. ред. А. Л. Журавлев. – М. : Наука, 1988 . – 228 с.

УДК 159.92:316

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е. Е. Блинова,
доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной психологии и развития личности ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», профессор кафедры общей и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»
elena.blynova@gmail.com

STRESS RESISTANCE AND PSYCHOLOGICAL SAFETY OF MISSILE STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE

O. Ye. Blynova,
Doctor of psychological sciences, Professor, Head of the Department of Applied Psychology and Personality Development Kherson State Pedagogical University, Professor of the Department of General and Educational Psychology Vladimir State University named after Stoletovs

Аннотация. Статья посвящена проблеме поиска ресурсов для восстановления стрессоустойчивости у студентов-переселенцев эвакуированного университета. На основе проведенного эмпирического исследования показано взаимосвязь психологической безопасности образовательного пространства университета с показателем уровня стрессоустойчивости студентов.

Annotation. The article is devoted to the problem of finding resources to restore stress resistance among displaced students at an evacuated university. Based on the conducted empirical research, the relationship between the psychological safety of the university educational space and the indicator of the level of stress resistance of students is shown.

Ключевые слова: психологическая безопасность, студенты, образовательное пространство, вынужденные мигранты.

Keywords: psychological safety, students, educational space, forced migrants.

Специальная военная операция привела к усилению как внешней, так и личностной неопределенности, снижению уровня психологической защищенности, чувства безопасности. Безусловно, переживания растерянности, напряженности и отсутствия уверенности в будущем возрастает у личности, находящейся в ситуации жизненного кризиса, что напрямую касается студентов эвакуированного университета. Вынужденное переселение, по мнению исследователей в области миграции (Е.Е. Бочарова, В.В. Гриценко, В.В. Константинов, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, и др.), порождает материальные и финансовые проблемы, с жильем и трудоустройством, с

получением документов, а также вызывает чувство тревожности, переживание за близких, снижение психологического благополучия и общего качества жизни.

По результатам анкетирования студентов эвакуированного университета было выявлено, что возобновление работы университета в полном объеме, хотя и в дистанционном формате, оказалось мощным позитивным поддерживающим фактором, позволившим студентам обрести опору в жизни, структурировать свое время, определить цели, расставить приоритеты, что дало возможность упорядочить душевное состояние [2].

В связи с этим, нам представляется важным определить взаимозависимость психологической безопасности образовательной среды университета и уровня стрессоустойчивости студентов-переселенцев.

Поскольку внешнее окружение является источником угрозы и несет неопределенность и неконтролируемость, что проявляется в тревоге, агрессивности, апатии, гневе, то «личность проявляет психологически осознанное отношение к окружающей действительности посредством вычленения в ней тех условий и принципов, которые обеспечивают ощущение защищенности и спокойствия за свою жизнь и жизнь своих близких людей» [9; с.56].

Исходя из этого, психологическая безопасность внутриуниверситетской среды должна стать значимым фактором поддержки личности в сложных жизненных ситуациях.

Важным для теоретического осмысления феномена психологической безопасности является научный подход И.А. Баевой, объединяющий психологическую безопасность среды и непосредственно связанную с ней психологическую безопасность личности. Акцент сделан на таких моментах: референтная значимость среды, личностно-доверительное общение, возможности для личностного развития каждого участника образовательного процесса через устранение психологических угроз [1].

Необходимо отметить исследования, изучающие психологическую безопасность образовательной среды обучающихся и педагогов в условиях дистанционного обучения [6; 8], в которых показано, что наибольшие сложности испытывают субъекты образовательного процесса с низким уровнем коммуникабельности, жизнестойкости и стрессоустойчивости. Для нашего исследования такие выводы представляют интерес, поскольку к сложностям, связанным с недобровольным перемещением, добавляется ежедневное использование онлайн-технологий в обучении.

Как считает S. Vonderwell, обучающиеся почти не контактируют друг с другом, что приводит к обезличенности атмосферы онлайн-обучения [11], эту же идею разделяют D. Murphy, R. Walker, G. Webb, отмечая низкий уровень вовлеченности и интерактивности студентов [12].

Стрессоустойчивость можно рассматривать как характеристику личности, влияющую на эффективность психологической адаптации в ситуации субъективно-значимых угроз.

В исследовании Е.Л. Трофимовой, Г.А. Кузьминой показано, что стрессоустойчивость, наряду с другими личностными характеристиками,

являются важным фактором, обеспечивающим психологическую безопасность по оценкам педагогов [9]. Кроме того, интересно, что стрессоустойчивость входит в один фактор вместе с индикатором «возможность прогнозировать события, уверенность в будущем».

П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева, Н.И. Кольчугина, Ч.К. Фан для сохранения психологического здоровья, психологического благополучия, снижения негативного воздействия на личность психосоциальных факторов, снижения тревожности, обеспечения адаптивности обращаются к анализу феномена «жизнестойкости» как важного личностного ресурса [5]. Жизнестойкость включает в себя три установки: вовлеченность, контроль и готовность к риску, и эффективно срабатывает в борьбе со стрессовыми ситуациями [3; 4]. Понятия «жизнестойкости» и «стрессоустойчивости», по мнению С. Мадди, являются близкими по смыслу (“hardiness”).

В эмпирическом исследовании Е.М. Климовой, И.В. Гайдамашко «распознавание (понимание) стресса» является значимым показателем психологической безопасности образовательной среды вуза [7].

Повышение стрессоустойчивости, как доказано в работе Е.А. Карповой, Т.И. Дрынкиной напрямую связано с расширением умений, стратегий взаимодействия, моделей управления изменениями [4].

Планируя эмпирическое исследование, мы исходим из положения о том, что психологическая безопасность студентов является значимым условием, при котором возможно сохранить эмоциональную стабильность и повысить стрессоустойчивость, что в свою очередь, обеспечивает развитие личности в образовательной среде.

За основу взята модель социально-психологической безопасности Т.В. Эксакусто, согласно которой в ее структуре можно выделить такие компоненты: гармоничность отношений (когнитивный компонент), удовлетворенность ими (эмоционально-мотивационный компонент) и защищенность (конативный компонент). В эмпирическом исследовании использована диагностическая методика «Социально-психологическая безопасность» автора [10].

Стрессоустойчивость студентов изучена с помощью методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге, где стрессоустойчивость понимается как сложная системная характеристика человека, отражающей его способность успешно выполнять свою деятельность в сложных условиях, проявлять эмоциональную стабильность. По результатам обработки данных методики – чем большее количество баллов получает испытуемый, тем ниже уровень его стрессоустойчивости.

В эмпирическом исследовании приняли участие 37 студентов очной формы обучения Херсонского государственного педагогического университета, все относятся к категории вынужденных мигрантов и продолжают обучение дистанционно. Средний возраст – 19,8 лет.

Для обработки данных использован корреляционный анализ (см. табл. 1).

Таблица 1. – Коэффициенты корреляции компонентов социально-психологической безопасности и уровня стрессоустойчивости (n=37)

Названия шкал социально-психологической безопасности	**Уровень стрессоустойчивости**
Гармоничность (когнитивный компонент)	–
Удовлетворенность (эмоционально-мотивационный компонент)	– 0,351*
Защищенность (конативный компонент)	– 0,374

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

По результатам корреляционного анализа получены статистически значимые взаимосвязи между уровнем стрессоустойчивости и компонентами социально-психологической безопасности студентов (минус коэффициента корреляции обусловлен особенностями обработки данных методики – чем большее количество баллов получает испытуемый, тем ниже уровень его стрессоустойчивости): стрессоустойчивость связана с «удовлетворенностью» ($r=–0,351$; $p \leq 0,05$) и с «защищенностью» ($r=–0,374$; $p \leq 0,05$). Можно сделать вывод о том, что когда студент удовлетворен межличностными отношениями, положительно оценивает общение с другими людьми, то возрастает уровень его стрессоустойчивости. Кроме этого, увеличению стрессоустойчивости способствует отсутствие выраженных трудностей в отношениях с людьми, например, угроз, манипулирования, игнорирования.

Мы можем предполагать, что образовательная среда университета, в которой реализуется групповая работа и групповое взаимодействие, запускает процессы групповой динамики, где участники влияют друг на друга. Совместная деятельность повышает чувство включенности, своей значимости, востребованности, что снижает тревожность, расширяет репертуар стратегий поведения, дает возможность позитивного переосмысливания ситуации.

На основе проведенного нами исследования можно сделать выводы о взаимосвязи уровня стрессоустойчивости (и жизнестойкости) студентов с их оценкой психологической безопасности образовательной среды университета, в котором они обучаются. Доверительные, поддерживающие, доброжелательные отношения с однокурсниками и преподавателями снижают тревожность, беспокойство, чувство неопределенности, растерянности, что особенно важно для студентов-переселенцев в период их адаптации.

Литература:

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И.А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. Т. 17, № 4. – С. 11–17.

2. Блинова, Е.Е. Социально-психологическая безопасность как фактор субъективного благополучия студентов с разным уровнем самоэффективности / Е.Е. Блинова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2023. Вып. 3. – С. 426–442. https://doi.org/10.17072/2078-7898/2023-3-426-442

3. Ермакова, Е.С. Совладающее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия студентов вуза / Е.С. Ермакова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. № 2. – С. 142–159. DOI 10.35231/18186653_2021_2_142

4 Карпова, Е.А. Стрессоустойчивость, копинг-стратегии и управление изменениями в ситуациях неопределенности / Е.А. Карпова, Т.И. Дрынкина // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. Т. 23. № 3. С. 245–254. https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-3-245-254

5 Кисляков, П.А. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде / П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева, Н.И. Кольчугина, Ч.К. Фан // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 9. – С. 143–173. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-9-143-173

6. Кисляков, П.А. Психологическая безопасность и коммуникативные трудности преподавателей и студентов при длительном онлайн-обучении / П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева, А.-Л.С. Меерсон // Высшее образование в России. – 2023. Т. 32. № 1. – С. 148–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-148-168

7. Климова, Е.М. Психологическая безопасность образовательной среды вуза как основа формирования профессионала / Е.М. Климова, И.В. Гайдамашко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – № 1 (16). – С. 90–102. https://doi.org/10.11621/TEP-23-06

8. Психологическая безопасность студентов-психологов в образовательной среде вуза в условиях дистанционного обучения / Е.А. Кедярова, Н.И. Чернецкая, Н.С. Кондрашова, К.С. Литвиненко // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. – 2021. – Т. 38. – С. 36–47. https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.38.36

9. Трофимова, Е.Л. Психологическая безопасность личности педагога в условиях неопределенности / Е.Л. Трофимова, Г.А. Кузьмина // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2022. – Т. 39. – С. 54–75. https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.39.54

10. Эксакусто, Т.В. Проблема обеспечения социально-психологической безопасности личности / Т.В. Эксакусто // Российский психологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 35–43.

11. Vonderwell, S. An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: a case study // The Internet and Higher Education. 2003. – Vol. 6. No. 1. – P. 77–90. DOI: 10.1016/S10967516(02)00164-1

12. Murphy D., Walker R., Webb G. (Eds.) Online Learning and Teaching with Technology: Case Studies, Experience and Practice (1st ed.). London, 2001. 192 p. DOI: 10.4324/9781315042534

УДК 372

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. А. Бойкова,
студент-магистрант 1 курса факультета психологии
Н. С. Ежкова,
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Тульская область

FEATURES OF THE SOCIAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

E. A. Boikova,
1st year undergraduate student of the Faculty of Psychology
N. S. Yezhkova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tula State Pedagogical University
L. N. Tolstoy University, Tula, Tula region

Аннотация. В статье освещаются вопросы, связанные с особенностями и проблемами социального развития детей дошкольного возраста. Как формирование успешного усвоения ребенком ценностей общества, влияет на его дальнейшее развитие взаимодействия с окружающим миром.

Annotation. The article highlights issues related to the peculiarities and problems of social development of preschool children. How the formation of a child's successful assimilation of the values of society affects his further development of interaction with the outside world.

Ключевые слова: социальное развитие; дошкольный возраст; проблемы социализации.

Keywords: social development; preschool age; problems of socialization.

Социализация подрастающего поколения являлась важным фактором во все времена, к тому же современный мир вносит свои особенности в данный процесс. Важность социально-коммуникативного развития дошкольников в современном мире возрастает еще в связи с тем, что у детей наблюдается дефицит внимания со стороны родителей, которые вынуждены посвящать много времени работе, что, в свою очередь, сказывается на их воспитании.

Проблема социализации ребенка, осознание не только своих интересов, но и интересов других людей, принятия культурных традиций общества по-прежнему остается крайне важной. Современные дети, в силу разных причин, включая дефицит внимания, хуже усваивают нравственные нормы, они более эгоистичны, капризны, избалованы, и неуправляемы, что, зачастую поощряется их родителями.

Социализация детей важна для правильного выстраивания взаимоотношений на основе сотрудничества и взаимопонимания, формирования предпосылок для

успешной учебной и трудовой деятельности и становления полноценного члена общества.

Основы социально-коммуникативного развития закладываются в дошкольном возрасте, который является ключевым для данного процесса.

Социальное развитие – это сложный процесс, в ходе которого ребёнок усваивает ценности, традиции, культуру общества, в котором ему предстоит жить. Ребенок дошкольного возраста иначе воспринимает окружающий его социальный мир, совсем не так как воспринимают и понимают его взрослые. Это происходит в силу ограниченности их жизненного опыта, особенностей развития, восприятия, мышления, воображения, и более высокой эмоциональности[1, с. 1-11].

Под дошкольным возрастом традиционно понимается период от трех до семи лет. На данный возраст приходится формирование основных механизмов деятельности и поведения, то есть происходит преобразование личности в социальную через усвоение правил взаимоотношений между людьми и взаимодействие с окружающим миром.

В данном возрасте детям свойственна повышенная категоричность и требовательность к поведению сверстников, но более снисходительное отношение к себе, большая избирательность в отношениях - так в жизни ребенка появляются не просто товарищи, но и первые друзья, то есть те, с кем формируется наилучшее взаимопонимание и взаимная симпатия [4, с. 112]. Поэтому, от того, насколько правильно будет сформировано отношение к обществу, зависит дальнейшая успешность маленького человека в окружающем мире.

В процессе освоения правил взаимоотношений между людьми ребенок учится устанавливать и поддерживать отношения с другими людьми, включая родителей, сверстников и взрослых, различать правильное и неправильное поведение, понимать последствия своих действий и уважать права и чувства других людей. Он также примеряет на себя предпочтительные качества, копируя их с окружающих взрослых или выдуманных героев, отказывается в какой-то мере от своих, стремится к признанию своих лидерских качеств [2, с. 89]. Это в основном происходит во время общения ребенка в семье, при просмотре фильмов, прочтении книг и т.д.

Во время взаимодействия с окружающим миром происходит развитие навыков самостоятельности, исследования и экспериментирования - ребенок учится использовать свои физические и интеллектуальные способности для решения задач и достижения целей, оценивать и понимать окружающий мир, включая природу, технологии и общество. Это наиболее гармонично в современных условиях достигается через игру, которая дает возможность почувствовать уверенность в своих силах и реализовать свои мечты.

В процессе игры дети на практике проверяют полученные в процессе общения со взрослыми навыки общения в социуме, учатся учитывать интересы других, правила, нормы поведения в обществе.

Результатом успешного процесса социализации становится то, что старшие дошкольники получают способность менять свое поведение на основе изученных норм и правил, понимают эмоциональное состояние окружения и готовы помочь,

участвуют в коллективной деятельности и развивают осознанную трудовую деятельность, получая удовольствие от полезности своих действий, доводя начатое дело до конца и комфортно чувствуют себя в обществе[3, с. 167].

Несмотря на то, что социальное развитие дошкольников происходит под непосредственным воздействием ближайшего окружения, в целом успешность данного процесса зависит от того, насколько много ребенок знает и понимает о себе и своем окружении, что он чувствует в определенные моменты своей жизни.

Для достижения максимального эффекта взрослым в общении с ребёнком необходимо сосредоточиться на формировании доброжелательных взаимоотношений при совместной деятельности, поддержке и развитии чувства удовлетворения от успешных результатов, а также умении справляться с неудачами. Важно также развивать ответственность за свои поступки и за качество получаемого результата, а также умение распределять общие задания и приходить на помощь сверстникам.

Подводя итог, следует отметить, что ребенок в старшем дошкольном возрасте должен осознать не только ценность самого себя, но и своего окружения. Для чего следует формировать для ребенка условия и обстановку эмоционального комфорта с обеспечением удовлетворения его потребностей. Социализация детей старшего дошкольного возраста требует серьезных усилий со стороны как ребенка, так и взрослого окружения.

Литература:

1. Глубоцкая, Е. В. Сущностная характеристика социализации детей дошкольного возраста / Е. В. Глубоцкая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 02 (февраль) – С. 1–11.

2. Перцева, И. А. Особенности социально-коммуникативного развития ребенка дошкольного возраста / И. А. Перцева // Проблемы науки. – 2020. – №2 (50).

3. Сорвачева, И.Д. Организационно-педагогические условия социализации дошкольника / И. Д. Сорвачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-2.

4. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2007. – 384 с.

УДК 159.922.736.4:[17.022.1:159.95]

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

Е. В. Бондарчук,
заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии
УО "Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка", Минск
141177ev@gmail.com
Т. Н. Миронович,
магистрант, УО "Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка", Минск
psihologmironovich@gmail.com

RELATIONSHIP OF VALUE ORIENTATIONS AND SOCIAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS

E.V. Bondarchuk,
head of the department of developmental and educational psychology,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk
T. N. Mironovich,
master`s student, Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимосвязи ценностных ориентаций и социального интеллекта подростков. Выявлено, что ценностные ориентации подростков контрольной и экпериментальной групп характеризуются сходством и различием. У подростков обеих групп зафиксировано преобладание социального интеллекта ниже среднего уровня. Установлена статистически значимая взаимосвязь ценностных ориентаций и социального интеллекта подростков.

Annotation. The article the problem is being considered the relationship between value orientations and social intelligence of teenagers. It was revealed that the value orientations of teenagers in the control and experimental groups are characterized by similarities and differences. Teenagers of both groups showed a predominance of social intelligence below the average level. A statistically significant relationship has been established between value orientations and social intelligence of teenagers.

Ключевые слова: ценности; ценностные ориентации; подростки; ценностные ориентации подростков; социальный интеллект; социальный интеллект подростков.

Keywords: values; values orientations; teenagers; values orientations of teenagers; social intelligence; social intelligence of teenagers.

В настоящее время в науке и образовании большое внимание уделяется проблемам развития личности [4]. Одним из основных структурных компонентов личности являются ценностные ориентации. Ценностные ориентации человека включают в себя систему ценностей. Проблема ценностей и ценностных ориентаций личности является предметом изучения ряда наук о

человеке и обществе, в частности, философии, социологии, психологии, педагогики. Большое значение имеет изучение ценностных ориентаций в подростковом возрасте. В данный период происходит формирование мировоззрения и целостной картины мира, в рамках которой ценностные ориентации выступают как психологические новообразования, в наибольшей мере влияющие на дальнейшее существование человека [6, с. 3].

Проблемой ценностей и ценностных ориентаций личности занимались Р. Ассаджоли, В. П. Зинченко, Р. Инглхарт, А. Маслоу, М. Олсон, М. Рокич, М. Селигман, Г. Триандис, Э. Фромм, Г. Хофстеде, К. Хорни, Ш. Шварц и др. Белорусскими учеными и учеными ближнего зарубежья ценностные ориентации определялись, как правило, через понятия отношений, отражения, установки (В. А. Аверин, Б. Г. Ананьев, Е. В. Бондарчук, Ф. Е. Василюк, Л. С. Выготский, А. Гоштаутас, А. Г. Здравомыслов, Е. Ю. Коржова, Л. А. Коростылева, В. Н. Мясищев, В. Н. Панферов, Л. Э. Пробст, С. Л. Рубинштейн, А. А. Семенов, В. В. Сусленко, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов и др.). Ученые рассматривают ценности, как критерии, которые используются людьми для выбора и обоснования своих действий, а также для оценки других людей, себя и событий [1].

Мы придерживаемся концепции индивидуальных ценностей Ш. Шварца о мотивационной цели ценностных ориентаций и универсальности базовых человеческих ценностей, в основе которой лежит концепция М. Рокича о терминальных, инструментальных ценностях, теории Э. Диси и Р. Райана об оценке внутренних и внешних жизненных стремлений. Ценностные ориентации мы понимаем как отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров.

Наряду с ценностными ориентациями большое значение для развития личности имеет и межличностное взаимодействие (интеракция) [3, с. 88-99]. Я. Л. Коломинский справедливо отмечает, что межличностное взаимодействие представляет систему, включающую в себя внутренний компонент (межличностные отношения) и внешний компонент (общение) [5, с. 25-26].

Эффективность межличностного взаимодействия человека с другими людьми связана с высоким уровнем развития его социального интеллекта [2]. Проблема социального интеллекта впервые была освещена в начале XX века Э. Торндайком, который ввел термин «социальный интеллект» для обозначения способности добиваться успехов в межличностных ситуациях, вести себя мудро и в соответствии со сложившейся ситуацией. Позднее социальному интеллекту было дано более широкое определение исследователями Британии (Ф. Вернон), США (Дж. Гилфорд, Г. Олпорт, Р. Стернберг), Франции (О. Конт), Германии (Г. Айзенк), России (М. И. Бобнева, Ю. Н. Емельянов, В. Н. Куницына, А. Л. Южанинова). Вслед за Дж. Гилфордом мы рассматриваем социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, не зависимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации.

Особенно ярко развитие социального интеллекта обнаруживается в подростковом возрасте, поскольку именно в этот период ведущим видом

деятельности является общение со сверстниками. Особенности подросткового возраста исследовали такие ученые, как Р. Бенедикт, Л. И. Божович, Ш. Бюлер, Л. С. Выготский, Г. Гецер, И. С. Кон, К. Левин, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С. Холл, Э. Шпрангер, В. Штерн, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др. Границы подросткового возраста, согласно Л. И. Божович, определены с 12 до 17 лет и разделены на две фазы: от 12 до 15 и от 15 до 17.

Современные подростки в процессе личностного самоопределения пытаются выделить и усвоить нормы новой взрослой жизни, находясь в условиях предельной нестабильности общественного сознания. Таким образом, существет необходимость теоретического и практического осмысления социальной успешности подростков и выявления связи их ценностных ориентаций с уровнем межличностных отношений, социального интеллекта. Поскольку современная социокультурная обстановка ориентирует подростков на мобильность, быстрое решение проблемных ситуаций, очевидно, что от ценностных ориентаций подростка зависят особенности его социального интеллекта, и наоборот.

Целью нашего исследования было определение взаимосвязи ценностных ориентаций и социального интеллекта подростков. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Гимназия № 146 г. Минска». В исследовании приняли участие 169 подростков, из них 86 учащихся экспериментальной группы (подростки, принимающие участие в экспериментальном проекте «Создание дружественной и поддерживающей среды») и 83 учащихся контольной группы. В процессе исследования нами использовался эксперимент и психодиагностические методы. Применялись следующие методики: методика Ш. Шварца, направленная на изучение ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов (убеждений) и на уровне индивидуальных приоритетов (поступков); опросник Э. Диси и Р. Райана, изучающий жизненные стремления (цели) и методика Дж. Гилфорда, М. Селифана для исследования социального интеллекта.

В процессе исследования нами были выявлены сходства и различия в ценностных ориентациях подростков контрольной и экспериментальной групп. Установлено, что сходство проявляется в следующих ценностях подростков обеих групп на уровне индивидуальных приоритетов (поступков): наиболее значимыми являются ценности «гедонизм», «самостоятельность», «доброта», наиболее низкий ранг у ценности «традиции». Сходство проявляется также в ценностях подростков на уровне нормативных идеалов (убеждений): для подростков обеих групп значимыми являются ценности «самостоятельность» и «достижения», что объясняется возрастом испытуемых. Различия в ценностях подростков на уровне нормативных идеалов (убеждений) проявляются в том, что для подростков контрольной группы важной являются ценность «безопасность», наиболее низкий ранг у ценности «власть»; для подростков экспериментальной группы важной является ценность «гедонизм», наиболее низкий ранг у ценности «традиции». Различия в ценностных ориентациях подростков контрольной и экспериментальной группы связаны, на наш взгляд, с тем, что подростки экспериментальной группы участвовали в экспериментальном проекте

«Создание дружественной и поддерживающей среды», в отличие от подростков контрольной группы.

Подростки обеих групп практически не различаются по внутренним стремлениям: приоритетными являются внутренние стремления «здоровье», «личностный рост», «отношения»; внешние стремления «внешность», «известность» имеют для подростков обеих групп меньшее значение.

В процессе исследования мы выяснили, что большинство подростков обеих групп обладает социальным интеллектом ниже среднего. Это указывает на то, что они могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. При этом количество подростков, обладающих социальным интеллектом ниже среднего, в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе – 72% и 91% соответственно.

В процессе исследования установлена взаимосвязь ценностных ориентаций и социального интеллекта подростков: ценностные ориентации «власть», «конформность», «универсализм» на уровне нормативных идеалов (убеждений) и ценностные ориентации «власть», «служение обществу», «отношения» на уровне жизненных стремлений связаны с социальным интеллектом. Выявлено наличие слабой прямой связи между ценностью “власть” (как социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами) и социальным интеллектом: $r=0,245877$, $p<0,05$. Зафиксировано также наличие слабой прямой связи между ценностью “известность” и социальным интеллектом: $r=0,218810$, $p<0,05$.

Таким образом, в процессе исследования выявлено, что для подростков контрольной и экспериментальной группы характерен социальный интеллект ниже среднего уровня. Ценностные ориентации учащихся контрольной и экспериментальной групп имеют сходство и различия. Установлена взаимосвязь ценностных ориентаций и социального интеллекта подростков. Результаты исследования показали необходимость развития у подростков ценностных ориентаций “власть”, “универсализм”, “служение обществу”, “отношения”.

Литература:

1. Агацци, Э. Моральное измерение науки и техники / Э. Агацци ; науч. ред. В. А. Лекторский ; пер. с англ. И. Борисовой. – М. : Моск. филос. фонд, 1998. – 343 с.

2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2010. – 282 с.

3. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2017. – 363 с.

4. Зейгарник, Б. В. Теории личности в зарубежной психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Б. В. Зейгарник. – Изд. 2-е. – М. : Ленанд, 2020. – 128 с.

5. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 446 с.

6. Хубиева, Ф. Х. Формирование ценностных ориентаций подростка в современной семье [Электронный ресурс] / Ф. Х. Хубиева. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/502850/. – Дата доступа: 20.01.2024.

УДК 372

ОБОГАЩЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Кайжун Ван,
магистр педагогических наук, аспирант кафедры общей и дошкольной педагогики БГПУ, г. Минск,
1102370551@qq.com
Т. Е. Титовец,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры общей и дошкольной педагогики БГПУ, г. Минск,
t_titovets@mail.ru

AN ENRICHED EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN IMPROVING PRESCHOOL EDUCATION IN CHINA

Kairong Wang,
Master of Education Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, Minsk
T.E. Titovets,
PhD in Education Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, Minsk

Аннотация. В статье раскрывается актуальность создания обогащенной образовательной среды в дошкольном образовании Китая. Описываются перспективные направления создания обогащенной образовательной среды. Подчеркивается важность поиска механизмов гармонизации зарубежного педагогического опыта с национальным наследием обучения и воспитания при создании обогащенной образовательной среды.

Annotation. The article reveals the relevance of creating an enriched educational environment in China's preschool education. Promising directions for creating an enriched educational environment are described. The importance of finding mechanisms for harmonizing foreign pedagogical experience with national experience is emphasized.

Ключевые слова: обогащенная образовательная среда; амплификация развития; дошкольное образование.

Keywords: enriched educational environment; amplification of development; preschool education.

В современной психологической и педагогической науке возрастает интерес к феномену обогащенной образовательной среды на различных уровнях образования. В системе дошкольного образования под обогащенной образовательной средой здесь понимается совокупность созданных условий для обучения и воспитания ребенка, которые способствуют не акселерации, а амплификации его развития посредством свойственных периоду дошкольного детства специфических форм деятельности детей дошкольного возраста – игра, рисование, конструирование, восприятие сказок, детское экспериментирование.

Именно данные виды деятельности обеспечивают обогащение развития за счет максимально полного проживания возраста [1].

Успешность создания обогащенной образовательной среды зависит во многом от психологической культуры воспитателя. Как указывал выдающийся ученый Я.Л. Коломинский, составными элементами психологической культуры будущих специалистов дошкольного образования являются психологическая грамотность, адекватная самооценка, умение прогнозировать ситуацию, эмпатия, сензитивность, эмоционально-психическая устойчивость, забота о своём здоровье и здоровье окружающих, творческий подход к делу и др. [2]. Именно психологическая культура воспитателя определяет качество «проживания» ребенком организуемых для него видов деятельности.

В дошкольном образовании современного Китая создание обогащенной образовательной среды является актуальной проблемой педагогической теории и практики. Китайские педагоги осваивают и интегрируют в образовательный процесс передовые концепции и педагогические системы, способствующие амплификации развития ребенка, в том числе технологии зарубежного опыта. Однако при этом они должны учитывать реальную социальную ситуацию развития и потребности детей, а также культурное происхождение каждого ребенка, экономический статус его семьи, местные обычаи страны и региона.

Поиск механизмов гармонизации зарубежного педагогического опыта с национальным наследием обучения и воспитания является актуальным полем научных исследований, посвященных конструированию обогащенной образовательной среды детского сада.

Перспективные направления создания обогащенной образовательной среды как фактора совершенствования дошкольного образования в Китае включают: интеграцию воспитательных мероприятий в детском саду с фестивальным движением, расширение практики использования нарративных технологий, декламации произведений китайского эпоса и занятий китайской живописью как механизмов трансляции социального опыта, разработку и внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникативных технологий, обеспечивающих ускоренное развитие эмоционального интеллекта и нравственных качеств воспитанника.

Важным направлением дальнейшего совершенствования содержания дошкольного образования в Китае является фестивальное движение – организация детскими садами фестивалей, в рамках которых решаются задачи воспитания и обучения детей, а также задачи сотрудничества с воспитанниками родителей по основным вопросам воспитания. Традиционные китайские фестивали содержат глубокую китайскую культуру с богатыми проявлениями, демонстрирующую широту и глубину китайской культуры. В то же время они отражают дух китайской нации и содержат традиционные китайские добродетели.

Во время традиционных фестивалей детский сад организует множество тематических образовательных мероприятий. Например, в тематических мероприятиях Фестиваля Чинг Мин дети рассказывают истории из прошлого с бабушками и дедушками и наблюдают за яркими героическими подвигами,

чтобы не расстраиваться, столкнувшись с трудностями в жизни и учебе. Весенний фестиваль Праздник середины осени обеспечивает сильное чувство единения. По этому случаю детям предлагается выразить свои глубокие чувства к своим родителям, бабушкам и дедушкам.

Фестивали также способствуют межличностному общению детей, их социальной адаптации. Благодаря фестивалям дети усваивают культурные знания, привычки поведения и ценности, которыми должны овладеть люди в обществе, к которому они принадлежат. В процессе взросления дети будут подвергаться влиянию окружающей среды и культуры, научатся соблюдать правила, приобретут чувство национальной идентичности и будут укреплять физическое и психическое здоровье. И этот процесс социализации реализуется через наблюдение и подражание в повседневной жизни, в детских играх.

Расширение практики использования нарративных технологий, декламации произведений китайского эпоса и занятий китайской живописью также является механизмом создания обогащенной образовательной среды. Нарративные технологии – это технологии обучения и воспитания посредством изучения, совместного составления или дополнения уже существующей истории с поучительным смыслом. В современном дошкольном образовании Китая нарративным технологиям уделяется особое внимание как инструментам трансляции уникального социального опыта, культурных традиций и ценностей китайского народа. Любой рассказ, литературно-художественное произведение, эпическое произведение может выступать объединяющей сюжетной основой для организаций занятий и всех воспитательных мероприятий дня, несколько дней или недели. В течение этого периода дети погружаются в предложенную им историю, разыгрывают и достраивают ее сюжет, пытаются проникнуться чувствами, которые испытывают персонажи этой истории, находят аналогии этой истории с эпизодами из личной жизни.

В тесной связи с нарративными технологиями в последнее время стало использоваться в китайских детских садах декламирование стихотворных произведений китайского эпоса, приобщая воспитанников к ценностям родной культуры и воспитывая у них уважение к историческому прошлому, его людям, к своим предкам.

Ведущим средством раскрытия и развития творческого потенциала ребенка дошкольного возраста является изобразительная деятельность. Рисование тушью в некоторой степени сравнимо с процессом игровой деятельности. Иными словами, на занятиях китайской живописью чувство прекрасного и эстетическое восприятие мира тонко переплетается с игровым экспериментированием, шуткой, юмором, попыткой увидеть в полученной линии знакомые объекты природы и социальной действительности. Такой игровой контекст рисования стимулирует развитие интереса ребенка к изобразительной деятельности, приобщает его к самостоятельному поиску образа и средств его выражения, а не калькированию чужих идей.

Занятия китайской живописью в современных детских садах выполняют своеобразную интеграцию образовательных областей. Интеграция с когнитивной сферой обосновывается развитием концентрации внимания у детей.

Решению такой задачи служит практика «сосредоточения на игре в формы, цвета и линии» при изучении техники рисования тушью. Педагог дошкольного образования может использовать историю или рассказ, образы и персонажи которого должен представить в своем воображении ребенок, чтобы в свободной манере их потом передать на бумаге, как бы играя с ними. Создание такого игрового момента во многом зависит от артистизма педагога, его способности вдохновить ребенка к изобразительной деятельности.

Интеграция с сенсорным развитием ребенка достигается благодаря тому, что в процессе занятий китайской живописью детям предоставляются бумажные листы разной плотности, текстуры и формы. Они не только создают элемент игры, но и закладывают его умения распознавать сенсорные эталоны, вдохновляют их в процессе рисования. Интеграция с социальной сферой осуществляется при организации работы детей в малых группах, когда они создают общий проект, сотрудничают друг с другом при реализации общего творческого замысла. Решению задач социально-нравственного развития ребенка способствует стиль руководства изобразительной деятельностью ребенка.

Информационно-коммуникативные технологии долгое время использовались лишь как средство развития познавательной сферы ребенка, его ознакомления с природным миром и социальной действительностью. Однако в условиях возрождения идей народности в китайском дошкольном образовании их первостепенное значение видится в развитии эмоционального интеллекта ребенка. Анимационные обучающие фильмы и компьютерные программы должны помогать детям дошкольного возраста совершать нравственный выбор в свете традиций и моральных ценностей китайского народа, учить их уважению к старшему поколению, эмпатии, честности, трудолюбию.

Таким образом, процесс внедрения в образовательный процесс различных видов деятельности, имманентных психике ребенка дошкольного возраста, который наблюдается при создании обогащенной образовательной среды в Китае, должен быть согласован со сложившимися в стране педагогическими традициями. Многие образовательные методики и технологии, например, такие как Монтессори, Реджио-педагогика, музыкальные методики Орфа и технологии сенсорной интеграции, действительно имеют большой развивающий потенциал для ребенка дошкольного возраста в аспекте идей амплификации, однако их целесообразно заимствовать в контексте сложившихся ценностей китайской культуры.

Литература:

1. Богомолова, М.В. Влияние обогащенной образовательной среды на интеллектуальное и креативное развитие детей старшего дошкольного возраста / М.В.Богомолова, Т.Н. Тихомирова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4, № 3. – С. 149–157.

2. Коломинский, Я.Л. Актуальные проблемы формирования психологической культуры и психологического здоровья личности / Я. Л. Коломинский // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность; материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 27-28 ноября 2013 г; Барановичи: БарГУ, – 2013. – С. 49-50.

УДК 37.018

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

О. П. Василевич,
магистр педагогических наук, исследователь,
старший преподаватель кафедры педагогики
Белорусский государственный педагогический университет
имени М.Танка, г.Минск
olga55555olga@mail.ru

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE PROCESS OF DIGITAL SOCIALIZATION OF STUDENTS

O.P. Vasilevich,
Master of Pedagogical Sciences, researcher, Senior Lecturer,
Department of Pedagogy, Belarusian State Pedagogical
University named after M. Tank, Minsk

Аннотация. В данной статье отражена роль педагогов учреждений общего среднего образования Республики Беларусь в проекте цифровизации образовательной среды посредством использования современных электронных образовательных ресурсов, размещенных на национальной образовательной платформе https://adu.by.

Annotation. This article reflects the role of teachers of general secondary education institutions of the Republic of Belarus in the project of digitalization of the educational environment through the use of modern electronic educational resources hosted on the national educational platform https://adu.by.

Ключевые слова: киберсоциализация; комммуникативно-образовательная среда; цифровая социализация обучающихся.

Keywords: cybersocialization; communicative and educational environment; digital socialization of students.

В условиях цифровой среды социализация личности является еще более значимой проблемой. Растет поток информации, меняются ценностные ориентации, образовательные парадигмы, появляются новые подходы к управлению образованием. Информационные технологии просачиваются во все сферы жизнедеятельности человека. Процесс медиасоциализации становится необходим для всех участников образовательного процесса.

Одним из важнейших агентов социализации является школа. И здесь велика роль педагога. Переход в мир виртуального образования, общения с преподавателями и одноклассниками через социальные сети и мессенджеры приводит к обособленности растущей личности, потери паттернов реального общения и взаимодействия, ослаблению навыков установления отношений, искаженной рефлексии, неумению отреагировать на конфликтную ситуацию.

Цифровая социализация включает в себя формирование цифровой компетентности. По мнению Солдатовой, цифровая компетентность у учащихся

непосредственно зависит от цифровой компетентности окружающих взрослых: родителей и учителей. [1, с.12].

Отмечается также парадоксальная ситуация: поколение, окруженное с рождения цифровыми устройствами, не всегда обладает достаточным уровнем цифровой компетентности. Часто знания его представителей в области цифровых технологий ограничиваются использованием базовых навыков работы с электронными документами, электронной почтой, обменом текстовыми сообщениями, поиском в интернете и общением в социальных сетях. Более того, эти знания и навыки применяются большинством представителей цифрового поколения для развлечений и повседневного общения с друзьями, а в учебных целях интернет становится средством для пассивного потребления информации, когда идет поиск готового контента.

В этой связи актуализируется деятельность учителей и методистов, направленная на поиск решения вопроса: где и когда должны присутствовать цифровые технологии (например, для поиска информации, для сотрудничества в сети и т. д.), а когда это недопустимо. Л.В. Баева, анализируя возможные риски, связанные с цифровизацией образования, приходит к мысли о «необходимости создания системы коммуникативно-образовательной среды для цифрового образования, в которую входят модули, элементы и подсистемы, обеспечивающие безопасное и эффективное вхождение личности в цифровое пространство для обучения и воспитания» [2, с.141].

Перед учреждениями образования стоит задача – создать психолого-педагогические условия для успешной цифровой социализации обучающихся, учитывая факторы, способствующие и препятствующие успешному решению проблемы. Использование цифровых технологий позволяет личности принимать решения в ситуации реального мира, в общении с соответствующим сетевым сообществом, способствует цифровой социализации обучающихся.

Для разработки методики социализации обучающихся в настоящее время используются возможности цифровых ресурсов и цифровых технологий в образовательном процессе. На основе изучения современных практик организации процесса социализации школьников можно сделать вывод о том, что практически каждая предметная область может служить своеобразным механизмом социализации. Социализирующее предметное обучение может быть организовано с помощью таких цифровых сервисов, как «Единый информационно-образовательный ресурс» (https://eior.by), «Электронные образовательные ресурсы» (https://e-vedy.adu.by), «Профильное обучение» (http://profil.adu.by), Lingvo (https://lingvo.adu.by) на которых представлено большое количество видеоуроков, материалов презентаций, тренировочных тестов и материалов. Помимо данных цифровых ресурсов можно использовать другие образовательные платформы, например: «ЯКласс», ЯндексУчебник и др. Широкие возможности предоставляет и платформы znaj.by, adu.by, «Дистанционный всеобуч» (http://e-asveta.adu.by) содержащие материалы по учебной и внеурочной деятельности.

Таким образом педагогу отводится роль эксперта при выборе для учащихся электронных учебных изданий, материалов.

Обобщая современные образовательные идеи о значимости туристско-краеведческой деятельности в становлении социализированной личности школьника, необходимости воспитания гражданственности как социализирующего фактора, представляется необходимым использовать такую форму работы, как «виртуальный туризм». Данная форма позволит посетить социально значимые объекты нашей страны, не покидая школьной парты. С этой целью на сайте УО «Минский государственный туристско-экологический центр детей и молодёжи» сделана подборка цифровых сервисов музеев, так называемая «интерактивная карта музеев», которые значимы в аспекте патриотического воспитания школьников, становления их гражданской идентичности и развития гражданского самосознания.

В настоящее время существуют цифровые инструменты, с помощью которых можно создать базу интерактивных заданий и упражнений социализирующего характера, рассмотрим их. Сервис Quizizz (https://quizizz.com/) предоставляет возможность использовать широкую базу викторин, аккумулированную на платформе, при желании можно создать собственную викторину и «подгрузить» в сервис. «Фабрика кроссвордов» (https://puzzlecup.com/crossword-ru/) – конструктор для создания кроссвордов. По готов-ности кроссворда появляется ссылка для пользователя, которую можно отправить обучающимся для его решения. Flippity (https://fl ippity.net/) – сервис, предназначенный для создания игровых заданий и упражнений на основе Google-таблиц, который включает различные варианты игровых упражнений: флип-карты, викторины, настольные виртуальные игры, таблицу лидеров, кроссворды, головоломки, для каждого из которых присутствует подробная инструкция.

Таким образом, в настоящее время существует достаточное количество цифровых сервисов и цифровых технологий, которые могут оказать помощь педагогам в организации учебно-воспитательного процесса, направленного на социализацию школьников. Онлайн-технологии в образовании регулируют процессы цифровой социализации школьников. Однако, следует учитывать, что данное киберпространство полноценно активизирует механизмы социализации школьников только в случае умелого применения и активного сотрудничества с педагогом, который определяет качество данного образовательного контента.

Литература:

1. Солдатова, Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – М. : Смысл, 2018. –375 с.

2. Баева, Л. В. Влияние цифровизации образования на человека в контексте проблемы безопасности / Л. В. Баева // Философия образования. – 2020. – Т. 20, № 2. – С. 131–144.

УДК 378

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ ПСИХОЛОГОВ

В. И. Вашнёва,
старший преподаватель кафедры социальной педагогики БГПУ
имени Максима Танка, г. Минск
valja_vach@mail.ru

SOCIAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS

V. I. Vashneva,
senior lecturer at the Department of Social Pedagogy,
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «социальное воспитание» в современных условиях. Определены цели и задачи профессиональной подготовки в области социального воспитания.

Annotation. The article discusses various approaches to defining the concept of “social education” in modern conditions. The goals and objectives of professional training in the field of social education are determined.

Ключевые слова: социальное воспитание, социализация, профессиональная подготовка, профессиональные компетенции.

Keywords: social education, socialization, professional training, professional competencies.

Современная социокультурная ситуация коренным образом меняет требования к современному специалисту помогающих профессий. В настоящее время приобретает актуальность социальная направленность педагогики, а в частности воспитания, приоритетными становятся вопросы формирования общенационального идеала в воспитании, участия общества, государства в решении педагогических задач. Современное понимание социального воспитания в педагогике определяется как создание условий для становления личности, усвоения требований общества, приобретения социально значимых характеристик сознания и поведения. Основной функцией социального педагога становится формирование обучающегося как компетентного субъекта жизнедеятельности и культуры.

В настоящее время актуализируется необходимость исследования проблем социального воспитания детей и молодежи. Несмотря на то, что социальное воспитание зародилось ещё в античности, особый интерес к термину «социальное воспитание» наблюдается во второй половине XX. Усиление внимания к данному понятию обусловнено теми изменениями, которые произошли в педагогической теории и социальной практике. По мнению Т. А.

Ромм это связано во-первых, появлением социально-педагогического направления в теории и практике воспитания (Н. Наторп), во-вторых, развитием идей педагогики микросоциума (М. М. Плоткин, В. Г. Бочарова), в-третьих, исследованием проблем социализации подростка (И. С. Кон), в четвёртых, разработкой теории воспитательных систем в плане изучения воспитательных влияний социальной среды на развитие и формирование личности, а также со становлением института социальной педагогики (В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова) [5].

Детальное осмысление проблемы социального воспитания вызвано определенными изменениями, которые произошли в ситуации жизнедеятельности человека в современных условиях трансформации. В настоящее время меняются условия, механизмы и агенты процесса социализации:

– исчезновение традиционных и появление новых (информационные, сетевые ресурсы субкультурные) механизмов социализации;

– отмечается полисубъектность социализации и изменение способов взаимодействия различных социальных субъектов в достижении задач социального развития;

– наблюдаются явления десоциализации (А.В. Мудрик) или диссоциализации (И.А. Колесникова).

Так же уместно отметить, что изменения происходят в воспитании как социальном институте: динамика функций воспитания, смещение акцентов и появление новых субъектов воспитательной деятельности (религиозные общественные и политические партии и движения, детские общественные организации), изменения стратегии и тактики решения воспитательных задач традиционных субъектов (школа, семья).

Кроме того, современная социальная ситуация характеризуется рядом негативных явлений, усложняющих жизнедеятельность человека, процессы социальной адаптации, социальной идентичности, социального самочувствия: ощущением потери (друзей, статусов), отверженности, одиночества, дискомфорта, стихийность и неоднозначность ценностных ориентациях, вероятность асоциальных поступков. Наибольшую проблему эти негативные явления представляют для подрастающего поколения. Отмечаются сохраняющиеся в детской и молодежной среде такие явления как детский алкоголизм, рост суицидальных настроений, снижение уровня психического, физического здоровья, распространенность агрессивного типа поведения, экстремизма, нетерпимости.

Социальное воспитание часто в научной литературе рассатривается как составная часть социализации и, прежде всего, ориентировано на решение двух взаимосвязанных задач – успешной социализации подрастающего поколения в современных условиях и саморазвитие человека как субъекта деятельности и общения, и как личности. В психологическом плане, социальное воспитание представляет процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого (в том числе социальных институтов и индивида), в результате чего происходит осознание индивидом и корректировка значимых для него ценностей, потребностей,

мотивов, норм, привычек поведения и развитие общественно значимых качеств личности.

В целом феномен социального воспитания следует рассматривать (по мнению Т.А. Ромм) как процесс обретения человеком социальности, способствующей его успешному функционированию в обществе, как процесс индивидуального самоопределения, раскрытия своей самости на основе усвоения социокультурного опыта [4, с.9].

В научной педагогической литературе существует множество определений понятия «социальное воспитание». Анализ различных подходов позволяет утверждать, что социальное воспитание предполагает создание условий для успешной социализации ребенка, интеграции его в общество, формирования ценностных ориентаций, оказание ему индивидуальной помощи в процессе жизненного самоопределения.

Профессиональная подготовка социальных педагогов включает формирование определенных компетенций специалистов в области социального воспитания в таких учебно-образовательных учреждениях как школа, дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования и другие учреждения для детей и молодежи.

Выделенные в нормативных документах Министерства образования Республики Беларусь направления деятельности социального педагога и педагога-психолога, а именно, выполнение социального заказа на воспитание подрастающего поколения определяют содержание подготовки специалистов. Профессиональная деятельность социальных педагогов и педагогов-психологов в учреждениях образования и социально-педагогических учреждениях в настоящее время направлена также на развитие духовно-нравственной культуры личности, патриотическое воспитание, формирование социального поведения, основанного на уважении принятых в обществе норм, способности к личному самоопределению и самореализации. В структуре профессиональных компетенций специалистов важное место занимают способность и готовность формировать социальные компетенции обучающихся в рамках основного (дошкольного, общего среднего) и дополнительного образования. В связи с этим возникает необходимость формирования профессиональной компетентности специалиста во всех основных сферах его деятельности.

Профессиональные компетенции специалистов включают способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности [2].

Основанные на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте, профессиональные компетенции будущих социальных педагогов должны обеспечивать решение гражданских, социально-профессиональных, личностных задач и функций социально-педагогической деятельности.

Актуальность учебной дисциплины «Социальное воспитание» обусловлена необходимостью подготовки кадров, способных выполнять социальный заказ на воспитание в соответствии с современными изменениями в практике учреждений образования, а также возросшей потребностью в

педагогах, владеющих современными технологиями воспитания, образования и организации досуга. Реализация задач социального воспитания в учреждениях образования должна обеспечивать формирование гармонично развитой личности, развитие индивидуальности детей и подростков, актуализацию их личностного потенциала, способности к духовному обновлению и культурному саморазвитию.

«Социальное воспитание» как учебная дисциплина нацелена на формирование у будущих специалистов профессиональных компетенций и готовности их к эффективной социально-педагогической деятельности по решению задач социального воспитания в учреждениях образования различного типа. Данная учебная дисциплина является важным компонентом в профессиональной подготовке специалистов социально-педагогической сферы и предназначена для решения таких задач подготовки как:

– формирование у студентов знаний о научно-теоретических подходах к организации социального воспитания в учреждениях образования разного типа;

– освоение студентами знаниями о сущности и особенностях социального воспитания, условиях реализации эффективных технологий в воспитательном процессе с учетом специфики учреждений образования;

– включение студентов в социально-педагогический анализ и разрешение профессиональных ситуаций, связанных с социальным воспитанием личности;

– формирование у студентов готовности к осуществлению социального воспитания и социального развития личности с учётом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей в учреждениях образования различного типа;

– формирование у студентов готовности к созданию социально-педагогических условий для организации индивидуального социального опыта, образования, индивидуальной помощи в учреждениях различного типа на основе использования эффективных социально-педагогических технологий;

– формирование у студентов способностей к рефлексии, развитие профессиональной направленности личности студентов, освоение и внедрение ими педагогических инноваций.

Эффективность формирования профессиональных компетенций студентов в процессе освоения учебной дисциплины обеспечивается следующими формами организации учебной деятельности:

- выполнение учебных заданий репродуктивного, продуктивного и творческого характера;
- самостоятельная разработка структурно-логической модели индивидуальной помощи и поддержки детей и молодёжи;
- выполнение компетентностно-ориентированных учебных заданий;
- разработка, решение и презентация кейсов.

Следует отметить, что практико-ориентированные методы и технологии, используемые в образовательном процессе при изучении учебной дисциплины «Социальное воспитание» позволяют моделировать реальные социально-педагогические ситуации профессиональной педагогической педагогической практики.

Таким образом, изучение учебной дисциплины «Социальное воспитание» способствует формированию профессиональных компетенций будущих специалистов, которые позволят им эффективно осуществлять профессиональную деятельность по социальному воспитанию детей и молодёжи. Использование интерактивных методов, выполнение творческих практико-ориентированных заданий, обеспечивает личностное развитие студентов, повышает мотивацию на избранную профессию.

Литература:

1. Вашнёва, В. И. Социальное воспитание в учреждениях образования : учеб.-метод. комплекс / В. И. Вашнёва. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 184 с.

2. Научно-методические основы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов / Е.Л. Евдокимова [и др.]; под общ. ред. Е.А. Носовой, В.Н.Клипининой. – Минск : БГПУ, 2017. – 220 с.).

3. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016-2020 гг. : Постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 31 дек. № 312 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://adu.by /images/2021/03/programma-vospitaniya-2021-2025.

4. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов / Т.А. Ромм. – Новосибирск : Наука ; Изд-во НГТУ, 2007.

5. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: традиции отечественной педагогики / Т.А. Ромм // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 247-246.

УДК 37.015.3:37.064

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. А. Волощик,
магистр педагогических наук,
старший преподаватель кафедры возрастной
и педагогической психологии БГПУ, г. Минск,
I_voloshchyk@mail.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL OBSERVATION AS A CONDITION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

I.A. Voloshchyk,
Master of psychology,
Senior lecturer at the Department of Age
and Educational Psychology, BSPU, Minsk

Аннотация. В статье представлен анализ феномена социально-психологической наблюдательности педагога. Рассматривается подход Я.Л. Коломинского к социально-психологической наблюдательности как способу обозначения социально-перцептивных и социально-рефлексивных феноменов педагогического взаимодействия. Делается вывод о необходимости разработки методов развития социально-психологической наблюдательности у состоявшихся и будущих педагогов.

Annotation. The article presents an analysis of the phenomenon of socio-psychological observation of a teacher. The approach of Ya.L. Kolominsky is considered. Social-psychological observation is presented as a way to designate social-perceptual and social-reflexive phenomena of pedagogical interaction. The conclusion is made about the need to create methods for developing socio-psychological observation among established and future teachers.

Ключевые слова: социально-психологическая наблюдательность, педагогическое общение, педагогическое взаимодействие, социометрия.

Keywords: socio-psychological observation, pedagogical communication, pedagogical interaction, sociometry.

Вся жизнь человека, даже на самых ранних её этапах, неразрывно связана с коммуникацией, с общением с другими людьми. В общении формируются социально-психологические качества личности, проявления которых связаны с комплексом социально-психологических способностей. К числу основополагающих социально-психологических способностей личности относятся именно социально-перцептивные, поскольку восприятие и понимание есть то, что с чего начинается взаимодействие. В данной статье эти свойства рассматриваются через понятие социально-психологической наблюдательности.

Вопросы наблюдательности интересовали исследователей с самого момента зарождения отечественной психологии. Так, С.Л. Рубинштейн относил наблюдательность к психическим свойствам и особенностям личности, от которых зависят все психические процессы в их конкретном протекании.

К проблеме наблюдательности обращался Б.Г. Ананьев, рассматривая её как психическое свойство и познавательную способность личности. Большое значение наблюдательности в формировании у человека понятийно-образного знания психологии других людей и в развитии у него умения быстро и правильно проникать в их состояние, предугадывать их действия отмечал А.А. Бодалев.

Однако рассмотрение наблюдательности в рамках исследований общей психологии не отражает её социально-психологического потенциала. Осознавая необходимость исследования наблюдательности не только как выражения психического процесса наблюдения, ученые обратились к его изучению в контексте конкретной деятельности, связанной с общением и взаимодействием, прежде всего – педагогической деятельности. Так, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев рассматривают наблюдательность в числе профессионально-важных качеств педагога, отмечая, что метод внешнего наблюдения в чистом виде учителем используется редко, поскольку педагогическая деятельность исключает позицию извне, позицию беспристрастного объективного и незаинтересованного наблюдателя. В исследованиях Е.А. Корсунского большое внимание уделяется явлению «психологической проницательности», суть которого заключается «в относительно адекватном восприятии деталей внешнего облика человека и способности на их основе угадывать сущность того или иного человека».

В исследованиях С.В. Кондратьевой [4], посвященных проблеме понимания личности учащегося учителем, был выделен целый ряд особенностей понимания детей, которые присущи учителям высокого уровня мастерства. Автор обращается к понятию «социально-перцептивные умения», которые, накапливаясь, формируют социально-перцептивную способность –устойчивое личностное образование, позволяющее открывать специфику и своеобразие личности других людей.

Большой вклад в изучение наблюдательности внесла Л.А. Регуш [5]. Исследуя профессии типа «человек-человек», она выделила специфические особенности проявления наблюдательности: 1) распознавание внутренних психических состояний или свойств человека во внешнем поведении или в самой внешности; 2) необходимость дифференцировать признаки, через которые человек может выразить себя вовне; 3) интерес к человеку как объекту наблюдения и воспитания; 4) содержание деятельности, предполагающее взаимодействие людей.

Во многих исследованиях, посвященных общению, используется термин «*психологическая наблюдательность*». Авторы данных исследований стремятся подчеркнуть активность, субъективность, уникальность данного явления, его «личностную» принадлежность и обусловленность индивидуальными свойствами и качествами. Так, Е.А. Петрова и А. А. Родионова [7] изучали личностные детерминанты психологической наблюдательности; в исследовании Е .К. Череневой [8] хорошо развитая наблюдательность рассматривается как основа социально-перцептивного предвидения.

В исследованиях по изучению педагогической деятельности, можно также встретить термин «*педагогическая наблюдательность*». Л.А. Регуш [5] была в числе первых исследователей, которые рассматривали этот феномен в качестве объекта изучения. Рассматривая педагогическую наблюдательность, автор выделила в ней два тесно взаимосвязанных компонента: перцептивный и эмпатийный. В основе перцептивного компонента лежит целенаправленное восприятие, предполагающее различение экспрессивных движений лица и пантомимики. Это так называемое «анализирующее наблюдение». Эмпатийный компонент связан со способностью человека к восприятию и отображению внутреннего мира другого, его чувств, мыслей. Эмпатийный компонент является не только результатом переживаемых чувств, мышления, но и результатом наблюдений.

Структура «педагогической наблюдательности» была расширена в исследовании Г.И. Кисловой [1]. В дополнение к перцептивному и эмпатийному, автор включила в педагогическую наблюдательность прогностический и понятийный компоненты. С понятийным компонентом связана возможность постигать, осознавать объяснять наблюдаемые явления, делая правильные умозаключения и выводы. Прогностический компонент связан с умением предвидеть, спрогнозировать действия партнера по общению, его поступки в разных ситуациях, в разные моменты времени.

А.К. Маркова рассматривает педагогическую наблюдательность как неотъемлемое профессионально-важное психологическое качество любого учителя и определяет её как способность учителя понимать сущность педагогической ситуации по внешним незначительным признакам и деталям. Педагогическая наблюдательность – это умение проникнуть во внутренний мир ученика по малозаметным нюансам его поведения; это способность по выразительным движениям «читать человека словно книгу». Педагогическая наблюдательность занимает важнейшее место в структуре педагогических способностей, выделенных Н.В. Кузьминой. Автор рассматривает её как способность не только подмечать у учащихся те или иные черты характера, привычки, склонности и т.д., но и понимать причины их возникновения. Другими словами, педагогическая наблюдательность всегда является способностью аналитической [2].

Дальнейшее изучение деятельности педагога позволило исследователям выделить и специфические виды наблюдательности. Так, Я.Л. Коломинский [3] целенаправленно исследовал *социально-психологическую наблюдательность*, которая рассматривалась им как дифференциальная характеристика личности, особенно ценная для деятельности, осуществляемой в системе «человек-человек». Под социально-психологической наблюдательностью автор понимает способность личности «улавливать те незримые нити симпатий и антипатий, дружбы и неприязни, эмоционального притяжения и отталкивания, которые пронизывают детский коллектив и создают в нем неповторимый эмоциональный климат». То есть социально-психологическая наблюдательность учителя – это способность адекватно воспринимать и интерпретировать индивидуальные особенности учеников и их межличностные отношения.

Я.Л. Коломинским была разработана оригинальная методика, которая позволяет диагностировать уровень социально-психологической наблюдательности учителя. Данная методика используется также для аутодиагностики, самопознания и самовоспитания педагога. Методика Я.Л. Коломинского основана на социометрическом подходе и предполагает сравнение и анализ двух вариантов взаимоотношений в детском коллективе: подлинного, полученного в результате социометрического опроса учеников, и воображаемого, полученного на основе опроса учителей. В результате такого сопоставления подсчитывается и анализируется, насколько точно предсказал или угадал педагог основные показатели межличностных отношений: количество предпочтений, оказанных каждому ученику в отдельности, его социометрический статус и персональные симпатии детей. Полученные результаты рассматриваются как показатели социально-психологической наблюдательности учителя.

Я.Л. Коломинский экспериментально доказал, что даже самые опытные педагоги недостаточно четко представляют систему личных взаимоотношений между своими учениками. Однако учителя положительного стиля проявляют больше интереса к внутреннему миру школьников, стремятся улучшить условия формирования и развития их личности. В то же время учителя отрицательного стиля либо вообще не могут понять значения, которое школьники придают своим отношениям с одноклассниками, либо считают, что подобные «тонкости» не входят в круг их служебных обязанностей.

В более поздних своих исследованиях Я.Л. Коломинский определяет социально-психологическую наблюдательность как способность правильно оценивать отношения между сверстниками, выступающую одним из факторов повышения социометрического статуса в классе или другой группе. Эта способность может рассматриваться как индивидуально-психологическая характеристика субъекта и проявляется как на уровне интрагрупповой, так и на уровне интергрупповой социально-психологической перцепции (соответственно, можно говорить об интрагрупповой и интергрупповой социально-психологической наблюдательности). Последняя представлена в её специфическом варианте как восприятие и оценка педагогами системы коммуникации между учащимися.

Интрагрупповая социально-психологическая наблюдательность измеряется уровнем перцептивного коэффициента осознанности отношений (ПКОО), который определяется как процентное отношение количества правильно угаданных выборов товарищей по группе к общему числу предсказанных выборов. Вторым показателем социально-психологической наблюдательности является перцептивный коэффициент осознанности положения (ПКОП), который можно определить как процентное отношение числа сверстников, социометрический статус которых установлен правильно, к общему количеству участников группы. Кроме того, автор предполагает, что социально-психологическая наблюдательность личности, которая измеряется ПКОО, проявляется и в области социально-психологической рефлексии, т.к. ожидается, что если человек хорошо ориентируется в отношении людей к себе,

то он также способен адекватно оценивать и взаимоотношения между другими участниками группы.

Таким образом, проблема социально-психологической наблюдательности лучше всего разработана в отношении педагогической деятельности. Однако развитие методов диагностики и способов формирования социально-психологической наблюдательности в условиях школьной практики и высшего образования всё ещё остается открытым. Необходима разработка специальных тренингов и систем развивающих занятий, в процессе которых учителя и студенты педагогических специальностей могли бы совершенствовать свои социально-перцептивные навыки. Также не изучена специфика социально-психологической наблюдательности в отношении других профессий типа «человек-человек», не разработаны процедуры её диагностики и развития. Всё это открывает широкие перспективы для занимающихся данной проблемой исследователей.

Литература:

1. Кислова, Г.И. Развитие наблюдательности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г.И. Кислова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 1995. – 16 с.

2. Колодина, Л.М. Наблюдательность личности как фактор формирования педагогического взаимодействия в системе «учитель-ученик»: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л.М. Колодина. – Новосибирск, 2000. – 176 с.

3. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л.Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 446 с.

4. Кондратьева, С.В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга /С.В. Кондратьева // Психология межличностного познания / ред. А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1981. – С. 158-174.

5. Регуш, Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л.А. Регуш. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.

6. Резников, Е.Н. Психология межличностного познания // Социальная психология : учеб. пос. / отв. ред. А. Л. Журавлев. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 351с. – С. 146 – 164.

7. Родионова, А.А. Личностные детерминанты психологической наблюдательности: дис. канд. психол. наук / А.А. Родионова. – М., 2001 – 155 с.

8. Черанева, Е. К. Развитие способности к социально-перцептивному предвидению у студентов – будущих учителей : дис . канд. психол. наук / Е. К. Черанева. – СПб., 2002. – 163 с.

УДК 37.013.78:004

УРОВЕНЬ АГРЕССИИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, ПРЕДПОЧИТАЮЩИХ ВОСТОЧНОАЗИАТСКИЙ МЕДИАКОНТЕНТ

А. А. Воронцов,
магистр педагогических наук, старший преподаватель
УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», Минск
uriil.volcorachevscki.90@mail.ru
Я. В. Бойко,
педагог социальный, ГУО «Гимназия № 30 г. Минска
имени Героя Советского Союза Б.С. Окрестина», Минск

LEVEL OF AGGRESSION IN ADOLESCENT STUDENTS EXPOSED O EAST ASIAN MEDIA CONTENT

A.A. Vorontsov,
Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer Educational Institution
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank», Minsk
Y.V. Boiko,
social teacher, State Educational Institution «Gymnasium No. 30 of Minsk
named after Hero of the Soviet Union B.S. Okrestina», Minsk

Анотация. В данной статье рассматриваются риски медиасоциализации подростков, связанные с просмотром восточноазиатского медиаконтента. Приведены результаты исследования уровня агрессии подростков, предпочитающих восточноазиатский медиаконтент.

Annotation. This article examines the risks of media socialization of adolescents associated with viewing East Asian media content. The results of a study of the level of aggression of adolescents who prefer East Asian media content are presented.

Ключевые слова: медиасоциализация; агрессивный медиаконтент; уровень агрессии; подростковый возраст.

Keywords: media socialization; aggressive media content; level of aggression; adolescence.

Актуальность статьи обусловлена активным влиянием медиасреды на социализацию и развитие личности современных подростков, особенной проблемой является влияние медиаконтента на уровень агрессии подростков. Отечественные исследователи обратили свое внимание на то, как информационно-коммуникационные технологии и медиасреда влияют на агрессивность, склонность к насилию у молодых людей. В результате исследований, проведенных Л.В. Матвеевой [4], было выявлено, что подростки значительно реагируют на сцены с актами насилия, жестокости, что доказывают и исследования [8], результаты которых указывают, что четверть учащихся подросткового возраста склонны к выбору правонарушений, преступлений как поведенческих актов под воздействием контента с актами насилия, жестокости.

В связи с этим весьма важно учитывать и японские анимационные фильмы, сериалы [1], в виду того, что некоторые виды восточноазиатского медиаконтента, японские анимационные фильмы, сериалы транслируют акты насилия, жестокости, демонстративного поведения и другога как нормального способа взаимодействия [2]. Сочетание с гормональными и физиологическими изменениями, эмоциональными скачками и перепадами настроения, подростки наиболее чувствительны к особенностям, посылу потребляемого контента [3], что приводит к негативному воздействию контентных рисков медиасоциализации [5].

В сущности, такое сочетание приводит с одной стороны к неадекватному восприятию медиапродукции, в силу юного возраста и недостаточного развития возможностей, учащихся в обработке поступающей информации и принятия адекватных решений на основании её, а с другой контент содержащий сцены агрессии и насилия приводит в доступ всю палитру отклоняющегося поведения, это следовательно, приводит к неадекватным поведенческим реакциям, к проявлениям агрессивности [7] в виде совершения противоправных поступков [2], т.е. агрессивное поведение целесообразно рассматривать как противоположное адаптивному.

Из видов агрессивного поведения у подростков по Л.Г. Почебут [6], необходимо выделить следующие: вербальная агрессия, физическая агрессия; самоагрессия. Поэтому важным становиться не только определить распространённость среди учащихся увлечения восточноазиатским медиаконтентом, но и установить наличие влияния увлечения восточноазиатским медиаконтентом учащимися подросткового возраста на повышение уровня агрессии среди учащихся подросткового возраста.

Поэтому цель статьи является обозначить оценку распространённости среди учащихся увлечения восточноазиатским медиаконтентом среди учащихся подросткового возраста и взаимосвязь данного явления с повышением уровня агрессии среди учащихся подросткового возраста.

Для изучения данного вопроса было организовано исследование базами которого стали ГУО «Средняя школа № 122 г. Минска» и ГУО «Гимназия № 30 г. Минска им. Героя Советского Союза Б.С. Окрестина». Участие приняло 148 учащихся 8-9 классов (14-16 лет). В школе выборку составили: 29 учащихся 8 классов и 31 учащийся 9 классов, в гимназии – 66 учащихся 8 классов и 22 учащихся 9 классов.

Исследование проходило в форме анкетирования, при помощи: теста агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут), анкеты для определения предпочтений в потребляемом подростками медиа-контенте.

Так, в ходе исследования были получены результаты того, что в среде испытуемых подростков преобладает интерес к восточноазиатской мультипликации 46,7% учащихся в школе и 46,6% учащихся в гимназии), над научно-информационным (25% учащихся и 32,9% учащихся) и кинематографическим медиаконтентом (28,3% учащихся и 20,4% учащихся).

В полученной выборки испытуемых, отдающих предпочтение восточноазиатской мультипликации, было изучена степень агрессии учащихся

школы и гимназии. В исследовании были выделены следующие параметры агрессии: вербальная агрессия, физическая агрессия и самоагрессия.

Согласно полученным данным, учащиеся школы, предпочитающие восточноазиатский контент, имеют высокие значения самоагрессии (53,6% учащихся), низкие значения физической агрессии (46,4% учащихся) и средние – вербальной агрессии (35,7% учащихся) (Рисунок 1). Таким образом учащиеся школы имеют склонность к самоагрессии и не склонны к проявлению физической агрессии.

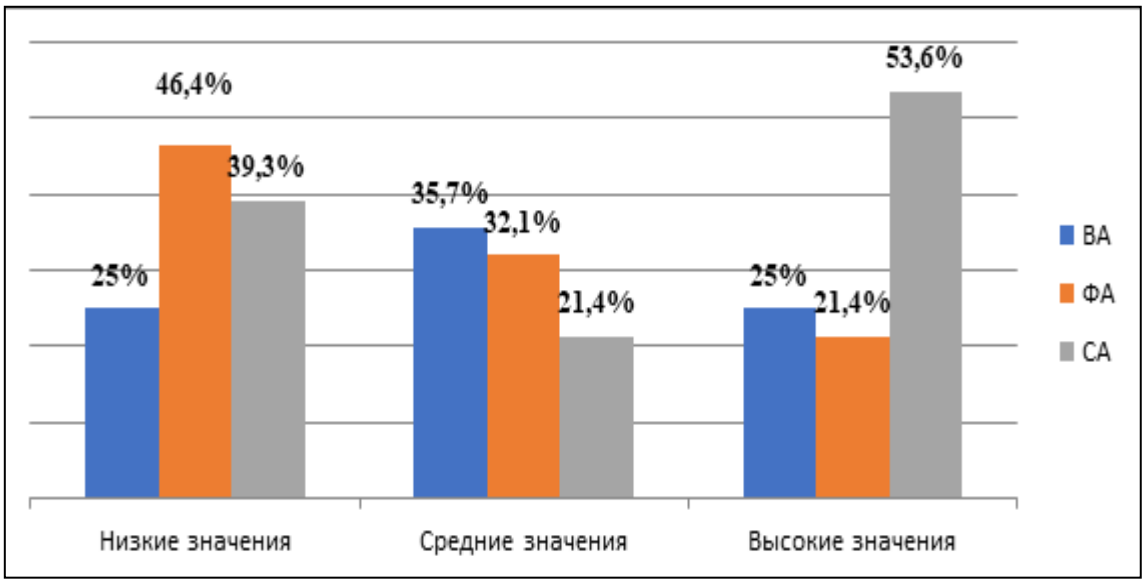


Рисунок 1 – шкала склонности к низкой, нормальной и высокой степени вербальной (ВА), физической (ФА) и самоагрессии (СА) учащихся школы, просматривающих восточноазиатскую мультипликацию

Согласно результатам (Рисунок 2), высока доля учащихся гимназии, отдающих предпочтение восточноазиатской мультипликации, с низкими показателями вербальной агрессии (43,9%) и физической агрессии (63,4%), а так же средними значениями самоагрессии (36,6%). Таким образом минимальными значениями обладают высокие показатели вербальной агрессии (14,6%), физической агрессии (4,9%) и самоагрессии (26,8%). Такое распределение данных позволяет определить, что учащиеся гимназии не склонны к проявлению физической и вербальной агрессии. Показатели самоагрессии в пределах нормы.

Из полученных результатов были сделаны выводы о общем значении агрессивности и адаптивности (ОАА) учащихся школы и гимназии, просматривающих восточноазиатскую мультипликацию. Данный параметр необходим для выявления у учащихся высокой степени агрессивности при высоких параметрах вербальной, физической и самоагрессии, и высокой степени адаптивности при низких параметрах вербальной, физической и самоагрессии.

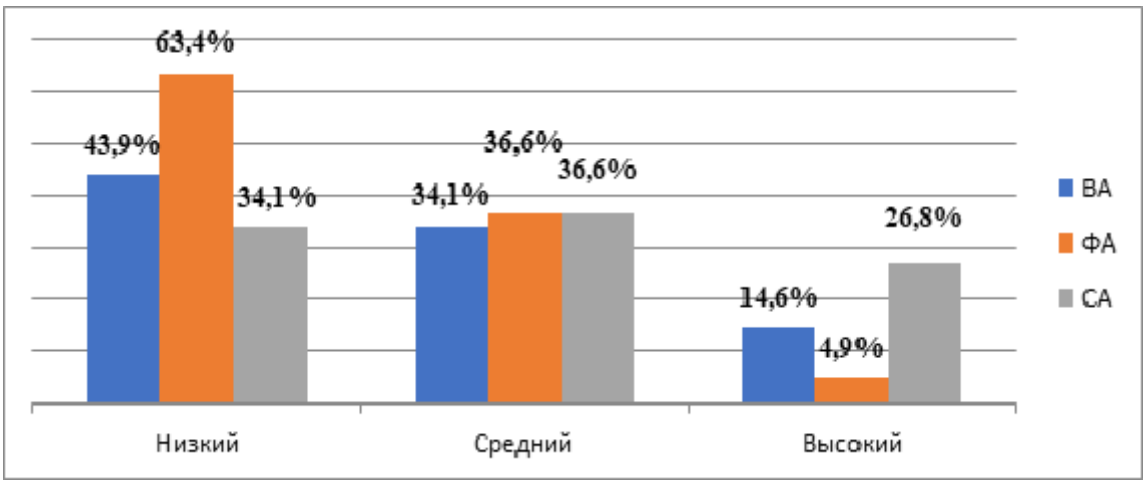


Рисунок 2 – шкала склонности к низкой, нормальной и высокой степени вербальной (ВА), физической (ФА) и самоагрессии (СА) учащихся гимназии, просматривающих восточноазиатскую мультипликацию

Так, были получены следующие данные: у большинства учащихся (65,2%) преобладают средние значения агрессивности и адаптивности, 24,6% учащихся с низким уровнем агрессивности и адаптивности и 10,1% - с высоким значени агрессивности и адаптивности (Рисунок 3). Исходя из этого, можно сделать, вывод о том, что для большинства учащихся характерен средний уровень агрессивности и средние адаптационные возможности.

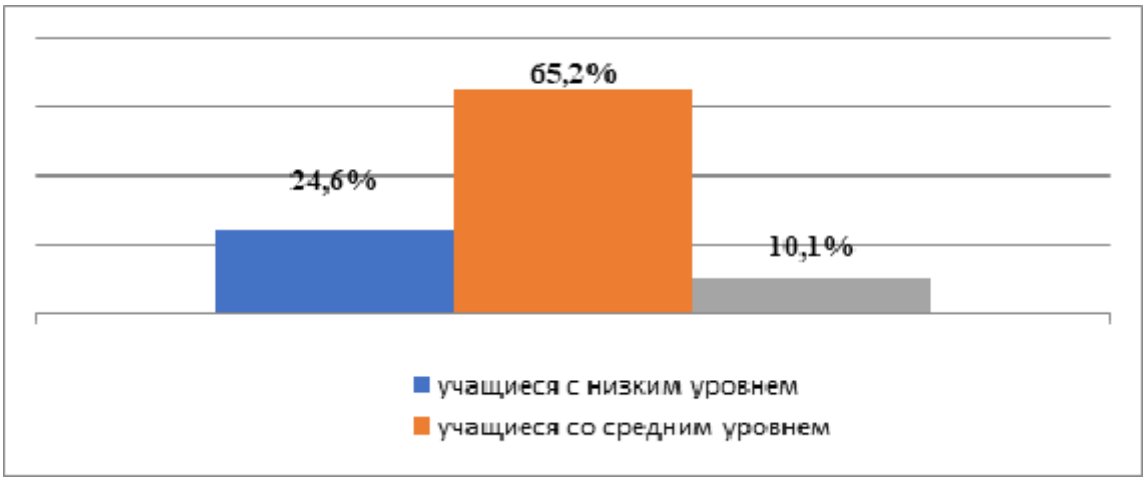


Рисунок 3 – график уровня общей агрессивности учащихся

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: не все учащиеся подросткового возраста расположены к просмотру восточноазиатской мультипликации в данной выборке. При этом большинству учащихся в данной выборке, как школы, так и гимназии, предпочитающих данный вид медиаконтента, свойственны низкие показатели физической агрессии, средние показатели вербальной и самоагрессии и средний уровень общей агрессии и адаптивности. Данные результаты свидетельствуют о том, что учащиеся подросткового возраста в данной выборке, предпочитающие восточноазиатский медиаконтент не обязательно склонны к высокому уровню агрессии и способны к выстраиванию продуктивных взаимоотношений с социумом, благодаря

развитой адаптивности, но это не значит, что влияния восточноазиатского медиаконтента отсутствует вовсе, это требует дальнейшего изучения, для определения оценки взаимосвязи.

Литература:

1. Абулгазин, Е. С. К вопросу о влиянии японской анимации на подрастающее поколение Республики Казахстан / Е. С. Абулгазин, Т. К. Макенов // Colloquium-Journal. – 2021. – № 22-2(109). – С. 46-51.

2. Андреева, Н. П. Мультсериалы аниме как мотиватор деструктивного поведения детей и подростков / Н. П. Андреева, А. Р. Вазиева, О. М. Асафьева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № S2-1(31). – С. 98-101.

3. Джумамидинова, Н. М. Исследование мышления детей подросткового возраста в психолого-педагогической науке / Н. М. Джумамидинова // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2018. – № 2. – С. 27-29.

4. Матвеева, Л.В. Исследование трансформаций представления об опасности под влиянием СМИ / Л.В. Матвеева, Е.В. Лаврова // Вестник Московского университета. Серия 14. : Психология. – 2011. – № 4. – С. 66-75.

5. Пищова, А. В. Риски медиасоциализации в обеспечении медиабезопасности обучающихся / А. В. Пищова, А. Г. Давыдовский // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : Материалы VII международной научной конференции, Санкт-Петербург, 09–10 ноября 2017 года / Ответственный редактор М.И. Морозова. – СПб. : Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 26-32.

6. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология : учебное пособие / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб. : Изд-во «Речь», 2002. – 298с.

7. Рахматуллина, А. А. Агрессивное поведение современных подростков: виды и методы преодоления / А. А. Рахматуллина // Вестник науки. – 2022. – Т. 4, № 4(49). – С. 141-145.

8. Султанова, Ж. А. Научно-теоретический обзор влияния СМИ (на примере интернета) на агрессивное поведение подростков / Ж. А. Султанова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 4(170). – С. 429-432.

УДК 658.8:373.21

МЕТОДИЧЕСКИЙ МАРКЕТИНГ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Б. Внук,
воспитатель-методист государственного учреждения образования
«Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева», Могилев
akademya.detstva@yandex.by

METHODICAL MARKETING IN A PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION

L.B. Unuk,
teacher-methodologist, State Educational Institution
«Preschool Development Center № 1 Mogilev», Mogilev

Аннотация. в статье раскрывается современный аспект использования методического маркетинга в учреждении дошкольного образования, его задачи, функции и компоненты. Автором описаны этапы методического маркетинга: диагностико-аналитические, проектировочные, опытно-внедренческие, рефлексивно-оценочные, в контексте гражданского и патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Рассматривается методическое сопровождение педагогических работников на каждом этапе. Автором представлены авторские разработки, творческие методические продукты.

Annotation. the article reveals the modern aspect of the use of methodological marketing in a preschool educational institution, its tasks, functions and components. The author describes the stages of methodological marketing: diagnostic and analytical, design, experimental and implementation, reflexive and evaluative, in the context of civil and patriotic education of preschool children. The methodological support of teaching staff at each stage is considered. The author presents the author's developments, creative methodological products.

Ключевые слова: методический маркетинг; педагогические работники; учреждение дошкольного образования; гражданское и патриотическое воспитание.

Keywords: methodical marketing; teaching staff; preschool education institution; civic and patriotic education.

Инновационные преобразования в образовании, изменения в его содержании, активное внедрение в образовательный процесс новых педагогических технологий требуют внимания к обновлению деятельности методических служб в учреждениях дошкольного образования. Методическая деятельность должна способствовать интенсивному развитию различных граней профессионального педагогического опыта. Новые подходы к организации методической деятельности тесно связаны с выработкой у педагогов мотивации к профессиональному росту, с выработкой у них нового педагогического мышления. Здесь важны меры по управлению саморазвитием, самообразованием педагогов, по созданию условий для формирования индивидуальных траекторий профессионального развития.

Изучению различных аспектов профессионализма, в том числе профессионализма педагогических работников и руководителей

образовательных учреждений, посвящены работы Л.В. Гришиной, О.А. Жиляевой, А.В. Кириченко, Е.А. Климова, А.К. Марковой и др. Современные образовательные организации осуществляют свою деятельность в условиях рыночной экономики, происходит изменение требований и к сущности профессиональной компетентности как педагогических, так и управленческих кадров. Профессиональная компетентность руководителя образовательной организации, по мнению ученых, рассматривается как системное явление, заключающееся в единстве профессиональных (управленческих, педагогических, психологических) знаний, опыта и качеств руководителя, которые позволяют эффективно осуществлять методический маркетинг.

Под методическим маркетингом в образовании понимается «деятельность, обеспечивающая создание, информирование, доставку и обмен предложений, имеющих ценность для участников образовательного процесса и общества в целом…» [1]. Методическая служба ориентирована на создание «кейс-стади», в качестве которого рассматриваются основные компоненты методического сопровождения образовательного процесса (программное, технологическое, дидактическое, управленческое обеспечение); электронные образовательные ресурсы; материалы, отражающие опыт по внедрению новых педагогических технологий; контрольно-диагностические материалы. Анализ реалий современного общества направил наше внимание на изучение возможностей и последующее применение методического маркетинга в учреждении дошкольного образования.

На базе государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г.Могилева» реализуется республиканский проект «Внедрение сетевой модели формирования гражданско-патриотической позиции обучающихся: региональная модель» (2022-2025). Целью которого является создание условий для формирования гражданско-патриотической позиции обучающихся в современной социокультурной ситуации на основе механизмов сетевого взаимодействия и социально-педагогического партнерства. Гражданское и патриотическое воспитание детей дошкольного возраста является основными составляющими процесса воспитания учреждений образования [2, с. 43].

Нами были определены следующие задачи методического маркетинга: выработать на основе результатов диагностики систему оказания методической помощи каждому педагогу; включить каждого педагогического работника в исследовательский и творческий поиск; стимулировать потребность в самообразовании и самореализации; визуализировать результаты деятельности; обеспечить повышение профессиональной компетентности педагогических работников в вопросах гражданского и патриотического воспитания детей дошкольного возраста. В качестве модераторов методического маркетинга в нашем учреждении выступают заместитель заведующего по основной деятельности и воспитатель-методист. Модераторы выполняют следующие функции методического маркетинга: диагностико-аналитические, проектировочные, опытно-внедренческие, рефлексивно-оценочные.

На диагностико-аналитическом этапе педагогическим работникам были предложены тест «Я-гражданин и патриот» и анкета «Средства гражданского и патриотического воспитания». Анализ результатов проведенного исследования позволил не только выявить индивидуальные проблемы у педагогических работников в вопросах гражданского и патриотического воспитания, но и своевременно определить и запланировать методические мероприятия обучающего характера, а также мероприятия, обеспечивающие сетевое взаимодействие учреждений образования с целью обмена идеями и распространения эффективного педагогического опыта. Также полученные данные стали основой для оказания адресной методической помощи педагогам, определения содержания самообразования.

Проектировочное направление методического сопровождения позволило составить маршрут методического сопровождения педагогов с учетом выявленных ранее образовательных запросов и проблем. С целью повышения качества образовательного процесса, профессиональной компетентности педагогических работников по данному направлению использовались эффективные формы работы: организационно-деятельностная игра «Туристско-краеведческое образовательное медиапутешествие как эффективное средство гражданского и патриотического воспитания детей дошкольного возраста»; мастер-класс «Использование дидактического пособия «Кубик Блума» в систематизации представлений о родном крае у детей старшего дошкольного возраста»; семинар-практикум «Использование эффективных средств визуализации в реализации содержания образовательного компонента «Основы гражданско-патриотической культуры» учебной программы дошкольного образования. На Круглом столе «Современные подходы к гражданскому и патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования» педагоги продемонстрировали опыт работы по использованию современных средств обучения в данном направлении.

Опытно-внедренческое направление предполагает практическое применение знаний, полученных на практике. Роль методического маркетинга на данном этапе предполагает оказание консультационной помощи и поддержки, отслеживанию достижений, выявлению проблем и помощи в их решении. Модераторами было организовано активное взаимодействие педагогов в процессе внедрения новшеств, организован обмен имеющимися ресурсами и разработками. На этом же этапе была организована трансляция инновационного педагогического опыта внутри педагогического коллектива. В условиях инновационной деятельности были созданы творческие группы педагогов, работающие над созданием и применением коллективного инновационного продукта, универсального в использовании. В рамках активного взаимодействия получается не только более масштабный продукт, но максимально обеспечивается профессионально-творческое развитие педагогов.

В средних и старших группах нашего учреждения образования были реализованы проекты: «С чего начинается Родина?», «Путешествуем по городу Могилеву», «Минск-столица Республики Беларусь», «Знаки и символы Республики Беларусь», «Красная книга Республики Беларусь», «Областные

города Беларуси и их достопримечательности». Подобраны, разработаны и систематизированы дидактические игры, конспекты занятий и сценарии различных форм работы с воспитанниками, медиаресурсы. Педагоги-новаторы разработали алгоритм составления интеллектуальный карты по темам гражданского и патриотического воспитания. Для успешного выполнения задания воспитатели дошкольного образования самостоятельно объединились в мини-группы (по желанию, по возрастной группе). В результате были разработаны интеллект-карты по темам «Город Могилев», «История родного города», «Минск – столица Республики Беларусь», «Известные люди Беларуси», «Республика Беларусь», «Символы нашей страны», «Белорусская народная культура», «Природа Республики Беларусь» и др.

Какие новшества сегодня успешно внедряют в образовательный процесс наши педагогические работники? Для систематизации представлений о родном крае у детей старшего дошкольного возраста было подготовлено и апробировано дидактическое пособие «Кубик Блума» по теме «Мой город» (разработано американским ученым и психологом Бенджамином Блумом). На гранях кубика написано: «Назови…» (уровень репродукции знаний) «Почему…» (установление причинно-следственных связей). «Объясни…» (применение полученных знаний и опыта в новых ситуациях) «Предложи…». «Придумай…» (активизация креативной мыслительной деятельности). Практическая значимость дидактического пособия Кубик Блума заключается в возможности его использования как для изучения отдельных объектов природного и социального мира, так и освоения системы культурно-исторических комплексов (город, край, страна). Для воспитанников предлагаются вопросы: «Назови достопримечательности города Могилева», «Назови улицы города Могилева»; «Почему город Могилев имеет такое название?», «Почему ты гордишься своим городом?»; «Объясни, кто такие знаменитые земляки города Могилева»; «Придумай новые правила для горожан», «Придумай новые объекты города Могилева», «Поделись своими знаниями о каком-либо объекте родного города» и т.д. Использование дидактического пособия «Кубик Блума» помогает не только выявить уровень имеющихся у воспитанников знаний, но и прояснить темы, которые вызывают у них затруднения. Педагогами были разработаны конспекты, организованы просмотры занятий с использованием данного пособия.

Также была организована работа по внедрению в образовательный процесс метода сторителлинга – составление историй с использованием кубиков с картинками. На гранях первого кубика находятся герои истории: мальчик, девочка, папа, бабушка, брат с сестрой и свой вариант; второй кубик – место, куда попадает герой город: гербы областных городов Республики Беларусь (их 6); третий кубик – что или кого там можно увидеть: достопримечательность; памятник кому-то или чему-то, музеи, промышленные предприятия, парки, свой вариант.

Под руководством модераторов была разработана скретч-карта «Моя родная Беларусь» для детей старшего дошкольного возраста от 5 до 7 лет, с использованием робототехнических наборов Мататалаб. Дидактическое пособие

разработано с целью формирования у воспитанников представлений об областных городах Республики Беларусь, их достопримечательностях; людях, прославивших Беларусь (просветителях, деятелях культуры и науки, спортсменах и др.), их деятельности и достижениях [3, с. 148]. Особое значение при использовании пособия уделяется изучению регионального компонента.

На рефлексивно-оценочном этапе модераторы систематизируют индивидуальные педагогические разработки, создается банк творческих методических продуктов, обеспечивается трансляция опыта на мероприятиях разного уровня. Как филиал кафедры педагогики детства и семьи педагогического университета им. Кулешова и областной ресурсный центр по направлению «Формирование социально-гражданских компетенций детей дошкольного возраста посредством использования современных образовательных технологий», мы распространяем и транслируем обобщенный эффективный педагогический опыт. Поэтому наш опыт неоднократно представлялся на научно-практических конференциях разного уровня. Мы открыты к сотрудничеству, ведь это важное условие повышения качества методических услуг и условие внедрения в практику работы методического маркетинга. В настоящее время педагогические работники разрабатывают для родителей воспитанников «Маршруты выходного дня» по объектам Великой Отечественной войны города Могилева и Могилевской области, учитывая запросы родителей, патриотические ценности и социальные ориентиры государства (Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы).

В результате в нашем учреждении создается единое методическое пространство, которое позволяет педагогическим работникам транслировать свою работу в социальном пространстве, расширяет сферу взаимодействия друг с другом, с педагогами других учреждений (возрастает спрос; педагогический опыт является востребованным), происходит постоянный обмен ресурсами. Формируется команда педагогов, способных на современном уровне решать задачи гражданского и патриотического воспитания детей дошкольного возраста; получать новые профессиональные компетенции.

Таким образом, реализация методического маркетинга способствует созданию методических новшеств, методических продуктов, которые удовлетворяют запросы педагогических работников, учитывая особенности выполняемых ими функций; обеспечивается конкурентоспособность учреждения дошкольного образования и адаптация его к современным социально-экономическим условиям.

Литература:

1. Донина, И. А. Маркетинговая компетентность как критерий профессионализма в сфере образования [Электронный ресурс] / И. А. Донина, Т. Г. Ширина. – Режим доступа: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34009. – Дата доступа: 15.02.2024.

2. Образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2022/08/standart-doshkol-obraz.pdf. – Дата доступа: 15.02.2024.

3. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Нац. институт образования, 2023. – 380 с.

УДК 37.014

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

С. В. Гани,
к. психол. н., методолог ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва
sgani@mail.ru
З. Р. Хайрова,
к. психол. н., заведующий сектором координации и мониторинга деятельности психологической службы Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования ФГБУ «Российская академия образования»,
старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва
zulya.r.90@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS FROM MIGRANT FAMILIES IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

S.V. Gani,
Ph.D. in Psychology, methodologist of the Federal State Budgetary Institution" Center for the Protection of the Rights and Interests of Children", Moscow
Z.R. Khayrova,
Ph.D. in Psychology, Head of the Sector for Coordination and monitoring of the psychological Service of the Federal Resource Center for Psychological Service in the Higher Education System Federal State Budgetary Institution "Russian Academy of Education",
Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy Federal State Educational Institution of Higher Education "Peoples' Friendship University of Russia", Moscow

Аннотация. В статье рассматривается проблема социокультурной адаптации детей из семей мигрантов в общеобразовательных организациях. Также авторами приводятся результаты анкетирования педагогических работников по вопросам трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе взаимодействия с подростками из семей мигрантов. Результаты исследования позволили выявить круг профессиональных дефицитов в организации психолого-педагогического сопровождения подростков-мигрантов.

Annotation. The article deals with the problem of socio-cultural adaptation of children from migrant families in educational institutions. The authors also present the results of a survey of teaching staff on the difficulties they face in the process of interacting with adolescents from migrant families. The results of the study revealed a range of professional deficiencies in the organization of psychological and pedagogical support for migrant adolescents.

Ключевые слова: подростки, адаптация, миграция, общеобразовательная организация, несовершеннолетние.

Keywords: teenagers, adaptation, migration, educational organization, minors.

В условиях глобализации и геополитических изменений одним из наиболее сложных вопросов для специалистов социальной сферы становится проблема миграции. Особо пристального внимания требуют проблемы, связанные с социокультурной адаптацией несовершеннолетних, прибывающих на территорию Российской Федерации.

Основные сложности социокультурной адаптации подростков из семей иностранных граждан связаны с языковым и культурными барьерами, а также с возрастными особенностями данной категории обучающихся. Успешное включение детей мигрантов в разнообразные виды социальной, образовательной и культурно-досуговой деятельности встречает на своем пути множество препятствий. В то же время, стратегия развития воспитания на период до 2025 года предполагает осознание себя гражданином Российской Федерации во всем ее культурном многообразии, разделяющим российские традиционные духовно-нравственные ценности.

В исследованиях, посвященных проблемам социокультурной адаптации детей из семей мигрантов в общеобразовательных организациях, выделены такие проблемы как адаптация к культуре нового региона, трудности в изучении русского языка, недостаточно полные представления о нормах межличностного общения, приводящие к ситуации конфликта как со сверстниками, так и с педагогами [2, 4, 5]. Дети-мигранты могут становиться источником напряженных педагогических ситуаций, поскольку педагоги, в основном, не владеют иностранными языками и не имеют достаточных компетенций для работы с детьми-инофонами и детьми-билингвами. Культурные же отличия зачастую приводят к возникновению ситуаций буллинга со стороны сверстников либо, наоборот, при объединении в группу детей из одного региона с определенной культурой – к травле одноклассников с их стороны. Вследствие вышеперечисленного у подростков из семей мигрантов зачастую возникают трудности в обучении, что приводит к низкой успеваемости, негативному отношению к учебе в целом и, как следствие, возникновению школьной, а затем и социальной дезадаптации.

Данные социально-педагогические вопросы требуют создания специальных условий для успешной интеграции подростков-мигрантов в культурную среду образовательной организации, а также постоянного мониторинга со стороны как администрации образовательного учреждения, так и педагогического коллектива.

Особенности социализации несовершеннолетних подросткового возраста из семей мигрантов. Подростки-мигранты, в силу возрастных особенностей и социальной ситуации нестабильности наиболее подвержены эмоциональным, кризисным переживаниям, в результате чего возникают психологические проявления дезадаптации, дезориентации в построении Я–концепции, кризиса мировоззрения.

В образовательных организациях довольно часто можно наблюдать попытки создания особых условий для отдельных категорий детей с трудностями обучения, но также существует альтернативный подход – использование различных способов включения подростков в повседневную

школьную жизнь. Это позволяет педагогу учесть типовые проблемы подростков-мигрантов, предусмотреть превентивные действия еще до возникновения проблемных ситуаций, связанных с обучением или общением, а также сфокусироваться на мерах включения таких обучающихся в жизнь класса и школы.

Руководителю образовательной организации, педагогическому коллективу при организации поликультурного образовательного пространства необходимо учитывать как внешние, так и внутренние факторы, влияющие на достижение результатов социокультурной адаптации подростков-мигрантов. Факторы дифференцируются в зависимости от возраста, пола, состояния физического и психического здоровья, национальной и этнической принадлежности и т.п.

Для выявления особенностей социализации данной категории подростков в общеобразовательной организации нами был сформулирован ряд поливариантных вопросов, касающихся выявления трудностей в обучении, факторов, оказывающих влияние на адаптацию, а также проблем, с которыми сталкиваются педагоги при обучении подростков-мигрантов. В 2022-2023 учебном году было проведено анкетирование педагогических работников общеобразовательных организаций Волгоградской, Белгородской, Московской областей. В исследовании приняли участие 372 учителя 6-8 классов. Обработка результатов анкетирования проводилась методом контент-анализа, а также математической статистики.

По мнению педагогов, основные школьные трудности, с которыми сталкиваются подростки, прибывшие из других регионов, следующие: трудности в социализации (60,2%); трудности, связанные с усвоением общеобразовательной программы (72,8%); коммуникативные трудности в общении со сверстниками (49,2%); коммуникативные трудности в общении с педагогами (72%); трудности, связанные с обучением на неродном языке (30,1%).

Отметим, что на трудности, связанные с обучением на неродном языке, в основном указывали педагоги из Московской области, что согласуется с данными, полученными в исследовании Куликовой Т.И. и Степановой Н.А. [3]. По остальным параметрам значимых различий между регионами не выявлено.

Среди факторов, оказывающих значимое влияние на процесс социокультурной адаптации подростков-мигрантов, были выделены следующие: личностные факторы; семейные факторы; социальное окружение.

К значимым личностным факторам респонденты отнесли навыки неконфликтного общения, умения договариваться при совместном выполнении заданий, участии в мероприятиях, навыки межличностного взаимодействия. 2. Спектр семейных факторов, оказывающих влияние на социализацию подростков-мигрантов, представлен в ответах педагогов достаточно широко. Отмечаются такие факторы, как активное вмешательство родителей в процесс обучения и межличностные взаимоотношения детей в классе, интолерантность, навязывание окружающим собственной культуры, педагогическая запущенность детей, завышенные ожидания родителей относительно академической успеваемости детей. К факторам социального окружения педагоги относят

отрицательные явления, транслируемые социумом (ксенофобия и т.п.), местоположение школы и района, наличие или отсутствие дополнительных программ для детей-мигрантов, а также факторы негативной социализации: вовлечение подростков-мигрантов в криминальные группы, том числе в сети Интернет. Все эти факторы являются предикторами возникновения риска противоправного поведения в среде подростков из семей мигрантов, участия в военизированных формированиях экстремистских организаций, сотрудничестве с системным явлением организованной преступности [1; 6].

Учителя отмечают следующие трудности, возникающие у них в процессе взаимодействия с подростками-мигрантами и их родителями:

– недостаточное владение методиками включения в образовательный процесс учащихся, для которых русский язык не является родным (22,6%);

– недостаток навыков разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута для учащихся данной целевой группы (53,2%);

– трудности во взаимодействии с родителями подростков-мигрантов, в том числе недостаток знаний для проведения профилактической и просветительской работы с родителями (63,4%);

– недостаток знаний и навыков по профилактике случаев буллинга, возникающих в классе (27,9%);

– недостаток компетенций в выстраивании взаимодействия с другими специалистами: психологом, логопедом, социальным педагогом по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения подростков данной целевой группы (41,9%);

– трудности межличностного взаимодействия, связанные с отсутствием интереса у подростков-мигрантов к освоению культуры, норм поведения, принятых в российском обществе; включению в школьные мероприятия (19,9%).

Полученные результаты говорят о том, что большинство педагогов владеют информацией и пониманием трудностей, с которыми сталкивается подросток из семьи мигрантов в общеобразовательной организации, а также достаточно хорошо осведомлены о факторах (в том числе негативных), оказывающих влияние на социокультурную адаптацию подростков и потенциально являющимися предикторами противоправного поведения. В то же время, анкетирование педагогов позволило выявить круг профессиональных дефицитов в организации психолого-педагогического сопровождения подростков-мигрантов, основными из которых являются недостаток компетенций в вопросах междисциплинарного взаимодействия, взаимодействия с родителями обучающихся, а также недостаточный уровень владения методическими приемами работы с данной категорией детей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогические коллективы общеобразовательных учреждений нуждаются в комплексной методической поддержке, особенно педагоги, не имеющие большого профессионального опыта. К таким мерам можно отнести разработку программ повышения квалификации по работе с подростками из семей мигрантов, проведение мастер-классов и семинаров, организацию работы психолого-

педагогического консилиума, регулярный мониторинг показателей психологического климата в классах.

Литература:

1. Жамборов, А. А. Подростковый терроризм: причины возникновения и пути противодействия / А. А. Жамборов, М. К. Курманова // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 8. № 6. – С. 765-769.

2. Касенова, Н. Н. Адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество / Н. Н. Касенова, А. М. Кургилова, А. М. Егорычев // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. № 6. – С. 101-112.

3. Куликова, Т.И. Психолого-педагогические проблемы интеграции детей-билингвов в образовательную среду / Т.И. Куликова, Н.А. Степанова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – №12 (114). – С. 159-165.

4. Петроченко, А. В. Педагогические условия социокультурной интеграции иммигрантов в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Петроченко. – СПб., 2012. – 212 с.

5. Солдатова, Г. У. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / под ред. Г. У. Солдатовой. – М., 2002. – 479 с.

6. Тихомиров, С. Н. Работа инспекторов по делам несовершеннолетних ОВД с детьми из семей мигрантов / С. Н. Тихомиров, В. А. Мишкина // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы : сб. материалов III Междунар. конф. / под рук. С.Н.Федотова. – М., 2019. – С. 456-460.

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ СРЕДЫ БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Д. П. Ганичев,
аспирант, Московский архитектурно-строительный институт,
Московский информационно-технологический
университет (МИТУ-МАСИ), РФ, г. Москва
sx101@mail.ru

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CREATING A WELL-BEING ENVIRONMENT FOR STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A HIGHER SCHOOL

D. P. Ganichev,
Postgraduate student, Moscow Institute
of Architecture and Civil Engineering

Аннотация. Статья выстроена на концептуальных основах наследия Я.Л.Коломинского («уровень благополучия взаимоотношений»). Автор анализирует психологические аспекты создания дружественной и поддерживающей среды вуза через призму психологического благополучия; проводит системный анализ базовых концепции эмоционально-личностного благополучия; выявляет различия между трактовкой основных дефиниций проблемы.

Annotation. The article is based on the conceptual foundations of the legacy of Y.L.Kolominsky ("the level of well-being of relationships"). The author analyzes the psychological aspects of creating a friendly and supportive environment of the university through the prism of psychological well-being; conducts a systematic analysis of the basic concepts of emotional and personal well-being; identifies differences between the interpretation of the main definitions of the problem.

Ключевые слова: психологическое благополучие; субъективное благополучие; вузовская среда; обучение в высшей школе.

Keywords: psychological well-being; subjective well-being; university environment; higher education.

Обучение современного студента в эпоху цифровизации характеризуется не только динамичностью, вариативностью, уровнем актуализации ресурсов личности, но и определенной нестабильностью, тревожностью и противоречивостью. В связи с чем в системе высшего образования наблюдается рост студентов, чей психологический профиль профессионального становления нередко ассоциируется с напряжением, стрессом, ощущением неудовлетворенности жизнью, раздражительностью. В психологическом аспекте такое длительное эмоциональное состояние может привести к деформация индивидуальных черт личности, к разрушению веры в успешность процесса

вузовского обучения, изменению жизненных целей и ценностных ориентаций личности.

Наследие Я.Л.Коломинского [5] как основателя нового вектора научных исследований в области социальной психологии, позволяет на основе анализа выявленного им феномена «уровень благополучия взаимоотношений» рассмотреть психологические аспекты создания дружественной и поддерживающей среды вуза через призму благополучия.

В качестве мер, способствующих профилактике неблагополучия, мы видим необходимость создания в российских вузах специально организованной социально-психологической среды, направленной на баланс между двумя комплексами эмоций - положительными и негативными.

Обратимся к теоретико-прикладным аспектам изучения феномена благополучия. Дефиниция «психологическое благополучие» вошло в орбиту научных исследований с середины XX века, когда американский психолог Н.Брэдберн обосновал классическое понимание этого явления, позиционируя его как общее состояние удовлетворенности различными жизненными показателями и субъективностью в ощущении счастья [9].

Сущностно-содержательная составляющая трактовки данного термина в современной позитивной психологии состоит в следующем: для того, чтобы человек почувствовал себя благополучным и счастливым недостаточно освободить его от различных проблем и неприятных симптомов. Так, М. Селигман отмечал, что вектор развития личности состоит в определенной «работе над собой», которая способна привести человека в долгосрочной перспективе к чувству удовлетворения тем уровнем жизни, который срежиссирован им самим. Он определил пять основных показателей благополучия: положительные эмоции; личностный смысл; вовлеченность в деятельность; отношения с людьми; наличие ряда достижений [7].

В своих исследованиях И.Бонивелл конкретизирует понимание центрального понятия, выводя его в область персонализации – определяет понятие «субъективное благополучие» как синоним термина «счастье» и сочетание понятий «удовлетворенность жизнью» и «аффект». Среди основных факторов и причин, возрастания интереса к изучению благополучия И.Бонивелл отмечает:

- возрастание уровня благосостояния граждан;
- нарастающая тенденция к явному индивидуализму;
- появление инструментария для измерения уровня благополучия и др. [1].

В отличие от счастья, благополучие трудно измерить напрямую, что требует выявления его основных показателей, признаков и критериев. По мнению Г.И.Борисова [2], вопросы психологического благополучия и закономерностей его развития в настоящее время динамично развивается: имеются достоверные сведения об изучении закономерностей психологического благополучия, связанные с гендерными особенностями личности, возрастом, этнический принадлежностью и др. В них констатируется, что некоторые показатели напрямую связаны с возрастом респондентов, другие – не обусловлены возрастом: с увеличением критерия возраста отмечается:

- динамика увеличения показателей по таким шкалам, как «Автономия» и «Управление средой»;

- по шкалам «Цели в жизни» и «Личностный рост» заметно снижение показателей;

- характеристики шкал «Самопринятие» и «Позитивное отношение с окружающими» остались без изменений.

В своих работах E.Deci и R.Ryan [10] отмечают взаимосвязь между **базовыми** психологическими потребностями и личностным благополучием. Проведем анализ этих показателей через призму обучающей среды вуза:

1. Обучаясь в высшей школе, студент включен в единую образовательную систему (учебный план конкретной специальности, специфика обучения по конкретному направлению, профилю т др.), что накладывает на него определенные обязательства по содержанию и срокам выполнения учебной деятельности. Такой подход в значительной степен ограничивает его свободу и автономность, т.к. его учебная деятельность проходит под контролем социально-нормативных ценностных установок.

2. Эффективность учебной деятельности в вузе поддерживается образовательной средой, которая выстраивает «систему координат и навигаций», диктуя нормы и правила; другими словами – оказывает влияние на личность и ее потребности. Среда вуза дает студенту обратную связь, и не всегда она носит позитивный характер. Но, и сам студент способен оказывать влияние на свое окружение (друзей, близких, однокурсников) и давать обратную связь (как потребность в компетентности).

3. потребность в связи с другими людьми может быть успешно реализована в процессе обучения в вузе – для этого в высшей школе созданы широкие возможности выстаивания межличностной коммуникации и коллаборации. При этом заметим, что стремление к дружеским отношениям, близости с другими людьми развивается только в том случае, если обучающийся в полной мере реализует эту потребность в процессе личностного общения с сокурсниками, товарищами, близки людьми, получая их помощь, участие, тепло и заботу.

Таким образом, в процессе обучения в высшей школе может быть создана образовательная среда, позволяющая реализовать базовые психологические потребности личности, связанные с психологическим благополучием и комфортом. Условия обучения, окружающие студента в вузе, напрямую связаны с социальным контекстом реализации вышеназванных потребностей. Современные психологические исследования доказывают:

- если созданные в процессе обучения условия способствуют удовлетворению потребностей личности, то уровень психологического благополучия повышается;

- если эти условия реализуются не в полной мере, то уровень субъективного благополучия снижается, а уровень дискомфорта, стресса и тревожности повышается [2].

С конца прошлого века значительный вклад в изучение феномена и разработку содержания понятия «психологического благополучия» внесли отечественные исследователи (Т.В. Бескова, А.В. Воронина, Л.В. Жуковская,

Д.М. Зиновьева, О.А. Идобаева, Н.В. Клюева, Л. Б. Козьмина, Л.В. Куликов, М.В. Соколова, Н.В. Усова, П.П. Фесенко, Р.И. Шамионов, О.С. Ширяева, А.В. Юревич и др.).

Так Т.Д.Шевеленкова и П.П.Фесенко [8], в трактовке данной дефиниции различают два вида психологического благополучия - актуальное и идеальное, в котором представление об «идеальном» выступает критерием оценки человеком своего существования. При этом внутренняя оценка своего бытия имеет социально-культурную особенность и соотносится с понятием социальной нормы, социально-культурного идеала. Важно отметить, что исследователи педалируют временной аспект переживания человеком своего благополучия/неблагополучия, то есть, соотносят сиюминутный анализ жизни (по принципу «здесь-и-сейчас») в сравнении с оценкой своего прошлого жизненного опыта в ретроспективе. Таким образом, в сознании человека моделируется идеальная оценка желаемого. Идеальное благополучие нам видится определенным персонифицированным уровнем «личностного потребностного будущего». Логично предположить, что актуальное и идеальное психологическое благополучие могут и не совпадать.

Свой взгляд на трактовку понятия «психологическое благополучие» представлена в концепции Л.В.Карапетян [3], которая выделила три группы факторов: позитивные факторы, направленные на внутренний и внешний мир человека и негативные факторы.

Позитивные факторы, направленные на внутренний мир человека выражаются в представлении о себе как о благополучном (счастливом, везучем) человеке. Это находит отражение в отношении человека:

- к своей жизни в целом;
- к установкам к своему прошлому/настоящему/будущему;
- к чувству личностной защищенности/незащищенности.

К позитивным факторам, направленным на внешний мир человека, Л.В.Карапетян относит все отношения с окружающими людьми, совместную деятельность с ними. К факторам этой группы следует отнести такие личностные качества, которые при оценке своего внутреннего благополучия находят выражение в представлении о себе как надежном, успешном и компетентном человеке. Эти факторы образуют личностный компонент благополучия.

Негативные факторы автор соотносит и с внутренним, и с внешним миром; они снижают уровень психологического благополучия через пассивное отношение человека к различным аспектам своей жизни и взаимодействию с окружающим миром.

При этом, на такую трехуровневую систему, по утверждению Л.В.Карапетян, возможно оказывать специальное воздействие с целью ее коррекции и оптимизации. Вместе с тем, заметим, что продуктивнее будет функционировать не «модель воздействия», а «модель взаимодействия», при которой и сам субъект (личность обучающегося) будет стремиться к позитивной динамике. Заметим, что обучающийся в системе высшего образования готов к постоянной рефлексии, т.е. способен проводить мониторинг своих ощущений и позиционировать их как состояние благополучия/неблагополучия.

В современной науке существует многообразие подходов к определению содержания этого понятия как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Проблема структуры психологического благополучия в том или ином аспекте разрабатывалась представителями различных зарубежных школ и направлений: гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), экзистенциальной психологии (Дж. Бюдженталь, В. Франкл, Э. Фромм), когнитивной психологии (Ж. Нюттен, Х. Хекгаузен), индивидуальной психологии (А. Адлер).

Изучение этимологии центрального понятия позволило сделать вывод о многообразии трактовок понятия, но нам импонируют взгляды C. Ryff, которая под психологическим благополучием понимает его как интегральное качество, состоящее из разнообразных позитивных компонентов «функционирования человека», которое выражается в удовлетворенности и переживании положительных эмоций (счастья) [11].

Определимся с трактовкой дефиниции «субъективное благополучие». Мы, вслед за позицией Л.В.Куликова, под этим термином в данной публикации понимаем «обобщенное и относительно устойчивое переживание, имеющее особую значимость для личности» [5].

В исследовании А.Г.Самохваловой, Н.С.Шиповой, О.Н.Вишневской [6] факторы психологического благополучия представлены через призму четырех критериальных индикаторов (как цель; как деятельность; как контроль; как автономность); для каждого из типов благополучия авторами определены эоны риска.

Рассмотрим их подробнее:

1. «Благополучие как цель» обусловлена зависимостью мотивов и потребностей от возможностей их реализации и ощущением счастья и гармонии.

2. «Благополучие как деятельность» анализирует такие переменные, как благополучие и удовлетворенность жизнью.

3. «Благополучие как контроль» направлена на выявление функции саморегуляции и контроля, которые связаны с одной стороны, с потребностью самоактуализации личности, с другой - ориентирует студента на строгое соответствие его учебной деятельности на соответствие принятым социальным нормам. И сам студент осуществляет контроль за удовлетворением своих потребностей, и среда вуза контролирует деятельность студента.

4. «Благополучие как автономность» связано с концентрацией обучающегося на своих потребностях, своих ценностных ориентациях, своей индивидуальности и независимости.

Создание в вузе благоприятной среды для дальнейшего становления личности в процессе получения профессионального образования мы связываем с вопросами психологического сопровождения. Такое сопровождение должно быть направлено на учет ресурсов индивидуального благополучия студента, актуализацию его личностного потенциала и выстраивание индивидуальной траектории личностного и профессионального становления. При этом следует учитывать не только курс обучения студента (как стаж обучения в вузе), но и факторы микро, мезо и макросреды (этнические, гендерные, рассовые и др.особенности).

Все вышесказанное позволяет нам прийти к следующим выводам:

1. Феномены «уровня благополучия взаимоотношений», выявленные Я.Л.Коломинским, открывают новые горизонты проведения научных исследований в области социальной психологии и позволяет проектировать психологические аспекты создания дружественной и поддерживающей среды вуза.

2. В первой четверти XXI в. отмечается увеличение подверженности стрессу и негативным влияниям среды на личность, что привело к определению нового вектора научных исследований в области определения психологического благополучия человека в различных областях жизни.

3. Психологическое благополучие, являясь многомерным феноменом, затрагивает все сферы жизни студента, обучающегося в высшей школе: его эмоции, деятельность, рефлексию, что позволяет ему ощутить состояние благополучия/неблагополучия и наметить пути коррекции посредством создания психологического сопровождения как средового ресурса личностного развития и самореализации.

4. Условия обучения студента в вузе напрямую связаны с социальным контекстом реализации базовых психологических потребностей личности. В процессе обучения в высшей школе должна быть создана образовательная среда, позволяющая реализовать психологические потребности личности, связанные с психологическим благополучием и комфортом.

5. В современных реалиях научного подхода к этимологии данного феномена важно продолжить изучение психологических закономерностей оптимальной, успешной учебной деятельности в процессе обучения в вузе и определение критериев психологического благополучия личности.

6. Проблемы психологической и социальной поддержки студентов и оказание им социально-психологической помощи в создании благоприятной среды в процессе обучения в высшей школе является значимой проблемой современности и требует дальнейшего теоретического и прикладного изучения.

Литература:

1. Бонивелл, И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология / пер. с англ. М. Бабичевой. – М. : Время, 2009. – 192 с.

2. Борисов, Г.И. Подходы к изучению психологического благополучия / Г.И. Борисов. // Психология образования: современный вектор развития : монография. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2020. – С. 157-174.

3. Карапетян, Л.В. Эмоционально-личностное благополучие: монография / Л.В.Карапетян, Г.А.Глотова. – Екатеринбург : Урал. ин-т Гос. противопожар. службы МЧС России, 2017. – 211 с.

4. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л.Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 446 с.

5. Куликов, Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та. 2000. – С. 476–510.

6. Самохвалова, А.Г. Психологическое благополучие современных студентов: типология и мишени психологической помощи / А.Г. Самохвалова, Н.С. Шипова, Е.В. Тихомирова, О.Н. Вишневская // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Том 30. – № 1. – С. 29-48.

7. Селигман, М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день / М. Селигман. – М. : Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2010. – 320 с.

8. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности / Т.Д.Шевеленкова, Т.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-121.

9. Bradburn, N.M. The structure of psychological well-being / N.M. Bradburn. – Aldine, 1969.

10. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // Canadian psychology. – 2008. – Vol. 49, Iss. 3. – P. 182.

11. Ryff, C. D. Human Health: New Directions for the Next Millennium / C.D.Ryff, B.Singer // Psychological Inquiry. – 1998. – Vol. 9. – P. 69-85.

УДК 373

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

А. В. Гилева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный гуманитарно-технологический университет
г. Орехово-Зуево, Московская область
a_gileva@mail.ru
Я. Ю. Гилев,
преподаватель, Российский государственный
социальный университет (филиал),
г. Павловский Посад, Московская область
magic555111@yandex.ru

ACTUAL PROBLEMS OF MODERN FAMILY EDUCATION

A.V. Gileva,
Candidate of Pedagogics Sciences, Associate Professor,
State University of Humanities and Technology
Orekhovo-Zuevo, Moscow region
Ya.Yu. Gilev,
Teacher, Russian State Social University (branch),
Pavlovsky Posad, Moscow region

Аннотация. Целью статьи является определение актуальных проблем современного семейного воспитания. Анализ исследований и практики семейного воспитания позволяет утверждать, что современное общество столкнулось с цивилизационным кризисом, который повлиял и на такой институт, как семья, вследствие чего семья всё хуже исполняет свои функции, такие как воспитательная, обеспечение культурной и мировоззренческой преемственности и так далее. Авторы делают вывод, что в период кризисных процессов актуализируются проблемы семейного воспитания в условиях выраженных изменений современного российского общества.

Annotation. The purpose of the article is to identify current problems of modern family education. An analysis of the research and practice of family education suggests that modern society is faced with a civilizational crisis, which has also affected such an institution as the family, as a result of which the family is increasingly performing its functions, such as educational, ensuring cultural and ideological continuity, and so on. The authors conclude that during periods of crisis processes, the problems of family education become more urgent in the context of pronounced changes in modern Russian society.

Ключевые слова: семья; семейное воспитание; родительство.
Keywords: family, family education, parenting.

Главным институтом воспитания является семья. Именно семья занимает ведущее место среди факторов социализации [3]. Значимость семейного воспитания закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской

Федерации», в соответствии с которым именно родители закладывают основы личностного развития ребенка и несут за это ответственность [5]. Одним из требований Федерального государственного стандарта дошкольного образования является оказание психолого-педагогической поддержки семьи [4]. Выполнение положений основных нормативно-правовых документов, определяющих деятельность дошкольных образовательных организаций, предполагает создание условий для участия семьи в образовательной деятельности детского сада [1].

Рассматривая современную эпоху, можно говорить о том, что общество столкнулось с цивилизационным кризисом. Этот кризис непосредственно влияет на общественные институты, в число которых входит и институт семьи. Для института семьи характерны такие функции как воспитательная, образовательная, обеспечение преемственности в культуре и мировоззрении и другие. Однако, следует подчеркнуть, в наши дни институту семьи становится всё сложней осуществлять свои функции. Кроме того, сегодня ученые и практики констатируют факты, связанные с сильной атомизацией общества, когда человек остаётся один на один со своими проблемами, серьёзным межпоколенческим разрывом, который проявляется в том, что у детей и их родителей разные ценности. Для современной жизни характерно ослабление воспитательных возможностей семьи, что подтверждается сегодняшними реалиями. Многие семьи перестали быть точкой опоры для ребенка [2].

Находясь в условиях кризиса, семья переживает ряд негативных факторов, ухудшающих условия семейного воспитания. К их числу можно отнести дисгармонию материальных потребностей, отсутствие нормального психологического климата в семье, чрезмерную занятость родителей, возрастание случаев жестокого обращения с детьми и др.

Анализ современной научной литературы, наблюдения, собственный педагогический опыт авторов показывают, что современное семейное воспитание характеризуется изменениями в родительстве как феномене воспитания, что выражается в неосознанности родительской позиции, отстраненности от процесса воспитания детей. При этом современные ученые определяют родительство как феномен семейного воспитания, связанный именно с выполнением определенной социальной роли, ориентированной на осуществление процесса воспитания подрастающего поколения [2]. Выявленные проблемные точки современного родительства требуют повышения педагогической компетентности родителей и их ответственности за судьбу детей.

Существенное место в решении актуальных проблем современного семейного воспитания должно быть отведено интерактивным формам родительского просвещения, побуждающим родителей к осознанному участию в процессе воспитания детей. Задачи, решаемые с их помощью, будут направлены на становление педагогической компетентности и социально-педагогической культуры родителей. Обеспечить решение актуальных проблем семейного воспитания поможет и создание единого воспитательного пространства «семья – дошкольное учреждение», основанного на включении

семьи как действующего субъекта в воспитательно-образовательный процесс. Субъектная позиция семьи позволит вовлечь её в деятельность дошкольного учреждения, предоставит возможность развития собственной родительской траектории, позволяющей творчески разрешать проблемы семейного воспитания.

Таким образом, на современном этапе в условиях выраженных изменений современного российского общества актуализируются проблемы семейного воспитания, поиска моделей семейного воспитания, отвечающих требованиям современной жизни.

Литература:

1. Гилева, А.В. К вопросу об интерактивных формах взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2015/85155.htm. – Дата доступа: 03.10.2023.

2. Коломийченко, Л.В. Совершенствование гендерных стратегий родителей в условиях социально-педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: моногр. / Л.В. Коломийченко, З.Л. Венкова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 159 с.

3. Макарова, О. В. Значение проектной деятельности при организации взаимодействия ДОО и семьи. – Режим доступа: http://moluch.ru/archive/127/35344/. – Дата доступа: 14.10.2023.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы / ред. Т. В. Цветкова. – М. : Сфера, 2016. – 96 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Дата доступа: 03.10.2023.

УДК 378

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

И. В. Гордеева,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск
inna.gordeeva29@mail.ru

REALIZATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

I. V. Hardzeyeva,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации воспитательного потенциала педагогических дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. В статье подчеркивается актуальность исследуемой проблемы, раскрыт воспитательный потенциал учебной дисциплины «Инновационные практики в образовании» на примере Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

Annotation. The article is devoted to the problem of realizing the educational potential of pedagogical disciplines in the process of professional training of future teachers. The article emphasizes the relevance of the problem under study, reveals the educational potential of the educational discipline "Innovative Practices in Education" on the example of Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель, воспитательная работа, воспитательный потенциал, педагогические дисциплины.

Keywords: professional training, future teacher, educational work, educational potential, pedagogical disciplines.

Современный мир претерпевает ряд трансформационных процессов, влияющих на все сферы общественной жизни: социальную, экономическую, политическую, в том числе и духовную. Происходящие в обществе изменения не могут не отражаться на современном поколении обучающихся, для которого зачастую характерны размытие ценностных основ, ориентация на эгоистическое потребление, изменение мировоззренческих установок и т.д. В этих условиях воспитание обучающихся становится важным направлением государственной молодежной политики. Как отмечает А. И. Жук, «воспитательная работа со студентами в учреждениях высшего образования – это работа на обеспечение устойчивого развития общества, вклад университетов в будущее страны» [1, с. 3].

Особое значение реализация этого направления имеет в системе высшего педагогического образования. Ключевая роль учителя – это воспитание подрастающего поколения: формирование у учащихся нравственных норм поведения, духовных и эстетических ценностей, воспитание доброты, уважения и гуманности по отношению к окружающим и т.д. От профессиональных компетенций и личных качеств учителя зависит успешность образовательного процесса и развитие личности каждого ученика. Именно поэтому в педагогическом университете большое внимание уделяется воспитанию будущих учителей, которым предстоит работать с современным поколением учащихся.

Отметим, что содержание воспитательной работы с будущими педагогами раскрыто в Программе воспитания учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (далее – БГПУ) на 2021 – 2025 гг. В соответствии с программой в процессе профессиональной подготовки важным является «привитие молодому поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности, формирование гражданских и патриотических качеств обучающихся, развитие социально зрелой творческой личности, усвоение обучающимися общечеловеческих гуманистических ценностей, идеологии белорусского государства, культурных и духовных традиций белорусского народа» [2, с. 1].

Анализ научной литературы показал, что проблема воспитания будущих учителей находит отражение в работах отечественных и зарубежных ученых. В исследовании В. Н. Мезинова обоснована концепция профессионального воспитания будущего учителя в культурно-образовательной среде университета. В работе О. А. Бахчиевой определено содержание духовно-нравственного воспитания будущего учителя, выявлены педагогические условия его реализации. Исследование О. Г. Прохоренко посвящено патриотическому воспитанию будущих учителей. Е. Е. Заколодная исследует проблему духовно-нравственного образования будущих педагогов в сфере спортивной деятельности. Авторами предложены различные пути повышения эффективности воспитательной работы в университете: посредством организации учебно-исследовательской, проектной деятельности студентов, средствами краеведения, через включение с содержание учебных дисциплин притч, пословиц, моральных дилемм и т.д.

По мнению А. И. Жука, одним из путей совершенствования воспитательной работы в педагогическом университете выступает «реализация воспитательного потенциала всех учебных дисциплин, которые осваивает студент» [3, с. 9]. В первую очередь, дисциплин, имеющих высокий воспитательно-образовательный характер. Особая миссия при этом отводится психолого-педагогическим дисциплинам.

Отметим, что коллективом кафедры педагогики БГПУ ведется систематическая работа по усилению воспитательного потенциала педагогических дисциплин: «Педагогика», «Педагогические технологии» и «Инновационные практики в образовании».

Рассмотрим пример реализации воспитательного потенциала учебной дисциплины «Инновационные практики в образовании». Содержание учебной программы этой учебной дисциплины позволяет реализовывать различные направления воспитания будущих учителей: духовно-нравственное, профессиональное, гражданское, экологическое, экономическое, воспитание психологической культуры личности и т.д. [4]. Во многом это обеспечивается благодаря применению в ходе лекционных и практических занятий методов и технологий, усиливающих практико-ориентированный, междисциплинарный характер процесса обучения, способствующих развитию универсальных компетенций, профессиональных и личностных качеств будущего педагога (эмпатии, ответственности, толерантности, коммуникабельности, открытости и т.д.).

В процессе преподавания учебной дисциплины «Инновационные практики в образовании» особое значение уделяется включению будущих учителей в разработку компетентностных задач/заданий, исследовательских и социально-значимых проектов для школьников, проектов в области образования для устойчивого развития, проектированию уроков, направленных на реализацию их развивающего и воспитывающего потенциала и т.д.

Так, например, в рамках темы «Условия развития компетенций и функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе» студентам необходимо проанализировать и разработать контекстные задачи для школьников, затрагивающие проблемы экологического, экономического, социального или личностного характера. Выполнение этого задания способствует погружению будущих учителей в ту или иную проблему, которой посвящена задача, пониманию роли педагога в ее решении средствами своего учебного предмета, развитию умения реализовать воспитание через обучение.

В рамках темы «STEM и STEAM подходы в образовании» будущие учителя выполняют задание, связанное с разработкой межпредметного проекта для учащихся. Этот проект может быть социально-личностной и/или исследовательской направленности, либо связан с проблемами устойчивого развития. Разработка подобного проекта способствует формированию у будущих учителей активной гражданской позиции по решению проблем местного сообщества, страны, глобальных проблем через собственный вклад на локальном уровне, через профессиональную деятельность, формирует готовность приносить пользу стране каждодневным трудом.

Таким образом, в заключение подчеркнем, что неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки будущих учителей выступает воспитательная работа. Одним из путей ее совершенствования является усиление воспитательного потенциала образовательного процесса педагогического университета. Большое значение в этом плане имеют педагогические дисциплины. Реализация воспитательного потенциала учебной дисциплины «Инновационные практики в образовании» осуществляется посредством использования проблемно-исследовательских методик обучения (проекты, проблемные ситуации, проблемные дискуссии, исследовательский метод и др.) и компетентностных заданий.

Литература:

1. Жук, А.И. Воспитательный потенциал педагогического образования / А.И. Жук // Педагогика. – 2023. – № 6. – С. 85 – 92.

2. Программа развития учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» на 2021–2025 годы [Электронный ресурс] : утв. приказом, 31 марта 2021 г., № 219 / сост.: А. И. Жук [и др.] // Белорусский государственный университет имени Максима Танка. – Режим доступа: https://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/programma-razvitija-bgpu-na-2021-2025-gody-1%20%281%29.pdf. – Дата доступа: 12.02.2024.

3. Жук, А.И. Ключевые направления совершенствования идеологической и воспитательной работы со студентами в учреждениях высшего образования / А.И. Жук // Выш. шк. – 2021. – № 4. – С. 3 – 12.

4. Инновационные практики в школьном образовании для студентов факультета естествознания [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / сост.: С. Н. Сиренко [и др.] // СДО Moodle / Белорус. гос. пед. ун-т. – Режим доступа: https://bspu.by/moodle/course/view.php?id=5389. – Дата доступа: 09.02.2024.

5. Инновационные практики в образовании [Электронный ресурс] : учеб. программа учреждения высш. образования по учеб. дисциплине для специальностей: 1-02 01 01 История и обществоведческие дисциплины; 1-02 01 02 История и мировая художественная культура;1-02 01 03 История и экскурсионно-краеведческая работа; 1-02 03 01 Белорусский язык и литература; 1-02 03 02 Русский язык и литература; 1-02 03 03 Белорусский язык и литература. Иностранный язык (с указанием языка); 1-02 03 04 Русский язык и литература. Иностранный язык (с указанием языка); 1-02 04 01 Биология и химия; 1-02 04 02 Биология и география; 1-03 04 03 Практическая психология; 1-02 05 01 Математика и информатика; 1-02 05 02 Физика и информатика; 1-03 01 03 Изобразительное искусство и компьютерная графика; 1-03 01 06 Изобразительное искусство, черчение и народные художественные промыслы; 1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика и хореография; 1-03 01 08 Музыкальное искусство и мировая художественная культура; 1-03 04 01 Социальная педагогика; 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь / сост.: С. Н. Сиренко, О. Л. Жук, И. В. Гордеева // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/58779. – Дата доступа: 12.02.2024.

УДК 378.1: 159.9

ОРГАНИЗАЦИЯ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Т. В. Гормоза,
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск
t.v.gormoza586@gmail.com
А. А. Кулага,
студент, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск
sashka.kulaga@bk.ru

ORGANIZING CONFLICT-FREE INTERACTION AS A CONDITION FOR CREATING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

T. Harmaza,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Age and Educational Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk
A. Kulaga,
student Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации бесконфликтного взаимодействия. Авторами рассматривается бесконфликтное взаимодействие как условие создания безопасной образовательной среды.

Annotation. The article is devoted to the description of the organizing conflict-free interaction. The authors consider the conflict-free interaction as a condition for creating a safe educational environment.

Ключевые слова: психологическая культура; бесконфликтное взаимодействие; безопасная образовательная среда; стратегии поведения в конфликте.

Keywords: psychological culture; conflict-free interaction; safe educational environment; strategies for dealing with conflict.

Одной из проблем современного образования остается его недостаточно высокая ориентированность на подготовку обучающихся к решению жизненных проблем. Кодекс Республики Беларусь об образовании в качестве основной задачи современного образования определяет развитие личности обучающихся. Развитие личности, согласно Кодексу, определяется ее потребностью в саморазвитии и социальном взаимодействии, психологической культуры. Современное образование, считающее приоритетным направление ценности саморазвития, ориентировано на проявление максимальной заботы о

психологическом здоровье подрастающего поколения, на формирование психологической культуры личности.

Идеи Я. Л. Коломинского лежат в основе концепции формирования психологической культуры учащихся. Согласно взглядам Якова Львовича, психологическая культура, как системное личностное образование, позволяет решать задачи собственного развития, гармонизации внутреннего мира юношей и девушек, их межличностных отношений с окружающими людьми.

Формирование психологической культуры обучающихся должно рассматриваться в контексте формирования культуры здорового и безопасного образа жизни рассматриваются с точки зрения организации условий и системы программных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, их психологической безопасности.

Основная тематика и проблемы, с которыми обращались к педагогу-психологу ***обучаемые***: проблемы взаимоотношений между детьми и взрослыми, их влияние на поведение детей; адаптация учащихся в начальной школе и в среднем звене гимназии; профориентация; вопросы поведения подростков; неумение взрослых общаться с подростками; проблемы с учебой; снятие нервно-психического напряжения перед олимпиадой, экзаменами; конфликтное поведение сверстников; дружба между юношами и девушками. Здесь можно определить следующие проблемы: адаптация учащихся к обучению; воспитание ребёнка, обеспечение психологического микроклимата в семье; профилактика и разрешение конфликтов в семье; организация благополучных межличностных отношений в классе; помощь в проведении родительских собраний; безопасность детей в сети Интернет [1]. Отсутствие элементарной психологической грамотности выступает главной причиной возникающих проблем, трудностей, конфликтов, стрессов, болезненных.

В свою очередь психологическая культура обеспечивает безопасность, гуманность и успешность различных форм взаимодействия людей, в т.ч. предпочтение таких стратегий поведения в конфликтах, которые позволяют не только решить практические задачи, но и воспринимать окружающую среду как безопасносную для всех субъектов педагогического взаимодействия. И здесь необходимо вспомнить еще об одном. Яков Львович всегда утверждал, что человек по-настоящему может быть счастлив и успешен только в социуме («Человек среди людей») [2]. А для этого ему необходимо уметь общаться, одекватно выстраивать коммуникации с разными людьми

Конфликтная ситуация создается на основе одной или комбинации нескольких причин; каждая из этих причин имеет различную силу воздействия на развитие конфликта, приводит к разным последствиям и обусловлена конфликтностью личности. Конфликтность подростков как личностная черта характеризуется потребностью в инициации ссор, психологическом давлении, создании напряжения в ситуациях общения со сверстниками и взрослыми и и, в свою очередь, характеризует потребность человека в инициации ссор, психологическом давлении, создании напряжения.

В подростковом возрасте на формирование стратегий конфликтного поведения оказывают влияние положение в группе сверстников, влияние

родителей и педагогов, личностные особенности (особенности восприятия элементов, характера и значимости конфликта, конфликтность). А также тип конфликтной ситуации: конфликты в процессе взаимодействия педагогов и учащихся, подростков и родителей, группы подростков

Проанализируем выбор стратегии поведения учащихся в зависимости от вектора индивидуально-типологических особенностей и личностной социализации подростков (выборка исследования – 80 подростков 13-14 и 15-16 лет, учащиеся ГУО «Гимназия № 16 г. Минска»).

Анализ индивидуально-типологических особенностей и личностной социализации младших и старших подростков показал, что для подростков обеих возрастных групп доминирующей является ориентация на взаимодействие. Данная ориентация процесса коммуникации выражена, соответственно, у 58% и 55% респондентов. Достаточно значимой для младших и старших подростков является маргинальная ориентация: характерна для 38%-42%. Ориентация на личные интересы (эгоистическая) отмечена только у девочек старшего подросткового возраста (менее 15% выборки).

Как свидетельствуют результаты проведенного нами исследования, при ориентации на личные (эгоистические) интересы у подростков доминирующей стратегией поведения в конфликте является «соперничество». Она характерна для 89% подростков с эгоистической социализацией. Стратегии «компромисс» и «приспособление» вообще не выявлены.

У подростков, которые ориентированы на взаимодействие со сверстниками, доминирующей является стратегия «сотрудничество» (91% респондентов). Не выявлены стратегии «избегание» и «приспособление».

При маргинальной социальной ориентации доминирующей стратегией поведения в конфликте является «компромисс» (37% респондентов). Следующими по значимости – по 21% респондентов – являются стратегии «избегания» и «приспособление». Полярные стратегии «сотрудничество» и «соперничество» представлены незначительно.

Таким образом, подростки, у которых в общении преобладают мотивы собственного благополучия, во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, склонны проявлять пассивность, быть ведомыми, приспосабливаться к интересам и требованиям других людей ($r=0,44$, при $p\leq0,01$). А также склонны активно противодействовать другим: либо полностью игнорируя интересы и ценности других людей ($r=0,31$, при $p\leq0,05$), либо рассматривая интересы других людей исключительно в контексте удовлетворения своих личных потребностей и притязаний ($r=0,31$, при $p\leq0,05$).

Ориентация на взаимодействие и сотрудничество в коммуникации связана со стремлением к сотрудничеству или компромиссу в разрешении конфликтных ситуаций (соответственно, $r=0,56$ и $r=0,49$) и отказом от соперничества ($r=-0,58$, при $p\leq0,01$). Подростки с социальной интерактивной направленностью зачастую вообще игнорируют конфликты ($r=0,29$, при $p\leq0,05$), допускают возможность не только к частичного отказа от своих интересов и уступкам в достижении интересов другого – приспособлению ($r=0,29$, при $p\leq0,05$), но и к полному отказу от своих интересов, вплоть до полного удовлетворения интересов

противоположной стороны. Выбор такой стратегии в конфликтных ситуациях возможен, если предмет конфликта более значим для партнеров по общению (r=-0,29, при p≤0,05). Причем в качестве основного мотива подростки называли стремление сохранить хорошие отношения и дружбу.

Маргинальная ориентация в коммуникации не связана с яркой выраженностью определенной стратегии поведения в конфликте, что объясняется недостаточной дифференцированностью интересов подростков с данной социальной ориентацией. В то же время, выявлены слабые статистически значимые связи (r=0,25 – r=0,31) между маргинальной ориентацией и всеми отмеченными стратегиями поведения в конфликтной ситуации. Данный факт свидетельствует о том, что, по-видимому, сама по себе недостаточная дифференцированность интересов подростков становиться источником конфликтного взаимодействия, определяя как бы готовность к конфлинтному взаимодействию. Вместе с тем, маргинальная ориентация выступает причиной вознкновения не только межличностных, но и внутриличностных конфликтов, порождая неудовлетворенность личности коммуникациями в диадах «ученик – сверстника», «ученик – педагог», что, в свою очередь, может обусловливать восприятие образовательной среды как несущей опасность, угрожающей личному благополучию учащихся.

Формирование способности анализировать конфликты, понимать причины возникновения конфликтных ситупций, их значение для преодоления назревших противоречий, а также способность выбирать наиболее адекватную в каждой ситуации стратегию поведения в конфликте – это важные составляющие коммуникативной компетентности человека. Таким образом, формирование коммуникативной компетентности выступает важным условием организации бесконфликтного взаимодействия, во многом определяя эффективность взаимодействия педагогов и учащихся. В свою очередь, организацию бесконфликтного взаимодействия можно рассматривать как важное условие создания безопасной образовательной среды. Безопасной для всех ее субъектов.

Литература:

1. Гормоза, Т. В. Развитие психологической культуры обучающихся как направление деятельности педагога-психолога / Т. В. Гормоза, С. И. Паращенко. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. – 624 с.

2. Коломинский, Я. Л. Человек среди людей : [для старшеклассников] / Я. Л. Коломинский. – Минск : Народная асвета, 1987. – 237 с.

3. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса: науч.-метод. пособие для педагогов и психологов /Я. Л. Коломинский. – Минск : ООО «ФУ АИНФОРМ», 2003. – 312 с.

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ

А. З. Джанашиа,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и коррекционной работы
учреждения образования «Могилевский государственный
университет имени А.А. Кулешова», г. Могилев,
dzhanashia@msu.by

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION AND SELF-EDUCATION

A. Z. Dzhanashia,
Candidate of Psychology science, Associate Professor
at the Department of Psychology and Correctional Work
at the Mogilev State A. Kuleshov University

Аннотация. В статье обсуждается содержание понятий «воспитание», «самовоспитание», «саморазвитие», их соотношение. Показана граница самовоспитания и саморазвития, структурность самовоспитания как деятельности. Дана характеристика первых попыток подростков в реализации намерения работать над собой. Опыт саморегуляции подростка понимается как «зона ближайшего развития», в которой и должен действовать взрослый, лишь направляя учащегося.

Annotation. The article proposes to discuss the content of the concepts of «education», «self-education», «self-development», their relation. Based on theoretical and bibliographic analysis, self-education and self-development are differentiated, and the structure of self-education as an activity is shown. The significance of neoplasms of adolescence for the first attempts of a pupil in realizing the intention to work on himself is indicated. The experience of self-regulation of a adolescent is understood as the «zone of proximal development», in which an adult should act, only guiding the student.

Ключевые слова: социализация; воспитание; самовоспитание; саморазвитие; подросток.
Keywords: socialization; education; self-education; self-development; adolescence.

Вместо введения. Поиск «ответов на вопросы» среди подростков ранее происходил в литературе (аналоговой). Сейчас этот поиск происходит иначе, но запрос однозначно есть. Подросток неизбежно сталкивается с вопросом самому себе: «Кто я?». Книги Якова Львовича Коломинского «Человек: психология», «Воспитай себя сам» были и остаются источником, не оставляющим подростка наедине. Он, как психолог-писатель продолжает говорить с детьми и подростками, объяснять им самих же себя. Автор этой скромной статьи испытал на себе первое впечатление от книг Якова Львовича. Это был Диалог, «Великое географическое открытие» психологии.

Развитие ребенка осуществляется в преодолении противоречия между его спонтанной активностью и внешней регуляцией – воспитанием, обучением, социализацией в целом. По мере взросления источник развития должен перемещаться внутрь личности, обусловливая новый уровень развития самосознания, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания [1].

Социализация – результат интериоризации ценностей, норм, культуры в целом; не одностороннее воздействие социальной среды на индивида, но его активное участие в освоении культуры общества, в котором он живет, что отражается в его внутреннем мире, психологической культуре личности [2; 3]. В контексте социализации особый интерес для педагогической психологии представляет психология воспитания как одна из трех ее частей. В педагогике воспитание анализируется в узком и широком смыслах, в зависимости от системы (типа общения [4]): в узком – субъект-объектное воздействие на воспитывающихся, либо субъект-субъектное взаимодействие (диалог с ними). В широком смысле – под воспитанием понимается не только взаимодействие, но и обучение, то, что сейчас принято называть образованием.

Субъект-субъектная система воспитания – «педагог-воспитанник», «педагог-коллективный субъект» – коллектив воспитанников – была разработана в 20-30 гг. XX в. [5]. В ребенке в первую очередь нужно видеть личность и выступать по отношению к нему с позиции «старшего товарища». Система воспитания долгое время имела субъект-объектный характер, потому что мудрые мысли А.С. Макаренко в практике воспитания не применялись. В 60–70 гг. XX в. субъект-субъектный подход был декларирован, выступал предметом научных и методических дискуссий, а уже в 90-е-2000-е годы субъект-субъектное взаимодействие институционализирована в образовании [6].

Воспитание – процесс, определяемый обществом, в котором рождается, развивается и живет человек. Взрослые перманентно желают видеть в новом поколении продолжение себя («сохраниться в детях»), поэтому, по-видимому, субъект-объектная система неизживаема. Однако цели воспитания воспитателя и ребенка обычно диаметрально противоположны [4]: родители хотят видеть продолжение себя, а дети отстоять свою индивидуальность, что и составляет существенное психологическое и социально-психологическое содержание воспитания.

Психологические аспекты воспитания – одна из наиболее сложных проблем педагогической психологии [4]. Сложность заключается уже в самом поиске психологического определения [7; 8; 9; 10] Анализ содержания термина «воспитание» разных лет подтверждает положение о том, что понимание его сущности зависит от социальных, экономических, идеологических, культурных условий, в которых пребывает общество в момент написания работы. Это также обусловлено позицией авторов работ (субъект-объектный тип, субъект-субъектный тип) к воспитанию ребенка.

Общей чертой во многих определениях «воспитания» является его непосредственная связь с самовоспитанием (СВ), что подчеркивалось еще в классических трудах: «Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, – это и есть настоящее воспитание. Учить самовоспитанию неизмеримо труднее, чем организовать воскресное времяпрепровождение» [11, с. 26]. Подчеркивалась значимость СВ: «Я понял, что легко научить человека поступать правильно в моем присутствии, в присутствии коллектива, а вот научить его поступать правильно, когда никто не слышит, не видит и ничего не узнает, – это очень трудно» [12, с. 55]. В обеих цитатах имплицитно присутствует понятие воли, побуждающей

воспитанника выбирать между «хочу» и «надо». Осуществление такого выбора учит его понимать, что желание и поступок – очень разные понятия и редко совпадают.

В настоящем исследовании воспитание понимается как процесс сознательного и целенаправленного взаимодействия воспитателя и воспитывающихся с целью освоения необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования личностного отношения к принимаемой обществом системе ценностей, проявляющегося в убеждениях и привычках поведения [13, с. 123]. Вместе с тем воспитание есть процесс такого взаимодействия с ребенком, при котором происходит формирование его личности, осуществляется содействие максимальной реализации его потенциальных возможностей [4].

Все ступени образования, преемственно связанные и перспективно ориентированные на подготовку человека к жизни в обществе, составляют подготовительную фазу его самостоятельного жизненного пути. Важно, чтобы в процессе социального формирования личности человек состоялся как субъект деятельности. С возрастом ребенок приобретает возможность быть более самостоятельным, автономным, что наиболее выраженно можно наблюдать в период «кризиса 3 лет», «подросткового кризиса». В подростковом возрасте «чувство взрослости», как важнейшее новообразование, проявляется в требовании независимости. Родители подростка, проявляя беспокойство о траектории его жизненного пути, стараются требуемую независимость ограничить, забывая, что только самостоятельность порождает ответственность как важнейшее качество субъектности личности, позволяющее ей самостоятельно выстраивать свой «образовательный маршрут» [14], реализовывать намерение заниматься СВ.

В педагогической психологии в 60-80-х годах прошлого века многие ученые обращались к изучению психологического аспекта СВ в развитии личности, природы и механизмов СВ; поиску взаимосвязей воспитания и СВ, обоснованию методов организации СВ учащихся [15]. Исследования и практика того времени преимущественно соответствовали парадигме субъект-объектного взаимодействия с учащимися (организация, руководство СВ) или служили общей методологической установке изучения развития личности в коллективе (обязательства, «задания самому себе»).

В современной зарубежной психологии проблема саморазвития личности рассматривается в русле теории самодетерминации (автономии) [16], акцентирующей внимание на собственной активности личности, ее способности к самостоятельному выбору направления саморазвития. Ребенок с рождения имеет потребности – в автономии, в освоении предметного мира, связи с другими людьми. Развитию здоровой и полноценной личности способствует социальная среда, в полной мере предоставляющая ребенку свободу выбора активности, области интересов. Практической задачей для взрослого, согласно обсуждаемой теории, является, во-первых, поиск внутренних ресурсов развития ребенка и, во-вторых, определение условий, помогающих или мешающих развитию его личности. Взрослый способен подавить тенденции ребенка к автономии, проявляя гиперопеку. Однако гипоопека способна «развратить» ребенка, что может

приводить к девиантному или даже делинквентному поведению. Возникает вопрос: как взрослому вести себя для того, чтобы ребенок принял существующие нормы, понял необходимость их выполнения, не подавив его индивидуальность. Какие конкретные действия необходимо предпринять ребенку для саморазвития, что можно сделать самостоятельно в случае отсутствия образца, поддержки со стороны взрослого?

В самом общем виде СВ в психологии рассматривается как деятельность для самосовершенствования нравственных, интеллектуальных, волевых качеств и поведения, проявляющаяся в отношениях, соответствующих просоциальной системе ценностей, принимаемой обществом системе ценностей [13]. Исходя из определений, макроситуативно СВ следует рассматривать как процесс самосоциализации индивида, осуществляемый в социальных условиях семьи, школы, референтной группы, в социально-экономических, идеологических, культурных традициях определенного сообщества. На уровне микроситуации – для СВ могут складываться определенные социальные условия, порождающие или актуализирующие потребность в нем (например, проступок, провал в отметках по учебной дисциплине).

Некоторыми авторами [17; 18; 19] понятия «самовоспитание» и «саморазвитие» используются как тождественные. В литературе в качестве синонимичных термину «самовоспитание» используются «самоулучшение», «самосовершенствование», «самоусовершенствование», «самоисправление», «самокоррекция» [15]. Понятия «самовоспитание» и «саморазвитие» можно рассматривать как не тождественные, но подобные в следующих признаках: субъектный характер деятельности, осознанность, опосредованность, совмещение объекта и субъекта в акте развития или воспитания [17; 18]. Выделяются два аспекта саморазвития: с одной стороны, спонтанное самоизменение без видимых, измеряемых отношений человека к себе и к миру, с другой – осознанное, целенаправленное его самоизменение.

В настоящем исследовании эти понятия разводятся. Саморазвитие понимается как спонтанные, заданные человеческой природой изменения, а СВ – целенаправленное изменение себя в соответствии с поставленной целью. Основываясь на общенаучном понимании развития как направленного, необратимого изменения объекта, как перехода к новому качественному состоянию, отмечается [20; 21; 22], что развитие личности невозможно представить без или вне процессов активности и саморазвития. Саморазвитие – беспрерывный нелинейный процесс, представляющий собой сложный синтез сознательного и интуитивного, необходимого и стихийного, актуального и проектного. СВ выступает как этап саморазвития. Прийти к осознанному целенаправленному саморазвитию, минуя СВ с освоением действий планирования и самоотчета, не представляется возможным.

СВ рассматривается как деятельность, следовательно, можно говорить, что оно будет иметь структуру, тождественную общей замкнутой структуре деятельности [20]: мотив, цель, средство, социальная ситуация, результат, оценка, либо структуре, в которую вписываются мотивы и цели, программа действий, самоконтроль, самооценивание, результат [23]. СВ, таким образом, состоит из ряда

действий различной сложности и доступности, особенно для детей. Нередко из-за этого собственное намерение подростка работать над собой изменяется и не приводит его к успеху. Ряд неудач формирует у него отрицательный опыт, который может препятствовать новым попыткам в СВ. В результате у подростков может сложиться так называемое чувство беспомощности, инертность, описываемое ими самими и взрослыми как лень. Развитие такого сценария во многом «обеспечивается» недостатками учебно-воспитательной работы в школе, типом общения педагогов и школьников [4].

Следует отметить, что СВ в подростковом возрасте еще не носит систематического характера, намерение работать над собой еще не обладает должным уровнем устойчивости, как это имеет место в юношеском возрасте, поэтому применительно к подросткам следует говорить скорее об отдельных самовоспитательных действиях, чем о СВ как деятельности систематической. Самовоспитательные действия подростков часто знаменуются «провалами», отступлениями от принятого решения. Осуществление подростком своего намерения заниматься СВ нередко сопровождается ошибками уже на этапе целеполагания: обобщенность и схематичность цели подростка – залог его неуспехов в работе над собой [24]. Большинство учащихся, приступая к реализации намерения заниматься СВ, предпочитают не задаваться вопросом, какие трудности ожидают их, не планируют своих действий, предпочитают действовать «с ходу» в расчете на благоприятный исход событий [24]. Возникает противоречие между намерением подростка работать над собой и умением достигать целей, как поставленных самостоятельно, так и с помощью взрослого. Знания и прошлый опыт саморегуляции подростка в его действиях СВ представляют собой «зону ближайшего развития», в которой и должен действовать взрослый, лишь направляя учащегося методикой «Подсказки» [25] как адекватным инструментом актуализации этих знаний и опыта. «Подсказка» позволяет практически решать важнейший вопрос современного воспитания – создание психолого-педагогических условий становления субъектности учащегося, соблюдая принципиальное требование СВ как деятельности: сохранение аутентичности намерения субъекта, поиска им способов его реализации, рефлексии промежуточных и основного результатов самостоятельно.

Обобщая вышесказанное, резюмируем. Воспитание представляет собой процесс взаимодействия взрослого и ребенка, при котором происходит интериоризация социального опыта общества. Воспитатель ориентируется на раскрытие потенциальных возможностей воспитывающегося. Продуктивный результат воспитания – переход воспитывающегося к СВ: осознание ответственности за собственную деятельность, поведение и развитие – становление субъектности.

СВ понимается как деятельность, направленная на развитие личности в соответствии с самостоятельно поставленными целями, исходя из реальной ситуации взаимодействия со взрослыми и сверстниками. СВ в подростковом возрасте еще не имеет систематического характера, намерение работать над собой не обладает должным уровнем устойчивости; достижение цели СВ предполагает

реализацию ряда промежуточных целей, не всегда похожих на конечную. Оперирование с промежуточными целями требует развитой произвольности, обеспечивающей освоение планирования, основанного на внутреннем плане действий, и самоконтроля (самоотчета) как результата самонаблюдения и самооценивания в вербализованной форме.

СВ возможно в реальном, а не в декларируемом субъект-субъектном взаимодействии взрослого и подростка. Воздействие взрослого должно модифицироваться в содействие, чтобы сохранить самостоятельность его действий во избежание соскальзывания СВ в воспитание.

Литература:

1. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А. В. Брушлинский // Психол. журн. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–10.
2. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура детства: пособие / Я. Л. Коломинский, О. В. Стрелкова. – Минск : Выш. шк., 2013. – 108 с.
3. Семикин, В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. … докт. психол. наук: 19.00.07; Санкт-Петербург, 2004. – 48 с.
4. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников: учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Выш. шк., 2006. – 189 с.
5. Макаренко, А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – СПб.: Питер, 2020. – 352 с.
6. Нормативно-правовые документы [Электронный ресурс] // Национальный институт образования. – Режим доступа: https://adu.by/ru/uchitelyu/normativnye-pravovye-dokumenty.html. – Дата доступа: 02.08.2023.
7. Дьяченко, М. И. Психологический словарь-справочник: учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – 5-е изд., доп. и расшир. – М.: [б. и.], 2009. – 455 с.
8. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
9. Марищук, Л. В. Идеи классической педагогики в современном образовании [Электронный ресурс] // Актуал. пробл. гуманитар. и соц.-экон. наук / Л. В. Марищук. – 2017. – Т. 11, № 9. – Режим доступа: https://elib.grsu.by/doc/49104. – Дата доступа: 08.11.2023.
10. Сластенин, В. А. Психология и педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М. : Academia, 2001. – 480 с.
11. Сухомлинский, В. А. Воспитание и самовоспитание / В. А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1965. – № 12. – С. 23–30.
12. Макаренко, А. С. Методика воспитательной работы: избр. тр. / А. С. Макаренко. – М. : Юрайт, 2016. – 249 с.
13. Марищук, Л. В. Психология развития и педагогическая психология: пособие; под науч. ред. Л. В. Марищук / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова. – Минск : Белорус. гос. ун-т физ. культуры, 2010. – 231 с.
14. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
15. Джанашиа, А. З. Психологический статус самовоспитания / А. З. Джанашиа // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А.А. Кулешова 2015 г.: материалы науч.-метод. конф., 25 янв. – 4 февр. 2016 г. / Могил. гос. ун-т; [под ред. Е. К. Сычовой]. – Могилев, 2016. – С. 182–184.
16. Ryan, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American psychologist. – 2000. – Vol. 55. – P. 68–78.
17. Щукина, М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2004. – 20 с.
18. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

19. Коломинский, Я. Л. Воспитай себя / Я. Л. Коломинский. – М. : Просвещение, 1991. – 329 с.

20. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособие / С. Л. Рубинштейн. – СПб. [и др.] : Питер, 2006. – 705 с.

21. Абульханова-Славская, К. А. Типология личности и гуманистические подходы / К. А. Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории: сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; отв. ред.: К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М., 1995. – С. 27–47.

22. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 4: Детская психология. – С. 244–268.

23. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

24. Джанашиа, А. З. Субъективные причины пассивного отношения подростков к самовоспитанию / А. З. Джанашиа, Л. В. Марищук, Т. И. Чегерова // Актуальные проблемы психологии личности и социального взаимодействия: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Янки Купалы; под науч. ред. К. В. Карпинского; редкол.: О.Г. Митрофанова (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2022. – С. 106–116.

25. Марищук, Л. В. Самовоспитание как зона ближайшего развития подростка / Л. В. Марищук, А. З. Джанашиа // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. обр. – Минск, 2023. – Вып. 13. – С. 18–24.

УДК 37.013.42 (476)-053.6

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Д. О. Донченко,
старший преподаватель кафедры социальной педагогики,
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
dashadonchenko@gmail.com

MAIN STAGES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES FOR FORMING SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE OF TEENAGERS

D. O. Donchenko,
Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Аннотация. В статье приводятся результаты теоретического и практического исследования по проблеме формирования социально-правовой компетентности подростков. Рассматриваются основные этапы методики социально-педагогической деятельности по формированию социально-правовой компетентности подростков, формы и методы.

Annotation. The article presents the results of theoretical and practical research on the problem of developing the socio-legal competence of adolescents. The main stages of the methodology of social and pedagogical activities for the formation of social and legal competence of adolescents, forms and methods are considered.

Ключевые слова: подростки; методика; социально-правовая компетентность; ситуация успеха.

Keywords: teenagers; methodology; social and legal competence; success situation.

Формирование социально-правовой компетентности – один из важнейших аспектов социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними. Анализ современного состояния разработанности проблемы формирования социально-правовой компетентностью подростков в педагогической теории и практике позволил сформулировать *авторскую трактовку* рассматриваемого понятия, согласно которой ***социально-правовая компетентность подростков*** представляет собой динамичное интегративное качество личности, включающее знание и отрефлексированный опыт прогнозирования и оценки последствий своих поступков в соответствии с законодательными и общественными нормами, ответственное отношение к их выполнению и готовность после осознания факта их несоблюдения в качестве свидетеля или участника изменить стратегию поведения, чтобы избежать совершения правонарушения либо минимизировать его негативные последствия.

Специфика формирования социально-правовой компетентности учащихся подросткового возраста предполагала разработку методики, представляющей собой систему социально-педагогических средств, которая бы с легкостью

интегрировалась в деятельность специалистов, оказывающих социально-педагогическую поддержку, педагогов-организаторов, классных руководителей и других педагогических работников в учреждениях образования.

Наш практический опыт, результаты проведенного анализа планирования социально-педагогической деятельности учреждений образования, свидетельствуют о востребованности активных и интерактивных, практических форм работы, которые помогают подросткам выступать «субъектами» социально-правового взаимодействия, осознанно вырабатывать мотивационно-ценностное отношение к фактам противоправных действий, а также осваивать социально-правовые компетенции.

Анализ системы работы по формированию социально-правовой компетентности в учреждениях образования показал, что основными причинами, ослабляющими эффективность системы правового воспитания в учреждениях образования, являются:

– неразработанность своевременной социально-педагогической диагностики, позволяющей установить уровень социально-правовой компетентности учащихся и выявить актуальные направления по ее формированию. Основная причина – малочисленность исследований, посвященных формированию социально-правовой компетентности подростков;

– преобладание мероприятий информационно-просветительской, ознакомительной направленности по сравнению с практико-ориентированными формами работы, которые более эффективно способствуют приобретению учащимися умений и навыков анализа поступков и их последствий. Основная причина – неразработанность методического обеспечения по формированию социально-правовой компетентности подростков в виде комплексных программ, содержащих рекомендации по внедрению практико-ориентированных форм и методов работы с учащимися;

– недостаточность мероприятий, направленных на укрепление и расширение просоциальных связей и способов социально-правового взаимодействия посредством создания ситуаций успеха для подростков в учебной, общественно полезной деятельности и в сфере семейных взаимоотношений. Причина – недостаточная разработанность методического обеспечения по созданию ситуаций успеха в социально-правовом взаимодействии для подростков, с которыми проводится работа по формированию социально-правовой компетентности [1].

Анализ целей, задач и тематического содержания факультативных занятий «Основы безопасности жизнедеятельности» для учащихся 6–8-х классов и учебного предмета «Обществоведение» для учащихся 9-х классов в соответствии с выявленными показателями сформированности социально-правовой компетентности подростков показал, что учебный материал содействует профилактике противоправного и виктимного поведения подростков, однако не имеет целенаправленного комплексного влияния на формирование социально-правовой компетентности. Учащимся требуется дополнительная социально-педагогическая поддержка вне учебной деятельности в освоении и расширении опыта моделирования социально-правовых действий как в имитационных, так и

в реальных условиях социально-правового взаимодействия, в повышении уровня мотивации к исполнению социально-правовых норм, а также в развитии навыков рефлексии приобретаемого опыта.

Проведенный анализ показал, что в учреждениях образования существует значительная потребность в разработке и внедрении в практику методики, позволяющей организовать планомерный и системный подход по развитию социально-правовых компетенций подростков [1].

Разработанная нами методика отражает особенности и содержание социально-педагогической деятельности, обеспечивающей формирование социально-правовой компетентности подростков в учреждениях образования во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса. Основными этапами методики по формированию социально-правовой компетентности являются диагностический, поисково-имитационный, развивающий и аналитический.

Приоритетными задачами *диагностического* этапа являются первичная диагностика уровня сформированности социально-правовой компетентности подростков, изучение потребностей и ресурсов образовательной среды учреждения образования, актуализация у подростков социальных и личностно значимых мотивов овладения социально-правовыми компетенциями. Благодаря первичной диагностике уровня сформированности социально-правовой компетентности создаются условия для актуализации правовых знаний учащихся, осмысления отношения к нормам права, а также осознания себя как субъекта социально-правового взаимодействия. Подросткам как активным субъектам правовой социализации предлагается выявить уровень их правовой информированности, выразить свою точку зрения, отношение к фактам соблюдения либо нарушения норм права, поразмышлять над решением социально-правовых задач.

Практическое использование диагностического инструментария показало, что представленный авторский комплекс методик для первичной диагностики уровня сформированности социально-правовой компетентности подростков выполняет функцию *средства* ее формирования. Так, например, опросник в виде мини-теста «Административная и уголовная ответственность несовершеннолетних» содержит ряд вопросов об административной и уголовной ответственности, способствует побуждению учащихся к самопроверке и актуализации знаний о правах, обязанностях и ответственности несовершеннолетних, установленной законодательством Республики Беларусь. Тест-задание «Как бы ты поступил» содержит проблемные ситуации социально-правового характера, предлагает учащимся найти ответы на вопрос о том, как нужно поступить участникам ситуаций, чтобы не нарушать правовые нормы. Тест «Мое отношение к социально-правовым нормам» содействует осознанию подростками собственной позиции по отношению к правонарушительным действиям участников предложенных ситуаций. После проведения диагностических процедур педагогу целесообразно обсудить с учащимися правильные варианты ответов на вопросы и тестовые задания, проконсультировать их в рамках обсуждаемой тематики.

Первичная диагностика уровня сформированности социально-правовой компетентности позволяет также изучить потребности и актуальные направления, в соответствии с которыми нужно осуществлять формирование социально-правовой компетентности в каждом конкретном учреждении образования. Таким образом, на диагностическом этапе основными являются методы тестирования, анкетного опроса и метод самодиагностики.

Поисково-имитационный и *развивающий* этапы предполагают становление субъектной позиции учащихся как участников социально-правового взаимодействия и повышение их личного уровня социально-правовой компетентности.

Основными составляющими и одновременно взаимодополняющими педагогическими средствами формирования социально-правовой компетентности подростков поисково-имитационного и развивающего этапов методики является комплексная интерактивная программа «Социально-правовой интенсив» по формированию социально-правовой компетентности подростков, а также создание ситуаций успеха в социально-правовом взаимодействии для подростков с учетом причин их делинквентного поведения в учебной, общественно полезной и досугово-развлекательной деятельности учащихся в учреждениях образования.

Поисково-имитационный этап направлен на формирование у подростков социально-правовых компетенций в процессе моделирования учебных социально-правовых ситуаций. Особенностью программы «Социально-правовой интенсив» является усиление практической направленности процесса развития правовых знаний, умений и навыков, создание условий для приобретения опыта самостоятельной деятельности и принятия решений в социально-правовой сфере, повышение личной ответственности обучающихся за совершаемые поступки [2; 3; 4; 5; 6].

Содержание и форма представленных занятий разработаны с учетом возрастных особенностей подростков для создания условий целенаправленного взаимодействия и взаимовлияния участников социально-педагогического процесса, в основе которого лежит личный опыт каждого из участников. Основные *формы* занятий – игровые, практические и дискуссионные [2; 3; 4; 5; 6].

Основные *методы*, применяемые на занятиях: авторский интегративный метод обучения подростков моделированию социально-правовых действий, метод «Мозгового штурма», креативные дискуссии в группах, метод самостоятельного поиска информации в медиаисточниках, игровые упражнения, метод познавательной игры, информационная игра, игра-размышление, моделирующая игра, имитационные упражнения, кейс-метод (анализ конкретных социально-правовых ситуаций и проигрывание ситуаций, решение ситуативных правовых задач), рефлексивные методы (метод самодиагностики, постановка проблемных вопросов, обратная связь).

Программа включает ряд практических занятий, последовательно формирующих у учащихся социально-правовые компетенции.

Развивающий этап предусматривает создание для учащихся ситуаций успеха в разных видах деятельности для приобретения опыта применения

социально-правовых компетенций в реальных ситуациях социально-правового взаимодействия.

Аналитический этап предназначен для итоговой диагностики уровня сформированности социально-правовой компетентности подростков, оценки результативности сформированности у них адекватного представления о себе как субъектах социально-правового взаимодействия, обогащения рефлексивного опыта преодоления сложностей правовой социализации, актуализации способности и готовности нести ответственность за свои действия в социально-правовой сфере и др. Диагностика производится посредством авторских и подобранных стандартизированных методик, оценка результативности – на основании показателей и определения уровней различной степени сформированности социально-правовой компетентности.

Практическое использование диагностического инструментария показало, что процесс повторной диагностики предоставляет учащимся возможность самостоятельно определить личный уровень овладения социально-правовыми компетенциями, выявить недостающие и недостаточные знания, умения и навыки. Рекомендуется обсуждать с учащимися полученные результаты повторной диагностики, вовлекать их в обсуждение и поиск правильных ответов.

Итак, разработанная нами методика позволяет целенаправленно и систематично формировать социально-правовую компетентность подростков с учетом особенностей социальной ситуации развития личности в подростковом возрасте и реальных жизненных проблем, актуальных для конкретной возрастной группы учащихся. Преимущество данной методики заключается в постоянной оперативной обратной связи, осуществляемой посредством методов педагогической диагностики. Формы, активные и интерактивные методы, применяемые в методике формирования социально-правовую компетентность подростков, обеспечивают комплексное развитие всех ее компонентов, усиливают и взаимодополняют эффект воздействия, обеспечивают создание условий для самоопределения и саморазвития подростков, формируют у них готовность к реализации разнообразных социально-правовых задач.

Литература:

1. Донченко, Д. О. Социально-правовая компетентность подростков: методика формирования / Д. О. Донченко // Нар. асвета. – 2022. – № 3. – С. 15– 18.

2. Донченко, Д. О. Формирование социально-правовой компетентности несовершеннолетних : метод. рекомендации / Д. О. Донченко. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2013. – 35 с.

3. Донченко, Д. О. Введение в деятельность социально-педагогической и психологической службы учреждения образования : пособие / Д. О. Донченко / Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2018. – 163 с.

4. Донченко, Д. О. Рабочая тетрадь по учебной дисциплине «Правовые основы социально-педагогической деятельности» / Д. О. Донченко ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2019. – 51 с.

5. Донченко, Д. О. Правовые основы социально-педагогической деятельности : пособие / Д. О. Донченко ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2020. – 128 с.

6. Донченко, Д. О. Социально-правовое воспитание: компетентностный подход : практикум / Д. О. Донченко ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2022. – 140 с.

УДК 159.9.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ УСЛОВИЯМИ ТРУДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

В. В. Егоров,
старший преподаватель кафедры возрастной
и педагогической психологии Белорусского государственного
педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск,
yegorov24@rambler.ru
М. В. Егорова,
магистрант кафедры инженерной психологии и эргономики
Белорусского государственного университета информатики
и радиоэлектроники, г. Минск,
yeg10.01.mg@gmail.com
Т.Ю. Шлыкова,
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной
и педагогической психологии Белорусского государственного
педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск,
ty_shlykova@mail.ru

SATISFACTION WITH WORKING CONDITIONS AS A FACTOR OF PERSONAL SOCIALIZATION IN THE DIGITAL SOCIETY

V. V.Yegorov,
Senior lecturer at the Department of Age and Educational Psychology of the
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk
M.V.Yegorova,
Graduate student of the Department of Engineering Psychology and
Ergonomics Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk
T. Yu.Shlykova,
candidate of science in psychological, associate professor, associate professor
of the department of recurrent and pedagogical psychology of the Belarusian State
Pedagogical University named after. M. Tanka, Minsk, Republic of Belarus

Аннотация. На этапе цифровизации производства научное сопровождение трудового процесса должно опираться на современные технологии. Разработка компьютерного варианта методики исследования удовлетворенности персонала условиями труда позволит получить данные для анализа влияния условий труда на производительность и состояние работающих. Это даст возможность результативно улучшить производственные условия, снизить утомляемость персонала, что закономерно приведет к увеличению производительности труда.

Annotation. At the stage of digitalization of production, scientific support of the labor process should be based on modern technologies. The development of a computer version of the methodology for studying personnel satisfaction with working conditions will make it possible to obtain data for analyzing the impact of working conditions on the productivity and condition of workers. This will

make it possible to effectively improve production conditions and reduce personnel fatigue, which will naturally lead to an increase in labor productivity.

Ключевые слова: цифровизация производства; удовлетворенность персонала условиями труда; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; интегральные показатели; компьютерный вариант методики.

Keywords: digitalization of production; personnel satisfaction with working conditions; method for diagnosing socio-psychological adaptation by K. Rogers and R. Diamond; integral indicators; computer version of the method.

В свое время Я.Л. Коломинский проводил исследования удовлетворенности студентов своим профессиональным выбором. Результаты, полученные по этому направлению, указывают на то, что сначала именно первокурсники демонстрируют максимальный уровень удовлетворенности избранной профессией. Далее, в динамике обучения этот показатель начинает постепенно снижаться [1].

На профессиональную удовлетворенность может оказывать влияние спектр весьма разных по сферам факторов. Это и возрастные особенности, стаж, опыт работы, и общая атмосфера в коллективе, и уровень оплаты труда; и степень тяжести труда – умственная или физическая нагрузка, а также конкретные условия труда и многое другое.

Получив образование в вузе, молодой специалист, имеющий пока мало опыта в практической деятельности по своей профессии, устроившись на работу, будет проходить очень важный в жизни период адаптации к условиям жизнедеятельности на конкретном рабочем месте. Успешность этого периода будет отражаться на всей дальнейшей его трудовой деятельности. В случае неудовлетворенности началом своей профессиональной жизни, вчерашний студент может усомниться в правильности выбора полученной специальности, что может привести к серьезным личностным кризисам в социализации.

В начале трудовой деятельности человека на новом рабочем месте происходит процесс приведения основных параметров его социальных и личностных характеристик в соответствие с новыми условиями трудовой среды. И сейчас, на этапе цифровизации производства, очень важно исследовать удовлетворенность персонала условиями труда.

Современные условия функционирования работающего человека оказывают весьма значимое влияние на успешность и результативность его труда для предприятия, а также удовлетворенность его собственным трудом и жизнью в целом. Ведь большую часть своей жизни каждый взрослый человек осуществляет трудовую деятельность, исключая детство, образование и пенсионный период.

Поэтому изучение состояний самого работающего в условиях труда позволит выявить возникающие при этом проблемы, особенности реакции трудящихся на рабочие ситуации, возникающие в динамике рабочего дня. Результаты таких исследований позволят, в свою очередь, разработать коррекционные мероприятия для персонала с одной стороны – в случаях невозможности усовершенствования конкретных условий труда, и

рекомендации по улучшению (изменению) условий труда с другой стороны – в случаях возможности модернизации конкретной обстановки рабочих мест.

Для решения научных задач изучения особенностей состояния персонала производственных предприятий, как правило, используются различные психологические, медицинские методики. Спектр этих методик достаточно велик. Но, в большинстве своем, этот инструментарий существует в бланковом бумажном варианте, либо устаревший компьютерный вариант невозможно запустить на современном ПК из-за несовместимости с 64-разрядной версией операционной системы.

Наиболее доступной для этого процедурой можно воспользоваться с помощью интернета, открыв, например, опросник удовлетворенности работой (Job Satisfaction Survey, JSS) [2], который позволяет изучить отношение сотрудника к своей работе по девяти параметрам (рабочие условия, поощрения, коллеги, зарплата и пр.), а также оценить общую удовлетворенность своим положением в организации. Все это оценивается на основе ответов на 36 вопросов, что не может составить полноценную картину изучаемого феномена.

Кроме того, существует множество анкет для сотрудников на изучение удовлетворенности ими работой. Но большинство вопросов, присутствующих в этих анкетах, носит поверхностный, общий статистический характер. Как правило, сотрудники, отвечающие на вопросы этих анкет, стараются ставить себя на место работодателя, руководителя, которому предоставят эту информацию, что оказывает влияние на правдивость даваемых респондентами ответов ввиду возможной пристрастности. Это обстоятельство не позволяет получить валидные научные данные, дающие возможность составить адекватную психологическую картину состояния удовлетворенности личности различными аспектами жизнедеятельности в трудовом процессе.

Удовлетворенность условиями труда – один из факторов, включаемых в понятие «удовлетворенность жизнью в целом».

Впервые психологический феномен «удовлетворенность жизнью» раскрыл в 1969 году Н. Брэдберн. Он склонялся к мнению, что при субъективной оценке всегда присутствуют позитивный и негативный полюса как две полярности одной шкалы. Таким образом, удовлетворенность жизнью характеризуется, как баланс между полюсами этой шкалы. Продолжая изучать удовлетворенность жизнью Л.В. Куликов [3] отождествляет это понятие как ощущение счастья, состояние психологического благополучия, комфорта и принятия содержания своего бытия.

В трудах А.Маслоу акцентируется идея самоактуализации, которая отражает в себе личностную выраженность – психологический компонент, необходимый для достижения максимальной удовлетворенности жизнью. А. Уотерман считает, что удовлетворенность жизнью должна рассматриваться с двух аспектов: эмоционального и когнитивного.

Совокупность понятий «счастье» и «удовлетворенность жизнью» исследуют советские психологи В.А. Петровский, А.З. Шапиро, И.А. Джидарьян, Д.А. Леонтьев и другие.

М. Аргайл полагает, что феномен «удовлетворенность» включает в себя рефлективную оценку прошлого и настоящего положения дел. И.А. Джидарьян полагает, что удовлетворенность зависит от степени оптимизма и пессимизма у индивида.

Принятие себя и удовлетворенность своей жизнью, по мнению Т.К. Терра, тесно связаны с понятиями конгруэнтности и эмоционального комфорта.

Также в своих исследованиях К. Роджерс считал, что удовлетворенность присутствует у полноценно функционирующей личности. А это – личность с максимальной степенью конгруэнтности, с высокими адаптационными способностями, с желанием развития и опыта, с психологической зрелостью и самоактуализацией.

Таким образом, удовлетворенность при разнообразии научно-психологических подходов отражает особенности личности во всех её аспектах и поведении через призму благополучия, достижения самоактуализации, счастья и эмоционального комфорта.

На основе уже проведенных нами исследований [4,5] и анализа литературных источников нами обоснован выбор используемой методики. В частности, для исследования удовлетворенности персонала условиями труда на производстве мы избрали методику диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда [6], включающую в себя опросник, состоящий из 101-го утверждения.

В опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни, переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения, которые можно соотнести с собственным образом жизни [7]. Все составляющие предлагаемой процедуры сформулированы в третьем лице, чтобы избежать влияния «прямого отождествления». В предложенном испытуемым тесте предусмотрена дифференцированная, 7-бальная шкала ответов.

Нами выделяются следующие 6 интегральных показателей:

1. Адаптация
2. Принятие других
3. Интернальность
4. Удовлетворенность
5. Эмоциональная комфортность
6. Стремление к доминированию

Для выявления особенностей удовлетворенности условиями труда на производстве нами проведен констатирующий эксперимент в бланковом варианте с участием 32-ух сотрудников унитарного предприятия «Ай Би Эй Айти Парк». В гендерном отношении респонденты распределились следующим образом: 2/3 составляли сотрудники женского пола, остальные мужского. Возрастной ценз испытуемых составил разбежку не более 8 лет (23-31 год).

Полученные результаты по данным от 32-х респондентов позволили нам судить о степени удовлетворенности условиями труда опрошенного персонала. Таким образом, апробация выбранной методики на указанных выше респондентах позволила нам сделать вывод о целесообразности использования

методики Роджерса и Даймонда для разработки программно-аппаратного комплекса в виде телеграмм-бота для достижения целей данного исследования.

Для простоты и удобства пользователей в мессенджере Telegram нами разрабатывается бот с использованием языка программирования node.js. Программный продукт предоставляет возможность оценки условий труда пользователю путём ответов на вопросы оцифрованной анкеты методики Роджерса – Даймонда в виде «Вопрос – Варианты ответов».

По-нашему мнению, только прочтение респондентом дефиниций, поясняющих полученные им в конце тестирования результаты, при отсутствии у него психологического образования, затруднит понимание взаимосвязи численной интерпретации предложенных методикой параметров и качественной оценкой собственного состояния.

После окончания процедуры тестирования, в разрабатываемом нами приложении, респонденту предоставляется не только графическая интерпретация его результатов, дефиниции, объясняющие имеющиеся в методике параметры, но и комментарии полученных им субъективных результатов.

На этапе цифровизации производства существует насущная потребность – разрабатывать современные компьютерные варианты применения методик диагностики состояния испытуемых. Это позволит, по-нашему мнению:

- Сократить время получения результатов;
- Значительно облегчить испытуемым саму процедуру тестирования;
- Оптимизировать процесс обработки данных исследователями;
- Сделать процедуру тестирования не привязанной к специальным помещениям и оборудованию;
- Пройти опрос испытуемым на своем рабочем месте, либо вне условий труда, используя ПК или смартфон.

В свою очередь, специалист, занимающийся психологическими исследованиями, получит интуитивно понятный интерфейс с возможностью рассмотрения результатов прохождения тестирования как каждым сотрудником в отдельности, так и всей группой в целом. А также возможность отслеживания динамики изменения результатов одного и того же респондента по прошествии определенного промежутка времени.

Специалисты по персоналу, психологи, на основе анализа совокупных результатов каждого сотрудника, и группы в целом, смогут сделать интерпретацию общего состояния удовлетворенности условиями производства персоналом того или иного отдела.

На основе полученных таким образом результатов можно:

– провести эргономическую оценку рабочих мест,

– проанализировать взаимосвязь полученных по результатам методики цифровых эквивалентов удовлетворенности с конкретными условиями труда,

– разработать рекомендации по изменению условий труда с целью оптимизации состояния сотрудников, работающих в этих условиях.

Помимо оптимизации самих условий труда на основе полученных данных, специалист психолог получит возможность разработать и подобрать мероприятия, позволяющие позитивно влиять в конкретных субъективных условиях производства на психологическое состояние персонала. В этом перечне могут быть тренинги, тимбилдинги, деловые игры, спортивно-оздоровительные соревнования, корпоративные мероприятия, релаксационные упражнения и т.д.

Заключение.

Эффективность труда работника и удовлетворенность его условиями труда, по-нашему мнению, увеличатся, а утомляемость сотрудников в течении рабочего дня/недели снизится, если будет целенаправленное и активное сопровождение производственного процесса по выше изложенной программе.

Литература:

1. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – 2-е издание, дополненное и переработанное. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.

2. Spector, P.E. Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey / P.E. Spector, // American Journal of Community Psychology, 1985.

3. Куликов, Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л.В. Куликов // Общество и политика / ред. В.Ю. Большаков. – СПб., 2000. – С. 476–510.

4. Егоров, В.В. Особенности самовосприятия и интернальности курсантов 1-го курса в процессе адаптации к условиям жизнедеятельности Командно-инженерного института МЧС / В.В. Егоров, А.А. Загоскина // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке: материалы III Респ. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов БНТУ, Минск, 26-27 апр. 2007 г. / Белорус. национ. техн. ун-т; редкол.: С.А Иващенко [и др.]. — Минск, 2007. — С. 174 — 177.

5. Егоров, В.В. Особенности адаптации первокурсников к условиям жизнедеятельности Командно-инженерного института МЧС по результатам методики К. Роджерса и Р. Даймонда / В.В. Егоров, Е.А. Корбут // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке: материалы III Респ. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов БНТУ, Минск, 26-27 апр. 2007 г. / Белорус. национ. техн. ун-т; редкол.: С.А Иващенко [и др.]. — Минск, 2007. — С. 177 — 180.

6. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43-56.

7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 193-197

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТЦЕ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

А. А. Есева,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»,
г. Сыктывкар, Республика Коми, Россия
aleksaeseva@yandex.ru

PECULIARITIES OF THE IDEA OF THE FATHER IN ADOLESCENTS RAISED IN FULL AND INCOMPLETE FAMILIES

A. A. Yeseva,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University,
Russian Federation, Syktyvkar

Аннотация. В статье представлены результаты исследования представлений об отце у подростков из полных и неполных семей. Особое внимание уделено реальности сформированного образа отца.

Annotation. The article presents the results of a study of the ideas about the father in adolescents from full and single-parent families. Special attention is paid to the reality of the formed image of the father.

Ключевые слова: представления об отце; образ отца; формирование отцовского образа у подростков; полная семья; неполная семья.

Keywords: ideas about the father; the image of the father; the formation of a paternal image in adolescents; a full family; an incomplete family.

В настоящее время количество неполных семей увеличивается. Согласно данным Всероссийской переписи населения, в 2020 году в России из 24,4 миллионов (68,9%) российских семей с детьми 9,55 млн. семей составляют полные семьи. В 4,85 млн семей (31,2%) ответственность за благополучие несовершеннолетних детей лежит на плечах одиноких матерей, а в 1,13 млн. семей (7,3%) воспитывают одинокие отцы [3]. Для сравнения: по данным предыдущей Всероссийской переписи населения [4] в 2010 году доля полных семей в общей численности семей с детьми до 18 лет в 1,09 раза превышала показатель 2020 года, доля семей с одинокими матерями была ниже на 2,4 процентных пункта, а семьи, где ответственность за детей лежит на плечах одиноких отцов, фиксировались в два раза реже, чем десятилетие спустя. В совокупности доля неполных семей с детьми до 18 лет возросла в 1,2 раза – с 32,7% от общей численности семей с детьми до 18 лет в 2010 году до 38,5% в 2020 году.

Авторы Чечет В. В., Хохлова В. А. указывают, что специфика жизнедеятельности неполных семей негативно сказывается на воспитании ребёнка, что может проявляться в деформации его морально-эмоционального

развития, появлении у детей отрицательных качеств и черт (замкнутость, эгоизм, недисциплинированность, равнодушие), уменьшении круга знаний, интересов, увлечений и умений, сужении сферы и вида взаимоотношений и общения, их многообразия [7, с.256].

Особенно заметными последствиями воспитания в неполных семьях являются изменения, которые происходят в период развития подростка. На этом этапе происходит изменение организма ребёнка, которое связано с его половым созреванием. Кроме того, взаимодействие внутри семьи в этот момент трансформируется: социальный опыт, накопленный подростком внутри семьи, переосмысливается и становится источником его индивидуального роста и развития.

Важным фактором для подростков является формирование понимания брака и семейных отношений. Различные психологические теории (Антипова О.Л., Байгулова Э., Галкина Л.А., Дубинец К.А., Иргит Е.Л., Киселевой Е.Ю., Кокоренко В.Л., Кольчик Е.Ю.) отмечают значительное влияние отца на психологическое развитие подростка.

Одним из наиболее важных факторов формирования образа отца является установление матерью ребенка роли отца, даже если отец физически отсутствует. По анализу психологической литературы (Васильченко Г.С., Кон И.С., Мартынова Т.Н., Мид М., Олифирович Н.И., Решетняк Ю.А.), в полной семье ребенок формирует свое представление об отце через реализацию его роли и функций в семье [8, с.124].

Э. Фромм утверждал, что родители, принимающие равноценные роли в воспитании ребенка, оказывают важное влияние на его развитие. Если родительский пример положителен, то это помогает ребенку развиваться гармонично [6, с.221].

В.С. Собкин считает, что положительные отношения с отцом способствуют формированию у ребенка различных позитивных качеств, таких как независимость, объективная самооценка, оптимизм, устойчивая нравственно-волевая сфера, хорошее понимание социальных нормативов, эмоциональная уравновешенность. Отцовская роль и модель отцовства, которую демонстрировали прошлые поколения, также имеют психологическое значение и влияют на формирование ценности отцовства и отношения к детям [5, с.3].

Э. Байгулова считает, что отсутствие отца или негативное отношение к нему также может оказать отрицательное влияние на развитие ребенка. Недостаток отцовской поддержки и любви может привести к низкой самооценке, проблемам взаимодействия с другими людьми и другим эмоциональным проблемам [1, с.31].

Для изучения особенностей представления об отце у подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях, в мае 2023 года было организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 43 подростка 14-15 лет – юноши и девушки. Исследовательской базой выступила МАОУ Средняя общеобразовательная школа № 43 г. Сыктывкара.

Испытуемые были разделены на две группы по критерию типа семьи (указывался самими испытуемыми). В первую группу вошли 22 подростка из

неполной семьи (18 девушек и 4 юношей) – неполная материнская семья – 21, неполная отцовская семья – 1. А во вторую вошел 21 подросток из полной семьи (10 девушек и 11 юношей).

Для исследования особенностей представления об отце у подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях, использовалось несколько методик. Первая методика – «Незаконченные предложения» Дж. Сакса – С. Леви (1950 г.) в авторском сокращенном варианте. Для проверки гипотезы выбран и предъявлен испытуемым показатель отношения к отцу. Для исследования удовлетворенности образом отца была применена модификация методики «Кто Я?» для изучения образа отца М. Куна и Т. Макпартлэнда (1954 г.) – модификация Т.В. Румянцевой. Методика представляет собой свободное описание испытуемыми образа родного отца. На первом этапе испытуемым предлагалось в течение 12-ти минут ответить на вопрос «Кто мой отец?», написав утверждения об их родном отце. На втором этапе испытуемые отмечали свое отношение к каждому утверждению об их родном отце. Для исследования степени соответствия идеального образа отца реальному была использована методика «Опросник Расщепленности Родительских репрезентаций» А. Б. Холмогоровой и Е. В. Полкуновой (2004 г.). В первую очередь испытуемым предлагалось составить список качеств идеального образа отца, проранжировав их в порядке убывания значимости. Во вторую очередь испытуемым нужно было оценить, соответствуют ли характеристики идеального образа отца реальному образу.

Результаты исследования. По показателю «Отношение к отцу» между подростками воспитывающихся в полных и неполных семьях выявлены статистически значимые различия (U=132,0000, p=0,016703). В неполных семьях 45% (10 человек) подростков имеют амбивалентное отношение к отцу, у 32% (7 человек) выявлено положительное отношение, 23% (5 человек) проявляют негативное отношение к отцу. У подростков из полных семей 71% (15 человек) имеют положительное отношение к отцу, у 24% (5 человек) выявлено амбивалентное отношение, 5% (1 человек) проявляет негативное отношение к отцу. Наглядно результаты представлены на рисунке 1.

Из представленных данных видно, что у подростков из неполных семей, в отличие от подростов из полных, больше выражено негативное (на 18%) и амбивалентное (на 21 %) отношение, а меньше – положительное (на 39%).

Особенность отношения к отцу у подростков из неполных семей, отличающееся негативной оценкой, согласуется с исследованием Барановой Е.Ф. и Новова В.С. [2, с.62], где среди мальчиков-подростков из неполных семей в большинстве (70%) выявили отрицательный перекос отношения к отцу и частичность его образа, в отличие от подростков из полных семей, где наблюдался объективный, полный и положительный образ отца.

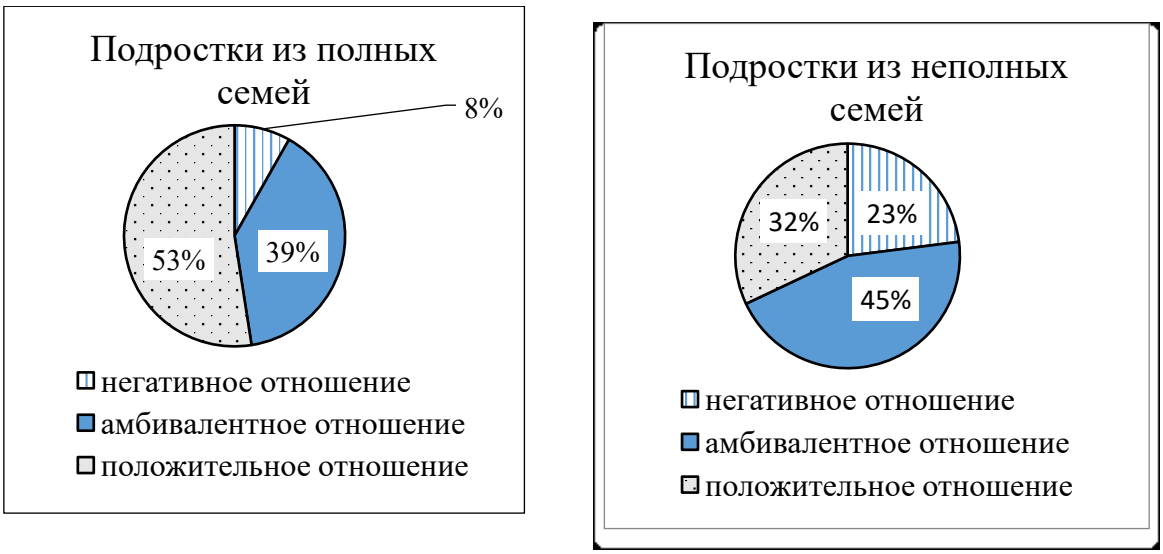


Рисунок 1. – Распределение ответов подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях по показателю отношения к отцу

Если образ отца негативный, при этом в семейных отношениях существуют серьезные конфликты и недоверие, то подросток может ощущать себя не в безопасности. Тогда может формироваться ненадежный тип привязанности (тревожно-избегающий, двойственно-сопротивляемый, дезорганизационно-контролируемый). Согласно теории Дж. Боулби, ненадежные типы привязанности оказывают воздействие на формирование эмоционального неблагополучия.

По показателю удовлетворенности образом отца у подростков из неполных семей следующее распределение: большинство испытуемых (77%) – удовлетворены образом отца; пять испытуемых (23%) – не удовлетворены характеристикой образа отца. А среди подростков из полных семей подавляющее большинство испытуемых (95%) - удовлетворены образом отца и всего один испытуемый (5%) - не удовлетворен характеристикой образа отца. Статистически различия по показателю удовлетворенности образом отца между подростками из полных и неполных семей не выявлены (U=189,5000, p=0,319175). В большинстве испытуемые из обеих групп положительно оценивают своего отца, отмечают его преимущества, довольны тем, какую роль он исполняет. Однако все же небольшие различия у этих двух групп есть: на 18% больше подростки из неполных семей не удовлетворены характеристикой образа отца, чем подростки, воспитывающиеся в полных семьях.

Если подросток не удовлетворен образом отца, вероятно он не будет подражать ему, его поведению. А как отмечают психологи Калинина О.Г., Клопова О.В., Полевая М., Прокофьева В.А., Репина Т.А., Соколова В.Н., Фельдштейн Д.И., Шишова Т., Юзенич Г.Я., если подросток не следует примеру отца, то у него нет образца для семейных отношений.

Подростки из неполных семей в большинстве (13 человек, 59%) оценили образ реального отца как соответствующий идеальному образу; 9 человек (41%) отметили несоответствие образов. А в группе подростков из полных семей соответствие образов выявлено у 95% испытуемых, и лишь 1 человек (5%)

отметил их рассогласование. То есть, подростки из неполных семей на 36% больше обозначили несоответствие идеального образа отца реальному. Это может создать препятствия во взаимоотношениях с родителями и противоположным полом.

Даже если семья полная, важным фактором формирования образа отца является установление матерью ребенка роли отца. Возможно, если у подростка сложилось негативное отношение к отцу, то это результат недостаточного формирования полного и позитивного образа отца матерью. Психологи Васильченко Г.С., Кон И.С., Мартынова Т.Н., Мид М., Олифирович Н.И., Решетняк Ю.А. отмечали, что в полной семье ребенок формирует свое представление об отце через реализацию его роли и функций в семье, на что влияют роли обоих родителей [8, с.124].

Таким образом, проведенное исследование показало, что у подростков из неполных семей больше выражено негативное и амбивалентое, а меньше – положительное отношение к отцу по сравнению с подростками из полных семей. Также, подавляющее большинство (95%) подростков из полных семей отмечают соответствие идеального образа отца реальному, в группе же подростков из неполных семей такое соответствие наблюдается лишь у 59%.

Литература:

1. Байгулова, Э. Роль отца в становлении личности дочери / Э. Байгулова // Journal of Science. Lyon. – 2021. – № 18. – С. 31-34.

2. Баранова, Е.Ф. Особенности представлений об отце у мальчиков-подростков, воспитывающихся в полной и неполной семье / Е.Ф. Баранова, В.С. Новов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 62. – С. 62-68.

3. Росстат. Всероссийская перепись населения 2010 года. – Режим доступа: https://gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm. – Дата доступа: 25.09.2023.

4. Росстат. Всероссийская перепись населения 2020 года. Том 2. Возрастно-половой состав и состояние в браке. – Режим доступа: https://rosstat.gov.ru/vpn_popul. – Дата доступа: 25.09.2023.

5. Собкин, В.С. Ценностные ориентации родителей детей-дошкольников / В.С. Собкин // Вопросы психологии. – 2018. – № 6. – С. 3-14.

6. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм. – СПб. : Азбука-классика. – 2018. – 221 с.

7. Целуйко, В.М. Неполная семья / В.М. Целуйко. – Волгоград : Изд-во Перемена. – 2018. – 256 с.

8. Янак, А.Л. Отцовская вовлеченность в семьях различных типов / А.Л.Янак // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2018. – № 2. – С. 124–131.

УДК 159.922.6 - 053.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. С. Журавкина,
старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск
irishazhu@mail.ru
А. Д. Забалуева,
студентка 4 курса специальности «Социальная и психолого-педагогическая помощь» Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск
nastya.zabalueva.2002@mail.ru

THE RELATIONSHIP BETWEEN POSITIVE THINKING AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF STUDENTS OF THE SENIOR SCHOOL AGE

I. S. Zhuravkina,
senior lecturer at the Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk
A. D. Zabalueva,
4th year student, specialty «Social and psychological-pedagogical assistance» of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимосвязи позитивного мышления и академических достижений обучающихся старшего школьного возраста. Анализируются понятия «позитивное мышление» и академические достижения. Установлено, что у обучающихся преобладает средний уровень оптимизма в ситуациях достижений и неудачи, межличностных отношениях, таких параметрах как стабильность и глобальность. У обучающихся незначительно превалирует успешность по гуманитарным предметам. Статистический анализ выявил взаимосвязь позитивного мышления с академическими достижениями обучающихся.

Annotation. The article has examined the problem of the relationship between positive thinking and academic achievements of high school students. The concepts of "positive thinking" and academic achievements have analyzed in it. It has been established that students have a predominant average level of optimism in situations of achievement and failure, interpersonal situations, such parameters as stability and globality. Success in humanities subjects slightly have prevailed among students. Statistical analysis revealed a relationship between positive thinking and academic achievement among adolescences.

Ключевые слова: позитивное мышление, академические достижения, подростки.
Keywords: positive thinking, academic achievements, adolescence.

Позитивное мышление помогает человеку адаптироваться со сложными ситуациями, конструктивно решать проблемы. Однако оптимизм стал предметом исследований сравнительно недавно. Психологи стали отмечать важность обращения внимания на когниции человека (мысли, представления, атрибуции), что позволяет регулировать его поведение. Разные авторы по-разному определяют данные понятия. Так, М. Селигман говорит о позитивном мышлении, а Дж. Капрар рассматривает конструктивное мышление. Вопросы позитивного мышления изучались как зарубежными (Д. Аллен, К. Бютнер, Дж. Капрар, М. Селигман, К. Хорни), так и отечественными (Э. М. Александровская, Т. О. Гордеева, И. В. Дубровина, Е. Н. Осин, М. Тышкова) учеными.

Основателем позитивной психологии является М. Селигман. Он подчеркивал, что счастливая жизнь включает в себя положительные чувства, связанные с прошлым и будущим; приятные переживания в настоящем; духовное удовлетворение от реализации своих индивидуальных способностей [8].

Б. Вайнер и М. Селигман выделяют оптимистический / пессимистический атрибутивный стиль. Они объясняют успехи и неудачи такими параметра как стабильность, глобальность и контроль. Так, при оптимистическом атрибутивном стиле, неудачи человек воспринимает как временные или случайные, а успехи – как стабильные, глобальные и зависящие от собственных усилий индивида [3, с. 25]. По мнению Х. Сильва, позитивное мышление включает три составляющие: позитивная интерпретация текущего и прошлого опыта; позитивные представления о себе, то есть самоуважение; позитивные ожидания, касающиеся будущего или оптимизм [9].

По мнению Н. Б. Куклиной, позитивное мышление, определяется как социокогнитивный фактор, социоадаптивный способ отношения к действительности. Позитивное мышление учащихся помогает преодолевать трудности и направлен на изменение иерархии ценностей [6, с. 5]. В отечественной психологии вопросы позитивного мышления изучает Ю. М. Орлов. Автор отмечает, что мышление, уменьшающее внутренний конфликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания, предотвращает заболевания, называет саногенным мышлением, то есть мышлением, порождающим здоровье [7]. Вопросы психологического здоровья актуальны и для белорусского ученого Я. Л. Коломинского, который отмечает связь психологического здоровья и психологической культуры. Под психологическим здоровьем ученый понимал целостное эмоциональное состояние благополучия человека, которое выражается в хорошем самочувствии, позитивном настроении, коммуникации с окружающими [4, с. 2].

В современном мире актуальной становится проблема потеря интереса у обучающихся к процессу получения знаний. Особенно это актуально в старшем школьном возрасте. Процесс обучения чаще обесценивается, что сказывается на академической успеваемости. Это явление представляет серьезную проблему для педагогов, психологов, родителей, которые сталкиваются с негативным отношением подростков к обучению.

Старший школьный возраст является периодом профессионального и личностного самоопределения. В этом возрасте завершается половое созревание, формируется психическая зрелость, возрастает уровень самосознания и произвольная мотивация [5].

Академическая успеваемость – это степень совпадения реальных результатов учебной деятельности учащихся, с теми, что были запланированы в учебной программе. А. А. Абросимов определяет академическую успеваемость как итоговый показатель, который характеризует деятельность учебного заведения по подготовке специалистов, отвечающих требованиям государственных образовательных стандартов и конкурентоспособных на рынке труда [1, с. 7].

Таким образом, проблема позитивного мышления и его влияние на академические достижения обучающихся школьного возраста является весьма актуальной. Цель данного исследования: изучение взаимосвязи между позитивным мышлением и академическими достижениями у обучающихся старшего школьного возраста.

Диагностический инструментарий исследования: опросник «Стиль объяснения успехов и неудач» Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, В. Ю. Шевяховой; анализ академических достижений. База исследования: ГУО «Средняя школа № 197 г. Минска». Выборка составила 30 человек, обучающихся 10-ых классов, 15 девушек и 15 юношей (возраст 15 – 16 лет). При статистической обработке использовался коэффициент корреляции Спирмена. Анализ позитивного мышления позволил выявить следующие особенности (таблица 1).

Таблица 1 – Особенности позитивного мышления обучающихся

Шкалы	**Средний уровень**		**Высокий уровень**	
	Аб. зн.	%	Аб. зн.	%
Параметр стабильности	*30*	*100*	0	-
Параметр глобальности	20	67	*11*	*33*
Параметр контроля	27	90	3	10
Оптимизм в ситуациях успеха	23	77	8	23
Оптимизм в ситуациях неудачи	*30*	*100*	0	-
Оптимизм в ситуациях достижения	*30*	*100*	0	-
Оптимизм в межличностных ситуациях	26	87	4	13

Высокий уровень позитивного мышления старших школьников отмечен по таким показателям как: глобальность (33 %), оптимизм в сфере успеха (23 %) и параметр контроля (10 %). Средний уровень позитивного мышления обучающихся получил преобладание по таким показателям как: стабильность, оптимизм в ситуациях неудачи и достижениях результатов.

Анализ академических достижений обучающихся производился на основе критериев оценивания по официальным документам Министерства образования Республики Беларусь: высокий уровень – 8,6 балла и выше; средний уровень – 6,5 до 8,5 балла; низкий уровень – ниже 6,5 балла. В ходе исследования был проведен анализ академических достижений обучающихся старшего школьного возраста (таблица 2).

Таблица 2 – Академические достижения обучающихся старшего школьного возраста

Успеваемость	**Уровни**					
	низкий		**средний**		**высокий**	
	Аб.зн.	%	Аб.зн.	%	Аб.зн.	%
Гуманитарные предметы	0	-	5	17	*25*	*83*
Математические предметы	3	10	*14*	*47*	13	43
Средний балл	2	7	13	43	15	*50*

Полученные данные позволили отметить, что среди обучающихся преобладают академические успехи по гуманитарным предметам (83 %). Однако по математическим предметам обучающиеся разделились, часть имеют высокие показатели (43 %), а часть средние (47 %). Также у респондентов выявлены высокие академические достижения (50 %), что позволяет отметить стремление обучающихся 10-х классов к высоким результатам и более осознанному подходу к учебной деятельности.

Результаты были подвергнуты статистической обработке данных с использованием непараметрического критерия коэффициента корреляции Спирмена. В результате корреляционного исследования был выявлен ряд статистически значимых прямых связей между позитивным мышлением и академическими достижениями обучающихся старшего школьного возраста (таблица 3).

Таблица 3 – Корреляция позитивного мышления и академических достижений респондентов старшего школьного возраста

Параметры	**Средний балл**		
	Математические предметы	**Гуманитарные предметы**	**Общий балл**
Стабильность	0,59*	0,54*	0,56*
Глобальность	0,76*	0,77*	0,77*
Контроль	0,53*	-	-
Ситуации успеха	0,56*	0,55*	0,59*

Сфера достижений	*0,96***	*0,98***	*0,96***
Межличностная сфера	0,83**	0,83**	*0,84***

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Корреляционный анализ позволил выявить следующие особенности. Обучающие, с высокой успеваемостью по математическим и гуманитарным предметам, проявляют больше оптимизма в достижениях (0,96 и 0,98, соответственно) и межличностной (0,83) сферах, в таких параметрах как: глобальность (0,76 и 0,77), стабильность (0,59 и 0,54) и общей ситуации успеха (0,56 и 0,55). У старших школьников, имеющих высокий уровень академических достижений по гуманитарным предметам, преобладает такой параметр как контроль (0,53).

Идентичная ситуация отмечается у обучающихся с высоким средним баллом. Так, чем выше академические достижения, тем выше оптимизм в достижениях (0,96) и межличностной (0,84) сферах, выше такие показатели как: глобальность (0,77), стабильность (0,56) и общая ситуация успеха (0,59).

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что тема позитивного мышления не теряет своей актуальности. Так, позитивное мышление помогает личности лучше адаптироваться к жизненным ситуациям, реально смотреть на мир, проявлять конструктивную активность благодаря оптимистичному, гибкому и реалистичному восприятию происходящего. Важно отметить, что старший школьный возраст является периодом формирования самооценки личности, являющейся регулятором поведения. В этом возрасте подростки начинают задумываться о своем будущем, профессиональном развитии.

По результатам исследования были установлены высокие результаты позитивного мышления старших школьников по таким показателям как: контроль, оптимизм в сфере успехов и неудач, по параметру контроля. Однако у большинства респондентов преобладает средний уровень оптимизма по основным параметрам: стабильность, глобальность, контроль. В ходе анализа академических достижений выявлено незначительное преобладание по гуманитарным наукам. Также у респондентов отмечены высокие общие академические достижения.

Полученные статистические результаты позволяют отметить корреляцию позитивного мышления с академическими достижениями у обучающихся старшего школьного возраста. Так, академические достижения (средний балл успеваемости, достижения по математическим и гуманитарным предметам) связаны с ситуацией успеха, успехами в достижениях и межличностной сфере; со стабильностью и глобальностью. Показатель контроля нашел свое отражение лишь во взаимосвязи с достижениями по математическим предметам.

Позитивное мышление влияет на психологическое здоровье в старшем школьном возрасте, так как позволяет справляться со стрессом, развивать уверенность в себе, принимать вызовы обучения как возможность для роста и развития. Взрослым (родителям, учителям) важно помогать старшеклассникам,

замечать и демонстрировать свои достижения, обсуждать их дома и среди сверстников. Это позволит формировать позитивное мышление, оказывать влияние на личность, что скажется на академических достижениях, а, следовательно, и на успехах в образовательном процессе.

Литература:

1. Абросимов, А. А. Гуманитарная подготовка и академическая успеваемость студентов / А. А. Абросимова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия : Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 2. – С. 5–9.

2. Гордеева, Т. О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН / Т. О. Гордеева, Е. И. Осин, В. Ю. Шевяхова. – М. :Смысл, 2009. – 154 с.

3. Гордеева, Т. О. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 24–33.

4. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура детства / Я. Л. Коломинский, О. Стрелкова. – Минск : УП «Изд-во Вышэйшая школа», 2022. – 109 с.

5. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокун. – СПб. : Питер, 2019. – 992 с.

6. Куклина, Н. Б. Позитивное мышление развивающейся личности как социокогнитивный фактор духовной жизни общества: автореферат дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Н. Б. Куклина; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 1999. – 23 с.

7. Орлов, Ю. М. Саногенное мышление / Сост. А. В. Ребенок. – М. : Слайдинг, 2006. – 96 с.

8. Селигман, М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.

9. Сильва, Х. Метод позитивного мышления для жизненного успеха. Тайные силы Разума / Х. Сильва. – СПб. : Вектор, 2006. – 160 с.

УДК 373.24

АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.Л.Зверева,
профессор кафедры дошкольной педагогики
ФГБОУ ВО МПГУ(«Московский педагогический государственный университет»), РФ, г. Москва
zverev59@mail.ru
А.Н.Ганичева,
доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии
ГАОУ ВО МГПУ («Московский городской педагогический университет»)
РФ, г. Москва
agan12@mail.ru

CURRENT TRENDS IN THE INTERACTION OF KINDERGARTEN AND FAMILY WITH A PRESCHOOL CHILD

O.L. Zvereva,
Professor of the Department of Preschool Pedagogy
Moscow Pedagogical State University
A.N. Ganicheva,
Associate Professor of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology
Moscow City Pedagogical University

Аннотация. Авторы статьи, проводя параллель между наследием Я. Л. Коломинского о взаимодействии между участниками образовательного процесса, рассматривают проблемы взаимодействия детского сада и семьи. В статье выявлены и обоснованы основные современные тренды взаимодействия дошкольных учреждений с семьями воспитанников на основе законодательной базы Российской Федерации.

Annotation. The authors of the article, drawing a parallel between the legacy of Y. L. Kolominsky about the interaction between participants in the educational process, consider the problems of interaction between kindergarten and family. The article identifies and substantiates the main modern trends in the interaction of preschool institutions with the families of pupils on the basis of the legislative framework of the Russian Federation.

Ключевые слова: семья; взаимодействие; поддержка и сопровождение; современные тренды.

Keywords: family; interaction; support and support; modern trends.

Идеи Я.Л. Коломинского [8] об организации взаимодействия в образовании остаются актуальными и сегодня. Он справедливо отмечал, что взаимодействие между участниками образовательного процесса (в нашем случае – между педагогами и родителями) не всегда бывает успешным – и тут «как в медицине, нужны диагностика, терапия, короче, специальное внимание и забота об этой стороне педагогической деятельности». Задаваясь вопросом «Как же

устроено педагогическое взаимодействие?», он обращал внимание, что «внутренняя основа педагогического взаимодействия — это педагогическое отношение: чувства, образы, мысли», которые возникают у всех участников профессионального общения.

Вместе с тем, современное общество динамично развивается, меняются его ведущие тренды. Под трендами мы понимаем общие тенденции в каком-либо направлении - в нашем случае, в области взаимодействия с семьями воспитанников, которые с течением времени меняются. Как правило, тренды вызывают всеобщее внимание, быстро набирают популярность и являются ведущими линиями развития в отрасли, выделяясь высоким потребительским спросом.

Первый тренд современного взаимодействия – педагогическое отношение между педагогами детских садов и семьями воспитанников.

Дошкольное детство – особая пора в жизни ребенка. В этот период он входит в мир человеческих отношений и открывает его для себя, усваивая основных формы социального взаимодействия. А.Г. Гогоберидзе и В.П.Лазаренко [5] называют основные особенности современного детства:

- стремительная изменяемость и мобильность;
- информатизация и гаджетизация;
- гламуризация;
- возрастание роли потребительства;
- изменившийся семейный уклад и формы социализации ребенка;
- стремление родителей наполнить жизнь ребенка чрезмерным количеством развивающих занятий в ущерб свободной деятельности детей;
- возможность детей занимать позицию наставника для взрослых.

Отсюда следует вывод о необходимости и готовности педагогов детского сада осуществлять поиск инновационных форм взаимодействия.

Второй тренд современного взаимодействия – гибкость технологий работы с разными категориями семей воспитанников.

К гибкости технологий взаимодействия с семьей мы относим:

- учет образовательных запросов родителей воспитанников;
- использование разнообразных форм взаимодействия, в том числе интерактивных;
- вовлечение родителей в образовательную деятельность организации;
- построение отношений на основе партнерства.

Сегодня в системе дошкольного образования РФ нет жестких норм и требований, определяющих количество мероприятий, которые необходимо провести, например, как это практиковалась в советский период (обязательными были родительские собрания, консультации, наглядная пропаганда и др., тематика которых определялась «сверху» директивно, не устанавливалась «обратная связь» с родителями).

Среди основных направлений взаимодействия продолжают оставаться актуальными формы поддержки и сопровождения семейного воспитания. Анализ трактовки этих понятий показывает, что в отличие от коррекции (поддержка), сопровождение семьи направлено не на «исправление недостатков», а на поиск

внутренних резервов развития всех членов семьи, опору на их потенциал и создание условий для гармонизации взаимоотношений [6].

В исследовании Ю.Ю. Березиной, О.Л. Зверевой [1] разработан поэтапный алгоритм и формы оказания родителям поддержки в познавательном развитии ребенка:

- распространение и освещение положительного опыта семейного воспитания по познавательному развитию детей;
- ознакомление родителей с содержанием и формами познавательного развития детей;
- использование интерактивных методов для привлечения внимания родителей к проблеме - организация конкурсов, викторин, проектов, развлечений и т.п.;
- консультативная помощь семьям с учетом преобладающих запросов родителей;
- организация «круглых столов» по проблемам познавательного развития детей, дискуссии с элементами практикума по вопросам развития и воспитания детей, проведение «дней открытых дверей» и др.

Во ФГОС дошкольного образования поставлен акцент на решении одной из основных задач во взаимодействии детского сада и современной семьи, что дает нам право говорить о **третьем тренде – развитии инициативы родителей в новых формах и способах взаимодействия**.

Сегодня родители могут предложить педагогам разнообразные формы взаимодействия, определить свою роль в этом процессе. Так, они создают страницы на онлайн платформах для общения в чатах и социальных сетях (в Телеграмм, ВКонтакте и др.); с родителями проводятся экологические акции, используются ресурсы 3-D моделирования, квесты с учетом их предпочтений и интересов. Как показывает практика, родители успешно снимают видеоролики, создают фотоколлажи, принимают участие в изготовлении поделок, берут на себя ведущие роли на утренниках, участвуют в экскурсиях выходного дня, обеспечивают сопровождение в совместных поездках и др.

Современная российская семья динамично меняется, следовательно требуется пересмотр и форм взаимодействия. Рассмотрим причины, нарушающие взаимодействие детского сада и семьи в современных реалиях:

1. принимая во внимание, что современные родители в большей степени сконцентрированы на личностной самореализации, значительную часть свои родительских компетенций они делегируют детскому саду, что ведет к разрушению гармоничных детско-родительских отношений;
2. среди значительной части родителей возрастает повышенное внимание только к интеллектуальному развитию ребёнка в ущерб его личностному развитию; родители (преимущественно детей старшего дошкольного возраста) недооценивают роль игры как ведущего вида деятельности в процессе которого формируются психические новообразования;
3. увеличивается процент родителей, пренебрегающих удовлетворением потребности в общении с ребенком, заменяя общение со

взрослым различными современными гаджетами, не понимания их негативного влияния и последствий.

4. у современных родителей выявлено отставание «культуры родительства» от тех динамичных изменений в обществе, которые, как следствие, приводят к ошибочному выбору стратегии семейного воспитания.

Четвертый тренд взаимодействия - согласованность действий семьи и детского сада, использование социальных сетей и различных мессенджеров, позволяющих сохранить качество дошкольного образования.

Изучение и оценка опыта применения традиционных форм взаимодействия педагогов с семьей (Е.П. Арнаутова, А.Н. Ганичева, О.Л. Зверева, Е.В. Евдокимова, Т.В. Кротова, Т.А. Куликова, О.А. Комарова и др.) показали, что в условиях цифровой трансформации общества использование только традиционных форм недостаточно. Цифровизация коснулась и взаимодействия педагогов с семьей. Применение интернет-ресурсов позволяет создать единое информационно-просветительское пространство и сделать это взаимодействие с семьей более интенсивным и эффективным. Реализация федерального проекта «Цифровая образовательная среда» позволяет создавать образовательные модели сервисов и контентов для родителей [7].

Возросшую потребность в переходе к «цифре» мы связываем с необходиостью экстренного решения проблем организации нового формата взаимодействия с родителями, сделав его информативным, доступным, качественным и эффективным контентом поддержки и сопровождения современной семьи [2, 4, 6].

Успешный опыт использования интернет-ресурсов как эффективных форм взаимодействия с родителями доказал свою эффективность в период пандемии и самоизоляции. Пандемия заставила образовательные организации сделать большой скачок в развитии цифрового взаимодействия с родителями воспитанников. Вместе с тем заметим, что ИКТ-технологии и до периода пандемии широко использовались в практике работы с родительской общественностью, но резкий переход к расширенной цифровой платформе выступил как инструмент «упаковки» и доставки блока актуальной информации до родителей. Потребовалось в короткие сроки осуществить поиск расширенного резервного формата общения, объединив формат офлайн и онлайн.

Мы не ставим вопрос о замещении взаимодействия офлайн на формат он-лайн: педагогическое сообщество стоит на позиции замены технологии «вместо» на концептуальный технологический подход «вместе», который интегрирует все эффективные формы общения, обобщая сильные стороны каждой из форм взаимодействия [3].

Таким образом, все вышесказанное позволяет выделить **пятый тренд - поиск оптимального баланса между онлайн и офлайн общением в организации взаимодействия с современной семьей ребенка дошкольного возраста**.

Цифровизация общества и информационно-коммуникационные технологии в образовании сегодня все чаще рассматриваются как новый агент социализации, который вступает в конкурентную борьбу с семьей и образовательной организацией. Сочетание онлайн - и офлайн-активности позиционируется как феномен «медиа-многозадачность». Умение педагогов использовать различные технические устройства, способность владения информационными технологиями, умение искать информацию, знание различных методов обработки информации – требования времени и ответ на вызовы современности. Так, специалисты используют в процессе непосредственного общения с родителями мультимедийные технологии – презентации, видео материалы, он-лайн голосование, рассылку материалов и др.

Исследование Г.У. Солдатовой [9] доказало возникновение цифрового детства как нового социо-культурного и психологического феномена современности, в процессе которого трансформируются практики родительства, семейные и детско- родительские отношения. Такой подход к профессионально значимым компетенциям воспитателя добавляет необходимость овладения цифровыми технологиями.

Считаем важным объединить усилия всех субъектов образовательного процесса: педагогов, родителей, IT-специалистов, осуществляющих сопровождение взимодействие в дистанционном формате с семьями воспитанников. Таким образом, педагогическому коллективу детского сада, IT-специалистам следует разработать систему обучения воспитателей детского сада и отдельной части родителей, оринетированных на взаимодействие в дистанционном формате.

На основании вышеизложенного следует вывод о том, что взаимодействие с родителями дошкольников сегодня строится на основе сотрудничества и партнерства, учета их запросов, вовлечения их в совместную деятельность с детьми и педагогами, использования разнообразных форм. Выявленные основные тренды в организации взаимодействия с современной семьей позволяют успешно решать центральную задачу – только совместными усилиями возможно полноценное образование дошкольника.

Литература:

1. Березина, Ю. Ю. Психолого-педагогическая поддержка родителей в познавательном развитии дошкольников в семье / Ю. Ю. Березина, О. Л. Зверева // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2024. – № 1. – С.57-63.

2. Ганичева, А. Н. Цифровое взаимодействие с семьей как ответ на вызовы современности / А. Н. Ганичева, О. Л. Зверева // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2021. – № 5. – С.36-43.

3. Ганичева, А. Н. Подготовка педагогических кадров в вузе: вызовы, ресурсы, трансформация компетенций / А. Н. Ганичева // Компетенции воспитателя – условие развития навыков будущего у дошкольника : сб. науч. ст. по итогам Первой Московской Междунар. науч.-практ. конф., посвященной Дню дошкольного работника, 25 сентября 2020 г. / ГАОУ ВО МГПУ; сост. Ю.В. Челышева. – М. : Издательство «Перо», 2020. – С. 39-42.

4. Ганичева, А. Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник / А. Н. Ганичева, О. Л. Зверева. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 291 с.

5. Гогоберидзе, А.Г. Проектирование программы просветительской деятельности с учетом актуальных представлений о детстве старших дошкольников и их родителей / А. Г. Гогоберидзе, В. П. Лазаренко // Современное дошкольное образование. – 2023. – № 5 (119). – С. 31-41.

6. Зверева, О. Л. Сопровождение дошкольного образования в семье как психолого-педагогическая проблема / О. Л. Зверева // Социально-педагогическая и психологическая поддержка родительства: опыт, проблемы, перспективы: сб. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 7 декабря 2023 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М.Танка; редкол. : В. В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2023. – С.461-467.

7. Зверева, О. Л. Психолого-педагогическая поддержка семейного воспитания : учебно-метод. пособие / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. – М. : МПГУ, 2022. – 104 с.

8. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса: науч.-метод. пособие для педагогов и психологов / Я. Л. Коломинский. – Минск : ООО «ФУ АИНФОРМ», 2003. – 312 с.

9. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г. У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80.

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОСЛЕ ТРАВМЫ

С. Г. Ивашко,
канд. психол. наук, доцент, БГУ, Минск
SvetlanaIv05_@mail.ru

PERSONALITY TRAITS AFTER INJURY

S. G. Ivashko,
PhD. Psychology, Associate Professor, BSU, Minsk

Аннотация. В статье раскрываются особенности возникновения психотравмы, ее последствия, уделяется внимание рассмотрению эмоциональных переживаний, личностных смыслов лиц, переживших травмирующие события. Приведены результаты исследования, выявившие особенности жизненных изменений и реагирования на стрессоры респондентов, переживших травмирующие события и нетравмированных лиц в течение года.

Annotation. The article reveals the peculiarities of the occurrence of psychotrauma, its consequences, pays attention to the consideration of emotional experiences, personal meanings of persons who have experienced traumatic events. The results of the study are presented, which revealed the features of life changes and response to stressors of respondents who experienced traumatic events and non-traumatized persons during the year.

Ключевые слова: психотравма, особенности личности, травматические события, респонденты, стрессоры, жизненные изменения.

Keywords: psychotrauma, psychological features, traumatic events, respondents, stressors, life changes.

В стремительно меняющемся мире человек часто испытывает ощущения нестабильности, недостаточности опоры, что порождают запрос на большую осознанность, на поиск смысловых маркеров. Человеку необходимо знать, ради чего он живет. Жизненный путь личности представляет собой череду значимых событий индивидуальной истории, характеризуется уникальностью, целостностью и непрерывностью. Благодаря высшим личностным образованиям, которые выполняют функции организации, регуляции, обеспечения целостности жизненного пути, происходит изменение личности в направлении конструирования себя как субъекта собственной жизни. В процессе социализации могут происходить различные кризисные события и психотравмирующие ситуации [2, 3, 4, 5, 6].

Психотравма – эмоциональное переживание, зачастую с отсроченными последствиями, наносящее вред психическому здоровью человека. Психотравма возникает в результате события, которое может включать в себя наблюдение за чьей-либо фактической смертью или личное переживание серьезных физических травм, нападение, сексуальное насилие, удержание в качестве заложника или угрозу физической или психологической неприкосновенности.

В условиях переживания психотравмы, а также после психотравмирующих событий, прежние смыслы жизненного пути могут утратить свою актуальность.

Большое значение играет интенсивность, продолжительность посттравматических переживаний, чтобы в дальнейшем человек мог обретать новые смыслы. Человек прибегает к различным формам психологической защиты и воспринимает действительность сквозь призму либо прошлого опыта, либо своих представлений относительно будущего, либо его поведение становится ситуативным. Одновременно происходит и деформация системы личностных смыслов. Главным фактором, запускающим процесс нарушения самосознания, связанного с психотравмой, является такое изменение в смысловой сфере личности, в результате которого травматическое событие, отделяясь от смысловой структуры личности, диссоциируется, превращаясь в автономное образование. Это позволяет индивиду на время отделить от себя травматическое переживание, что обеспечивает психологическую защиту от внедрения в сознание опыта, не согласующегося с прежней системой оценок и грозящего крахом системе ценностей личности. Однако если травматическое событие не будет осмыслено с формированием ценностного отношения, с включением в более широкую временную перспективу, то результатом может явиться фиксация во временном локусе прошлого [7].

Ц. П. Короленко придерживается мнения, что за пределами количественного оптимума экстремальной ситуации у индивида развиваются нарушения различных функций, в ряде случаев длительные психотравмирующие ситуации могут приводить к значительным изменениям психического состояния человека, выражающимся в изменении в межличностных отношениях; они кратковременны и исчезают после выхода человека из стрессовой ситуации [4]. В. И. Кривоконь, изучая воздействие ряда стрессовых факторов на динамику структуры личности, определил их влияние как деструктивное в отношении личностного «Я» и высших смысловых образований. Страдание, обладая подчас разрушительной силой для личности, одновременно может способствовать и актуализации этих возможностей [5]. По мнению Дж. Бьюдженталя и Р. Мэя, в страдании заключена мощная сила позитивных личностных изменений, однако, одного только страдания, каким бы сильным оно не было, явно недостаточно для изменения своей жизни к лучшему [1, 7]. Однако С. Мадди отмечает, что все поступки человека основываются на принятии решений и ответственности за свободу изменений в своей жизни и важно эмоционально принимать себя [9]. Существует такой класс человеческих переживаний, целевая детерминация которых не сводится к удовлетворению насущной потребности, упорядочению внутреннего мира или устранению помех самоактуализации. Василюк, Я. Л. Коломинский и С. Н. Жеребцов высшие человеческие переживания рассматривали в контексте освоения культурных ценностей, являющиеся по своему характеру творческими и способными выводить человека за пределы самого себя. Тогда при столкновении с внешними трудностями, душевные и физические силы человека сосредотачиваются не на достижении собственного благополучия и безопасности, а на служении высшей ценности [2, 3].

С целью выявления особенностей жизненных изменений и реагирования на стрессоры было проведено исследование в образовательной процессе с использованием психодиагностических методик: опросник посттравматического

роста личности Р. Тэдеши и Л. Кэлхоуна в адаптации М. Ш. Магомеда-Эминова, шкала оценки влияния травматического события («Шкала IES-R») Н. В. Тарабриной [8]. Исследование проводилось с 60 респондентами, возраст которых варьировался от 17 до 23 лет. Выборка являлась однородной по полу. Респонденты были разделены на две выборки в зависимости от переживаний травмирующих событий. Первую группу составили респонденты, пережившие травмирующие события за последний год – далее травмированные. Во вторую выборку вошли лица, условно нетравмированные, т.е. не переживающие травматические события в течение последнего года далее – нетравмированные. Результаты исследования были подвергнуты математической статистике; для выявления различий между выборками использовался U-критерий Манна – Уитни для независимых выборок.

Таблица 1 – Анализ позитивных жизненных изменений в обеих группах

Шкалы	Травмированные личности	Нетравмированные личности	U-критерий	p-уровень
Отношение к другим	1064.5	765.5	300.5	($p<0.05$)
Новые возможности	654.5	1175.5	189.5	($p<0.01$)
Сила личности	649.5	1180.5	184.5	($p<0.01$)
Духовные изменения	1079	751	286	($p<0.01$)
Повышение ценности жизни	1121	709	244	($p<0.01$)
Посттравматический рост	775.5	1054.5	310.5	($p<0.05$)

Анализируя таблицу 1, можно сделать вывод о существовании достоверных различий в отношении к другим людям, $U=300.5$, ($p<0.05$). Травмированные личности в большей степени прибегают к помощи других людей, по сравнению с нетравмированными.

Лица с психотравмой имеют тенденцию обращаться к религии $U=286$, ($p<0.01$). У них, по сравнению с лицами без психотравмы, в большей мере, происходят духовные изменения.

Имеет место достоверность различий по фактору «повышение ценности жизни» $U=244$, ($p<0.01$). После психотравмы у людей повышается ощущение ценности бытия.

У нетравмированных респондентов в большей степени имеется склонность видеть новые возможности и интересы в жизни, они ощущают себя более уверенными в решении проблем. Кроме того, лица без психотравмы более открыты, позитивны, эмпатичны, умеют наслаждаться текущим моментом. Они склонны жить по принципу «здесь и теперь», хотя и строят планы, которые отличаются позитивным взглядом в будущее время. Это может подтверждать различие между особенностями переживаний травмированных и нетравмированных лиц в представленной выборке.

Было выявлено 64% травмированных испытуемых с высоким уровнем изменений к окружающим; эти респонденты стали в большей степени использовать ресурс поддержки других людей, больше уделять внимание

налаживанию контактов. С одной стороны, это дополнительный источник поддержки. С другой стороны, – свидетельствует о том, что в себе самих они не очень уверены, не чувствуют достаточной силы, поэтому стремятся больше опираться на других.

Половина респондентов после психотравмы не могут найти новых возможностей для себя. Вероятно, они их не ищут, либо хотят найти, но энергия на это отсутствует. Направить свою жизнь по новому пути они, как правило, не могут, даже при наличии такого желания. Скорее всего, они чувствуют себя жертвами, и ведут себя соответственно, т.е. склонны жаловаться на жизнь, фиксироваться на негативных воспоминаниях, переживаниях.

Высокий уровень по фактору «сила личности» наблюдается у 20% травмированных личностей. Это указывает на то, что лишь немногие испытуемые после психотравмы приняли ситуацию такой, какая она есть. Кроме того, они испытывают трудности с самопринятием, принятием окружающих людей, а также обстоятельств.

Большая часть травмированных личностей нашли спасение в религии, либо в духовных ценностях. Следует отметить, что это им не совсем помогает, т.к. у большинства из них остались, либо возникли трудности с эмоциональным принятием себя, у них нет достаточно сил, чтобы увидеть новые возможности в жизни, что-либо предпринять для улучшения качества жизни, они продолжают страдать, испытывать эмоциональный дискомфорт.

У 66% человек отмечается повышение ценности жизни, что означает смену жизненных приоритетов. Они стремятся больше ценить жизнь. С учетом наличия перманентного эмоционального дискомфорта эти респонденты понимают на рациональном уровне ценность жизни, а на эмоциональном уровне принять свою жизнь им гораздо сложнее.

Количество травмированных личностей с посттравматическим ростом составляет 27% человек, что говорит о том, что четверть испытуемых после воздействия психотравмы все-таки сохраняют оптимизм, позитивное отношение к жизни, открытость и доверие к окружающим. У 66% человек – средний уровень по этому фактору, т.е. они, по крайней мере, пытаются это сделать.

Было выявлено, что высокий уровень тенденции рассчитывать на других людей в трудную минуту имеет место у 20% нетравмированных. У большинства из них – средний уровень по этому фактору. Это свидетельствует о том, что они показывают умеренную близость с окружающими, в т.ч. в выражении своих эмоций.

Большая часть нетравмированных испытуемых (53% человек) считают, что они могут сделать свою жизнь лучше. Они способны распознать новые возможности, и использовать их для себя, но не в ущерб другим.

У 60% респондентов отсутствуют проблемы с самопринятием, они понимают, что могут справляться с трудностями. У 33% респондентов выявлен средний уровень по этому показателю.

Количество нетравмированных личностей, у которых произошли духовные изменения, либо они стали более религиозными – 23% человек. Это

говорит о том, что они пришли к этому сами, а не под воздействием кризисных событий жизненного пути.

У 17% человек наблюдается повышение ценности жизни. Для 60% респондентов без психотравмы этот фактор выражен на среднем уровне. Это означает, что большинство испытуемых данной группы ориентированы на получение удовольствия в настоящем, они наслаждаются каждым моментом.

Респонденты без психотравмы характеризуются ощущением новых возможностей, интересом к жизни, уверенностью в своих силах, положительном отношением к себе и окружающим, поскольку испытуемые с низким уровнем посттравматического роста в данной группе отсутствуют.

Для исследования особенностей реагирования на травматические стрессоры была использована шкала оценки влияния травматического события («Шкала IES-R») Н. В. Тарабриной.

Достоверность различий обнаружена по показателям «избегание», «вторжение», «возбудимость» и интегральному показателю реагирования на травматические стрессоры ($p<0.01$). Травмированные личности склонны пытаться смягчать или избегать переживаний. У них в большей мере выявляются ночные кошмары и навязчивые образы, гнев, раздражительность, психофизиологическая возбудимость и эмоционально-личностные особенности, развившиеся как следствие психотравмы.

У 70% травмированных личностей проявляется тенденция к избеганию переживаний, связанных с психотравмой. 60% респондентам этой группы свойственны кошмарные сновидения, навязчивые мысли и образы, составляет. У 67% травмированных респондентов наблюдаются злость, раздражительность, им трудно сосредоточиться, они страдают бессонницей, что может указывать на тревогу, психофизиологические последствия психотравмирующей ситуации.

Высокий уровень избегания наблюдается у 10% нетравмированных респондентов. У большинства нетравмированных личностей (66% человек) отмечается низкий уровень такого показателя, как вторжение.

Количество респондентов с высоким уровнем посттравматического роста составляет 40% человек, что свидетельствует о появлении ощущения новых возможностей, новых интересов. Они чувствуют уверенность в себе и ощущают ценность жизни. Количество травмированных личностей с посттравматическим ростом составляет 27% человек, четверть испытуемых после воздействия психотравмы все-таки сохраняют оптимизм, позитивное отношение к жизненному пути, открытость и доверие к окружающим.

Травмированные личности избегают переживаний, связанных с психотравмой, характеризуются отсутствием целеустремленности, направленности на будущее, не видят дальнейших жизненных перспектив, новых возможностей для себя в жизни; были выявлены ночные кошмары, навязчивые образы, гнев, раздражительность, психофизиологическая возбудимость и эмоционально-личностные особенности. Находят спасение в религии, либо в духовных ценностях. В большей степени прибегают к помощи других людей, у них происходят духовные изменения, повышается ощущение ценности жизни. Эти респонденты составляют группу риска, с которыми

проводилась психологическая коррекция, направленная на проработку психотравмы, формирование осмысленности жизненного пути, обучение эффективным копинг-стратегиям и способам преодоления кризисных ситуаций. Четверть испытуемых после воздействия психотравмы все-таки сохраняют оптимизм, позитивное отношение к жизни, открытость и доверие к окружающим.

Нетравмированные лица в большей мере целеустремленные, удовлетворены прожитым отрезком жизни, считают себя хозяевами своей судьбы и свободными в собственном выборе. Они отличаются склонностью видеть новые возможности и интересы в жизни, ощущают себя более уверенными в решении проблем. Кроме того, они более открыты, позитивны, эмпатичны и умеют наслаждаться текущим моментом.

Литература:

1. Бьюдженталь, Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2011. – 304 с.
2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. − М. : МГУ, 1984. − 200 с.
3. Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Минск : Высшая школа, 2009. – 336 с.
4. Короленко, Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях / Ц.П. Короленко. – Л., 1978. – 259 с.
5. Кривоконь, В. И. Влияние стрессогенных факторов на динамику структуры личности профессионала: автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.13 / В.И. Кривоконь. – М., 1999. – 27 с.
6. Магомед-Эминов, М. Ш. Феномен посттравматического роста / М.Ш. Магомед-Эминов // Вестник Тамбовского университета. − 2009. − № 3 (71). − С. 111-117.
7. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй; пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М. : Класс, 2012. – 256 с.
8. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического роста / Н. В. Тарабрина. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
9. Maddi, S. R. The story of hardiness: twenty years of theorizing, research and practice / S. R. Maddi // Consulting psychology journal. – 2012. – № 54. – P. 173-185.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В. В. Касперович,
аспирант/соискатель, ГУО «Академия образования», г.Минск
sobakabandit0803@gmail.com
Л. В. Марищук,
доктор психологических наук, профессор, РГСУ, г.Минск

PSYCHOLOGICAL-AKMEOLOGICAL SIGNS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL PERSONAL DEVELOPMENT

V.V. Kasperovich,
postgraduate student/the applicant,
State Educational Institution "Academy of Education", Minsk
L.V. Marischuk,
Doctor of Psychological Sciences, Professor, RGSU, Minsk

Аннотация. в статье обозначены методологические основы акмеологического аспекта профессионального становления личности с признаками самореализации.

Annotation. The article outlines the methodological foundations of the akmeological aspect of professional development of the individual with signs of self-realization.

Ключевые слова: профессиональное становление, гармоничность развития, саморазвитие, профессиональная индивидуальность, профессиональная зрелость, профессионализм, акмеологический подход.

Keywords: professional development, harmonious development, self-development, professional individuality, professional maturity, professionalism, acmeological approach.

Одним из первых членов международной академии акмеологии в Санкт – Петербурге стал Я.Л. Коломинский, идеи которого о возможности саморазвития созвучны обсуждаемой в представленном материале проблематике. Сам Яков Львович являл собой пример реализации собственного «акме».

В основе анализа заявленной проблемы лежит идея акмеологии, изучающая физиологические, биологические и психические процессы в человеке, осуществляющем движение к «своему акме», к вершинам своего личностного и профессионального становления. Обязательным на этом этапе является оценка профессионально важных качеств, раскрытие и осознание которых является базисным в процессах сопровождения человека на пути профессионального становления. Показателем эффективности этого процесса является успешное профессиональное становление с обязательным признанием раскрывшихся способностей в системе трудовых отношений, результативность которых проявляется в успешной профессиональной самореализации. Отличительной особенностью продуктивного профессионального развития является сохранение своих индивидуальных особенностей и применение их в полной мере в профессиональной среде.

Методологи выделяют концептуальные психолого-акмеологические признаки профессионализма субъектов труда. Так, Б.Г.Ананьев сводит воедино взаимосвязь жизни и деятельности, при этом обозначая, что при изучении «индивидуальности с точки зрения целого нужно представлять человека не только как открытую систему, но и как «закрытую», замкнутую, вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств, таких как личностные, индивидуальные и субъектные, и ту ступень соответствия, с которой ассоциирует себя сам человек. Каждая индивидуальность характеризуется различным по наполняемости уровнем развития, сложностью, но, вместе с тем, подчеркивает свойственную только ей, всегда определенную, развитую гармонию всех включенных частей, и обладает своей формой и своей относительной устойчивостью созданной системы» [1, с.21]. Гармония всех частей является основой индивидуальности. В такой форме, «относительно замкнутой», но вместе с тем «встроенной» в открытую систему взаимодействия с миром, «образуется необходимое взаимосоответствие всех проявленных тенденций и потенций человека, самосознание и индивидуальное «я», ядро человеческой личности [1, с.21]. Важным является расширение «открытой системы» через элементы взаимодействия с социумом через внутреннее самораскрытие с признаками самореализации индивидуальности. Представители же системного подхода Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн, Б.Ф. Ломов определяют акмеологическую систему становления индивида профессионалом на основе более высокоорганизованной схемы развития [2].

Парадигмой акмеологии развития профессионализма принято считать субъектный подход, в котором просматривается развитие по восходящей линии, благодаря обретенным знаниям и навыкам, в соответствии с заявленными внутренними потребностями самого индивида. Отличительной особенностью является потребность выработки новой внутренней парадигмы с признаками управления процессами своего становления, с определением направленности по вектору своего развития в выбранном виде деятельности с признаками конкурентоспособного регулирования.

Для раскрытия субъектных характеристик личности необходимо непрерывное и целенаправленное движение к самосовершенствованию. А.В. Брушлинский считает, что «личность всегда является субъектом» [3]. Здесь принцип субъектного проявляется в разрешениях различных противоречий, возникающих как ответные реакции на позиционное восприятие и понимание происходящей ситуации. О них же заявляет К.А. Абульханова - Славская при оценочной квалификации личности как субъекта, где за основу берутся противоречия между генетически заложенными потребностями в личном проявлении, ее заявленной потенцией и выраженной мерой их реализации со степенью самореализации в результате затраченных как внутренних, так и выбранных через осознание ресурсов [4].

Образовательная система представляет собой организованную систему, базисную платформу, благодаря которой появляется возможность протекания в обучающем потоке на протяжении всей деятельности процессов самоорганизации личности, подчиняясь господствующим синергетическим

законам функционирования в полной гармонии обеих систем. В результате этого процесса появляется новый субъект, с яркими признаками развития, стремящийся выстроить концепцию своего профессионального становления в соответствующем уровне совместных сообществ, акмеологических пространств, взаимодействующих с ним, способный конкурировать на рынке труда и заявлять о себе как развивающаяся личность.

Сегодня можно, опираясь на анализ научных исследований, разработать необходимую функционально-структурную модель личностного развития, в которой будут учтены все основные особенности индивида, включая его мотивационные запросы. Создать диагностические карты уровня способностей и соответствия их выбранному профессиональному направлению. При этом необходимым внесением в эту модель являются направления развития даже в конфликтной среде, с умением отстаивания собственных установок и интересов, подкрепленных ключевыми личностными ценностями. Успешность в отстаивании своей позиции будет зависеть не только от уровня профессиональной зрелости и компетенций, но и от тех личностных качеств, которые воспитал в себе субъект, от образа его мышления, объема образования и моделей поведения.

Акмеологический подход в процессе роста профессионализма личности возможен на нескольких уровнях и рассматривается в следующих позициях: профессионал, как результат коллективного труда; профессионал, как индивидуальный субъект деятельности; профессионал, как продукт социокультурной среды. Высшим оценочным уровнем в становлении и признании профессиональной личности является достижение статуса саморазвивающейся системы. Отличительными показательными характеристиками профессионализма является активная и самостоятельная вовлеченность в процесс индивидуальных преобразований с выбранной системой значимых ценностей, совершенствование мотивационной сферы, смыслообразующая направленность на профессиональное обучение. Этим самым личность пробуждает внутренние резервы, инициирует свой рост в карьерном развитии, обогащается информацией. Совершенствуется, шлифуется профессионализм, укрепляется внутренняя сопротивляемость и раскрытие себя в творчестве. За время работы над своим ростом в русле профессионального становления необходимо освоить новые приемы коммуникации, развить уровень эмпатии, профессиональную предприимчивость, креативность, обрести новые способы в решении профессиональных задач. Следует развивать гибкость мышления и обогатить практический интеллект, освоить способы стрессоустойчивости и эмоциональной уравновешенности. Разработать для себя диагностическую и развивающую программу психолого - акмеологического сопровождения профессионального становления в выбранном направлении трудовой деятельности, оценив сложности на пути к реализации своего потенциала. Тем самым суметь создать себя как систему, готовую для полноценного сотрудничества с окружающими системами, быть доступным и открытым для преемственности и гармоничного функционирования всех систем. Системность в сопроводительном процессе становления профессионализма

личности обеспечивается особыми взаимосвязанными компонентами, создающими ее как системную структуру.

В процессе психолого - акмеологического формирования личности в профессии на поверхности проявляются как отрицательные, так и положительные стороны процесса. Поэтому помогающим элементом является консультативная работа психолога с использованием социально-психологических тренингов и консультирования.

Акмеологическим критерием оценки уровня эффективности профессионального развития является уровень саморазвития и совершенствования. Смыслом таких мотивационных преобразований является создание осознанной смысловой перспективы нового уровня жизнедеятельности с последующим выраженным достижением всевозможных рубежей, как на трудовом поприще, так и в личном преображении. Благодаря желанию самосовершенствования появляются признаки профессиональной индивидуальности, проявляющиеся в стремлении к реализации возможностей, что содействует подлинности жизни человека, полноте его самореализации. Это и является мерой полноценности жизненного цикла, в состав которого входят методологические принципы развития: детерминизм и гуманизм. В этом и просматривается акмеологическая идея профессионального становления в закономерных процессах развития с успешным восхождением, а не линейным, горизонтальным протеканием жизни. Как правило, движущей силой становится сама личность с развитыми механизмами саморегуляции, сформированными волевыми качествами, проработанным самосознанием, с принятием ответственности за свою жизненную позицию. Процесс раскрытия личностных качеств берет начало во внутренней детерминации, и от глубины ее понимания будет зависеть внешняя сторона саморазвития, отражающая совершенствование психических процессов, с проявлением скрытых, не реализованных еще возможностей.

Сегодняшняя психология наделена гуманитарной направленностью в поддержке субъектов, вставших на путь личностного роста, на что обращает внимание в своих работах А.А. Деркач [5], которым принцип гуманизма озвучен и принят в трех основных положениях:

– путь признания и оценки личностных качеств как субъекта с проявленной возможностью самостоятельно разрешать жизненные противоречия;

– заявленная актуализация личностных интеллектуальных возможностей, с высотой сознания в разрешении противоречивых процессов;

– успешное моделирование искусственных и естественных ситуаций, раскрывающих способность подняться на заложенный генетический уровень возможностей.

Личностное и профессиональное саморазвитие происходит и оценивается в общественных отношениях через социокультурные связи, состоящие в субъект-субъектных взаимодействиях, объединенных совместной деятельностью, включая и творчество, наделенное желанием в преобразовании себя и окружающего пространства. Через внутреннюю осознанную потребность

профессионального саморазвития личность принимает волевое решение развивать в себе качества профессионала с критическим взглядом на оценку собственного багажа знаний и опыта. Потребность в раскрытии и применении резервных возможностей показателей качества и эффективности открывает для личности новые горизонты возможностей, вносит коррективы в поведение и отношения. Избираются более продвинутые формы взаимодействия, с развитием новых социокультурных связей по интересам, открывающие возможности развития не только духовного, профессионального, но и личностного роста. Мыслительные процессы переходят на более высокий уровень, расширяются и осваиваются новые виды практической деятельности. Намеченный план развития внедряется в жизненный цикл и формирует нового специалиста с признаками соответствия запросам общественного мнения и времени, продуктивными процессами саморазвития личности, самопроектированием профессиональной карьеры, достижением вершин профессионализма.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т; под ред. А. А. Бодалева. - 3-е изд., стер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 431 с.

2. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1984. – С.77-91.

3. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН. – СПб. : Алетейя, 2003. – с. 268

4. Абульханова-Славская, К.А. Социально-психологические аспекты активности личности / К.А.Абульханова-Славская, В. А. Богданов, В. Е. Семенов и др. // Социально-психологические проблемы производственного коллектива; отв. ред. Е. В. Шорохова и др. – М. : Наука, 1983. – С.7-21.

5. Деркач, А. А. Акмеология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М. : Питер, 2003. – 252 с.

УДК 373.2.035

СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. В. Квашевич,
воспитатель дошкольного образования
государственного учреждения образования
«Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева», г. Могилев
akademya.detstva@yandex.by

SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PLAY ACTIVITIES

N. V. Kvashevich,
preschool educator of the State Educational Institution
"Preschool Child Development Center № 1 of Mogilev"

Аннотация. Статья посвящена вопросу игровой деятельности детей дошкольного возраста, как эффективному средству их социализации. Автором представлены особенности сюжетно-ролевой игры, описаны условия, созданные в учреждении дошкольного образования для организации игровой деятельности в современных условиях, определены методы и приемы руководства ей.

Annotation. The article is devoted to the issue of play activities of preschool children as an effective means of their socialization. The author presents the features of the plot-role-playing game, describes the conditions created in a preschool educational institution for organizing gaming activities in modern conditions, and defines methods and techniques for guiding it.

Ключевые слова: игровая деятельность; предметно-пространственная среда, социальная компетентность; игровые атрибуты, сюжет.

Keywords: gaming activity; subject-spatial environment, social competence; game attributes, plot.

Стремительные изменения современного общества влияют на социализацию воспитанников учреждения дошкольного образования. Ученные и практики отмечают изменения в субкультуре современного дошкольника, которая часто становится побудительным началом детской деятельности (в том числе и игровой).

Ведущим видом игровой деятельности детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевые игры составляют основной пласт творческих игр. В их состав могут входить элементы строительно-конструктивных, театрализованных и других игр [1, с.77]. Источник сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста – окружающий мир, жизнь и деятельность людей. В сюжетно-ролевой игре ребенок не только познает окружающий мир, у него формируются взаимоотношения со сверстниками, происходит становление самооценки и самосознания. В игровой деятельности у воспитанников формируются умения сотрудничать со сверстниками, согласовывать свои действия с партнерами по игре, умения конструктивно решать конфликтные ситуации, развивается социальная компетентность.

Анализ различных литературных источников позволяет выделить следующие структурные компоненты сюжетно-ролевых игр: игровой замысел, сюжет, содержание, роли, игровые действия, правила. Эти компоненты, их разворачивание детьми в совместной деятельности с воспитателем дошкольного образования и другими детьми образуют многообразные сюжетно-ролевые игры, занимающие значительное место в жизнедеятельности детей на всех этапах дошкольного детства. С целью создания условий для организации эффективной игровой деятельности в соответствии с современными реалиями педагогические работники государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» модернизировали развивающую предметно-пространственную среду, пересмотрели и расширили тематику, обогатили содержание сюжетно-ролевых игр таких как «Банк», «Супермаркет», «Салон красоты», «Медицинский центр», «Автомастерская», «Театр», «Спасатели», «Школа. Изготовили атрибуты для сюжетно-ролевых игр «Туристическое агентство», «Рекламное агентство», «Студия новостей».

Современные дети путешествуют с родителями в разные страны, в результате обогащается их социальный опыт, впечатлениями, полученными на отдыхе, они активно делятся со сверстниками. Наблюдая за своими воспитанниками у меня появилась идея создать условия для организации сюжетно-ролевой игры Туристическое агентство».

Чтобы вызвать у детей интерес, большое внимание я уделила подбору атрибутов для организации игры, вместе с детьми мы определили предполагаемые роли: туроператор, экскурсовод, туристы, жители разных стран, пилот, водитель, капитан, продавец сувениров в сувенирном магазине. Для обогащения содержания игры мы рассматривали с детьми карту мира, картинки с достопримечательностями разных стран, их флагами и гербами, национальными костюмами из серии «Мир на ладошке», фотографии на отдыхе детей с родителями в разных странах, дети «путешествовали» по разным странам при помощи интерактивного глобуса. Также кругозор детей расширялся при знакомстве с произведениями художественной литературы, изобразительного искусства, просмотром видеофильмов, виртуальных экскурсий, бесед, составлением детьми творческих рассказов о путешествиях по разным странам.

Мои воспитанники разворачивали разные сюжеты. Например, дети-туристы выбирают путевку для поездки в какую-либо страну. В туристическом агентстве туроператор предлагает буклеты с картинками разных стран, показывает картинки и рассказывает об их достопримечательностях, климатических условиях, особенностях национальной кухни, традициях (возможно использование мультимедийных презентаций, виртуальных экскурсий), оформляет путевку, заказывает билеты на транспорт. Во время путешествия «рассматривают» воображаемые сюжеты и беседуют на темы «что можно было увидеть в пустыне, в океане, в лесу, в саванне, на Северном полюсе и т.д.», проходят таможенный контроль, показывая паспорта и рассказывая, из какой страны они прибыли. После прибытия в страну туристов встречает экскурсовод и проводит экскурсию, во время которой дети-туристы снимают достопримечательности на видеокамеры, делают фотоснимки. После экскурсии

туристов приглашают в кафе, где их встречает официант и рассказывая о блюдах национальной кухни, предлагает сделать заказ. После этого туристы отправляются в магазин, в котором можно приобрести сувениры (предметная среда оформляется в зависимости от страны). Продавец рассказывает о народных промыслах, достопримечательностях, предлагая купить различные товары.

После возвращения домой, дети «распечатывают» (рисуют) фотографии, обмениваются впечатлениями, организуют фотовернисажи и т.д. В результате у детей сформировались представления о людях разных национальностей, о культуре и традициях разных народов, о многообразии условий жизни на земле, общечеловеческих ценностях, обогатился их игровой опыт.

Результатом реализации проекта «Откуда приходят новости» стало создание сюжетно-ролевой игры «Студия новостей». Развивающая предметно-пространственная среда пополнилась такими атрибутами как: ширма, логотип студии, видеокамеры, фотоаппараты, микрофоны наушники, телефон, детские компьютеры; карандаши, блокноты; серии сюжетных картинок, конверты, «письма», почтовый ящик, детские журналы, газеты, открытки; кепки, галстуки, бэйджи с изображением профессий людей, работающих на телевидении. Во время игры мои воспитанники освоили роли режиссера, помощника режиссера, оператора, диктора, репортера корреспондента, журналиста, фотографа и др. Режиссер определял тему и сюжет новостей, руководил процессом их создания, распределял обязанности между работниками студии; корреспонденты брали интервью, а журналисты составляли текст новостей; фотографы делали снимки с места событий; художники-оформители создавали рекламу и декорации для съемочной площадки; операторы снимали на видеокамеру, дикторы рассказывали о новостях. Наибольший интерес у моих воспитанников вызывали новости, связанные с жизнью детского сада. Корреспонденты с удовольствием отправлялись на экскурсию по группам, брали интервью у детей, сотрудников и родителей. Темы новостей были самые разнообразные, связанные с различными событиями и фактами. В результате у детей расширились представления о профессиях людей, работающих на телевидении; событиях и явлениях социальной действительности, отношениях людей. Они приобрели опыт продуктивного общения, способность отражать в игре разнообразное содержание.

В сюжетно-ролевой игре «Рекламное агентство» дети создавали и осуществляли собственную рекламу определенного товара (продукты питания, игрушки, бытовые приборы, одежда). В этой игре расширялись представления детей о профессиях людей, которые создают рекламу (рекламный агент, сценарист-копирайтер, режиссер, директор, менеджер, заказчик, телезрители. Сначала знакомила детей с трудовыми действиями данных профессий, затем дети брали на себя разные роли. В игре закреплялись правила о том, как относиться к рекламируемому товару (нельзя сразу покупать то, что предлагают, надо подумать, определить, честно ли рассказали о товаре).

Так для сюжетно-ролевой игры «Банк» были подготовлены вывески с названием банковских операций обмена валют, кредиты и вклады, платежи), бланки, касса, компьютер, атрибутика, элементы одежды. Воспитанники в

сюжетно-ролевой игре осваивают новые такие роли, как: банкир или управляющий, клиент, консультант, кассир, охранник, инкассатор, экономист, и выполняют действия в соответствии с ней. Если «клиент затрудняется», то «воспитанник-консультант» приходит на помощь, предлагает свою помощь: вставить пластиковую карту в игрушечный банкомат, ввести пин-код и осуществить операции с игрушечными деньгами. Дошкольники получают необходимую информацию о правилах поведения в общественных местах (в банке), умеют выслушать другого человека, ведут диалог со взрослыми и сверстниками. Также моделируются реальные банковские операции, трудовые процессы взрослых (например, «Открытие банка», «Прием платежей», «Обмен валюты»). Для развития сюжетной линии предлагаются проблемные ситуации «Оплата коммунальных услуг», «Заблокирована карточка», «Получение денег через банкомат».

Создание проблемных ситуаций в сюжетно-ролевой игре «Кафе. Пиццерия» позволяет воспитанникам моделировать способы поведения, действия, взаимоотношения друг с другом (например, «Что делать, если вам принести не то, что заказывали?», «К кому обратиться, если вам не понравилось качество обслуживания?», «К кому обратиться, если долго не несут заказ?», «Ваш столик занят: что делать?», «Официант случайно пролил кофе: что делать?»).

Воспитанники знакомятся с профессиями, трудовыми действиями и в других сюжетно-ролевых играх: «Спасатели», «Школа», «Медицинский центр», «Супермаркет». Преобразовывать пространство помогает многофункциональная напольная ширма, которая видоизменяется в зависимости от темы и содержания игры, трансформируется и легко переносится в любой уголок групповой комнаты, обеспечивает возможность изменения предметов, развивающей предметно-пространственной среды в зависимости от темы игры и интересов воспитанников.

Во время игр использовала такие приемы как ролевое участие в игре, показ образца игрового действия, предложение готового сюжета и темы игры, совет по ходу игры, разъяснение, беседа о содержании предстоящей игры, распределение в ней ролей, подбор игрушек, атрибутов, обучение ролевому поведению. Большое внимание я уделяла развитию игрового взаимодействия между детьми: умение дополнять замыслы играющих, используя поочередное фантазирование; самостоятельно или с небольшой помощью воспитателя договариваться об общем игровом замысле, используя разнообразные способы, устанавливать договоренность о развитии сюжета и выборе ролей по ходу игры, сотрудничать со сверстниками, учитывать интересы и желания партнеров.

В процессе сюжетно-ролевых игр у детей совершенствовались коммуникативные умения: слушать собеседника, вести диалог, аргументировать собственное мнение, договариваться друг с другом (о сюжете игры, распределении ролей), согласовывать общие идеи и др.; обогатился их игровой опыт, сформировалось умение создавать необходимую игровую среду.

Таким образом мой опыт работы показал, что сюжетно-ролевая игра является эффективным средством социализации детей дошкольного возраста. Ее

привлекательность объясняется тем, что в игре ребенок испытывает внутреннее субъективное чувство свободы, подвластности ему вещей, действий, отношений, что не всегда происходит в других видах деятельности. Ребенок может успешно осуществлять любую деятельность взрослых, включаться в любые ситуации, «проживать» желаемые события. Эти возможности расширяют социальный опыт ребенка, создают положительный эмоциональный фон его развития.

Литература:

1. Сазонова, Н. П. Дошкольная педагогика / Н. П. Сазонова. – СПб., ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2010. – 272 с.

УДК 159.9

ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ Я. Л. КОЛОМИНСКОГО ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Кецко Т. В.,
магистр психол. наук, ст. преподаватель БГПУ им.М.Танка, г. Минск
architw@rambler.ru

THE IMPORTANCE OF YA.L. KOLOMINSKY'S IDEAS FOR MODERN STUDENTS

Ketsko T.V.,
Master of Psychology, teacher of BSPU named after M. Tank, Minsk

Аннотация. Профессор Я. Л. Коломинский был известнейшим психологом Республики Беларусь. Его прогрессивные идеи развивали психологическую науку, были ориентиром для его последователей. В статье анализируется восприятие идей профессора современными студентами-психологами.

Annotation. Professor Ya.L. Kolominsky was the most famous psychologist of the Republic of Belarus. His progressive ideas developed psychological science and were a guide for his followers. The article analyzes the perception of the professor's ideas by modern psychology students.

Ключевые слова: психология, профессор Я.Л. Коломинский, социальная психология, методы социальной психологии, социометрия.

Keywords: psychology, professor Ya.L. Kolominsky, social psychology, methods of social psychology, sociometry.

Значение деятельности профессора Я.Л.Коломинского для белорусской и мировой психологической науки на самом деле очень высоко. Вся его жизнь была посвящена исследованиям в области психологии и преподаванию психологии в университете. На лекциях профессора всегда была полная аудитория. Студенты спешили на его занятия, и с удовольствием ждали встречи с профессором.

Своим примером профессор всегда демонстрировал безграничное уважение к студенту. Своим вниманием стимулировал глубокое изучение основ психологической науки. Поддерживал исследования студентов и магистрантов. Для определения значения идей Я.Л. Коломинского для современной студенческой молодежи был проведен опрос среди 45 студентов факультета социально-педагогических технологий БГПУ им. М. Танка, где профессор преподавал 13 лет. 78% опрошенных студентов указали, что испытывают гордость от факта, что профессор Я.Л. Коломинский многие годы преподавал в БГПУ им. М. Танка. 83% отметили, что увидели необходимость глубже изучить психологические труды Я.Л. Коломинского после прохождения конференции «Коломинские чтения».

Нынешние студенты уже не застали профессора, и знают его только по книгам. Все опрошенные без исключения ответили, что знают, кем был Яков Львович. Они наслышаны о нем от своих преподавателей, книги профессора

используют при подготовке к семинарским и практическим занятиям, а также при подготовке к экзамену.

Среди учебных пособий и учебников профессора современные студенты назвали многие: «Психология детского коллектива», «Человек среди людей», «Социальная педагогическая психология», «Познай самого себя». Лишь один студент отметил, что не знает научных трудов профессора Я.Л. Коломинского, но готов поискать их в интернете и восполнить пробел в знаниях.

Следующий вопрос к студентам был о научных открытиях профессора. 90% опрошенных указали, что профессор разработал метод исследования – социометрию. Студенты указали, что этот метод используется для изучения взаимоотношений в малых группах; позволяет оценить статус человека в группе, установить наличие микрогрупп в коллективе. Применение метода дает психологу информацию по таким позициям, как отношение личности к себе, к другим, отношение других к выбранной личности.

Суть самой процедуры социометрии – это вычисление индивидуального и группового социометрического индекса, что позволяет в дальнейшем выстроить наглядные социограммы, которые удобны для использования как педагогу-психологу, так и педагогу, который работает со школьным коллективом.

Практика психологических исследований позволила выработать систему требований к проведению социометрического опроса:

1. Социометрический опрос можно проводить в группах, члены которых имеют опыт совместной деятельности не менее 6 месяцев. Группа должна быть референтной для личности, тогда выборы друг друга могут считаться обоснованными.

2. Выбранный критерий, по которому проводится опрос, должен быть однозначно воспринимаемым и понимаемым всеми членами группы. Обычно педагог-психолог выбирает такие критерии, как «выбор гостей на день рождения», «выбор команды в поход», «выбор команды для совместной творческой работы» и другие, актуальные по запросу классного коллектива или классного руководителя.

3. Опрос должен проводиться посторонним лицом. Этот момент позволяет опрашиваемым чувствовать себя в исследовании свободнее, не поддаваться влиянию авторитетного лица, отвечать искренне, не прибегая к социальной желательности.

4. Количество социометрических критериев не должно превышать 8-10. И даже такое число выглядит несколько утомительно для респондентов. Обычно педагог-психолог использует 3-5 критериев.

Сама процедура исследования не вызывает сложностей даже у студентов-психологов. И проведение социометрии предлагается к выполнению с первых психологических практик. На подготовительном этапе педагог-психолог беседует с классным коллективом, с классным руководителем, определяет конфликтные зоны, получает предварительную информацию о членах группы (например, как давно класс работает в таком составе, кто новенький в коллективе, есть ли учащиеся, которые требуют пристального внимания). На втором этапе социометрии исследователь устанавливает контакт с группой,

подготавливает школьный коллектив к проведению опроса, объясняет, как заполняется бланк, предлагает критерии для оценивания, соблюдает правила проведения исследования. Затем проходит собственно опрос коллектива. После предъявления инструкции учащиеся приступают к заполнению бланков. Затем педагог-психолог обрабатывает полученную информацию, выстраивает социограммы, выносит свои обоснованные выводы и дает рекомендации личного и группового характера.

Легендарным примером на лекции профессора Я.Л. Коломинского было выражение «Чики-брики-стеночка». Так профессор объяснял, как стоит в некоторых ситуациях стоит разрешать конфликты, выстраивать некоторые барьеры между собой и обидчиком. В нашем опросе студенты правильно догадались о значении такого методического приема сразу по его названию.

Следующий блок вопросов касался такого понятия, как «психологическая культура», которое также разрабатывалось профессором Я.Л.Коломинским. Прежде всего, современные студенты отметили личную значимость данного понятия для себя лично и для современного специалиста. 60 % отметили, что психологическая культура – это важное понятие не только для педагогических специальностей, но и для всех профессий. Одним из распространенных ответов на вопрос, чем близка психологическая культура лично для студента был следующий: «Понятие «психологическая культура», введенное профессором Я.Л.Коломинским, близко мне потому, что оно подразумевает осознанное и глубокое понимание себя и других людей, умение адекватно реагировать на различные ситуации, контролировать свои эмоции и проявлять эмпатию к окружающим. Психологическая культура также предполагает умение работать над своими негативными чертами и развитие собственной личности. Все это является важной частью личностного роста и самосовершенствования».

На вопрос, какие темы интересуют сегодня студентов в области психологии «человек-человек», были получены следующие ответы: взаимоотношения мужчин и женщин, особенности поведения человека в социуме, взаимодействие и коммуникация между людьми, факторы влияния на успешность общения, эмоциональный интеллект и его значение для взаимодействия в коллективе, психологическая культура и ее роль в построении эффективных взаимоотношений.

Студенты отметили значимость нововведений социальной педагогической психологии – отрасли психологического знания, разрабатываемого в свое время профессором Я.Л.Коломинским. Интересными представляются ответы студентов:

- интеграция психологической помощи и поддержки в образовательный процесс; школы должны активно внедрять программы по развитию эмоционального интеллекта, социальных навыков, адаптации к изменениям и решению конфликтов, что поможет учащимся лучше справляться со стрессом, повысит их самосознание и уверенность;

- развитие межличностных отношений: важно создать в школе атмосферу доверия, уважения и поддержки между учащимися, педагогами и родителями;

- развитие компетенций будущего;

- профилактика буллинга и других социально негативных ситуаций.

Интересны своим содержанием вопросы, которые студенты задали бы профессору, будь у них такая возможность. Это были бы вопросы общего и личного характера. Они спросили бы его, что такое счастье, как профессор достиг таких успехов, с чего начинался его профессиональный путь, как изучать современных детей, когда не стоит использовать социометрию, как наладить работу педагогу-психологу с детским коллективом. Сегодня остается искать ответы на эти вопросы в многочисленных научных трудах профессора. Важно и значимо, что современные студенты помнят, ценят и используют идеи известного ученого – профессора Я.Л. Коломинского.

Литература:

1. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): [учебное пособие для педагогических специальностей вузов] / Я.Л. Коломинский. – 3-е изд., стереотип. – Минск : ТетраСистемс, 2001. – 431 с.

2. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура детства / Я. Л. Коломинский. – Минск : Вышэйшая школа, 2013. – 109 с.

УДК 159.9

УСТАНОВКА НА ДЕТОРОЖДЕНИЕ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Е. С. Киричик,
аспирант 3-го года обучения каф. соц. педагогики и психологии
Брестского государственного университета
имени А. С. Пушкина, г. Брест,
kirichikelena@yandex.ru
Е. В. Ярмольчик,
преподаватель каф. соц. педагогики и психологии
Брестского государственного университета
имени А. С. Пушкина, г. Брест
190709@mail.ru

THE ATTITUDE TOWARDS CHILDBEARING IN YOUNG WOMEN AND THE POSSIBILITIES OF ITS FORMATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

E. S. Kirichik,
postgraduate student of the 3rd year of study at the Faculty of Social Pedagogy
and Psychology Brest State A. S. Pushkin University
E. V. Yarmolchik,
teacher of the Department of Social Pedagogy and Psychology
Brest State A. S. Pushkin University

Аннотация. Репродуктивная установка как вид социальной установки, базируется на знаниях о рождении и воспитании детей, опыте взаимодействия со своими родителями, собственном опыте родительства, на традициях и обычаях общества, социальной желательности и др; включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. В статье представлены результаты исследования репродуктивных установок молодых женщин от 20 до 29 лет, а также описаны возможности образовательной среды для развития установки на деторождение у молодых женщин.

Annotation. Reproductive attitude as a type of social attitude is based on knowledge about the birth and upbringing of children, experience of interaction with one's parents, one's own experience of parenthood, traditions and customs of society, social desirability, etc.; includes cognitive, emotional and behavioral components. The article presents the results of a study of the reproductive attitudes of young women from 20 to 29 years, and also describes the possibilities of the educational environment for the development of attitudes towards childbearing in young women.

Ключевые слова: репродуктивная установка; генофилия; генофобия; репродуктивная активность; репродуктивная пассивность.

Keywords: reproductive attitude; genophilia; genophobia; reproductive activity; reproductive passivity.

Особую значимость для современной науки и практики получают исследования материнства и деторождения. Социальные установки непосредственно воздействуют на уровень рождаемости. Как отмечает Я. Л. Коломинский: «отношение матери к ребенку возникает до его появления на свет. Это отношение связано с социальными психологическими эталонами, семейными традициями, индивидуальными установками относительно социально одобряемых норм материнской любви, заботы о детях, обязанностей, связанных с ними, т. д.» [1, с. 6–7]. В понимании ученого, репродуктивная установка формируется еще до рождения ребенка, как некоторый прогноз своего родительского отношения к детям – к рождению, воспитанию и общению.

Понятие установки впервые встречается в работах Л. Ланге, Г. Мюллера, Т. Шумана. Этот термин первоначально использовался для обозначения психофизиологической готовности к реагированию на внешние стимулы. О. Кюльпе рассматривал установку как фактор, определяющий протекание психических процессов. Классический психоанализ среди причин возникновения установок называет психологические травмы (З. Фрейд) [2]). Наиболее разработанной считается теорию установки Д. Н. Узнадзе, который понимает установку, как состояние, которое не осознается, базируется на прошлом опыте и определяет активность субъекта в различных ситуациях [3].

В западной психологии распространено понятие аттитюда как синонима социальной установки. Исследования в данном направлении были начаты социологами У. Томасом и Ф. Знанецким в 1918 году. Ученые определили социальную установку как психологическое переживание индивидом ценности, смысла социального объекта. Г. Олпорт, определял социальную установку как состояние готовности, опирающееся на опыт и оказывающее влияние на реакции индивида. Структура социальной установки по М. Смитт включает три основных компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий [4].

В советской психологии А.Н. Леонтьев и Л.И. Божович используют понятие внутренней позиции личности, определяя социальную установку как внутреннюю позицию личности по отношению к социальной среде, определяемую через личностный смысл и определяющую направленность предполагаемой деятельности [5, 6].

Репродуктивная установка – это вид социальной установки, базирующийся на знаниях о рождении и воспитании детей, опыте взаимодействия со своими родителями, собственном опыте родительства, на традициях и обычаях общества, социальной желательности и др. Схема социальной установки представлена на рисунке 1.

Репродуктивные установки формируются на этапе предматеринства, на основе сформированного образа собственной матери, представлений о семье и семейных отношениях. Сформированная репродуктивная установка может быть как положительной, так и отрицательной. Направленность установки отражает предрасположенность индивида к проявлению различных моделей репродуктивного поведения: стремление зачать и родить ребенка или бездействие, отказ от планирования рожать детей, принятие решения сделать аборт. Именно репродуктивные установки женщины, имеют существенное

значение для формирования личностной сферы женщины, самореализации себя в материнстве, особенностей брачных отношений, планирования и протекания беременности, отношения к себе как матери и своему будущему ребенку [4].



Рисунок 1 – Структура репродуктивной установки.

С целью исследования репродуктивных установок мы использовали «Ролевой опросник деторождения» (М.Н. Родштейн). Данная методика представляет собой личностный опросник, предназначенный для диагностики эмоционального (желание, направленное на рождение детей или страх, связанный с рождением детей) и поведенческого компонента (действия, направленные на рождение детей или бездействие и даже противодействие по отношению к рождению детей). Опросник состоит из пяти шкал: генофилия, генофобия, репродуктивная активность, репродуктивная пассивность и общая шкала, характеризующая выраженность установки на деторождение [7].

В исследовании принимали участие 94 молодые женщины в возрасте от 20 до 29 лет, не имеющих детей. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты методики «Ролевой опросник деторождения»

Показатели	Генофилия	Генофобия	Репродуктивная активность	Репродуктивная пассивность	Репродуктивная установка
Среднее (m)	23,40	3,35	18,93	5,32	33,66
Стандартное отклонение (σ)	±10,39	±5,39	±10,03	±6,64	±29,28
Граница низких значений	13,02	-2,04	8,89	-1,32	4,38
Граница высоких значений	33,79	8,74	28,96	11,96	62,94
Кол-во низких значений (чел.)	23	0	17	0	16

Кол-во средних значений (чел.)	55	82	57	77	63
Кол-во высоких значений (чел.)	16	12	20	17	15
Кол-во низких значений (%)	24,47	0,00	18,09	0,00	17,02
Кол-во средних значений (%)	58,51	87,23	60,64	81,91	67,02
Кол-во высоких значений (%)	17,02	12,77	21,28	18,09	15,96

Средние значения указывают на преобладание у женщины желания родить ребенка над страхом рождения детей (генофилия – 23,40; генофобия 3,35), а также преобладание действий, направленных на рождение детей над противоположными (репродуктивная активность – 18,93; репродуктивная пассивность – 5,32). С целью стандартизации значений, мы использовали соотношение средних значений и стандартного отклонения, что позволило определить границы низких и высоких значений.

Анализируя распределение результатов, представленных на рисунке 2, стоит отметить, что у 12,77 % молодых женщин, принявших участие в исследовании, присутствует значительный страх относительно рождения ребенка, при этом низких значений по данной шкале не выявлено.

Желание, направленное на рождение детей (генофилия) у большинства респонденток имеет среднюю выраженность. Всего 17,02% от общего количества молодых женщин имеют сильное желание родить ребенка, а практически четверть респонденток желает иметь ребенка, но это желание характеризуется слабой выраженностью.

Высокая репродуктивная активность проявляется в жизнедеятельности 21,28 % молодых женщин, принявших участие в исследовании, практически такому же количеству респонденток характерна низкая репродуктивная активность (18,09 %). Больше половины испытуемых в своем поведении проявляют стремление к деторождению в умеренной степени. При этом в своем поведении проявляют противодействие в отношении рождения ребенка 18,09% молодых женщин, а остальные 81,91% бездействуют.

Выраженная установка на деторождения выявлена у шестой части от общего количества испытуемых, примерно такое же количество испытуемых имеют слабую установку на деторождение, что говорит об отсутствии у них стремления родить ребенка в данный момент. У большинства молодых женщин (67,02%) репродуктивная установка умеренно выражена.

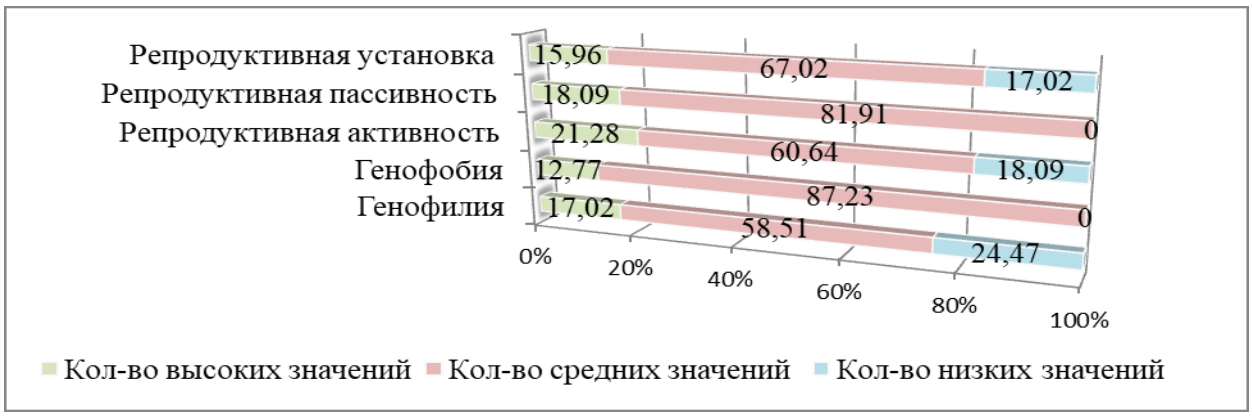


Рисунок 2 – Выраженность показателей по методике «Ролевой опросник деторождения» (%)

Образовательный процесс, включающий программы, направленные на расширение знаний молодых женщин об особенностях и значении рождения детей, о способах и смыслах развития и воспитания детей, формирование представлений о себе как о родителе, формирование положительного эмоционального отношения к рождению и воспитанию ребенка может стать стимулом для формирования позитивной репродуктивной установки.

В БрГУ имени А.С. Пушкина реализуются образовательные программы учитывающие важность формирования мотивации к деторождению у молодого поколения. Формированию мотивации к созданию семьи как определяющего фактора развития ребенка, а также базы психологических знаний об особенностях становления и развития семейных отношений уделено внимание в рамках дисциплины «Психология современной семьи». Расширению системы знаний и представлений о периоде раннего онтогенеза, а также феноменах и нормативных показателях (стандартах) развития ребенка в раннем детстве способствует изучение таких дисциплин как «Возрастная психология», «Психология развития», «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в системе ранней комплексной помощи» и др.

Большую роль играет участие молодых девушек и женщин в воспитательных мероприятиях, приуроченных ко дню матери и дню женщин, например, интерактивного занятия «Женщины – цветы жизни», дискуссии «Что может женщина создать», конкурса творческих работ «Мой самый родной человек» и др.

Таким образом, результаты исследования репродуктивной установки у молодых женщин, указывают на преобладание желания родить ребенка над страхом рождения детей и преобладание активных действий, направленных на рождение детей над бездействием. Однако выраженность желания родить ребенка достаточно слабая, а высокая активность, направленная на деторождение выявлена только у четверти респонденток. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости развития всех компонентов репродуктивной установки у молодых женщин.

Образовательное пространство университета имеет ресурсы и возможности развития позитивных репродуктивных установок посредством формирования положительного образа женщины-матери, развития рефлексии

женщин относительно себя как будущей матери, формирования положительного эмоционального отношения к рождению и воспитанию ребенка.

Литература:

1. Коломинский, Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

2. Чернышов, А. А. Исследование установки в отечественной и зарубежной психологии: теоретический анализ [Электронный ресурс] / А.А. Чернышов // NovaInfo, 2015. – № 39. – Режим доступа: https://novainfo.ru/article/4096. – Дата доступа: 15.02.2024.

3. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

4. Толмач, И. М. Психологические детерминанты репродуктивных установок у девушек и молодых женщин : дис. … д-ра псих. наук: 511.01 / И.М. Толмач. – Кишинев, 2022. – 223с.

5. Леонтьев, А. А. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – М. : Смысл, 2005. – 431с.

6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Питер, 2008. – 398 с.

7. Родштейн, М. Н. Гендерно-ролевая идентичность как фактор репродуктивной установки женщин : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / М. Н. Родштейн. – Самара, 2006. – 170 с.

УДК 316.614.032

ВЕБ-КВЕСТ «ГЕРОИЧЕСКИЙ ДУХ ОПЕРЫ «ХУА МУЛАН» КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

В. И. Козел,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники, г.Минск,
kviz@yandex.ru
Чэн Вэнь,
аспирант кафедры теории и методики преподавания искусства Белорусского государственного Педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск
2056880251@qq.com

WEB-QUEST «HEROIC SPIRIT OF THE OPERA «HUA MULAN» AS A MEANS OF SOCIALIZATION FOR TEENAGERS

V. I. Kozel,
Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
head of department general education disciplines
Belarusian State University computer science and radio electronics, Minsk
Cheng Wen,
graduate student Department of Theory and Methodology art teaching
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Аннотация. В статье раскрываются проблемы социализации современных подростков в условиях цифровизации музыкального образования. Грамотное внедрение цифровых технологий в преподавание музыки показано на примере разработанного авторами веб-квеста «Героический дух оперы «Хуа Мулан» (Чэнь Сяньчжан), который позволяет формировать у подростков ценностное отношение к оперному искусству, к сохранению и развитию нематериального культурного наследия и повышать показатели социальной адаптированности, социальной автономности, социальной активности.

Annotation. The article reveals the problems of socialization of modern teenagers in the context of digitalization of music education. The competent implementation of digital technologies in music teaching is shown in the example of the web quest developed by the authors «The Heroic Spirit of the Opera «Hua Mulan» (Chen Xianzhang), which allows teenagers to form a valuable attitude towards the art of opera, to the preservation and development of intangible cultural heritage and improve social adaptability, social autonomy, social activity.

Ключевые слова: социализация; подросток; опера; опера Юй; веб-квест.
Keywords: socialization; teenager; opera; Opera Yu; webquest.

Полноценная социализация предполагает формирование человека как активного субъекта, который способен не только приспосабливаться к окружающей среде, но и преобразовывать эту среду в соответствии с нормами морали. Всё это происходит благодаря включению формирующейся личности в

социальные отношения, освоению социальных ролей, критической переработке поступающей извне информации и на её основе обогащению ценностной сферы подростка. При этом, как отмечают учёные А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, «социализация не есть антипод индивидуализации, якобы ведущий к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек приобретает свою индивидуальность... социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, не только субъективно усваивается, но и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности» [3, с. 33–34].

Социализация подростков в современном мире представляет собой достаточно сложный процесс, так как на её успешное прохождение влияет как реальный, так и виртуальный миры. В условиях стремительного развития информационного общества школьное образование опирается на большое количество информационных ресурсов и информационных технологий, что постепенно влияет на образ жизни, обучение и работу учащихся и педагогов. Педагоги должны научиться грамотно использовать возможности онлайнового обучения и различные Интернет ресурсы в традиционной среде преподавания. И это касается преподавания музыки. При внедрении в учебный процесс онлайновых музыкальных приложений учащиеся под руководством преподавателей могут обучаться через Интернет, что обеспечивает более быстрый и удобный способ получения информации, а также предоставляет платформу для общения участников образовательного процесса. Необходимо изменить концепцию музыкального образования, осознать важность самих музыкальных произведений и средств их изучения в условиях цифровизации музыкального образования для социализации современных подростков.

Важное место в воспитании подростков принадлежит оперному искусству. Во-первых, через ее увлекательные сюжеты подростки могут узнавать об истории китайской нации и усваивать выдающиеся моральные, этические и социальные ценности китайской нации. Во-вторых, поскольку опера является комплексным искусством, она может предоставлять подростку лучшие образцы не только пения и декламации, но и танцев, боевых искусств, что влияет на повышение мотивации улучшить даже свою физическую форму, независимо от того, выступает человек в опере или нет. В-четвертых, в опере содержится большое количество текстов и речей, которые могут тренировать и улучшать память. В-пятых, исполнение оперы – это совместная работа режиссера, актеров, хореографов, музыкантов и многих других исполнителей, требующая полного сотрудничества всех участников. В ходе длительных репетиций и выступлений у исполнителей оперы формируется дух командной работы. Глубина чувств, изображённых исполнителями являться основой в формировании эмоциональной культуры подростков.

Опера в Китае является важной частью китайского традиционного искусства и имеет многовековую историю. На протяжении 800 лет она обогащалась, обновлялась и развивалась. И хотя главной особенностью китайской оперы является объединение в себе множества видов театра, различных форм исполнения, как разговорных, так и певческих, боевых видов

искусства, танцев, однако, как показала практика, в основном к оперному искусству проявляют интерес люди среднего и пожилого возраста. Как же привить учащимся средних школ любовь к оперному искусству, которое, несомненно, обладает богатым воспитательным потенциалом. Как в период цифровизации образования сделать этот музыкальный ресурс не только понятным и любимым для многих подростков, но и поистине служащим средством их социализации?

Отвечая на данные вопросы, обращаемся к одной из универсальных цифровых технологий веб-квеста, которая позволяет с одной стороны включить подростка в социальные отношения с исполнением выбранной роли, с другой стороны, индивидуализировать процесс обучения, использовав богатейший музыкальный ресурс, находящийся в Интернете, мотивировать учебно-познавательную деятельность.

На примере разработанного нами веб-квеста по опере Чэнь Сяньчжана «Хуа Мулан» покажем его значимость для повышения показателей социальной адаптированности, социальной автономности, социальной активности подростков [4]. Веб-квест строится по определенной структуре, которая была предложена основателями данной технологии (Б. Додж, Т. Марч) и которой придерживаются разработчики квестов и учёные [1-2].

Во введении веб-квеста «Героический дух оперы «Хуа Мулан» предлагается легенда о воительнице Мулан, одной из почитаемых героинь Китая, в характере которой проявляются пять основных качеств конфуцианского «благородного мужа»: человеколюбие (жэнь), справедливость (и), благопристойность (ли), благоразумие (чжи), добросовестность (син). А также: почитание родителей (сяо), верность (чжун), храбрость (юн). Предлагается подросткам пройти по пути создания и исполнения оперы «Хуа Мулан» (Чэнь Сяньчжан) и представить свои собственные проекты.

Девизом проекта стали слова из названия кантаты «Кто сказал, что женщины не так хороши, как мужчины?». Так главная героиня Хуа Мулан, переодевшись мужчиной, записалась в армию по поручению отца. По дороге состоялся разговор с солдатами, и один из них, Лю Чжун, сетовал на то, что тяжелую работу в походах и сражениях выполняют мужчины, а женщины наслаждаются праздной жизнью дома. Хуа Мулан естественно знает, что женщинам нелегко сидеть дома, поэтому она поет «Кто сказал, что женщины не так хороши, как мужчины», чтобы убедить Лю Чжуна в неразумности его доводов.

Предстоит узнать историю создания оперы Чэнь Сяньчжана «Хуа Мулан», её сюжет, особенности исполнения ролей, создания костюмов и в целом то, что отличает Юйцзюй (она же Хэнаньская опера, опера Юй) от других видов опер. Подростки должны понимать смысл тех задач, которые стоят перед ними: определить особенности оперы Чэнь Сяньчжана «Хуа Мулан», грамотно использовать при этом Интернет пространство для формирования ценностного отношения к оперному искусству, развивать в себе коммуникативные навыки, критическое мышление, умения устанавливать логические связи между явлениями, собирать, анализировать и представлять информацию из различных источников, согласовывать свои действия, работать в команде.

Распределение ролей предполагает объединение учащихся в группы с присвоением определённой роли, где каждый участник внутри своей группы может собирать материал по конкретному элементу общего задания, чтобы сэкономить время. Позже ведущий группы объединяет представленный материал в одну презентацию. Работы всех групп в завершение веб квеста составят содержание веб-кейса. Наш веб-квест предполагает следующие роли: «историки», «литераторы», «актёры», «костюмеры», «музыковеды», «зрители».

Процесс представляет собой пошаговую инструкцию для каждой из групп в выполнении заданий. Задания для «историков» предполагают: описание культурных особенностей провинции Хэнань, мест действий и исторических событий, представленных в опере, реальных исторических личностей, подобных главной героине. «Литераторы» оформляют краткое содержание оперы с иллюстрациями. «Актёры» собирают каждый своё портфолио, где отмечают особенности исполнения роли, приводятся примеры известных исполнителей (фото, видеофрагменты). «Костюмеры» находят интересные факты о костюмах того времени. «Музыковеды» выделяют особенности оперы Юй в целом, приводят примеры. «Зрители» описывают своё первичное восприятие оперы «Хуа Мулан», рассказывают впечатления об экранизации легенды о Мулан. Веб-квест содержит источники информации, которыми будут пользоваться участники для поиска ответов. Представлен список ссылок, с помощью которых участники смогут найти ответы. Список ссылок состоит из собственно ссылок и необходимой к ним краткой аннотации.

Созданный веб-квест предполагает разнообразный досуг и общение, формируя музыкальный интерес у подростков, так как задания могут выполняться как в классе, так и дома (индивидуально, в любое время). Итоговый отчёт – это совместный труд, где подросткам предоставляется возможность выражать свои мысли по поводу музыкального произведения и предоставлять собранную им информацию, аргументировав свой выбор (показатели социальной адаптированности). В процессе происходит построение подростками собственной идентичности, осваивание различных ролей, поиск ими своего социального «Я» при взаимодействии с миром музыки и её исполнителями, а также сверстниками (показатели социальной автономности). При создании собственных музыкальных проектов предоставляется широкая возможность самопрезентации, происходит усвоение ценностных ориентаций и социальных установок, мотивов и целей, выбор увлечений, которые соответствуют возрасту подростков, чтобы выплеснуть свои эмоции (показатели социальной активности).

Заключение. Происходит защита проектов каждой группой. Проект получает оценку внутри группы, в межгрупповых дискуссиях и педагогом музыки в соответствии с определёнными критериями, среди которых оценка исследовательской и творческой деятельности, качества подобранных аргументов, оригинальность работы, качество и форму представления результатов (о них участники веб-квеста узнют заранее).

В опере используется много скользящих тонов, тягучих акцентов и других непростых стилей оперного пения, которые трудно воспроизводить, так как требуется серьёзная практика. Поэтому за основу изучения оперы Чэнь

Сяньчжана «Хуа Мулан» мы взяли следующий алгоритм «слушать-переживать-чувствовать музыку». Главное – направить учащихся на художественную деятельность, обеспечить возможность почувствовать художественное очарование оперы Юй, воспитывать интерес к её изучению, донести до учащихся особенности стиля пения оперы, который характеризуется прямотой и мужественностью; показать эстетическую ценность и художественный смысл; мотивировать подростков к активной оценке, изучению и развитию своего художественного потенциала.

Выбор оперы был не случаен ещё и потому, что Китайская Народная Республика придает большое значение охране нематериального культурного наследия. 20 мая 2006 года опера Юй была включена в первую партию национального списка нематериального культурного наследия, утвержденного Государственным советом, а 8 июня 2007 года театр оперы Юй провинции Хэнань Чжэнчжоу был удостоен Первой премии Министерства культуры КНР за сохранение культурного наследия. И в этом немалая роль принадлежит талантливому композитору оперы Юй Чэнь Сяньчжану, который раскрыл благородный дух храбрости Мулан и с помощью музыкальных средств передал уникальное очарование оперы последующим поколениям.

Как видим, интеграция высокохудожественного произведения и использование универсальной цифровой технологии в музыкальном образовании, как веб-квест, позволяют минимизировать риск развития «двойственной личности»; зависимости от пропагандируемых ценностей в интернете. Такая интеграция направлена на укрепление авторитета родителей и педагогов, который теряется зачастую с укреплением зависимости от получения стихийной информации, расположенной в Интернете. При таком подходе исключается анонимность и неопределенность социальных субъектов, участвующих в социализации. Вне зависимости от статуса, подросток обретает уверенность в собственных силах, создавая свой качественный музыкальный продукт, апробируя свои идеи, при этом получая поддержку и социальное одобрение педагогов и сверстников. Поскольку применение цифровых технологий в музыкальном образовании подростков связано с организационными действиями в реальной жизни, то не происходит блокировки опыта реальной жизни, снижения роли реальных групп сверстников в межличностном взаимодействии. Процесс социализации приобретает управляемый характер. А это, по-мнению великого учёного Я. Л. Коломинского, и есть Воспитание. Конечно, предстоит пройти долгий путь, прежде чем опера сможет по-настоящему войти в мир культурных развлечений молодого поколения. Использование новых информационно-комуникационных технологий в музыкальном образовании всё-таки позволит опере приблизиться к молодому поколению и выполнить свою великую миссию в формировании личности подрастающего поколения [5].

Литература:

1. Абрамова, И. В. Дидактические возможности и условия применения технологии веб-квест как дидактической формы в профессиональной подготовке студентов /

И. В. Абрамова // Juvenis scientia. – 2019. – № 2 (Педагогические и психологические науки). – С. 18-22.

2. Остапович, О. В. Дидактические возможности веб-квест технологии при формировании ИКТ-компетентности современного педагога / О. В. Остапович, В. В. Миллер // Мир науки, культуры, образования. – № 5 (60) 2016. – С. 209-211.

3. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.

4. Вэнь, Чэн. Социализация подростков Китая в условиях медиасреды / Чэн Вэнь // Вестник БарГУ. – Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение). – 2023. – № 1. – С. 58-64.

5. Цзяо Фумин. О культурном развитии и изменении модели оперной коммуникации [J]. Журнал Qilu. – 2008(5). – С. 129-133.

УДК 316.6

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ЦИФРОВЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А. В. Комарова,
кандидат психологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия,
alex_komarova@mail.ru
Т. В. Слотина,
кандидат психологических наук, доцент,
Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра 1, Санкт-Петербург, Россия,
vladislava-97@mail.ru
К. П. Захаров,
кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия,
sladogor@gmail.com

ON THE ISSUE OF STUDYING THE ATTITUDE OF RUSSIAN TEACHERS AND TEENAGERS TO DIGITAL TECHNOLOGIES

A. V. Komarova,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Saint-Petersburg, Russia
T. V. Slotina,
Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University,
Saint-Petersburg, Russia
K. P. Zakharov,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Saint-Petersburg, Russia

Аннотация. В статье представлены результаты исследования отношения к понятию «цифровые технологии» российских педагогов (466 чел.) и старшеклассников (122 чел.). Использован психосемантический метод, методика «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина. Общим является отношение к цифровым технологиям как инструменту, ресурсу для удовлетворения потребностей, средству взаимодействия. Учащиеся связывают их с будущим, педагоги относятся как к показателю профессиональной компетентности. Выявлена разная модальность.

Annotation. The paper presents the results of a study of the attitude to the concept of "digital technologies" of Russian teachers (466) and teenagers (122). The psychosemantic technique of "Color metaphors" by I.L. Solomin was used. There is a general attitude towards digital technologies as a tool, a resource for meeting needs, and a means of interaction. Teenagers connect them with the

future. The use of digital technologies by teachers is an indicator of competence. Attitudes differ in modality.

Ключевые слова: отношение; цифровые технологии; цифровая социализация; педагоги; подростки.

Keywords: attitude; digital technologies; digital socialization; teachers; teenagers.

Введение. На протяжении последних десятилетий социальная психология активно занимается изучением цифровой социализации личности, что теснейшим образом связано с включением в нашу жизнь цифровых технологий. Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский выдвигают социально-когнитивную концепцию цифровой социализации как новую экосистему и социальную эволюцию психики [5]. В работе А.А. Строкова поднимается проблема цифровой культуры и ценности российского образования [7]. Г.Я. Гревцева обосновывает преимущества цифровой образовательной среды и необходимость создания психолого-педагогические условий для эффективной цифровой социализации школьников [2].

Данный вопрос, находится на стыке двух центральных отраслей психологической науки социальной и педагогической психологии, которые рассматривались в своем неразрывном единстве А. А. Реаном и Я. Л. Коломинским [5]. И сегодня немало исследований посвящено этой проблематике. Так, в работе О.Н. Шаповаловой проделан аналитический обзор преимуществ и рисков цифровизации школьного образования, по мнению педагогов и родителей [8]. В.Л. Назарова освещает вопрос цифровой трансформации школьного образования в период пандемии на примере одной из областей России [4]. Л.Н. Данилова также затронув тему пандемии, пишет о COVID-19 как о факторе развития образования, о перспективе цифровизации [3].

В результате, система отношений личности обнаруживает новый спектр – отношение к цифровым технологиям. Несмотря на значимость комплексного исследования системы отношений личности, это направлении фактически не изучалось. Имеются отдельные работы, выполненные в рамках социологии, которые в силу своей специфики не раскрывают причинно-следственных связей отношений личности [1]. При этом в пользу актуальности данного вопроса в психологических исследованиях отмечается, что владение цифровыми технологиями позволяет личности принимать решения в ситуации реального мира, способствует цифровой социализации школьников [2].

Таким образом, с одной стороны, актуальность и практическая значимость исследования отношения к цифровым технологиям у субъектов образовательного процесса представляется бесспорной. С другой стороны, подобные исследования почти не проводились.

Методология. Целью нашего исследования стало изучение отношения к цифровым технологиям субъектов образовательного процесса. Выборка составила 588 человек: из них 466 человек – педагоги образовательных учреждений и 122 учащихся 9-11 классов средних общеобразовательных школ города Санкт-Петербурга. Предполагалось, что отношение к цифровым технологиям у педагогов и школьников будет схожим с точки зрения

инструментальной функции этого понятия, различия же будут связаны с потребностно-мотивационной функцией.

В качестве метода изучения отношения к цифровым технологиям был выбран психосемантический метод, реализованный в методике И.Л. Соломина «Цветовые метафоры». Данная методика позволяет описать индивидуальное и групповое субъективное семантическое поле относительно изучаемого понятия.

В качестве критерия анализа семантической близости понятия «цифровые технологии» с другими категориями выступила частота ассоциированности понятий, выраженная в процентах. Для оценки сходства и различий степени ассоциированности понятий был применен критерий φ - угловое преобразование Фишера.

Результаты и обоснование. Анализ сходства понятий показал, что отношение к цифровым технологиям в исследуемой выборке отличается разнообразием, и по содержанию близких понятий, и по эмоциональной окрашенности, и по перспективности.

Самыми близкими, как и было прогнозируемо, по значению оказались понятия, указывающие на инструментальную функцию цифровых технологий и класс принадлежности. Основанием для такого вывода служит высокий процент выбора в качестве сходных таких понятий как «Электронные ресурсы» (46%), «Компьютер» (45,5%), «Интернет» (32,5%), «Техника» (28,5%), «Социальные сети (26,5%), «Дистанционное обучение» (25%) и др.

Интересно, что в группе педагогов чаще на достоверно значимом уровне цифровые технологии ассоциируются с понятиями «Интернет» (φ=3,06) и «Электронные ресурсы» (φ=2,79).

Также ассоциируемыми характеристиками оказались понятия, указывающие на потребностно-мотивационную сферу респондентов, такие как «Безопасность» (25%), «Материальное благополучие» (22%),

При этом старшеклассники наделяют цифровые технологии свойством удовлетворения потребностей в самоактуализации, а именно в «Творчестве» (23%, φ=1,64), в «Успехе» (22%, φ=2,24), «Выполнение обязанностей» (23%) и в «Отдыхе» (27%, φ=3,77). Указанные потребности для учащихся являются базовыми, так как согласно методике И.Л. Соломина имеют положительную модальность и попадают в группу высоко значимых характеристик.

Для педагогов цифровые технологии – это средство, обеспечивающее удовлетворение потребности в профессиональном продвижении, поскольку они ассоциируются с такими понятиями как «Компетентность» (26%, φ=1,69), «Знания» (20%), «Моя учеба» (21%), «Моя работа» (20%).

Общим результатом для обеих групп выборки является то, что цифровые технологии способствуют социальному взаимодействию, преимущественно в сфере деловых отношений, как для педагогов, так и для школьников. Близкими по значению оказались понятия, указывающие на группы людей: «Мои коллеги» (25%), «Руководитель (начальник)» (24,5%), на социальные институты взаимодействия: «Школа» (24%), «Работа» (20%) и на сферы деятельности: «Управление» (25,5%), «Образование» (22,5%), «Обслуживание» (27%). Таким образом, можно предположить высокую значимость цифровых технологий в

образовательной сфере, как с позиции бесконтактного взаимодействия, так и с точки зрения «обслуживания» педагогического процесса. Это подчеркивает высокий уровень актуальности внедрения в процесс образования цифровых технологий.

В круг близких понятий по отношению к цифровым технологиям, как у педагогов, так и у старшеклассников, не попали «моя семья», «мои друзья» и др., поскольку они реже связываются с цифровыми технологиями. Возможно, это демонстрирует, что близкий, личный круг общения, как взрослых, так и подростков находится в иной сфере отношений – в сфере контактных отношений.

Вместе с тем у педагогов с цифровыми технологиями оказалась ассоциированна более абстрактная категория «Люди» (23%, φ=1,67). С одной стороны, это указывает на инструментальное и гуманитарное значение цифровых технологий для этой группы выборки. С другой стороны, ассоциация с неперсонализированной категорией, может, свидетельствовать о формальном отношении при использовании цифровых технологий педагогами.

По результатам ассоциированности цифровых технологий с эмоциональными характеристиками, важно обратить внимание на их модальность. Старшеклассники демонстрируют более личностное отношение к цифровым технологиям. Среди схожих понятий у них чаще встречаются «Интересное занятие» (24%, φ=2,19), «Печаль» (22%, φ=2,02), «Радость» (17%, φ=1,67), «Страх» (17,5%, φ=3,01), «Раздражение» (14%,), «Угроза» (12,5%, φ=1,90). Другими словами, по модальности отношение учащихся к цифровым технологиях – амбивалентное.

Значимой среди всех перечисленных эмоциональных характеристик является категория «Интересное занятие», которая в данном контексте включена в группу аффективной сферы. В методике И.Л. Соломина «Цветовые метафоры» это понятие является маркером, указывающим на значимость (в данном случае цифровых технологий) в удовлетворении базовых потребностей. Следовательно, они занимают важное место среди увлечений и интересов учащихся. Цифровые технологии становятся не только инструментом, но и ресурсом, обеспечивающим удовлетворение потребностей.

Также интересно появление среди ассоциируемых слов, понятий, обозначающих негативные эмоции: «Печаль», «Страх», «Раздражение», «Угроза». На наш взгляд, это свидетельствует с позиции школьников о возможности возникновения при применении цифровых технологий стрессовых ситуаций, таких как кибербуллинг, отсутствие ожидаемого положительного подкрепления, поддержки, помощи и т.д. Данные ситуации могут провоцировать состояние одиночества, страха, депрессии, агрессии.

В отличие от учащихся, отношение педагогов к цифровым технологиям нейтрально окрашено, близость понятия с эмоциональными характеристиками встречается менее чем у 9% педагогов. Можно охарактеризовать такое отношение как прагматичное.

Необходимо рассмотреть отношение к цифровым технологиям в контексте «Личность и будущее». Категория «Мое будущее» появилась в числе ассоциаций

у 16% старшеклассников и 16% педагогов. Это демонстрирует, что образ будущего неизменно связан у субъектов образовательного процесса с цифровыми технологиями. И педагоги, и школьники считают цифровые технологии перспективным и неизбежными спутниками будущего. Более того, среди ассоциируемых понятий у старшеклассников присутствует категория соответствующая образу «Идеального Я» – («Каким (какой) я хочу быть») – 20%, φ=2,17. Следовательно, цифровые технологии для старшеклассников важны в достижении личностного идеала, построения жизненных перспектив. Также о значение цифровых технологий для старшеклассников в построении будущего говорит их ассоциированность с категорией «Моя профессия» (23%, φ=1,71). Другими словами, для современного старшеклассника невозможно представить будущую профессию и овладение ею без использования цифровых технологий, которые могут быть и инструментом, и сферой деятельности.

Выводы и заключение. На основании проделанного исследования, можно говорить об общих тенденциях в отношении к цифровым технологиям у субъектов образовательного процесса в лице педагогов и старшеклассников. Цифровые технологии значимы как информационно - технический инструмент, ресурс, способствующий удовлетворению потребностей в различных ситуациях и сферах жизнедеятельности; как средство взаимодействия и общения с различными категориями людей в профессионально-деловой сфере.

Однако имеются и некоторые различия. Старшеклассники связывают цифровые технологии с удовлетворением базовых потребностей, потребности в самоактуализации. Для них характерно видеть в цифровых технологиях ресурс достижения идеала в будущем, а также с овладения профессией. При этом модальность отношения к цифровым технологиям – амбивалентная.

Для педагогов в целом отношение к цифровым технологиям является нейтральным. Взрослые видят в них средство, обеспечивающее удовлетворение потребности в профессиональном продвижении, их отношение более прагматичное.

Данные факты являются интересными с точки зрения дальнейшего более детального изучения с целью построения эффективной и психологически грамотной модели внедрения цифровых технологий в систему образования.

Литература:

1. Бурганова, Л. А. Отношение вузовских преподавателей к использованию цифровых технологий: социологический анализ / Л. А. Бурганова, О. В. Юрьева // Вестник экономики, права и социологии. – 2020. – № 1. – С. 105-108.

2. Гревцева, Г. Я. Цифровая социализация личности в образовательной среде / Г. Я. Гревцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14, № 1. – С. 40-49. – DOI 10.14529/ped220104.

3. Данилова, Л.Н. COVID-19 как фактор развития образования: перспективы цифровизации и дистанционного обучения // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – № 5 (68). – С. 124-135.

4. Назаров, В. Л. Анализ первых результатов цифровой трансформации школьного образования в период мировой пандемии covid-19: опыт Свердловской области: монография / В. Л. Назаров, Л. И. Долинер; Министерство науки и высшего образования Российской

Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021. – 148 с.

5. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 573 с.

6. Солдатова, Г. У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 431-450.

7. Строков, А.А. Цифровая культура и ценности российского образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук /А.А. Строков. – Н. Новгород, 2021. – 21 с.

8. Шаповалова, О. Н. Преимущества и риски цифровизации школьного образования глазами педагогов и родителей: аналитический обзор / О. Н. Шаповалова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 1. – С. 49-54.

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИИ

Ю. П. Кошелева,
кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва
koshelevayup@mgppu.ru

PROFESSIONAL PERSONALITY DEVELOPMENT OF RUSSIAN UNIVERSITIES' GRADUATES WITH DIFFERENT LEVELS OF ADAPTATION

Yu. P. Kosheleva,
PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher at the Scientific and Practical Center for Integrated Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

Аннотация. В статье проведен анализ подходов к пониманию профессионального развития личности, выделены его ключевые факторы – профессиональная идентичность и уровень адаптации; представлены результаты пилотажного исследования профессионального становления (уровень профидентичности, удовлетворенность работой) и адаптации к профессии выпускников российских вузов; доказаны различия их профессионального развития по подгруппам с низкой, средней и высокой адаптацией ($p < 0,01$; $p < 0,05$).

Annotation. The article analyzes approaches to understanding professional development of a personality, highlights its key factors: they are professional identity and level of adaptation; presents the results of a pilot study of professional formation (level of professional identity, job satisfaction) and adaptation to the profession of Russian universities' graduates; proves the differences in their professional development by subgroups with low, medium and high adaptation ($p < 0,01$; $p < 0,05$).

Ключевые слова: самоопределение; профессиональная идентичность; личность, адаптация; выпускники

Keywords: self-determination; professional identity; personality, adaptation; graduates

Проблема кадров при подготовке к той или иной профессии остается ключевой в любой стране, т. к. от этого зависит ее развитие и процветание. Образование является тем инструментом, с помощью которого происходит развитие и обучение личности (включая ее самовоспитание, самообучение и саморазвитие). Оно предоставляет обучающимся возможность выбирать профессию, в случае необходимости менять сферу деятельности, пробовать свои силы как специалиста во время практик, стажировок, на рабочем месте после окончания образовательного учреждения. Если трудового опыта у личности до обучения не было, то ее представления о профессии могут расходится с реальными условиями работы и требованиями к специалисту. Это происходит из-за того, что, по мнению Е. А. Климова, содержание работы недоступно для

наблюдения и передачи в форме образа [4], – ее постижение возможно только в процессе непосредственного выполнения своих трудовых обязанностей, когда образ профессии формируется на основе личного опыта, и решение о том, подходит ли данная профессия человеку, проверяется на рабочем месте. Об неудовлетворенности трудовой деятельностью и карьерой, вызванной несоответствием самоощущения в профессии и ожиданий от нее, говорят частые обращения с таким запросом к психологу-консультанту.

Данная проблема в целом связана с профессиональным развитием личности. Она касается либо начала профессионального пути, и тогда можно говорить о профессиональном самоопределении; либо процесса профессионализации, где происходит адаптация специалиста к рабочему месту и освоению профессии. Самоопределение (англ. self-determination) означает осознанное стремление занять конкретную позицию в обществе, выбор социальных структур и процесс вхождения в них [1], что отражает процесс взаимодействия индивида и общества. Чтобы определить свой профессиональный маршрут, нужно понять его место в системе мотивов и ценностей личности, пройти этапы социализации, согласовать с жизненным путем. Решение этих задач или избегание их решения выражается в степени сформированности профессиональной идентичности школьников старших классов, имеющей эмоционально-личностные детерминанты [3] и предполагает более широкий контекст, включающий не только профессиональное становление, но и развития личности. В результате становление профессиональной идентичности затрагивает два уровня – практический и гностический, связанные с изменением социального статуса и перестройкой создания и самосознания индивида [4]. Процесс формирования профессиональной идентичности неразрывно связан с профессионализацией человека, которая также протекает на личностном и социальном (профессиональном) уровнях. Она неотделима от самореализации индивида в других сферах его жизни, где личность самостоятельно определяет, смыслы как трудовой деятельности, так и своей жизнедеятельности в целом. Он придает значимость культурно-исторической (социально-экономической) обстановке, в которой живет [5]. Успешность профессионализация показывает, насколько человек адаптировался к профессии. На наш взгляд, главными факторами, влияющими на профессиональное становление, являются адаптация к профессии и его результат – профессиональная идентичность. Дополнительным индикатором, показывающим принятие человеком своей работы, является удовлетворенность ею. Изучение этих показателей профессионального развития личности легли в основу нашего исследования.

Характеристика выборки. В пилотажном исследовании приняли участие 50 человек различных профессий, выпускники российских вузов от 23 до 58 лет (M = 25,12), из них 41 женщина и 9 мужчин. Все участники дали информированное согласие на проведение исследования. Исследование проводилось в сети Интернет посредством Google Forms. Характеристики трудоустройства участников исследования и степень удовлетворенности текущей работой представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристики выборки по трудоустройству и степени удовлетворенности работой

Характеристика	Частота	%
Работа по специальности		
Да	18	36%
Нет	32	64%
Тип трудоустройства		
По найму	25	50%
Работа на себя	14	28%
Совмещение найма и работы на себя	2	4%
Временно не трудоустроен(а)	9	18%
Степень удовлетворенности работой, баллы		
1	2	5%
2	1	2%
3	8	20%
4	23	56%
5	7	17%

Согласно полученным данным, 64% выпускника российских вузов не работают по специальности. Это значит, что в два раза чаще обучающиеся выбирают такую специальность для обучения в вузе, по которой после окончания вуза не работают и позже по тем или иным причинам меняют сферу профессиональной деятельности. (Вероятно, это связано с невостребованностью их специальности на рынке труда или безработицей в целом, что нуждается в дополнительном исследовании). При этом треть участников работают на себя, половина по найму, и менее пятой части не нашли подходящий для них вариант работы (временно не трудоустроены).

Работа не по специальности, полученной в вузе, приводит к снижению удовлетворенности работой: лишь 17% участников исследования полностью удовлетворены ею, большинство выпускников находится на среднем уровне удовлетворенности (3-4 балла выбрали 76%) участников. Следует отметить, что некоторые из них имеют две специализации и трудоустроены в двух сферах деятельности (наблюдается совмещение профессий), среди которых встречаются случаи работы без высшего образования в выбранной сфере.

Результаты исследования показали, что характеристики выборки согласуются с уровнем сформированности у участников исследования профессиональной идентичности (см. рис. 1).

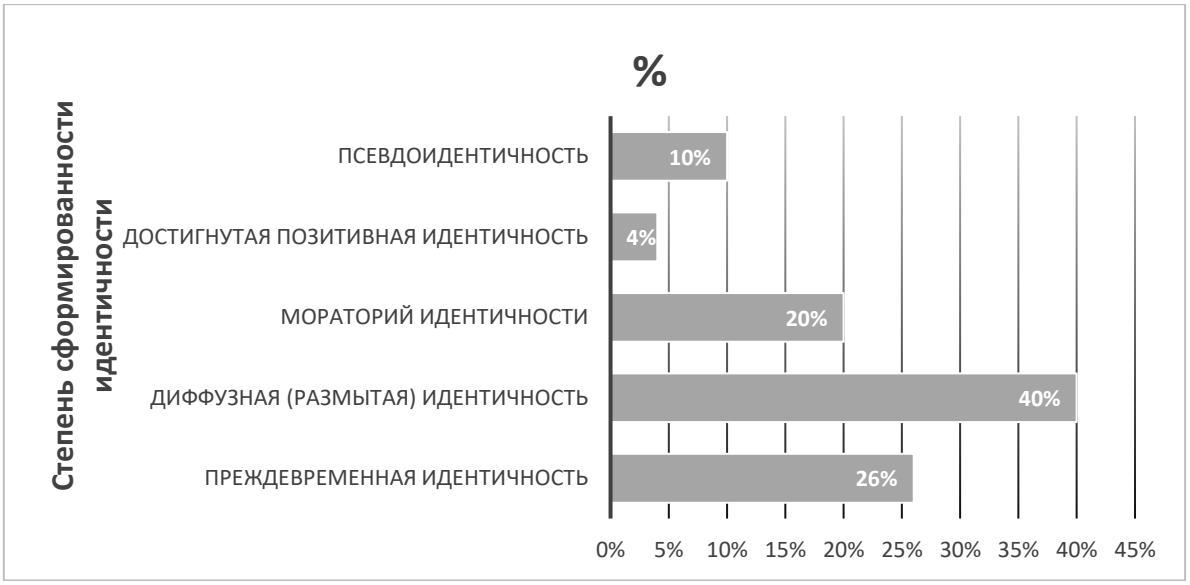


Рисунок 1. Уровень сформированности профессиональной идентичности у выпускников российских вузов, % по методике исследования профессиональной идентичности (МИПИ) (Л.Б. Шнейдер).

Согласно распределению, у выпускников российских вузов наблюдаются затруднения в достижении профессиональной идентичности. Для 26% опрошенных характерна преждевременная идентичность, что говорит о том, что они либо находятся в самом начале профессионального пути и только опираются на представления о профессии, не имея о ней достаточно информации, либо выбор профессии был навязан им другими людьми (они не сделали свой выбор самостоятельно). Самая большая группа выпускников составляет 40% опрошенных. Их профессиональная идентичность размытая, она не имеет четких границ и у ее носителей нет четких целей в своем профессиональном самоопределении и развитии. Данный вид идентичности подразумевает отсутствие уверенности в своих способностях и низкую самооценку. У 20% выпускников наблюдается кризис идентичности, который может привести к принятию своей профессии или к ее отторжению. Лишь 4% опрошенных достигли позитивной идентичности и видят себя в роли хорошего специалиста. 10% участников исследования обладают гипертрофированной идентичностью, которая не способствует функциональному поведению личности, т. к. в большей степени имитирует, чем реализует профессиональные качества специалиста. Причиной того, что лишь 14% от всей выборки достигли профессиональной идентичности может быть то, что по факту вузы не способствуют ее развитию [2], либо сами обучающиеся обладают определенными личностными качествами, которые не способствуют их адаптации в целом и к новой профессии, в частности.

Проверка уровня адаптации показала, что для данной выборки характерна низкая адаптация (см. табл. 2).

Таблица 2 – Распределение уровня адаптации выпускников российских вузов по методике Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность-02» (МЛО-АМ) (А.Г.Маклаков, С.В.Чермянин)

Уровень адаптации	Стены	Количество участников	Процент участников, %
низкая	1-2 стена	34	68%
удовлетворительная	3-4 стена	14	28%
нормальная и высокая	5-10 стенов	2	4%

Ею обладает подавляющее большинство участников исследования (68%). 28% процентов всей выборки относятся к группе удовлетворительной адаптации и лишь 4% способны адаптироваться в изменяющихся условиях. Неспособность большей части выборки к нормальной адаптации может быть вызвана как геополитической ситуацией в стране, так и спецификой современной жизни в целом. Однако уровень адаптации определяет выпускников российских вузов стойкость в критических ситуациях, влияет на их самоощущение как специалистов, на их самооценку, а также на способность взаимодействовать с коллегами и исполнять социальные роли, и может как способствовать, так и тормозить профессиональное развитие их личности.

Далее выборка была разбита на подгруппы по степени адаптации: 1) подгруппа низкой адаптации; 2) подгруппа удовлетворительной адаптации; 3) подгруппа нормальной и высокой адаптации. В результате сравнительного анализа с помощью критерия Краскала-Уоллиса были обнаружены статистически значимые различия (см. табл. 3).

Таблица 3. – Сравнение показателей удовлетворенности работой и уровнем профессиональной идентичности по подгруппам с низкой, средней и высокой адаптацией

Показатель	Значимость	Среднее значение в подгруппе низкой адаптации	Среднее значение в подгруппе удовлетворительной адаптации	Среднее значение в подгруппе нормальной и высокой адаптации
Удовлетворенность работой	**,036***	3,6176	3,8571	4,5000
Профессиональная идентичность	**,006****	1,5394	2,5850	3,4800

* - уровень значимости $p < 0,05$; ** - уровень значимости $p < 0,01$

При попарном сравнении по признаку удовлетворенности работой (трудоустройством) существуют различия между 1 и 3, 2 и 3 подгруппами. Различия между подгруппами значимы на уровне $p < 0,05$. Между подгруппами низкой и удовлетворительной адаптации различий не выявлено. Выявлены

статистически значимые различия показателя уровня сформированности профессиональной идентичности: чем выше уровень адаптации, тем он выше ($p < 0,01$). При попарном сравнении статистически значимы различия между подгруппами с низкой и удовлетворительной адаптацией.

Литература:

1. Богдан, Н.А. Профессиональное самоопределение студентов-психологов: учеб. пособие / Н.А. Богдан. – Самара : «Универс групп», 2009. – 86 с.

2. Буянова, Г.В. Анализ подходов к изучению и формированию профессионального самоопределения студентов вуза / Г.В. Буянова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2015. – С. 13–22.

3. Гут, Ю.Н. Эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников / Ю.Н. Гут и др. // Психологическая наука и образование. – 2023. – Том 28. № 1. – С. 66–84. DOI: https://doi.org/10.17759/ pse.2023280103

4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.

5. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие / Н. С. Пряжников. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.

УДК 37.015.4

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

О. С. Куницкая,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
kunitskaya_oksana_bspu@mail.ru
В. А. Назарова,
специалист кафедры социальной педагогики
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
nazarovalera010@gmail.com

INFLUENCE OF AGE CHARACTERISTICS OLDER TEENAGERS TO THE ARISE OF CONFLICT SITUATIONS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

O. S. Kunitskaya,
Ph.D in Pedagogical Sciences, head Department of Social Pedagogy, Associate Professor, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,Minsk, Republic of Belarus
V. A. Nazarova,
specialist of the Department of Social Pedagogy Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

Аннотация. В статье представлены особенности влияния различных возрастных аспектов развития личности старших подростков на возникновение конфликтных ситуаций в школьной среде (стремление к самоутверждению, склонность к негативизму, конкуренция, чувство взрослости, желание привлечь внимание, личностная нестабильность). Описаны формы и причины возникновения конфликта в старшем подростковом возрасте (борьба за статус, конкуренция за внимание, булинг/кибербулинг, девиатное поведение).

Annotation. The article presents the features of the influence of various age-related aspects of the personality development of older adolescents on the emergence of conflict situations in the school environment (the desire for self-affirmation, a tendency toward negativity, competition, a sense of adulthood, the desire to attract attention, personal instability). The forms and causes of conflict in late adolescence are described (struggle for status, competition for attention, bullying/cyberbullying, deviant behavior).

Ключевые слова: старший подростковый возраст, возрастные особенности старших подростков конфликтные ситуации, причины конфликта, формы конфликта.

Keywords: older adolescence, age characteristics of older adolescents, conflict situations, causes of conflict, forms of conflict.

Актуальность исследования причин возникновения конфликтных ситуаций в подростковой среде обуславливается влиянием возрастных особенностей развития личности подростка, поскольку подростковый возраст характеризуется педагогами-психологами как переходный, трудный и критический. Кроме того, общение в этом возрастном периоде является доминирующим видом деятельности. Особенности психического развития во время пубертатного периода зачастую усложняет характер взаимодействия с микросоциумом, что является следствием возникновений конфликтных ситуаций.

В результате теоретического анализа научных источников определена сущность и стратегии конфликтного поведения старших подростков. Сущность конфликтного поведения старших подростков трактуется нами как одна из форм девиантного реагирования на жизненные ситуации, выражающееся в виде эмоциональных реакций, вербальной и физической агрессии, раздражительности, неуступчивости, мстительности и проявляющееся желанием подростков причинить моральный вред, унизить оппонента. Определены стратегии конфликтного поведения старших подростков, которые включают 5 моделей поведения (соперничество, избегание, компромисс, приспособление, сотрудничество).

В рамках исследования проблемы конфликтного поведения подростков в школьной среде считаем важным обратиться к противоречиям, возникающим в их духовном развитии, которые описывал ученый-педагог В. А. Сухомлинский в своем труде «Сердце отдаю детям». Ученый утверждает: «И глаза не те, и голос уже не тот, и это самое главное – восприятие окружающего мира иное, отношение к людям, требования, запросы, интересы всё качественно иное» [6].

Педагоги-психологи И. Ю. Кулагина [4], А. А. Леонтьев [5], И. С. Кон [3] в своих исследованиях подчеркивают, что общение в подростковом возрасте является доминирующим видом деятельности, в результате которого они ищут пути, формы и способы самоутверждения и самореализации. Вместе с тем по мнению психологов Л. С. Выготского [1] и Ю. Н. Карандашева [2], подростковый возраст относится к категории критических возрастных этапов, отличительными признаками которого являются фундаментальные изменения в сфере самосознания. Стремление подростка к самоутверждению зачастую проявляется в склонности к негативизму, конфликтному взаимодействию и агрессивным реакциям.

Отметим, что в психолого-педагогических источниках подчеркивается тезис о серьезной перестройке организма подростка, связанной с половым созреванием. Важным для нашего исследования является тот факт о параллельности течения физического и психологического развития подростка. Период пубертата трактуется многими учеными как затянувшийся возрастной кризис, который трудно протекает для самого подростка и его микросоциума.

Считаем важным отметить ряд факторов, характеризующих сложность протекания у подростков данного возрастного кризиса. Во-первых, эмоциональный фон характеризуется нестабильностью, резкими скачками настроения, тревожностью, раздражительностью, что порождает причины

возникновения конфликтных ситуаций. Во-вторых, отсутствие навыков стрессоустойчивости, умений преодолевать трудности в ситуациях неопределенности также провоцируют конфликтное поведение в микросоциуме. В-третьих, резкое повышение интереса к своему внешнему облику, желание нравится сверстникам, быть замеченным окружающими являются факторами, влияющими на появление внутриличностного конфликта.

Исследования обосновывают тот факт, что в подростковом периоде зарождается ряд новообразований, которые присущи подростковому периоду. Опираясь на периодизацию исследователя Ю. Н. Карандашева: « … центральным новообразованием в данном возрасте является притязание на внешнюю взрослость» [2].

Ведущие педагоги-психологи в своих трудах уделяют пристальное внимание такому феномену как «чувство взрослости» подростка, которое и провоцирует возникновение конфликтного поведения во взаимодействии со сверстниками и старшим поколением. Ложное ощущение себя взрослой личностью проявляется в стремлении к ограждению своей жизни от вмешательства взрослых, претендование на равноправие с другими субъектами взаимодействия, желание иметь независимость в принятии решений, действовать по своим правилам, потребность в свободной манере поведения, расширение своих прав и возможностей – все это является следствием разногласий с микросоциумом и порождает конфликтное поведение.

Вместе с тем при исследовании проблемы возникновения конфликтных ситуациях в школьной среде считаем также целесообразным обратиться к феномену «Я-концепция», поскольку по мнению У. Джеймса: « … важнейшим моментом в характеристике подростка, его новой социальной позиции является осознание своего «Я» … » [7]. Более того, в таблице 1 представим составляющие «Я-концепции» и их описание (таблица 1).

Таблица 1 – Структура Я-концепции по У. Джеймсу [7]

Составляющая	Описание
«Духовная я»	Внутреннее и субъективное бытие человека. Набор его религиозных, политических, философских и нравственных установок
«Материальное Я»	То, что человек отождествляет с собой (его дом, частная собственность, семья, друзья и пр.)
Социальное Я»	Признание и уважение, которое получает человек в обществе, его социальная роль
«Физическое Я»	Тело человека, его первичные биологические потребности

Осознание собственного «Я» у подростка проявляется в функциях, которые необходимо учитывать при исследовании проблемы возникновения конфликтности во взаимодействии подростков с микросоциумом (рисунок 1).

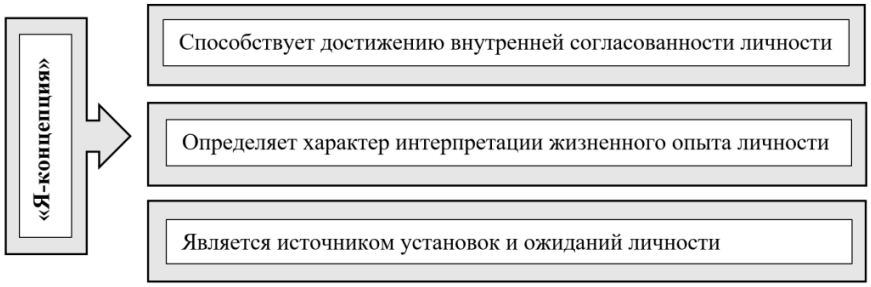


Рисунок 1 – Функции «Я-концепции» подростка.

Полагаем важным отметить, что обеспечение внутренней согласованности своей личности достигается подростком при помощи механизмов психологической защиты. Подобные механизмы сохраняют целостность и постоянство «Я-концепции» подростка. Любое воздействие микросреды, которое не соответствует внутренней согласованности личности, искажается и вытесняется подростком (рисунок 1).

Внутренним фильтром, задерживающим и пропускающим через себя информацию, является характер интерпретации жизненного опыта подростка, который порой бывает неблагополучным и не соответствует «норма-образцу» социума. Данный факт следует учесть при анализе конфликтного поведения в школьной среде (рисунок 1).

Прогнозы и притязания личности (уверенное или неуверенное поведение, завышенная или заниженная самооценка) являются следствием установок и ожиданий личности подростка (рисунок 1). Рассмотрим три аспекта реализации данных установок: эмоциональный, физический, социальный, которые являются совокупностью установок на себя и, в свою очередь, делится на:

– «Реальное Я» – это установки, на восприятие своих активных возможностей, социально-ролевой и статусной позиции.

– «Идеальное Я» – это установки на стремительное преобразование своего внешнего облика разными способами для привлечения внимания к своей личности и поиска своего идеала.

– «Зеркальное Я» – это установки, направленные на внешнюю оценку личности подростка сверстниками и его микросоциумом (рисунок 2).

По словам Л. С. Выготского: « … в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного» [1]. Личностная нестабильность: негативные реакции, раздражительность, вербальная агрессия, упрямство, мстительность, ведет за собой противоречивые желания у подростков, вследствие чего порождает конфликтное поведение.

В результате теоретического анализа научных источников Е. Ю. Волкова, А. А. Ганеева, З. С. Курбанова, Л. В. Лященок, А. М. Мамонова нами определена сущность конфликтного поведения старших подростков, которая трактуется как одна из форм отклоняющегося от нормы реагирования на жизненные ситуации, выражающееся в виде эмоциональных реакций, вербальной и физической агрессии, раздражительности, неуступчивости, мстительности и проявляющееся желанием подростков причинить моральный вред, унизить оппонента.

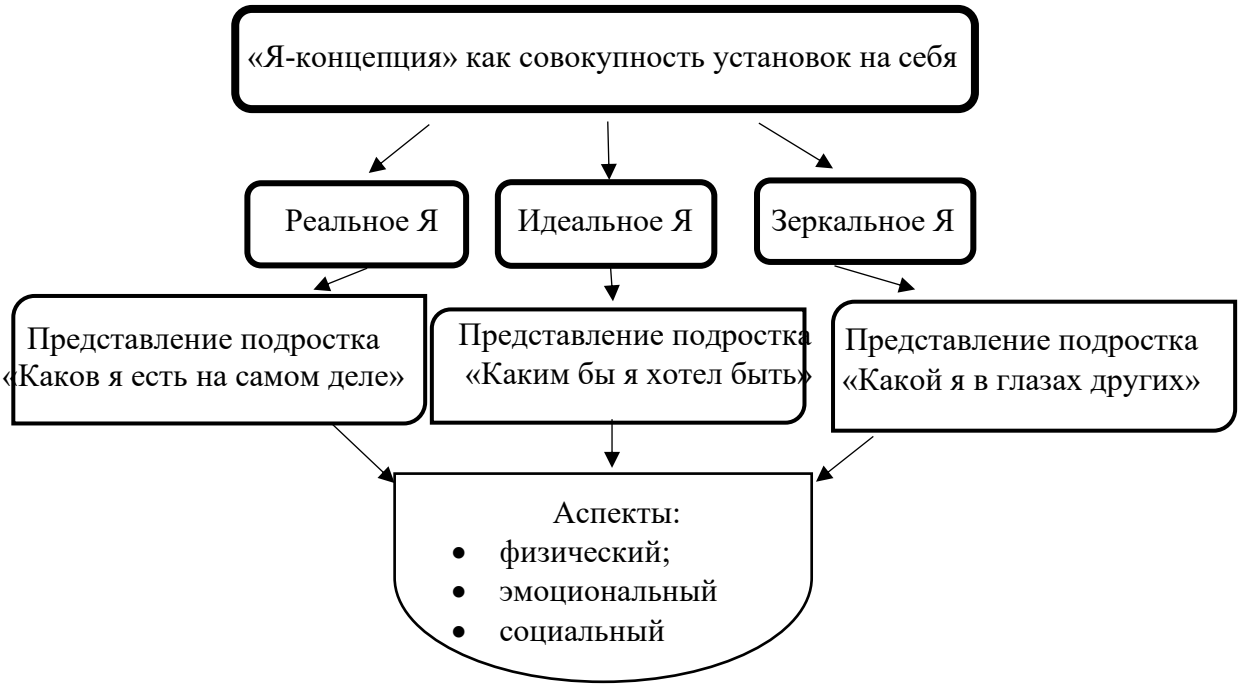


Рисунок 2 – Аспекты реализации трех установок «Я-концепции» подростка.

Далее считаем целесообразным представить наиболее распространенные формы и причины конфликта в старшем подростковом возрасте (таблица 2).

Таблица 2. – Формы и причины возникновения конфликта в старшем подростковом возрасте

Формы конфликта	Причина
Борьба за статус	Потребность подростка в желании занять определенное место, соответствующее представлениям учащегося о себе
Конкуренция за внимание	Желание привлечь внимание противоположного пола. Конкуренция может сопровождаться агрессией и ревностью
Буллинг/кибербуллинг	Непохожесть объекта травли на других, которая может выражаться во внешности, принадлежности к другой расе, социальном положении и др.
Девиатное поведение	Неразвитость или отсутствие необходимых коммуникативных навыков взаимодействия, непропорциональное распределение ролей, неумение договариваться, неумение правильно выражать свои мысли, чувства и эмоции

Вместе с тем педагогами-психологами В. М. Афоньковой, Е. А. Тимоховец, выделяются следующие особенности личностного развития учащихся, которые могут стать причинами возникновения подростковых конфликтов, могут послужить:

– различия в потребностях, мотивах и интересах;

– психологическая дезадаптация;

– повышенные требования к окружающим;

– отрицание гендерных и личностных психологических особенностей;

– моральная и правовая нерациональность и эгоизм.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ психолого-педагогических источников позволил нам выявить особенности влияния различных возрастных аспектов развития личности старших подростков на возникновение конфликтных ситуаций в школьной среде (стремление к самоутверждению, склонность к негативизму, конкуренция, чувство взрослости, желание привлечь внимание, личностная нестабильность). Определены формы и причины возникновения конфликта в старшем подростковом возрасте (борьба за статус, конкуренция за внимание, булинг/кибербулинг, девиатное поведение).

Литература:

1. Выготский, Л. С. Проблемы психического развития ребенка: избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М., 1956. – 520 с.

2. Карандашев, Ю. Н. Психология развития: учеб. пособие, 1 часть / Ю. Н. Карандашев. – Минск, 1997. – 240 с.

3. Кон, И. С. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста / И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн // В мире подростка / под ред. А. А. Бодалева. – М., 1980. –С. 16-28.

4. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.

5. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл: Академия, 2015. – 288 с.

6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Акта, 2012. – 563 с.

7. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.

УДК 37.013

ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ОТ 6 ДО 12 ЛЕТ

Ли Цзяо,
Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Республика Беларусь) – Лоянский педагогический университет (Китайская Народная Республика)

THE IMPORTANCE OF INTEGRATED HOME EDUCATION IN THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 6 TO 12 YEARS

Li Jiao,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Republic of Belarus) – Luoyang Pedagogical University (People's Republic of China)

Аннотация. Воспитание личности детей представляет собой сложную деятельность с совместным действием различных воспитательных факторов. В процессе роста человека и семья, и школа играют роль воспитателей и выполняют функцию воспитания. Один из аспектов образования – изолированный, пассивный и слабый. Поэтому формированию здоровой личности у детей можно способствовать только при условии укрепления семьи и школы.

Annotation. The education of children's personalities is a complex activity with the combined action of various educational factors. In the process of human growth, both the family and the school play the role of educators and perform the function of education. One aspect of education is isolated, passive, and weak. Therefore, the formation of a healthy personality in children can be promoted only if the family and school are strengthened.

Ключевые слова: семейное воспитание, личность детей, школьное образование.
Keywords: family upbringing, children's personality, school education.

Что такое здоровая личность ребенка

Нет единого мнения о том, что такое здоровая личность ребенка, как дома, так и за рубежом. Однако с конца 50-х годов 20 века некоторые западные психологи стали использовать психологические тесты, встречи и другие методы для изучения людей, которые на основании своего клинического опыта считаются обладающими высоким уровнем здоровья, и выдвинули множество моделей здоровой личности. Автор в основном вводит модель «зрелого человека», которую американский психолог личности Олпорт долгое время изучал в Гарвардском университете, и называл их «зрелыми людьми». Он подытожил из них семь характеристик: (1) Способность к саморасширению; (2) Теплое взаимодействие с другими людьми и гармоничные отношения; (3) Эмоциональная безопасность и самопринятие; (4) Всегда обращать внимание на различные сложные проблемы в обществе; (5) взгляните на себя объективно; (6) быть независимым и не ограниченным культурой и окружающей средой; (7) Последовательность поведения [1, с. 4].

Эти исследования показывают, что рост талантов не только связан с уровнем интеллектуального развития, но и имеет большую корреляцию с личностным фактором среди неинтеллектуальных факторов. Поэтому для детей социальными факторами, влияющими на формирование их личности, являются в основном семья, школа и общество, среди этих трех семейное воспитание является «первым чаном» формирования личности, является почвой для формирования и развития здоровой личности детей, школьное образование является дождем и росой для формирования и развития здоровой личности детей, а связь между семейным воспитанием и школьным образованием играет важную руководящую роль в воспитании личности детей.

Воспитание личности

Например, Чикагский совет по образованию в Соединенных Штатах определил «образование личности» следующим образом: «Образование личности – это спланированное, всестороннее и систематическое обучение граждан основным этическим ценностям и применение этих ценностей в обучении и жизни».

Воспитание личности имеет три характеристики: во-первых, гармонию психологического развития. Иными словами, потребности, мотивации, хобби и интересы людей развиваются в благоприятном, здоровом и восходящем тренде; во-вторых, гармония межличностных отношений, то есть люди могут дружить друг с другом, иметь очень гармоничные отношения с одноклассниками, коллегами, друзьями и иметь очень устойчивую дружбу; В-третьих, они должны уметь в полной мере использовать полученные знания и проявлять свои таланты для достижения успеха в карьере, и они могут испытывать радость и чувство самоудовлетворения от этого успеха [2, с. 6].

С точки зрения трех характеристик воспитания личности, воспитание личности детей должно включать в себя следующие четыре основных аспекта: Во-первых, формирование ценностей. Во-вторых, формирование повседневных поведенческих привычек. В-третьих, формирование психологических склонностей, таких как гармония, дружелюбие, трудолюбие, способность мужественно встречать неудачи и иметь мужество преодолевать трудности и т.д., при этом следует уделять внимание и воспитанию у детей самостоятельного темперамента и самостоятельности; В-четвертых, формирование межличностных привычек.

Из вышесказанного видно, что воспитание и формирование здоровой личности детей – задача, стоящая как перед семьей, так и перед школой.

1. Формирование ценностей

Формирование ценностей является наиболее стержневым содержанием воспитания личности, разные ценностные ориентации проявляют разные личностные характеристики, а нравственный облик детей постепенно формируется под влиянием различных социальных факторов. Образовательная реформа и экономическая и политическая реформы в некоторых аспектах не осуществлялись в тандеме, а содержание и концепция традиционного нравственного воспитания отставали от меняющейся социальной реальности. Содержание воспитания коммунистических нравственных чувств в школе и

семье резко контрастирует с некоторыми уродливыми явлениями в обществе, вызывая у детей противоречивость и растерянность.

В связи с этим в работе по семейному и школьному воспитанию необходимо: 1) Воспитатели должны эмансипировать свой ум, искать истину в фактах, обновлять традиционную концепцию нравственного воспитания, чтобы образованные могли приспособиться к потребностям развития новой эпохи с точки зрения идеологии и морали в процессе изменения общественной идеологии, образа мышления людей, обновления ценностей. (2) Содержание нравственного воспитания должно быть близко к реалиям общества, жизни и мышления детей, соответствовать их психологическим особенностям и личности, уделять внимание нормам поведения, этике и воспитанию личности, стремиться к достижению единства индивидуализации и социализации, воспитывать в них чувство социальной ответственности и целеустремленности. (3) Воспитывать в них честность и надежность и воспитывать в них мужество посвятить себя интересам народа, невзирая на личные выгоды и потери. (4) Помогите им проанализировать правильность и неправильность социальных явлений на конкретных примерах и научиться навыкам взаимодействия с людьми [3, с. 280].

2. Развитие повседневного поведения

Развитие повседневного поведения, включая степень овладения повседневным поведением и речью при ходьбе, сидении и лежании, а также отношение к одежде, пище, жилью, транспорту, среде обитания и т.д. Хорошие жизненные привычки, гигиенические привычки и привычки учебы могут отражать, есть ли у ребенка хорошие привычки повседневного поведения, и на формирование этих хороших привычек детей влияют многие факторы, такие как семья и школа.

Родители должны в первую очередь подавать пример, слова и поступки родителей оказывают тонкое влияние на детей, часто школа прилагает много усилий для привития знаний, может быть затронута определенным нежелательным явлением в семье. Это говорит о том, что для того, чтобы дети росли здоровыми, необходимо играть совместную роль школы и семьи, сотрудничать друг с другом, дополнять друг друга, формировать своеобразную «совместную силу», добиваться хороших результатов в совместном воспитании.

3.Развитие психологических тенденций

В основном это проблема развития экстравертных или интровертных психологических тенденций. Хорошее психологическое воспитание должно стремиться к состоянию «нейтрализации» между ними. Что касается психологических тенденций, то необходимо также уделять внимание воспитанию в людях независимого темперамента и способности к самостоятельности, сочетать этот темперамент и способности с «послушным» сознанием подчинения социальным нормам и повиновения государственной власти, вместо того, чтобы слепо верить, что независимость – это хорошо, а послушание – плохо. Семьи должны воспитывать в детях самостоятельность, а школы должны воспитывать у детей относительное послушание и сотрудничество в групповой работе.

4. Формирование межличностных привычек

Исследуемые здесь межличностные привычки относятся не к межличностным отношениям в общем смысле, а к проявлению личности, что является естественной тенденцией, которую люди развивают в межличностных отношениях. Межличностные привычки, как правило, можно разделить на два типа: гармоничные привычки, такие как координация, терпимость, терпение, компромисс, сотрудничество и т.д., и конфронтационные привычки, такие как соперничество, соревнование, требование, нападение, разделение, борьба, изоляция, самоизоляция и т.д. Эти две привычки во многом связаны с нравственным поведением и идеологическим сознанием людей. Отношения «семья-школа» в воспитании личности детей должны быть направлены на воспитание и воспитание гармоничных привычек людей, а привычка к конфронтации должна быть устранена, чтобы конфронтация могла использоваться только как целесообразная мера в развитии взрослой личности [2, с. 24].

Выводы

Контакт между домом и школой – это двусторонняя деятельность между родителями и учителями, включающая в себя не только способ и конкретное содержание родителей и школы, но и общение и взаимное обучение между родителями и учителями.

Содействие формированию здоровой личности у детей является одной из важных целей связи между домом и школой. Отношения между семьей и школой способствуют синергии между семьей и школой в вопросе воспитания личности детей и создают благоприятные условия для взросления детей. Родителям полезно понимать успеваемость своих детей в школе и проводить целенаправленное воспитание личности. Родителям полезно выйти из неправильного понимания воспитания личности детей и усвоить научную концепцию воспитания. Учителям полезно понимать среду семейного воспитания детей и улучшать эффект воспитания личности. В то же время родителям также удобно понимать образовательную динамику школы и участвовать в управлении школьным образованием.

Можно видеть, что воспитание личности ребенка не может опираться только на одно воспитание дома или в школе, и только сочетая их вместе, дети могут воспитать здоровую личность.

Литература:

1. Ху Чунянь. Создание семейной среды и создание целостной личности с проверкой детей / Ху Чунянь // Центрально-Китайский педагогический университет. – 2006. – С. 4.

2. ЦАО Жуйцзюань. Совместное исследование личности детей в образовании / Цао Жуйцзюань // Сычуаньский педагогический университет. – 2010. – С. 6-24.

3. Ши Ли. О значении семейного образования в содействии здоровому развитию детей / Ши Ли // Научно-технический прогноз. – 2015 – № 18. – С. 280.

УДК 159.9

ТОЧКА БИФУРКАЦИИ: НА ПЕРЕКРЕСТКЕ НАУЧНОГО, ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ЖИТЕЙСКОГО ПОЗНАНИЯ

А. П. Лобанов,
доктор психологических наук, профессор, БГПУ им. М. Танка, Минск
lobanov.ap@outlook.com
А. В. Бенько, К. С. Грицевич, А. Д. Денисовская, Е. Д. Зданко,
студенты Института психологии, БГПУ им. М. Танка, Минск

BIFURCATION POINT: AT THE CROSSROADS OF SCIENTIFIC, ARTISTIC AND EVERYDAY KNOWLEDGE

A. P. Lobanov, Doctor of Psychology, Professor
BSPU named after M. Tank, Minsk
A. V. Benko, K. S. Gritsevich, A. D. Denisovskaya, E. D. Zdanko,
students of the Institute of Psychology,
BSPU named after M. Tank, Minsk

Аннотация. В жанре эссе представлен сравнительный анализ теорий сознания Э. Тульвинга и А. Н. Леонтьева с его интерпретацией в книге Р. Баха. Проводятся определенные аналогии между результатами научного, художественного и житейского познания. Публикация имеет научное и практическое значение, а также представляет интерес с точки зрения методики преподавания психологии.

Annotation. The essay genre presents a comparative analysis of the theories of consciousness of E. Tulving and A. N. Leontiev with its interpretation in the book of R. Bach. Certain analogies are drawn between the results of scientific, artistic, and everyday knowledge. The publication has scientific and practical significance and is also of interest from the point of view of methods of teaching psychology.

Ключевые слова: сознание, научное, художественное и житейское познание.
Key words: consciousness, scientific, artistic and everyday knowledge.

В книге «От человека к человеку» в разделе интервью можно прочитать: «Психолог яков коломинский: человеку нужен человек». Имя и фамилия написаны с маленькой буквы. Кто-то скажет, что это банальная опечатка; кто-то будет говорить о знаках-символах в контексте культурно-исторической психологии Л. С. Выготского или психологической культурологии того самого Я. Л. Коломинского. Впрочем, было время, когда имя Я. Коломинского стало нарицательным, приобрело обобщенное значение – белорусский психолог или более абстрактно в сознании обывателя – человек-психология.

Рассуждения Я. Л. Коломинского о «каждом человеке» как носителе психологической культуры, на наш взгляд, можно интерпретировать, опираясь, на исследования сознания: аноэтическое сознание Э. Тульвинга, картину мира А. Н. Леонтьева, сознающий ум Д. Чалмерса или наивного ученого У. Найссера.

Речь идет не столько о фактах, сколько о мнениях. Поэтому и наше обращение к форме эссе будет уместно.

1. Э. Тульвинг и Р. Бах: чайка, живущая в каждом из нас

Все говорят о сознании, но никто не знает, что это такое. Можно с уверенностью утверждать только то, что оно живет (или временно арендует) наш мозг. Канадский психолог Эндел Тульвинг полагает, что существует три уровня сознания. Аноэтическое («незнающее») сознание не выходит за пределы текущей ситуации, позволяет фиксировать признаки окружения и реагировать своим поведением на конкретную обстановку. Ноэтическое («знающее») сознание позволяет человеку осознавать объекты и события, а также их взаимосвязи при отсутствии этих объектов в данный момент. Автоноэтическое («знающее о себе» или самосознание) уровень сознания, который обеспечивает запоминание лично переживаемых (лично значимых) событий.

Чайка по имени Джонатан Ливингстон – персонаж одноименной повести-притчи Ричарда Баха. Литературный образ, похожий на Иисуса Христа и каждого человека юношеского возраста в отдельности. Именно ему, Джонатану, предстоит совершить путешествие внутрь себя, обрести сознание и самосознание; идти трудной дорогой к великой мечте о чем-то более высоком, нежели крошках хлеба на краю побережья и обрести свободу ценой непринятия Стаей.

Сначала Джонатан жил жизнью стаи, с ее беспокойством о пропитании, постоянной «грызней» и борьбой за власть в Стае. Он был частью ее истории, истории тысяч и тысяч перевоплощений, каждая из которых не беспокоится о том, куда и зачем идет. Он, как и они, жил «здесь и сейчас», жил текущим мгновением. Если такое восприятие жизни и можно назвать осознанным, то действительно лучше всего подходит термин аноэтическое сознание. Такое сознание, при котором познавательная деятельность не носит рассудочный характер, но функционирует на уровне регистрации окружающих сигналов.

Впрочем, можно утверждать, что у Джонатана Ливингстона никогда не было аноэтического сознания. С первых строк произведения говорится о том, что Джонатана не было среди толпы. Как физически, так и ментально. Он тренировался вдали ото всех, вдали от суеты бытия среднестатистической чайки, направляющей все силы на поиски пропитания. Это другим чайкам было присуще аноэтическое сознание. «Для Чайки по имени Джонатан Ливингстон важен был полет. А еда – это так… Потому что больше всего на свете Джонатан любил летать».

Он продолжал упорно работать над собой, несмотря на невзгоды и неудачи в полетах. Даже изгнанным из стаи, Джонатан не упускает шанса донести незнающим чайкам то, что он знает. «Ведь что мы знали до сих пор – тысячелетия свар из-за рыбьих голов… Теперь у нас появилась возможность понять первопричину – постичь, ради чего мы живем. Открытие, осознание, освобождение!». Он уже не просто мечтал, а делал и этому же учил своих «подопечных»: «Чайка Мартин! Ты говорил, что постиг искусство медленного полета. Докажи! Себе докажи! Ты можешь знать все что угодно, но пока ты не доказал это на практике, ты не знаешь ничего! ЛЕТИ! Важно не только знать,

важно делать». Он осознает прозябание как безответственность к себе и другим, он готов взять на себя ответственность за будущее Стаи. Его сознание стало ноэтическим.

Сомнения Джонатана лучше всего отражают переходный момент от ноэтического к автоноэтическому сознанию (и даже регресс к аноэтическому). «Чайка есть чайка, я – такой же, как все.... Ограниченность – мой удел. Если бы моим предназначением была скорость и столь глубокое постижение искусства полета, тело мое от рождения обладало бы соответствующими особыми свойствами ... Прав был отец. Нужно оставить всю эту чушь. Нужно вернуться домой – в Стаю – и быть довольным тем, что я есть».

Поиск совершенства завершается тем, что он осознает себя; осознает цель своей жизни – приближение к совершенству. Это осознание становится отправной точкой возникновения у чайки по имени Джонатан Ливингстон автоноэтического сознания. Джонатан Ливингстон превращается в световое существо и уходит в неизвестное пространство. Это говорит о высшей точке развития автоноэтического сознания у чайки, а также символизирует его полное освобождение от физических ограничений и достижение духовной гармонии. «Чем выше летает чайка, тем дальше она видит, и от этого никуда не деться».

Теория Э. Тульвинга обретает притягательность конкретики, она становится более приземленной в смысле доступности для каждого человека и одновременно недосягаемой. Она, благодаря художественному познанию, проникает в наше сознание через художественную фасилитацию, эмпатию, единство интеллекта и аффекта, соединяясь с личными переживаниями и индивидуальным опытом.

2. А. Н. Леонтьев и Р. Бах: мотивированное стремление к самосовершенствованию

По мнению А. Н. Леонтьева, сознание не возникает одномоментно, а формируется постепенно, по мере усложнения человеческих отношений. Его трехкомпонентная теория включает чувственную ткань, значение как осознание опыта и культуры и личностный смысл. Сознание (и самосознание) формируются благодаря деятельности и опыту. Джонатан Ливингстон активно стремится к совершенствованию своего мастерства в полете. В терминах А. Н. Леонтьева, это соответствует понятию «деятельность» – сознательной и целенаправленной активности. Опыт полетов и обучение его новым приемам являются ключевыми элементами формирования его собственного опыта.

Чувственная ткань сознания представляет собой конкретные образы реальности, образы ее непосредственного восприятия и событийной памяти. Благодаря чувственному сознания, Джонатан воспринимает (или, по А. Н. Леонтьеву, отражает) окружающий мир как нечто, изначально существующее вне и помимо его сознания. Чувственная ткань, скорее, переживание «чувства реальности», а не осознание себя в этой реальности.

Джонатан рано задает себе вопрос: «Какой Я?». Он сталкивается с кризисом, когда его не принимает стая и он всеми силами пытается заставить себя принять как «обычную чайку, которая не создана для полетов». Сделать так, чтобы его картина мира была отражением коллективной картины мира его Стаи.

В то же время, его внутреннее стремление к совершенствованию, к преодолению собственных пределов выступает в качестве мотивационного фактора, становится движущей силой его личностного развития. Индивидуальная картина мира чайки требует изменений под влиянием деятельности и мотива – желания летать и попыток его осуществить на практике.

По А. Н. Леонтьеву существует несколько характеристик сознания. Первая из них включает ощущение себя познающим субъектом, способность мысленно представлять существующую и воображаемую действительность, контролировать собственные психические и поведенческие состояния, управлять ими, способность видеть и воспринимать в форме образов окружающую действительность. Джонатан «… радовался один тем радостям, которыми надеялся когда-то поделиться со Стаей, он научился летать и не жалел о цене, которую за это заплатил. Джонатан понял, почему так коротка жизнь чаек: ее съедает скука, страх и злоба». Так его сознание переходило на новый уровень, преодолевало простое созерцание «мира вне себя» и постигало мир универсальных знаний.

Затем Джонатан отвергает правила Стаи, считая, что они ограничивают его потенциал. Он учится сам и делится своим опытом с другими, становится учителем и вдохновителем для тех, кто ищет свой путь. Р. Бах подчеркивает, что разъяренная толпа готова убить Чайку и её учеников, но их цель была для них важнее жизни, ради нее они готовы погибнуть. В противоборстве с другими Джонатан осознает глубокий смысл своей жизни – не просто познать полет, а помочь другим чайкам обрести свободу и смысл в своих поисках. Здесь «на вершине Великой Горы Ветров» чайка по имени Джонатан Ливингстон в результате самосовершенствования достигла высшего уровня сознания – личностного смысла (знания для себя). Личностный смысл, по А. Н. Леонтьеву, есть субъективно воспринимаемая значимость для индивида тех или иных предметов или событий.

Сознание, действительно, аномальный феномен, самая трудная проблема философии и психологии. Перечитывая слова А. Н. Леонтьев: «Сознание выступает перед нами как движение, связывающее сложнейшие моменты: реальность мира, представленную в чувственной ткани, опыт человечества, отраженный в значении, и пристрастность существования каждого из нас, заключающуюся в обретении личностного смысла значения для индивидуальной жизни», – можно найти прямые аналогии в художественной прозе, не лишенной гремучей смеси житейского опыта и философских обобщений.

Наше эссе аккумулирует четыре коротких эссе-размышлений, посвященных проблеме сознания в ее научном и художественном подходах в общем контексте подхода житейского. Их объединяет обращение к повести Р. Баха, дифференцирует сравнение с теориями Э. Тульвинга и А. Н. Леонтьева. Это результат семинарского занятия по теме «Сознание и самосознания» в курсе «Общая психология». Эссе – это прозаическое сочинение, как правило, объемом до 5 страниц. Для него характерно переплетение впечатлений и размышлений, а главное – композиционная свобода, вне прокрустова ложа сносок на цитируемые источники.

Литература:

1. Бах, Р. Чайка Джонатан Ливингстон / Р. Бах. – М. : София, 2020. – 128 с.

2. Коломинский, Я. Л. От человека к человеку : беседы о социальной психологии / Я. Л. Коломинский ; под ред. А. А. Полонникова. – Минск : Пересвет, 2013. – 256 с.

3. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

159.9.07

РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ПОКАЗАТЕЛЯМИ ЛОЯЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ, УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА У РАБОТНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

А. К. Лодыгина,
магистрант, Санкт-Петербург, ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет Императора Александра I»
alexart800@gmail.com
Е. Ф. Ященко,
доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Прикладная психология», Санкт-Петербург, ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет Императора Александра I»,
elfed58@mail.ru
https://orcid.org/0000-0001-5172-9385

DIFFERENCES BETWEEN INDICATORS OF LOYALTY TO THE ORGANIZATION, LABOR SATISFACTION AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE AMONG EMPLOYEES OF THE STATE INSTITUTION WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE

A.K. Lodygina,
master's student of the Department of Applied Psychology, Saint Petersburg, Russia
E.F. Yashchenko,
Doct. Psy., Prof., Head of the Department of Applied Psychology, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Saint Petersburg, Russia

Аннотация. Статья представляет анализ различий между заявленными психологическими феноменами у работников государственного учреждения с различным стажем работы. Работники со стажем работы свыше 5 лет имеют более высокий уровень текущей лояльности; со стажем работы до 1 года в больше удовлетворены внешними условиями труда; до 3 лет более других удовлетворены межличностным доверием в коллективе; свыше 5 лет в большей степени инициативны в работе, удовлетворены своим общением.

Annotation. The article presents an analysis of the differences between the declared psychological phenomena in employees of a state institution with different experience. Employees with more than 5 years of experience have a higher level of current loyalty; with work experience up to 1 year are more satisfied with external working conditions; up to 3 years more than others satisfied with interpersonal trust in the team; over 5 years are more proactive in their work, satisfied with their communication.

Ключевые слова: вовлеченность; приверженность организации; организационная психология, дисперсионный анализ.

Keywords: engagement; commitment to the organization; organizational psychology, analysis of variance.

Работники являются главной ценностью любой организации, особенно государственной. Успех организации определяется степенью их вовлеченности в ее деятельность, поэтому первоочередной задачей руководства является оценка уровня удовлетворенности трудом, приверженности организации и взаимоотношений внутри коллектива. Проведение такой оценки необходимо как для руководства, так и для сотрудников, поскольку дает организации представление о личностных особенностях и отношении работников к организации, что, в свою очередь, помогает определить действия по повышению эффективности трудового процесса.

Организационная лояльность определяется как степень приверженности сотрудников компании, их готовность работать на благо организации, разделять ее ценности и цели.

А. А. Морозова и Д. С. Батарчук рассматривают лояльность персонала как один из ключевых элементов системы управления организацией. Они анализируют различные аспекты лояльности, такие, как удовлетворенность сотрудников работой, их приверженность организации и готовность к сотрудничеству, подчеркивая важность лояльности для повышения эффективности работы организации и улучшения ее конкурентоспособности на рынке [10].

Д. А. Кузнецова и М. М. Касиян исследуют взаимосвязь между уровнем лояльности сотрудников к своей организации и их психологическим благополучием. На основе проведенного исследования авторы делают вывод о том, что влияние лояльности к организации на психологическое благополучие выявлено не было, взаимосвязь между этими двумя психологическими феноменами низкая [6].

Однако исследование С. В. Горностаева и В. М. Поздянкова говорит об обратном. Авторы обнаружили взаимосвязь служебной лояльности и личностного благополучия, анализируя результаты опроса, проведенного у государственных служащих ФСИН России. Это означает, что чем выше уровень лояльности сотрудника к своей работе и организации, тем выше уровень его личностного благополучия и удовлетворенности жизнью. Авторы также отмечают, что служебная лояльность может быть важным фактором, способствующим улучшению личностного благополучия государственных служащих и повышению эффективности их работы [2].

Удовлетворенность трудом – это субъективное ощущение работника, отражающее восприятие и оценку своего трудового опыта. Оно включает в себя такие аспекты, как уровень заработной платы, условия труда, взаимоотношения с коллегами и руководством, возможности для профессионального роста и развития.

Л. Б. Козьмина исследует особенности психологического благополучия и удовлетворенности трудом женщин разных возрастных групп. Результаты исследования показали, что уровень психологического благополучия женщин повышается с возрастом, возможно, благодаря приобретению жизненного опыта и навыков преодоления трудностей. Удовлетворенность трудом также увеличивается с возрастом, однако это может быть связано с различными

факторами, такими, как карьерный рост, улучшение условий работы и т.д. Кроме того, исследование выявило, что женщины старшего возраста более склонны к саморазвитию и достижению профессиональных целей, что может способствовать их удовлетворенности работой [3].

Результаты исследования Е. В. Корниенко и А. В. Клетенберг показывают, что основными факторами, влияющими на удовлетворенность трудом, являются условия работы, социальные гарантии, уровень заработной платы и возможность карьерного роста. Авторы также подчеркивают важность корпоративной культуры и взаимоотношений в коллективе для повышения удовлетворенности трудом [4].

Социально-психологический климат – это общая атмосфера в коллективе, которая складывается из отношений между работниками, их эмоционального состояния, уровня конфликтности и степени удовлетворенности своей работой.

Анализируя благоприятный и неблагоприятный социально-психологический климат в организации, Л. И. Банишева выделяет основные факторы, которые влияют на формирование благоприятного климата, такие, как межличностные отношения, уровень конфликтности, степень удовлетворенности условиями труда и т.д. Автор делает вывод о том, что благоприятный социально-психологический климат способствует повышению производительности труда, снижению текучести кадров и улучшению общего эмоционального состояния сотрудников [1].

Однако особенности удовлетворенности трудом, лояльности к организации и социально-психологического климата работников государственного учреждения в зависимости от стажа работы в организации изучены недостаточно. Большинство исследований посвящено изучению динамики данных процессов в зависимости от возраста работников. Как отмечает Д. Ю. Кузнецов, возраст и стаж работы – это две тесно связанные, но никогда не совпадающие характеристики, которые отражают разные аспекты человеческого развития [5]. Первый относится к временному параметру жизненного пути, в то время как второй – к профессиональному росту и опыту.

Концепция картины карьеры, описываемая И.Д. Ладановым [7], определяет четыре стадии в жизни карьеры: «разведка боем», становление, процветание, затухание. У каждой из этих стадий имеются свои уникальные задачи, действия и области взаимоотношений. Помимо этого, на каждой стадии указывается ориентировочный возраст и стаж работы, необходимые для успешного решения возникающих проблем. Динамика удовлетворенности трудом, лояльности к организации и социально-психологического климата помогает прогнозировать эффективность деятельности как работников, так и управления производственным процессом.

Целью исследования является определение различий между показателями лояльности к организации, удовлетворенности трудом и социально-психологического климата работников государственного учреждения с разным стажем работы.

Гипотеза исследования: существуют значимые различия между показателями лояльности к организации, удовлетворенности трудом и

социально-психологического климата у работников государственного учреждения с разным стажем работы.

Нами были проанализированы данные, полученные при тестировании работников государственного учреждения по следующим методикам: «Шкала организационной приверженности» (ШОП) Дж. Мейера и Н. Ален в адаптации Н.Н. Мельниковой [11], «Удовлетворённость трудом» (УТ) Н.Н. Мельниковой [8], Экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в первичном подразделении организации О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыто [9].

Выборка исследования представлена работниками государственного учреждения, предоставляющего государственные услуги населению г. Санкт-Петербурга, в количестве 157 человек, все женщины, из них: 35 работников со стажем работы до 1 года, 34 работника со стажем работы до 3 лет, 21 работник со стажем работы до 5 лет и 67 работников со стажем работы более 5 лет.

С помощью однофакторного дисперсионного анализа были получены следующие значимые различия между показателями шкал исследования у работников со стажем работы до 1 года, до 3 лет, до 5 лет и более 5 лет.

Были найдены значимые различия между показателями лояльности к организации у работников с разным стажем работы (таблица 1).

Таблица 1 – Различия между показателями лояльности к организации у работников с разным стажем работы

Шкалы	Стаж работы	N	Среднее значение	Стандартное отклонение	F	Ур. знач.
Текущая лояльность	до 1 года	35	14,371	3,812	3,489	,017*
	до 3 лет	34	13,471	4,521		
	до 5 лет	21	13,571	3,501		
	более 5 лет	67	15,821	3,919		

Примечание: p<0,001 – ***, p<0,01 – **, p<0,05 – *

Были получены значимые различия по шкале «Текущая лояльность» (F=3,489, уровень значимости=0,017): работники со стажем свыше 5 лет работы более всех других работников принимают организацию, что и помогло им оставаться в ней на протяжении такого длительного срока. Работники со стажем работы до 1 года, до 3 лет и до 5 лет в меньшей степени оценивают уровень затрат, связанных с уходом из компании. Это объяснимо, поскольку текущая лояльность связана со стажем работы в организации и обусловлена тем вкладом и затратами сил, которые человек уже вложил в компанию.

Были найдены значимые различия между показателями удовлетворенности трудом у работников с разным стажем работы (таблица 2).

Таблица 2 – Различия между показателями удовлетворенности трудом у работников с разным стажем работы

Шкалы	Стаж работы	N	Среднее значение	Стандартное отклонение	F	Ур. знач.
Внешние условия	до 1 года	35	27,943	5,557	5,663	,001***

	до 3 лет	34	23,647	6,545		
	до 5 лет	21	21,905	5,804		
	более 5 лет	67	24,970	5,449		
Условия труда	до 1 года	35	52,914	10,305	3,456	,018*
	до 3 лет	34	47,971	12,236		
	до 5 лет	21	43,333	9,856		
	более 5 лет	67	48,194	11,059		
Межличностное доверие	до 1 года	35	12,486	3,128	2,786	,043*
	до 3 лет	34	14,118	3,453		
	до 5 лет	21	11,619	2,941		
	более 5 лет	67	12,746	3,439		

Примечание: p<0,001 – ***, p<0,01 – **, p<0,05 – *

Получены значимые различия между показателями шкал «Внешние условия» (F=5,663, уровень значимости=0,001), «Условия труда» (F=3,456, уровень значимости=0,018) и «Межличностное доверие» (F=2,786, уровень значимости=0,043). Работники со стажем работы до 1 года в основном ощущают удовлетворение от внешних условий труда, таких, как физические условия (температура, освещение), комфортность рабочего пространства, обеспеченность рабочего места, его местоположение (близость к дому, доступность транспорта) и продолжительность отпуска. Также у работников с наименьшим стажем работы в целом выше удовлетворенность формальными условиями труда. Это может быть связано с тем, что они еще находятся в процессе адаптации к новой команде. В то же время, работники со стажем более трех лет, возможно, уже нашли свое место в коллективе и обращают больше внимания на другие, более содержательные аспекты работы, такие, как профессиональный рост и достижение целей.

Работники со стажем работы до 3 лет в большей степени удовлетворены межличностным доверием в коллективе, чем работники с иным стажем работы. Общий эмоциональный фон отношений, уровень взаимного доверия, возможности взаимоподдержки и взаимопомощи оцениваются работниками со стажем до 3 лет как наиболее высокие. Можно предположить, что сотрудники с данным стажем работы в большей степени удовлетворены коллективом, поскольку уже прошли полный цикл адаптации на рабочем месте, сработались с коллегами, но еще не успели «пресытиться» работой, требующей большого количества коммуникаций не только с клиентами, но и с коллегами, что больше свойственно работникам со стажем свыше 5 лет.

Обнаружены различия между показателями социально-психологического климата у работников с разным стажем работы (таблица 3).

Таблица 3 – Различия между показателями социально-психологического климата у работников с разным стажем работы

Шкалы	Стаж работы	N	Среднее значение	Стандартное отклонение	F	Ур. знач.
	до 1 года	35	0,257	0,741	3,185	,026*

Поведенческий компонент соц-пси климата	до 3 лет	34	0,559	0,613		
	до 5 лет	21	0,524	0,680		
	более 5 лет	67	0,657	0,538		

Примечание: p<0,001 – ***, p<0,01 – **, p<0,05 – *

Выявлены значимые различия по шкале «Поведенческий компонент социально-психологического климата» (F=3,185, уровень значимости=0,026). Работники со стажем работы от 5 лет больше, чем работники с меньшим стажем работы, удовлетворены поведенческим компонентом социально-психологического климата. Они часто оказывают помощь друг другу и строят свои взаимоотношения на основе сотрудничества, взаимной поддержки и доброжелательности. Эти работники обладают способностью самостоятельно и эффективно организовывать работу и испытывают желание общаться с коллегами в неформальной обстановке.

Выводы. Работники государственного учреждения, предоставляющего государственные услуги населению г. Санкт-Петербурга, со стажем работы свыше 5 лет имеют более высокий уровень текущей лояльности. Работники государственного учреждения со стажем работы до 1 года в большей степени удовлетворены внешними и в целом условиями труда. Работники государственного учреждения со стажем работы до 3 лет более других удовлетворены межличностным доверием в коллективе. Работники государственного учреждения со стажем работы свыше 5 лет в большей степени удовлетворены своим деловым и неформальным общением, ценят свой коллектив за взаимопомощь и поддержку.

Литература:

1. Банишева, Л. И. Анализ благоприятного и неблагоприятного социально-психологического климата в коллективе организации / Л. И. Банишева // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2022. – № 10-1(92). – С. 25-28.

2. Горностаев, С. В. Проблемы взаимосвязи служебной лояльности и личностного благополучия государственных служащих / С. В. Горностаев, В. М. Поздняков // Человек: преступление и наказание. – 2016. – № 3(94). – С. 30-36.

3. Козьмина, Л. Б. Особенности психологического благополучия и удовлетворенности трудом женщин разных возрастных групп / Л. Б. Козьмина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 2(94). – С. 116-121. – DOI 10.24158/spp.2022.2.15.

4. Корниенко, Е. В. Удовлетворенность трудом современных государственных служащих: анализ и способы регулирования / Е. В. Корниенко, А. В. Клетенберг // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2011. – Т. 7, № 19(112). – С. 53-59.

5. Кузнецов, Ю. Д. Профессиональный стаж как фактор изменения удовлетворенности трудом / Ю. Д. Кузнецов, Ю. П. Поваренков, Н. А. Цветкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – № 2(53). – С. 27-33.

6. Кузнецова, Д. А. Психологическое благополучие сотрудников с различным уровнем лояльности к организации / Д. А. Кузнецова, М. М. Касиян // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2021. – № 1. – С. 97-106.

7. Ладанов, И. Д. Психология управления рыночными структурами: Преобразующее лидерство, - М.: УД «Перспектива», 1997. – 288 с.

8. Мельникова, Н. Н. Методика диагностики удовлетворенности трудом / Н.Н. Мельникова // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса : сб. материалов III Всерос. конф. по психол. диагностике / отв. ред. Н.А. Батурин. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – Т. 1. – С. 204–211.

9. Михалюк А. С. Экспресс-методика оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе. / А.С. Михалюк, Л.Ю. Шарыто. – 2016. // [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://hr-portal.ru/tool/ekspress-metodika-ocenkisocialno-psihologicheskogo-klimata-v-trudovom-kollektive.

10. Морозова, А. А. Лояльность персонала организации как проблема исследования / А. А. Морозова, Д. С. Батарчук // Экономика и социум. – 2021. – № 5-2(84). – С. 744-747.

11. Meyer J.P.,. Allen N.J. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment / J.P. Meyer, N.J. Allen // Human Resourse Management Review. – Vol.1. – 1991. – pp. 61-89.

УДК 37.013.42

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

Ю. А. Маскалевич,
старший преподаватель кафедры социальной педагогики, магистр педагогических наук, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
juliamaskalevich@gmail.com
В. В. Анопчик,
социальный работник, Червенский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов, г. Минск, Республика Беларусь
anopchic-vitaliy@mail.ru

SOCIO-EDUCATIONAL PREVENTION OF THE NEGATIVE INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON THE SOCIALIZATION OF TEENAGERS

Yu. A. Maskalevich,
senior lecturer at the Department of Social Pedagogy, master of pedagogical sciences, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus
V. V. Anopcik,
Social worker, Cherven psychoneurological boarding house for the elderly and disabled, Minsk, Republic of Belarus

Аннотация. В статье определяется сущность понятия социальные сети, анализируются риски и угрозы, с которыми сталкиваются люди в социальных сетях. Приводятся результаты исследования на базе ГУО «Средняя школа №2 г. Червеня», целью которого явилось изучение аспектов влияния социальных сетей на социализацию подростков.

Annotation. The article defines the essence of the concept of social networks, analyzes the risks and threats that people face on social networks. The results of a study based on the State Educational Institution “Secondary School No. 2 of Cherven” are presented, the purpose of which was to study aspects of the influence of social networks on the socialization of adolescents.

Ключевые слова: социальные сети, подростки, социально-педагогическая профилактика, проект.

Keywords: social networks, adolescents, social and pedagogical prevention, project.

В последние десятилетия современное подрастающее поколение все больше времени проводит в социальных сетях, что оказывает существенное влияние на процесс социализации. В связи с возрастающей компьютеризацией и интернетизацией современного общества стала актуальной проблема патологического использования социальных сетей молодыми людьми, чаще всего это касается подростков.

Сегодня среди современных подростков доминирует виртуальное общение над реальным. Социальные сети, форумы, чаты позволяют подростку чувствовать себя более уверенно, свободно, и открыто, чем во время живого общения. Поэтму именно в подростковом возрасте, когда общение особенно важно, существует большая вероятность возникновения у подростков зависимости от социальных сетей.

Понятие «социальная сеть» в педагогике и психологии является достаточно новым. В результате определения сущности понятия социальные сети, нами были проанализированы научные исследования различных авторов (М. Б. Полтавская, М. Н. Гарченко, С. И. Козлова, Э. Н. Забарная, И. В. Куриленко и др.) и составлено рабочее определение понятия «социальные сети». Социальные сети - это Интернет-площадка, которая используется для общения, знакомств, создания и поддержания межличностных связей посредством различных инструментов общения и самовыражения.

С целью изучения различных аспектов влияния социальных сетей на социализацию подростков, нами было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа №2 г. Червеня», в котором приняли участие учащихся 7-х классов в возрасте 12-13 лет.

Результаты анкетирования показали, что 23,5% опрошенных испытывают ежедневную потребность в посещении социальной сети, 14,7% подростков вообще не представляют свою жизнь без использования социальных сетей. Так, большинство из них выходят в социальную сеть каждый день: 13,2% проводят в сети менее 1 часа; 22,1% – 1-2 часа; 32,3% – 3-4 часа; 17,6%– 5-6 часов и 14,7 % опрошенных проводят в сети более 6 часов. Результаты исследования показала, что подростки испытывают такие негативные чувства как: беспокойство (13,2%), раздражительность (16,2%), дискомфорт (22,0%), пустоту (7,3%), подавленность (8,8%), если долго заходят в социальные сети.

Среди признаков ухудшения здоровья подростки выбирали: беспокойный сон – 7,3%, боль в кистях рук – 13,2%, сухость, жжение глаз – 16,2%, боли в спине – 13,2%, онемение пальцев рук – 17,6%, головную боль – 10,2%.

Рассматривая эмоциональное состояние подростков в реальной жизни, мы узнали, что тревожность испытывают – 7,3% опрошенных, депрессию – 2,9%, одиночество – 8,8%, недовольство окружающими – 4,4%, недовольство собой – 7,3%, невозможность расслабиться – 1,5%. Опрошенными отмечено, что именно эти негативные переживания побуждают их проводить много времени в социальных сетях.

В результате анкетирования мы выяснили, что подростки достаточно много времени проводят в социальной сети и это значительно ухудшает их здоровье. Социальные сети содействуют вытеснению реального общения, негативно отражаясь на социализации подростков. Проведенное исследование актуализировало необходимость осуществления социально-педагогической профилактики негативного влияния социальных сетей на социализацию подростков в учреждениях общего среднего образования.

По мнению Г. Ф. Бедулиной и Е. К. Погодиной, социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности.

В. В. Мартынова под социально-педагогической профилактикой понимает систему мер, направленных на изучение особенностей развития и воспитания детей, условий их воспитания и обучения, использование полученных данных в деятельности по предупреждению трудностей в обучении и социальных отклонений в воспитании.

По мнению Н. В. Молчановой, А. Н. Галагузовой, одним из основных направлений социально-педагогической работы по профилактике негативного влияния социальных сетей является информирование подростков об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых обществом и государством к социальным нормам поведения данной категории детей, а также информирование о факторах риска, которые возникают в социальных сетях, о степени влияния на здоровье, учебу и поведение, о мерах безопасного поведения в сети Интернет и др. Это можно осуществлять через средства массовой информации (печать, радио, кино, программы, художественную литературу, буклеты, памятки и др.)

Нами был разработан проект социально-педагогической профилактики негативного влияния социальных сетей на социализацию подростков, который предусматривает информирование несовершеннолетних о влиянии социальных сетей на их личностное развитие, изучение позитивных и негативных стороны использования социальных сетей, влияющих на социализацию подростка. Настоящий проект является эффективным способом для сотрудничества и партнерства педагогов, родителей и несовершеннолетних в их совместной деятельности, которая позволит снизить уровень вовлеченности подростков в социальные сети, а также улучшить их психическое и физическое здоровье.

Целью проекта является профилактика зависимости и вовлеченности подростков в социальные сети, создание оптимальных условий для психологического комфорта учащихся, оптимизации их социального и психического здоровья с помощью социальных, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, в кругу сверстников в реальном и виртуальном пространстве.

В качестве основных мероприятий проекта предложены интерактивные методы и формы работы: тренинги, деловые игры, акции, диспуты и др., которые действительно интересны и значимы для подростков целевой группы. Представляется, что профилактика зависимости от социальных сетей в проектной работе будет исключать формы запрещающего характера (мы не создаем угрозы и запреты использования социальных сетей).

В рамках проекта проведены:

- анкетирование учащихся по вопросам психологической зависимости и вовлеченности подростков в социальные сети;

- информационно-профилактические мероприятия: «Влияние социальной сети на мой организм», «Познай самого себя», «Что такое стресс», «Безопасность в сети» и др.;

- просветительская работа с учащимися, с которыми проводится индивидуально-профилактичекая работа (консультации, беседы и т.д.).

- родительские собрания и консультации на темы: «Люблю ли я своего ребенка», «Роль семьи в искоренении вредных привычек у детей», «Разговор с ребенком на трудную тему», «Социальные сети: за и против»;

- круглые столы для педагогов на темы: «Учет индивидуальных особенностей детей», «Почему так важно обучать ребенка говорить «НЕТ»?», «Основам безопасности учим в школе».

- тренинговые занятия с учащимися: «Как сказать «нет» и не потерять друзей?», «Уважительное отношение к границам и чувствам других людей» и др.

Ожидаемый результат использования метода проектов:

– Снижение факторов риска вовлечения в социальные сети.

– Повышение информированности подростков по вопросам информационной и социальной защиты.

– Сформированность адекватной самооценки.

– Формирование у подростков устойчивых умений и навыков противостоять агрессии.

– Выработка позитивной жизненной цели и мотивация к ее достижению.

– Формирование общечеловеческих норм гуманистической морали, культуры общения, толерантности, эмпатии по отношению к другим.

– Сформированность навыков конструктивного выхода из ситуаций, связанных с ситуациями, возникающими в социальных сетях.

Опыт внедрения проекта показал положительную динамику эффективности проведенных мероприятий в рамках проекта с подростками. Это подтверждается повторной диагностикой среди учащихся 7-ых классов на уровень склонности к зависимости от социальных сетей.

Нами также был проведен анализ повторного анкетирования среди подростков, который показывает положительную динамику, отражающую степень влияния на жизнь, взаимоотношения, характеристики личности, здоровье и учебу испытуемых в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Отношение подростков из экспериментальной группы к социальным сетям после проведения профилактических мероприятий, в которые входили (лекции, семинары, круглые столы и консультации по предупреждению негативного влияния социальных сетей на социализацию подростков) изменилось.

Данные полученные в ходе повторного опроса, показывают, что у подростков экспериментальной группы время пользования социальными сетями снизилось. Это может свидетельствовать о том, что подростки стали менее озабочены проверкой количества «лайков» к своим фото и стали проводить часть своего свободного времени более продуктивно.

Проведенное нами экспериментальное исследования показывает, что комплекс профилактических и воспитательных мероприятий в рамках проекта, обеспечивающих знания о негативном влиянии социальных сетей на социализацию подростков, достаточно эффективен и свидетельствует о положительной динамике в экспериментальной группе.

Таким образом, информированность подростков, родителей и педагогов о позитивных и негативных аспектах социальных сетей, последствиях чрезмерного их использования позволит грамотно осуществлять воспитательно-профилктическую работу, минимизировать негативные влияния и поощрять позитивные. Реализация проекта будет способствовать более эффективному взаимодействию школы с семьей, поможет семье и учащимся решать важные проблемы, связанные с предупреждением зависимости от социальных сетей, а также будет способствовать формированию позитивной стратегии внутрисемейного воспитания, направленную на будущее подрастающего поколения.

Литература:

1. Анопчик, В. В. Влияние социальных сетей на социализацию подростков / В. В. Анопчик, Ю. А. Маскалевич // Молодые исследователи и наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. науч. ст. по материалам Всерос. (с междунар. участием) студенческой научно-практической конференции (27-28 декабря 2021 года): / под ред. И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. – Йошкар-Ола : ООО ИПФ «СТРИНГ». – 2021. – С. 6-10.

2. Анопчик, В. В. Направления социально-педагогической работы по профилактике негативного влияния социальных сетей на социализацию подростков / В. В. Анопчик // Образование и социальная динамика : сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-теор. конф., посвященной памяти доктора философских наук, профессора Т.Н. Брысиной, г. Ульяновск, 23-24 сентября 2022 г. / под ред. М.П. Волкова. – Ульяновск : УлГТУ, 2022. – С. 423-426.

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДЕМО-ЭКЗАМЕН КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ УГНС 44.00.00

Т. Ю. Маринова,
кандидат биологических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

М. Н. Расходчикова,
кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва (Российская Федерация)

PROFESSIONAL DEMO-EXAM AS AN EFFECTIVE TOOL FOR INDEPENDENT ASSESSMENT OF COMPETENCIES WHEN CERTIFYING STUDENTS IN EDUCATIONAL PROGRAMS UGNS 44.00.00

T. Yu. Marinova,
PhD in Biology, professor
Moscow State University of Psychology & Education
M. N. Raskhodchikova,
PhD in Psychology
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow (Russian Federation)

Аннотация. Статья посвящена анализу внедрения механизма профессионального (демонстрационного) экзамена как эффективного инструмента независимой оценки компетенций при аттестации обучающихся образовательных программ УГНС 44.00.00 в ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Annotation. The article is devoted to the analysis of the implementation of the professional (demonstration) exam mechanism as an effective tool for independent assessment of competencies during the certification of students of educational programs UGNS 44.00.00 at the Moscow State University of Psychology & Education.

Ключевые слова: профессиональное образование; компетенции; демонстрационный экзамен; педагог; педагог-психолог.

Keywords: professional education; competencies; demonstration exam; teacher; educational psychologist.

В настоящее время в научно-педагогическом сообществе одной из актуальных тем является внедрение инструментария внешней оценки качества профессиональной подготовки педагогов и педагогов-психологов, основывающегося на требованиях профессионального стандарта. Большинство научно-педагогических сотрудников и специалистов сошлись во мнении, что традиционные методы контроля и оценки не подходят. В связи с этим, необходимо внедрять новые методы оценки профессиональной готовности [1].

С 1 сентября 2022 года педагогические вузы РФ приступили к внедрению «Ядра высшего педагогического образования», которое выдвигает единые требования ко всем направлениям подготовки педагога и педагога-психолога и условиям ее реализации. Данное событие позволило перестроить учебные программы в сторону практических навыков, усиливая подготовку к конкретным видам деятельности будущих педагогов и педагогов-психологов, включая внеучебную и воспитательно-патриотическую, что может обеспечить свою конкурентоспособность на современном рынке образовательных услуг. За последние годы активно идет процесс совершенствования педагогического образования, внедрены новые ФГОС ВО, конкретизированы предметное и исследовательское направление педагогического образования, усилен воспитательный блок, разработаны механизмы независимой оценки компетенций студентов. В 11 регионах РФ созданы Центры оценки квалификаций, в которых проводятся профессиональные демо-экзамены. При этом стоит отметить, что уровень подготовки педагогических кадров не в полной мере соответствуют актуальным запросам образования [2].

Профессиональный (демонстрационный) экзамен в формате ГИА выпускников и промежуточной аттестации обучающихся в рамках зачетно-экзаменационной сессии дает широкие возможности объективной оценки реализуемых образовательных программ, а также экспертного анализа качества подготовки будущих педагогов и педагогов-психологов. Готовность студента к профессиональной деятельности в выбранной области определяется успешной сдачей профессионального демо-экзамена, основной целью которого является выявление у студентов уровня знаний, умений и навыков, дающих возможность осуществлять профессиональную деятельность в определённой сфере и работать по конкретным профессиям или специальностям в соответствии с практиками и российскими стандартами. Проверка сформированности профессиональных компетенций осуществляется по сто балльной системе, определяется уровень знаний, умений и навыков студентов. Данная форма экзамена показала, что при выполнении кейс-заданий возможно объективно оценить, какие компетенции, в том числе ПК, успешно освоены студентами, а какие – недостаточны или отсутствуют [3].

В ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» профессиональный демо-экзамен проводится с 2023 года по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. На факультете «Социальная психология» в апреле 2023 года был проведён демонстрационный экзамен по модулю «Арт-терапевтические техники в работе педагога-психолога»

для студентов кафедры «Социальная психология развития». Также в конце мая 2023 года для студентов 4-го курса, обучающихся по программе «Психология и педагогика творчества», состоялся профессиональный демо-экзамен в формате ГИА. Проведение демонстрационного экзамена направлено на обеспечение прохождения аттестации в форме, приближенной к условиям реализации профессиональной деятельности. В качестве экзаменационных билетов для студентов сотрудниками факультета «Социальная психология» были разработаны кейс-задания. Организаторами профессионального (демонстрационного) экзамена были разработаны инструкции, включающие критерии оценки и порядок проведения демо-экзамена, а также инфраструктурные листы с описанием оснащения, перечень оборудования, мебели, средств для обучения и воспитания, кабинетов Демонстрационного центра, которые студенты могут использовать при выполнении заданий на демо-экзамене.

В Демонстрационном центре ФГБОУ ВО МГППУ за два дня до начала экзамена студенты получили индивидуальные кейс-задания, а в день проведения экзамена прошли инструктаж.

Пример кейсового задания в рамках демо-экзамена: «Первое задание. Изучите запрос учителя начальной школы по поводу ученицы 1 «А» класса Марины Н.: «Девочка читает и считает, имеет навыки письма и хороший уровень общего развития. Когда на уроке ей интересно, принимает активное участие в обсуждении. Однако на занятиях возникают значительные трудности. Ребенок приносит на урок игрушки, может достать куклу и начать в нее играть. На уроках не проявляет интереса к учебному материалу, не отвечает на поставленные вопросы, рассеяна. Ко мне (учителю) относится как к родственнице, пытается посидеть на коленях, обнять. Очень обижается на замечания. С другими учениками общается только по поводу игрушек, стремиться организовать игру». Запрос учителя, в чем проблема Марины, и что с ней делать». Второе задание. Определите, в чем основная проблема Марины, какие компоненты готовности к школе у нее хорошо сформированы, какие плохо. Третье задание. Спроектируйте комплекс диагностических методик, направленных на обследование различных компонентов готовности к школе, прежде всего личностной и волевой готовности. Четвертое задание. Продемонстрируйте с привлечением волонтёра фрагмент спроектированного Вами индивидуального развивающего занятия (15 мин), используя методики: «Определение мотивов учения» (М.Я. Гинзбург), «Учебная деятельность» (Л.И. Цеханская)».

Пример второго кейсового задания в рамках демо-экзамена: «1. Ознакомьтесь с ситуацией – классный руководитель 8Г класса получила распоряжение от администрации школы собрать группу из 5 учащихся для участия в многоэтапной командной олимпиаде по обществознанию. Школа очень заинтересована в победе команды от 8Г класса. Классный руководитель, понимая, что в классе регулярно возникают конфликтные ситуации, обратилась за советом к школьному психологу для отбора учащихся к участию в олимпиаде. 2. Проанализируйте приведенную выше ситуацию с позиции школьного психолога и предложите план действия помощи классному руководителю по

отбору учащихся для командного участия в олимпиаде. Аргументируйте каждое решение. 3. Разработайте программу тренинга по усилению сплоченности группы школьников, готовящейся к участию в олимпиаде. Продумайте тестовое мероприятие-проверку, подтверждающую, что тренинг дал положительные результаты в укреплении сплоченности группы учащихся. 4. Продемонстрируйте с привлечением волонтёров фрагмент разработанной программы тренинга на сплоченность группы школьников (15 мин)».

Подводя итоги двухдневной работы комиссии факультета «Социальная психология» и сотрудников Демонстрационного центра ФГБОУ ВО МГППУ, 100% студентов успешно завершили свое первое испытание и получили сертификаты, что говорит о высоком уровне сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов. Эксперты особо подчеркнули методическую подготовку, владение профессиональными компетенциями, творческий подход и высокую работоспособность студентов.

Как показывает практика, профессиональный демо-экзамен как механизм внешней оценки качества подготовки выпускников себя вполне оправдывает. В тоже время для совершенствования системы педагогического образования необходима общая синхронизация деятельности учебных заведений всех уровней, которые готовят будущих педагогов и педагогов-психологов.

Литература:

1. Блинов, В. И. Концепция оценивания квалификаций / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович // Образование и наука. – 2012. – № 10. – С. 46-67.

2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года // Учительская газета. – 2022. – №27.

3. Находкина, М. Д. Внедрение международных стандартов в образовательный процесс подготовки учителей начальных классов / М. Д. Находкина // Национальная система учительского роста: региональный опыт и инновации : электрон. науч. сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. – 2018. – Выпуск №4(15). – С. 177-180.

УДК:159.9:351.746.1

УЧИТЕЛЬ ПСИХОЛОГОВ (ПАМЯТИ Я. Л. КОЛОМИНСКОГО)

Л. В. Марищук,
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры психологии
и конфликтологии Российского государственного
социального университета (Минский филиал)
marichshuk@yandex.ru

TEACHER OF PSYCHOLOGISTS (IN COMMEMORATION TO YAKOV L. KOLOMINSKY)

Liudmila V. Marischuk,
Doctor on Psychological Sciences, Professor,
Professor of Psychology and Conflictology Department
of Russian State Social University (Minsk branch)

Аннотация. Статья посвящена памяти великого психолога Беларуси – Якова Львовича Коломинского, внесшего неоспоримый вклад в развитие социальной педагогической психологии. Название статьи отражает ее содержание – мы все его ученики. Автор делится воспоминаниями и обосновывает существование в Беларуси школы Я.Л.Коломинского и категории «психологическое здоровье».

Annotation. In this article dedicated to Belarusian great scientist –Yaakov L. Kolominsky` memory, who made a valuable contribution to social pedagogical psychology. The articles` nomination reflected its contents – all of us are his pupils. The author sheared her memoirs about him and grounded the existence in Belarus Yaakov L. Kolominsky` scientific school and category "psychological health".

Ключевые слова: психология; психологическая культура; психологическое здоровье; образование; ученики.

Keywords: psychology; psychological culture; psychological health; education; pupils.

Когда я училась в институте, нам на факультете иностранных языков, как и всем педагогам, на втором курсе читали психологию. Основным учебником был рекомендован учебник В.А.Петровского, в котором на 169 странице, я увидела фамилию Я.Л.Коломинского. Фамилия показалась знакомой, я спросила у отца, он ответил, что это известный мне Яков Львович, адаптировавший социометрию для детей, которого я видела на психологическом конгрессе в Москве, в 1966 году. Можно сказать, что это была первая заочная встреча.

Первая очная встреча состоялась в 1991 году, когда я, переехав в Минск из Ленинграда, трудоустраивалась в БелНИИобразования. Т.М.Савельева привела меня к директору, тогда это был В.П.Пархоменко, в кабинете сидел заведующий отделением психологии, что-то знакомое мне было в его лице (лицо из общей фотографии, только постаревшее). Татьяна Митрофановна обратилась к нему, – «Яков Львович, я привела новую, надеюсь, сотрудницу Вашего отделения –

Людмилу Марищук». Яков Львович спросил: «Вы Владимировна?», я подтвердила, – «Да», он, обращаясь уже к директору: «Это дочка нашего известного психолога, Марищука, думаю, надо ее принять» и меня приняли на работу, на должность научного сотрудника. Это была первая очная встреча. С 1991 года началось наше знакомство, не посмею сказать переросшее в дружбу, но все эти годы он относился ко мне по-доброму, помогал часто, не мешал никогда.

Все психологи-практики Беларуси, учившиеся в Минске, да и не только в Минске, ибо ездил Яков Львович и по областным вузам, по праву могут считаться его учениками. Треть, а может быть и больше, защитивших кандидатские диссертации по психологии, защитили их под его руководством, а скольких не своих аспирантов он консультировал в процессе написания их работ? Лично мне он придумал название докторской диссертации, уже написанной, но не озаглавленной. Он оппонировал нескольким моим ученикам, но это капля в море, я думаю, что если сосчитать все его оппонирования, перевалит за сотню, а скорее за две. А как он оппонировал. Хороший оппонент, это почти цитата из В.Л.Марищука и принцип, которому не изменял Я.Л.Коломинский, находит в диссертации «изюминку», которую соискатель и его научный руководитель не углядели, но если возникло желание дать отрицательный отзыв, лучше отказаться. Отрицательный отзыв дается в случае, если эксперимент «липовый», либо в первой главе встречаются «до боли знакомые» абзацы, а память у Якова Львовича была замечательная. Теперь работает система «антиплагиат», она отсылает к введенным в базу ресурсам, но не к первоисточникам, что способен был делать Я.Л.Коломинский.

Как-то раз спросил у меня Яков Львович: «А ты была на моих лекциях?». К стыду своему признаться, пока занималась диссертацией, было некогда, но когда по моей просьбе он прочитал пару лекций по детской психологии в магистратуре НИО, я присутствовала и смогла восхититься в полной мере. В 1995 о диалогизации лекций много говорили, но живое общение Лектора со слушателями, я наблюдала второй раз. Первый на лекциях отца, второй – на лекциях Я.Л.Коломинского, манера изложения была очень близка, оба иллюстрировали свои мысли стихами, обращаясь к слушателям с вопросами, как бы за поддержкой того или иного тезиса, подтверждая каждый историями из собственной практики. Замечательно. Я очень стараюсь соответствовать, но до их виртуозности мне пока далеко. Хотя отмечу, что один раз ездили мы с ним в Барановичский Университет, читали лекции психологам, он по социальной педагогической психологии, я – по общей, и он меня похвалил.

Я не была аспиранткой Я.Л.Коломинского, но я училась у него и думаю, что все психологи Беларуси – его ученики, поэтому есть его Школа в нашей стране.

Попробуем определить понятие «научная школа». Думается, что школу можно рассматривать как систему, системообразующим фактором которой выступает личность ее научного руководителя. Помятуя о том, что каждая система является частью (компонентом, субсистемой) какой-то большей системы и в качестве собственных компонентов может содержать иные

субсистемы, подчеркнем, что сохраняться она будет в случае большей тесноты и силы связей внутри себя, нежели с внешними объектами. Школу, несомненно, характеризует научно-исследовательская программа или программы, простроенные ее руководителем, общность научных интересов (направлений), определяемая им же, преемственность и устойчивость традиций. Последнее может сохранить научную школу даже в случае изменения системообразующего фактора (смерти руководителя). В качестве компонентов этой системы можно рассматривать области применения научно-исследовательской программы. Социометрию используют при проведении исследований с участием детей не только аспиранты Я.Л.Коломинского, но и других научных руководителей.

В своей книге «Человек среди людей» [2], Я.Л.Коломинский впервые затронул проблему психологической культуры личности. Там об этом нет и строчки, могут возразить оппоненты. Действительно это понятие в книге, получившей премию Ленинского комсомола, а это была очень высокая оценка в советские времена, не эксплицируется, но имплицитно в нем присутствует. Прежде всего, в тексте, написанном логично, эмоционально, языком, доступным и взрослым и юным, человеком в полной мере обладающим общей культурой и культурой психологической, позволившей так успешно взаимодействовать с читателем. Первый компонент психологической культуры эксплицирован. Выполнять творческую деятельность в равновесном психическом состоянии способен автор, обладающий умениями саморегуляции в самом широком смысле этого слова. Назван второй компонент. Без третьего же – совокупности знаний, навыков и умений, способов самосовершенствования и самообразования, понимаемого нами как компетентность, означенная книга и много других, прекрасных его книг не могли бы быть написаны [4].

Понятие психологической культуры используется повсеместно, ее проявления – характеризуют подлинного исследователя в области психологии, особенно детской психологии. Только культурный человек способен получать наслаждение, овладевая новыми знаниями. И только овладевая новыми знаниями, человек осваивает ценности культуры. Общая культура человека – это культура его социального бытия, образ жизни, основной способ взаимодействия с миром. Культура человеческих отношений и человеческих взаимодействий возникает и развивается в межличностных отношениях, различных формах социального взаимодействия – общении, совместной деятельности, обучении и воспитании и служит их регулятором, а это уже психологическая культура.

Культура – единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, социального и психологического, формы и содержания. Согласно известной формуле С.Л.Рубинштейна «о внешних причинах, действующих только через внутренние условия» [7], правомерно утверждать, что культура психологическая – внутренняя, субъективная, содержание интериоризируется из внешнего, объективного в процессе социализации и экстериоризируется через внешнее – компетентность, взаимодействие и саморегуляцию. Ведущей, первичной составляющей, выступает «внутренняя, психологическая культура», обеспечивающая саморегуляцию психических состояний, деятельности и адекватность субъект-субъектных отношений.

Язык – явление духовной культуры, способ передачи социального опыта. Это категория историческая, достояние всего народа. Потеря уважения к языку, лишает личность и самоуважения, и уважения к соотечественникам, а это уже категории нравственности и духовности, составляющие сущность культуры. Истинным носителем психологической культуры и культуры в целом – высокой интеллигентности и интеллектуальности, точнее мудрости, блестящего владения речью, как устной, так и письменной, был сам Я.Л.Коломинский. Констатируем, что у основной массы ныне живущих ученых хороша либо первая, либо вторая, либо ….

Психологическая культура – это культура личности, осуществления и организации познавательной деятельности, саморегуляции, выстраивания межличностных отношений. Понимаемая в такой трактовке психологическая культура поддается формированию в процессе воспитания и обучения. Не будем забывать, что важнейшей функцией культуры является нормирующая, иначе регуляторная (формирование нравственной и эстетической основ общества), а образования, как ее компонента – воспитательная, ибо каждое общество желает воспитать своих членов по своему образу и подобию [5].

Гуманитарное образование, которому посвятил свое научное творчество Я.Л.Коломинский, выступает и целью, и средством достижения профессиональной субъектности высоконравственной, обладающей широкой эрудицией личности, проявляющейся в развитии познавательной потребности, в том числе высокоразвитой потребности в самообразовании, владении языком, вне которого психологическая культура личности недостижима. Формирование психологической культуры личности является целью воспитания и, следовательно, системообразующим фактором системы его принципов. В качестве механизма обратной связи выступит результат их применения – субъект деятельности, способный к самообразованию, самовоспитанию и саморегуляции. Остановимся на принципах формирования субъектности и ориентации на ценностное отношение – формирование личностного отношения к принимаемой обществом системе ценностей: отношения к природе, обществу, труду, познанию и ценностным основам жизни – добру, истине, красоте. Условием реализации последнего принципа выступает психологическая культура педагога. Интериоризированная ребенком система нравственных отношений, определяет со временем субъектность подростка, профессиональную субъектность взрослого. Внешней формой выражения ценностного отношения выступает поведение. Формируя поведение, мы формируем культуру, сформированная культура определяет поведение. Принцип воспитания субъектности требует максимального содействия развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связи с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои поступки, предвидеть их последствия, как для других, так и для себя, оценивать себя как носителя знаний, отношений и свой выбор, производимый ежечасно [5]. Субъектность личности проявляется в самостоятельном и осознанном построении перспективы собственного развития в избранной сфере деятельности и жизни в целом, адекватной рефлексии «образовательного маршрута», принятии на себя ответственности за его результат. Субъектность обеспечивает личности успешность принятия решений, выбора оптимальных форм поведения, противостояния отрицательному давлению,

самостоятельного функционирования в постоянно меняющихся социальных условиях. Инициирование субъектности реализуется в диалогическом характере воспитания. В диалоге, через сравнение с другим, через сопоставление своего выбора и выбора другого, приобретается собственное «Я» [4,6,8]. Принцип субъектности усиливает роль этикета во взаимоотношениях, приближает стиль и формы общения к этическим требованиям культуры. Проблема в том, что реализовывать принцип субъектности способен только достигший профессиональной субъектности педагог – Учитель, готовый признать индивидуальность обучающегося, проявлять к нему интерес и уважение; видеть в отдельном акте поведения отношение – это и есть психологическая культура, носителем которой был Я.Л.Коломинский. Результатом успешности реализации педагогического процесса, как субъект-субъектного взаимодействия, выступает личность, обладающая общей и психологической культурой, какими, льщу себя надеждой (Л.В.Марищук), являются многие ученики Я.Л.Коломинского.

И последнее, с легкой руки Якова Львовича, вошло в научный обиход понятие психологического здоровья, давно признанный в России феномен, принимаемый, увы, не всеми психологами Беларуси.

Проведенные исследования [1] показали, что самочувствие имеет высокие прямые достоверные корреляционные связи с уровнем качества жизни, материальным положением, характером питания, социальной активностью, состоянием здоровья. Отрицательные достоверные связи определились с плохой организацией труда, с наличием вредных привычек (злоупотребление алкоголем) и частыми семейными конфликтами. То есть корреляты качества жизни и показателей состояния здоровья демонстрируют, что самооценка здоровья играет большую роль, чем объективные показатели, т.е. представление о своем здоровье оказывалось важнее самого «состояния здоровья». Следует заметить, что осознанный субъективный недуг представляет собой не только фактические когнитивные признаки нарушения здоровья, но и совокупность определенных нарушений, боли, утомления, страхов, чувства беспомощности и одиночества, психологического неблагополучия, но не психического нездоровья. Повторим, что субъективное осознание здоровья или нездоровья порой более значимо для личности, чем реальная болезнь и, следовательно, речь идет о психологическом здоровье, ибо психическое нездоровье адекватно определить самочувствие не позволяет, более того возникает риторический вопрос, а можно ли говорить о личности в случае психического заболевания?

Исследования, проведенные и с летным составом, и со студентами «гуманитариями» и «технарями» [2] свидетельствуют о том, термин «психологическое здоровье» имеет право на существование, ибо дефинирует состояние, характеризуемое, как психологическое благополучие личности, обеспечиваемое наличием здоровья как психического (mental health) (отсутствием психического заболевания), так и физического (physical health) (отсутствием соматических заболеваний). Психологическое здоровье не терминологические изыскания психологов, но реально существующий психологический феномен, обусловливающий возможность саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации личности, каким и был Яков Львович Коломинский.

Литература:

1. Евдокимов, В.И. Качество жизни как показатель профессиональной успешности лиц экстремальных профессий / В.И. Евдокимов, Л.В. Марищук // Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема: методологические основания, пути и способы решения : материалы II Междунар. науч.-практ конф. – В 3 ч. – Ч. 1. – Барановичи : БГВПК, 2003. – С. 72-78.

2. Коломинский, Я. Л. Человек среди людей / Я. Л. Коломинский. – М. : Молодая гвардия, 1973. – 238 с.

3. Марищук, Л. В. Здоровье психическое и психологическое – синонимы, или нет? / Л. В. Марищук, В. С.Даукша // Физическое и психическое здоровье молодежи Северо-Запада России : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск : КарелГПУ, 2005. – С.25-31.

4. Марищук, В. Л. К вопросу о носителях психологической культуры / В. Л. Марищук, Л. В. Марищук // Актуальные проблемы социально психологии: Сб. науч.тр./ Бел.гос.пед.ун-т; редкол. Т. В. Гормоза (отв. ред.) [и др.].– Минск : БГПУ, 2014. – С.26–30.

5. Марищук, В. Л. Тренинг профессионально-ориентированной риторики : учеб. пособие / В. Л. Марищук, Л. В. Марищук. – СПб. : Воен. ин-т. физ. культуры, 2007. – 132 с.

6. Марищук, Л. В. Культура и психологическая культура личности – синонимы? / Л. В. Марищук // Психология обучения. – 2008. – №2. – С.8–23.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 714 с.

8. Семикин, В. В. Психологическая культура в образовании человека / В. В. Семикин. – СПб. : Союз, 2002. – 155 с.

УДК 159.922.7:725.578:347.63

СРЕДА ДОМА РЕБЕНКА

Л. В. Марищук,
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры психологии и конфликтологии РГСУ, г. Минск
В. А. Каратерзи,
магистр психологических наук,
старший преподаватель кафедры психологии
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск
v_123456789@list.ru

ENVIRONMENT OF AN ORPHANAGE

L.V. Marischuk,
Doctor on Psychological Sciences, Professor,
Department of Psychology and Conflictology, RSSU, Minsk
V.A. Karaterzi,
Master of Psychological Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Psychology,
VSU named after P.M. Masherov, Vitebsk

Аннотация. В статье представлены подходы к оценке влияния среды на психическое развитие младенцев, рассмотрены результаты количественной и качественной оценки характеристик среды дома ребенка. Описана среда, типичная для семейного воспитания. Заявлены характеристики среды учреждения интернатного типа, необходимые для оптимизации психического развития воспитанников первого года жизни.

Annotation. The article presents approaches to assessing the influence of the environment on the mental development of infants, the results of quantitative and qualitative assessment of the characteristics of the environment of the child's home are considered. The environment typical for family education is described. The characteristics of the environment of a residential institution that are necessary to optimize the mental development of children in the first year of life are stated.

Ключевые слова: дом ребенка; среда интернатных учреждений; характеристики среды.

Keywords: orphanage; environment of residential institutions; characteristics of the environment.

Значимость средовых влияний на психическое развитие человека признается большинством ученых. С особой остротой вопрос организации среды с позиций научно обоснованного подхода встает в домах ребенка, поскольку существует необходимость компенсации последствий различных видов депривации, которым подвержены воспитанники таких учреждений.

Значимость обогащения среды воспитательных учреждений отражена в работах [2; 5; 11]. Проведенные исследования позволили установить, что специфика микросреды закрытого детского учреждения влечет за собой, как следствие, определенные отклонения в развитии целого ряда психологических

образований: формировании образа себя, в становлении субъектного отношения к самому себе, а также «замедленное и неполноценное развитие первого личностного образования – активности» [5, с.74].

Рассмотрение проблемы психического развития ребенка невозможно без учета средовых воздействий. Влияние окружающей среды на различные структуры человеческой психики в настоящее время исследуется многими отраслями психологической науки. В широком смысле под средой понимается совокупность всех объектов/субъектов, не входящих в систему, изменение свойств и/или поведение которых влияет на изучаемую систему, а также тех объектов/субъектов, свойства и/или поведение которых меняются в зависимости от поведения системы [3].

Проведенный анализ литературных источников позволил в обобщенном виде выделить следующие виды среды, воздействующие на ребенка в ходе его онтогенетического развития:

1. Социальная среда.
2. Педагогическая среда:

а) развивающая предметная среда;

б) образовательная (обучающая) среда;

в) воспитывающая среда.

3. Пространственно-предметная среда.

В исследовании мы оперируем понятием «когнитивная среда», понимая под ней совокупность сенсорных стимулов, источником которых являются как материальные объекты, воздействующие на сенсорные каналы ребенка непосредственно, либо через опосредование взрослого, так и сами взрослые.

Характеризуя среду дома ребенка, мы опираемся на эколого-личностную модель В.А. Ясвина [14] и экопсихологический подход и модель образовательной среды В.И. Панова [4]. Сходством этих моделей является «экологичность» в логике учета возможностей для развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении, соответствия физиологическим, психологическим, социальным особенностям и закономерностям развития детей.

В работах [7; 10; 11] имеются указания на характеристики среды, необходимые для создания оптимальных условий для психического развития детей. Так, М. Черноушек [11] говорит о том, что восприятие среды теснейшим образом связано с действиями в этой среде, и что обедненная и монотонная среда не может удовлетворить потребности ребенка в разнообразии восприятия. Оптимальной средой, по мнению автора, является среда, предполагающая возможность изменения в соответствии с нуждами субъекта. Среда, окружающая ребенка, должна быть открытой, а не закрытой, и ее границы не должны быть строго фиксированы. Лонгитюдинальное исследование влияния изменения социального окружения в закрытых детских учреждениях на психическое здоровье детей [2], привело к выделению значимых факторов, определяющих развитие детей на ранних этапах онтогенеза. Таковыми были названы отзывчивость и постоянство первичного социального окружения [2, с. 24]. Одновременно исследователями была зафиксирована высокая нестабильность и

низкая отзывчивость взрослых, характеризующие социальное окружение современных закрытых детских учреждений [2, с. 23].

В проводимом исследовании был сделан акцент на изучении характера связей сенсорной стимуляции и динамики психического развития, осуществлена попытка выделить характеристики когнитивной среды, необходимые для создания ее модели, способствующей оптимизации психического развития исследуемой категории детей.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе Витебского областного специализированного дома ребенка. Изучение среды, характерной для закрытого детского учреждения и семейного воспитания, проводилось на основе количественного и качественного анализа. Количественный анализ представлен оценкой количества зрительных, слуховых и тактильных стимулов, воздействующих на анализаторные системы младенцев, воспитывающихся в разных условиях (в доме ребенка и в семье).

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе исследования, свидетельствует о значительном снижении количества зрительных стимулов, воздействующих на воспитанников учреждений закрытого типа. Так, среднее количество стимулов, воздействовавших на зрительный анализатор ребенка в день, составило для воспитанников дома ребенка 28 стимулов, для семейных детей – 182 стимула.

Между количеством слуховых стимулов, воздействующих на младенцев, воспитывающихся в доме ребенка, и детей, растущих в семье, также была обнаружена значительная разница. Среднее количество стимулов, воздействующих на слуховой анализатор ребенка в день, составило для воспитанников дома ребенка 26 стимулов, для детей из семьи – 156 стимулов.

Аналогичная ситуация была выявлена в отношении количества тактильных стимулов (в число тактильных стимулов включены соприкосновения и действия ребенка с объектами окружающей среды, а также тактильные ощущения, возникающие у ребенка в ходе его взаимодействия со взрослым). Так, среднее количество тактильных стимулов, воздействовавших на ребенка в день, составило для воспитанников дома ребенка 23 стимула, для детей из семьи – 145 стимулов. Тактильные стимулы имеют особую значимость для психического развития детей младенческого возраста [8].

Недостаточность сенсорной стимуляции, на наш взгляд, определяется не только количеством стимулов, воздействующих на анализаторные системы ребенка, но и их качественными характеристиками.

Качественный анализ стимулов демонстрирует, что общая обстановка групповой комнаты и подсобных помещений представлена в пастельных тонах. На улицу каждый из детей попадает с периодичностью 1 раз в 7-14 дней (в зависимости от погоды). Принимая во внимание исследования [7; 15], свидетельствующие о необходимости представленности в сенсорном опыте ребенка на протяжении первых 16 недель жизни больших, контрастных движущихся предметов (такие в доме ребенка нами не были обнаружены), представляется возможным сделать вывод о том, что определенную часть расположенных перед ним игрушек ребенок не замечает. Для сохранения в

памяти ребенка определенного предмета необходимо, чтобы взаимодействие с этим предметом несколько раз в течение небольшого промежутка времени (изначально в течение суток) было опосредовано общением со взрослым. Такого многократного обращения взрослого к ребенку, имеющего целью взаимодействие с одной и той же игрушкой в течение дня, зафиксировано не было.

На следующем этапе развития (с 3 месяцев) ведущую роль в психическом развитии начинает играть слуховое восприятие [10, с.54]. Среди слуховых стимулов наиболее часто встречающимися были фоновые шумы (разговор взрослых между собой, шум воды, скрип дверей, звон посуды), не обозначаемые взрослыми. Такой характер стимуляции признается, как уже указывалось выше, «наиболее неблагоприятным фактором, быстро ведущим к утомлению» [12, с.50]. Личностные обращения, направленные к ребенку и на взаимодействие с ним, отмечены преимущественно в ходе реализации гигиенического ухода за ребенком, во время кормления и проведения занятий.

То же можно констатировать в отношении тактильных контактов взрослого с ребенком – это осуществление гигиенического ухода или кормления. В обращении к детям преобладают ласковые интонации, однако отсутствует заинтересованность в успехах ребенка, которые взрослыми не замечаются и не подкрепляются, что свидетельствует о наличии в целом положительного, однако недифференцированного отношения к детям.

Имеющиеся в доме ребенка игрушки не предоставляют большого разнообразия функциональных возможностей при взаимодействии с ними. В то время как непосредственный практический контакт с предметами, действия с ними приводят к открытию новых свойств предметов и во втором полугодии жизни именно предметные действия играют решающую роль в развитии рецепторики и познавательной сферы [13, с.83]. Игрушки, предоставляемые детям для взаимодействия, сменяются с периодичностью 1 раз в 1-1,5 месяца. замена, как правило, происходит на аналогичные игрушки, что, по нашему мнению, способствует возникновению явления габитуации, препятствующего развитию восприятия по пути дифференциации, лежащего, по мнению исследователей [11; 12], в основе благоприятного хода психического онтогенеза на первом году жизни.

Наличие частой сменяемости взрослых способствует возникновению, наряду с сенсорной и социальной, также и когнитивной депривации, в основе которой лежит невозможность установления постоянства взаимоотношений объектов окружающей среды, отсутствие возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее в ней. Отсутствие личной заинтересованности взрослых в успехах ребенка, незначительное число эмоционально насыщенных контактов, небольшое число субъективно направленных стимулов, сниженное количество личностных обращений к детям способствуют замедлению возникновения интереса к функциональным возможностям, предоставляемым различными объектами среды, затруднению становления предметно-практического взаимодействия и общения со

сверстниками, которое могло бы в некоторой мере компенсировать ребенку недостаток общения со взрослым [5, с. 76].

Среда, характерная для семейного воспитания, характеризуется наличием большого числа разнообразных, как правило, новых игрушек с яркими (в том числе основными) цветами, действия с этими игрушками сопровождаются речью взрослого, носят опережающий, направленный непосредственно на ребенка активизирующий характер. Репертуар взаимодействия с игрушками представлен большим разнообразием форм и способов. Все игрушки всегда доступны для взаимодействия. Регулярно покупаются (дарятся родственниками) новые игрушки. Обстановка квартир представлена большим разнообразием цветов и материалов, предоставляющих большое количество преимущественно тактильных и зрительных стимулов. Ежедневные прогулки, массаж, купания, игры с детьми, посещение различных учреждений сферы услуг, нахождение в общественном транспорте и т.д. также являются источником большого разнообразия стимулов, воздействующих на сенсорные системы семейных детей, что способствует сохранению и укреплению большого количества разнообразных синаптических контактов в период синаптической сферхпродукции и пролиферации [9].

Образование связей между нервными клетками, «функционального узора», определяется условиями жизненного опыта – впечатлениями, особенностями развития [6]. Множество задействованных и укрепленных синаптических контактов создает базу для формирования значительного количества дифференцированных межфункциональных связей, лежащих в основе формирования функциональных систем [9, с. 129], полноценного развития сенсорных зон коры, непосредственно влияющих на формирование третичных зон коры головного мозга. Своевременное, полноценное их формирование является необходимым условием полноценного психического развития человека.

Г.А. Ковалев выделяет принципы организации среды, в которой ребенок живет и развивается, составленные на основе требований, разработанных В.А. Ясвиным: 1) гетерогенности и сложности среды; 2) связности функциональных зон; 3) гибкости и управляемости среды; 4) обеспечения символической функции среды; 5) индивидуализированности среды; 6) аутентичности среды [1].

В результате проведенного теоретического и эмпирического исследования были выделены характеристики среды дома ребенка, способствующие снижению уровня психического дизонтогенеза воспитанников: динамичность, многокомпонентность, новизна, дифференцированность, разномодальность, упорядоченность, соответствие стимулов возрастным особенностям ребенка.

Полученные результаты исследования позволяют оценить характеристики имеющейся среды дома ребенка, возможности ее преобразования и согласуются с описанными [1] принципами и требования организации среды воспитательно-образовательных заведений.

Литература:

1. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.

2. Мухамедрахимов, Р.Ж. Влияние опыта жизни в закрытом учреждении на последующее развитие ребенка / Р.Ж. Мухамедрахимов // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 21–24.

3. Новиков, А.М. Методология: словарь системы основных понятий [Электронный ресурс] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с. – Режим доступа: http://www.methodolog.ru/books/met_sl.htm. – Дата доступа: 21.02.2024.

4. Панов, В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии : монография / В. И. Панов. – М. : Наука, 2004. – 197 с.

5. Психическое развитие воспитанников детского дома / НИИ общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР; под. ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1990. – 264 с.

6. Седов, А. Биология одаренности / А. Седов, А. Пентин // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 2. – С. 41–50.

7. Сергиенко, Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд / Е.А. Сергиенко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2006. – 464 с.

8. Солоед, К.В. Психическое развитие младенцев в условиях материнской депривации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / К.В. Солоед. – М., 1997. – 142 л.

9. Строганова, Т.А. Психофизиология индивидуальных различий в младенчестве: Современное состояние проблемы / Т.А. Строганова, Е.В. Орехова // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 128–145.

10. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска»: учеб. пособие для педагогов классов коррекционно-развивающего обучения / В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 224 с.

11. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек; пер. с чеш. И.И. Попа. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.

12. Широкова, Г. А. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста. Диагностика. Игры. Упражнения / Г. А. Широкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 256 с.

13. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

14. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

15. Pettigrew, J. D. Visual experience without lines: effect on developing cortical neurons / J.D. Pettigrew, R.D. Freeman // Science. – 1973. – V. 182. – №4112. – P. 599–600.

УДК 37.015.3

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

С. А. Месникович,
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологического обеспечения профессиональной деятельности УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г.Минск
pmpa@yandex.by
А. М. Гадилия,
кандидат психологических наук, доцент кафедры экономической социологии и психологии предпринимательской деятельности УО «Белорусский государственный экономический университет», г. Минск
Gadilia@yandex.by

SUBSTANTIVE ASPECTS OF THE PSYCHOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL AND ECONOMIC EDUCATION PROFILES.

S.A. Mesnikovich,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychological Support of Professional Activity Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk
A.M. Gadilia,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Economic Sociology and Psychology of Entrepreneurial Activity Educational institution "Belarusian State University of Economics", Minsk

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы психологической культуры личности. Отмечается значимая роль Я.Л. Коломинского в разработке данной проблемы. Приведены результаты исследования представлений современных студентов о психологической культуре молодого специалиста.

Annotation. The article discusses the theoretical aspects of the problem of psychological culture of personality. The significant role of Y.L. Kolominsky in the development of this problem is noted. The results of the study of the ideas of modern students about the psychological culture of a young specialist are presented.

Ключевые слова: культура; психологическая культура; профессиональная психологическая культура.

Keywords: culture; psychological culture; professional psychological culture.

Подготовка компетентных специалистов, обладающих сформированными профессиональными знаниями и умениями, способных к максимальной реализации своего интеллектуального и творческого потенциала, актуализировало задачу становления базиса их общей культуры. Ее фундаментальной составляющей является психологическая культура, формирование которой у обучающихся высшей школы предполагает разработку системы целенаправленной деятельности. Низкий уровень психологической культуры приводит к ряду проблем, связанных с профессиональной деятельностью личности и ее жизнедеятельностью в целом.

В психологической литературе существуют различные подходы к выделению компонентов психологической культуры личности и пониманию ее сущности. По мнению Я.Л. Коломинского, методологическая трудность заключается в том, чтобы отделить собственно психологическую культуру от всей совокупности духовной культуры, потому что понятие «психологическая культура» может «так сильно и широко «расползтись», что охватит всю духовную культуру». По его мнению, психологическая культура – это совокупность достижений человечества в области самопознания, саморегуляции и межличностного взаимодействия и она включает соответствующие навыки в сфере познания психики, концептуальные достижения, понятия, а также алгоритмы саморегуляции и межличностных взаимодействий, которые человечество наработало к теперешнему периоду своего существования. [2, с. 208].

Анализ подходов к выделению содержания психологической культуры показывает, что она включает в себя как освоение системы знаний в области научной психологии, так и ряд умений и навыков, формирующихся на их основе и способствующих успешной социализации, социальной адаптации, самореализации, организации собственной жизнедеятельности и профессиональной деятельности, ее продуктивности и удовлетворенности жизнью.

Указывая на трудности определения изучаемого феномена, Я.Л. Коломинский отмечает, что психологическая культура существует как психологическая наука и как практическая психология, которая создает возможности эффективной психологической деятельности. При этом, нельзя не учитывать существование стихийного донаучного неконцептуализированного уровня психологической культуры [2; с.210]. Таким образом можно говорить об общей психологической культуре как культуре любого человека, который живет в обществе, и о профессиональной психологической культуре.

Актуальным на сегодняшний момент является утверждение Я.Л. Коломинского о том, что «проблему психологической культуры, которой пока еще не придается достаточно внимания, необходимо решать незамедлительно. Свое слово должны сказать как ученые, так и практические психологи» [2, с.211].

В связи с этим, особое значение в контексте формирования психологической культуры имеет владение методами и технологиями обучения психологии, ориентированными на использование многовариантных способов и

приемов развития творческого компонента личности будущего профессионала. Рожина Л.Н. практически воплотила в курсе методики преподавания психологии идею систематизации знаний, основанную на интеграции научного и художественного познания психики человека и поливариативности моделей, способов, технологий обучения, ориентированных на субъекта учебной деятельности [3, с. 2-88].

Особая роль в становлении психологической культуры будущих специалистов отводится предметам психологического цикла. Психологическая грамотность и психологическая компетентность являются важными составляющими их успешной профессиональной деятельности. Психологию изучают студенты любой специальности. При этом, предлагаемые для освоения студентам учебные дисциплины и их содержание учитывают специфику их будущей профессиональной деятельности. Так студенты экономического профиля обучения наряду с общими знаниями о социально-психологических особенностях и закономерностях поведения, межличностных и групповых феноменах и процессах, изучают психологические закономерности управленческой деятельности, экономического поведения личности, психологические основы руководства бизнес-процессами, делового взаимодействия и партнерства. В рамках практических занятий студенты учатся анализировать экономические явления, опираясь на принципы современной психологии. Студенты педагогического профиля обучения постигают особенности и закономерности психики субъектов образовательного процесса, формируют способность организовывать учебный процесс с учётом передовых достижений психологической науки. К моменту завершения обучения в вузе у будущего специалиста должно быть сформировано умение практически руководствоваться научными психологическими знаниями.

Методологически важным является вопрос преемственности в преподавании психологии. Психологическая подготовка в высших учебных заведениях с самого начала должна быть ориентирована на развитие личности студента как профессионала. Проведенное нами в 2010 году исследование студентов-педагогов продемонстрировало наличие позитивного отношения у обучающихся к психологии, актуализировало необходимость увеличения удельного веса психологических дисциплин в образовании, отразило понимание респондентами многочисленных возможностей практического применения психологических знаний [1, с. 83].

В настоящий момент продолжают быть чрезвычайно востребованными идеи Я.Л. Коломинского о необходимости изучения психологической культуры молодёжи. В этой связи важным является исследование представлений современных студентов педагогического и экономического профилей обучения о психологической культуре. Осуществлённая нами диагностика студентов младших курсов БГПУ и БГЭУ показала, что

по мнению студентов-педагогов в психологическую культуру современного молодого специалиста входят:

– Знания об общении с людьми;
– Умения и навыки делового и межличностного общения;

– Эмоционально-волевая саморегуляция;
– Умение адекватно действовать в ситуации стресса;
– Понимание учеников;
– Навыки воспитания учеников;
– Психологические знания о лидерстве и его возможностях;
– Умения пользоваться научными данными на практике
– Способность находить нужные стратегии работы с «трудными» учениками;
– Навыки интересно излагать материал на уроке;
– Способность мотивировать учащихся;
– Способность преодолевать сложности в работе, быстро адаптироваться к школьной жизни.

Студенты экономического профиля обучения в качестве основных составляющих психологической культуры выделяют:
– Знание психологии поведения человека;
– Умение выстраивать взаимодействие;
– Умение общаться;
– Уверенность в себе;
– Понимание того, как выстроить работу команды;
– Умение взаимодействовать с коллегами и руководством;
– Умение решать конфликты;
– Понимание себя и других.

При анализе *представлений о качествах и свойствах личности специалиста, которые формируются в процессе изучения психологии*, статистически значимых различий в выборках студентов педагогического и экономического профилей обучения не обнаружено. Респонденты обеих выборок называют следующие качества и свойства личности:
– Коммуникативные (умение находить подход к разным людям, умение адекватно общаться, готовность предотвращать и решать конфликты и др.),
– Эмоционально-волевые (саморегуляция, стрессоустойчивость, целеустремлённость и др.)
– Нравственные (доброта, ответственность).

Таким образом, студенты обоих профилей обучения считают изучение психологическим дисциплин важным фактором формирования у себя коммуникативных, эмоционально-волевых и нравственных качеств.

Студентам-педагогам хотелось бы *приобрести знания и /или умения попсихологии:*
– О самоуправлении, управлении временем;
– Об отстаивании личных границ;
– Об особенностях общения с людьми разных возрастов и психотипов,
– О гендерной психологии (об отношения между полами);
– О проблеме психологической сепарации от родителей;
– О способах выхода из сложных (критических) ситуаций,
– О мотивации учеников, которые не хотят учиться.

Приведенные данные отражают узкие направления психологической культуры, в которых студенты - педагоги хотели бы более углублённо разобраться. Студенты педагогического профиля, начиная с младших курсов, изучают такие разделы психологической науки как общая психология, социальная психология, возрастная и педагогическая психология. И, в рамках изучения названных курсов они, как правило, дополнительно выделяют темы и проблемы, особенно актуальные для саморазвития.

Будущие специалисты *экономического профиля* отмечают, что *хотели бы научиться*:

– Управлять собой;
– Организовывать себя;
– Выстраивать эффективно коммуникацию;
– Правильно реагировать на сложные ситуации;
– Регулировать свои эмоции;
– Оказывать влияние на других;

Следует отметить, что студенты экономического профиля изучаемой выборки уже на первом году обучения знакомятся с психологическими основами управленческой и предпринимательской деятельности, что позволяет им оценивать свои профессионально-психологические возможности и ограничения, и работать в направлении развития собственной эффективности как будущего профессионала.

Таким образом, реализация идей Я.Л. Коломинского об организации и проведении целенаправленной работы по освоению студентами теоретико-концептуальным и практическим компонентами психологической культуры будет способствовать готовности будущих молодых специалистов к самостоятельной успешной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гадилия, А. М. Преподавание психологии как теоретическая и практическая проблема современного образования / А. М. Гадилия, С. А. Месникович // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого – педагогические науки: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Вып. 9 (14) / под ред. В.Ф. Беркова. – Минск : РИВШ, 2010. – С. 77 – 83.

2. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура как фактор психологического здоровья личности / Я. Л. Коломинский // Социальная защита и здоровье личности в контексте реализации прав человека: наука, образование, практика : материалы международ. науч.-практ. конф., 26–27 ноября 2015 г. – Минск : БГУ, 2016. – С. 207-211.

3. Рожина, Л. Н. Методика преподавания психологии / Л. Н. Рожина. – М. : БГПУ, 1999. –Ч.1. – 89 с.

УДК 159.9.07

ОПЫТ РАСШИРЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧИЛИЩА ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА (НА ОСНОВЕ ВЗГЛЯДОВ Я. Л. КОЛОМИНСКОГО О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ)

Е. В. Микуло,
магистр психологии, психолог высшей квалификации,
89ekaterina@mail.ru
Е. М. Дранкевич,
заместитель директора по УВР УО «Плещеницкое государственное областное училище олимпийского резерва»
elenadrankevich@mail.ru

EXPERIENCE OF EXPANDING DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL CARE ENVIRONMENTS OF THE OLYMPIC RESERVE SCHOOL (BASED ON THE VIEWS OF Y. L. KOLOMINSKY ABOUT PEDAGOGICAL INTERACTION)

E. V. Mikulo,
Master of Psychology, highly qualified psychologist,
E. M. Drankevich,
Deputy Director for Educational Work EE "Pleschenitsy State Reginal Olympic School Reserve"

Аннотация. Идеи Я. Л. Коломинского стали основанием конструирования особой социальной реальности, – микросоциальности – учебно-профессионального сообщества, где происходит непосредственное профессиональное становление будущего специалиста. В статье раскрывается роль педагогических команд, особенности их совместной деятельности с учащимися согласно взглядам Я.Л. Коломинского о двухканальной связи в педагогическом взаимодействии. Рассматриваются вопросы, связанные с сопряженной деятельностью учащихся училища олимпийского резерва, когда учебная деятельность становится учебно-профессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления учащихся и достижения спортивных результатов. Предлагаются инновационные подходы к организации и разработке разных типов учебных занятий, наполненных межпредметными связями дидактического аспекта педагогического общения.

Annotation. The ideas of Ya. L. Kolominsky became the basis for the construction of a special social reality, – microsociality – educational and professional community, where there is a direct professional development of the future specialist. In the article reveals the role of teaching teams, the features of their joint activities with students according to the views of Ya.L. Kolominsky about two-channel communication in pedagogical interaction. Issues related to related activities are considered students of the Olympic Reserve School, when educational activities become educational professional, realizing the professional and personal aspirations of students and achieving sports results. Innovative approaches to organization are proposed and developing different types of training sessions filled with interdisciplinary connections didactic aspect of pedagogical communication.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие; дидактическое общение; педагогические команды; учебно-профессиональное сообщество; учебно-профессиональное развитие будущего специалиста.

Keywords: pedagogical interaction; didactic communication; teaching teams; educational and professional community; educational and professional development of a future specialist.

В современный период социально-экономических преобразований в Республике Беларусь активно обсуждается необходимость инновационных изменений в системе профессионального обучения специалистов физической культуры и спорта, подготовки спортсменов высших достижений и спортивного резерва страны. Экспериментальная и инновационная деятельность в образовательных учреждениях регулируется ст. 89 Кодекса Республики Беларусь об образовании и направлена на повышение качества образования, обновление содержания образовательных программ, апробацию новых образовательных технологий, совершенствование форм, методов, средств обучения и воспитания, формирование новых механизмов управления образованием посредством реализации экспериментальных и инновационных проектов.

Согласно приказа Министерства образования Республики Беларусь от 11.08.2021 № 589 «Об экспериментальной и инновационной деятельности» с 2021 года в училищах олимпийского резерва Минской области осуществляется инновационный проект «Внедрение технологий совершенствования спортивных способностей и повышения профессиональной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в условиях развивающей образовательной среды училища олимпийского резерва», автор идеи и научный консультант проекта Е.В. Микуло.

Учреждение образования «Плещеницкое государственное областное училище олимпийского резерва» (ПГОУОР) обеспечивает обучение и воспитание на II и III ступенях общего среднего образования, подготовку квалифицированных специалистов на базе ССО по специальности 2-88 02 01 «Спортивно-педагогическая деятельность» (по видам спорта), организацию учебно-тренировочного процесса по видам спорта с целью подготовки спортивного резерва страны. В ходе опытно-экспериментальной работы в педагогическом коллективе училища олимпийского резерва (УОР) выявлены противоречия между:

– пониманием необходимости инновационных изменений в учебно-воспитательном процессе и недостаточной готовностью педагогических кадров к их осуществлению;

– признание в педагогическом коллективе УОР приоритетности освоения современных технологий обучения, внедрения новаций и недостаточной исследованностью механизмов активизации инновационной деятельности субъектов образовательной среды училища.

Включение субъектов образовательной среды УОР в совместную деятельность по выполнению задач проектной деятельности вызывает необходимость создания творческих групп педагогов, работа которых активизирует в учебно-воспитательном процессе профессиональные ситуации взаимопомощи и содействия, формирование и поддержку субъектной позиции учащихся, повышение уровня сплоченности педагогов и учащихся вокруг

осознаваемой общей цели профессиональной деятельности, развитие «командного духа». Такие процессы изменяют содержание педагогического взаимодействия и создают на учебных занятиях развивающую среду, активизирующую осознание, понимание, освоение, выбор и творческое применение знаний и навыков, должное профессиональное поведение в зависимости от профессионально-педагогической ситуации и решаемых задач.

Выполняя анализ педагогического взаимодействия на основе сходства-различия оценок субъектов образовательной среды на значимые события, используем типологию Я.Л.Коломинского [1] и определяем преобладание согласованного, несогласованного и неопределенного типа взаимодействия двумя срезами – в начале проектной деятельности, в период формирования творческих групп, и второй срез в следующем учебном году – когда становятся заметнее характеристики учебно-профессиональной общности: конструктивное межличностное взаимодействие; профессионализм педагогической команды, способность согласованно работать на общий результат, проявление субъектности учащихся и их личностная вовлеченность в совместную деятельность.

Перекрестный опрос педагогов и учащихся по определению оценок на значимые события, педагогические требования, принятия ответственности выявляет снижение несогласованных взаимодействий (12%) и взаимодействий неопределенного типа (20%), когда мнения и оценки субъектов не носят выраженной направленности, не проясняют личностную позицию.

Второй срез перекрестного опроса подтверждает, что процессе выполнения совместной деятельности творческой группой педагогов и учащихся преобладают согласованные взаимодействия (68%), что позволяет подтвердить конструктивное взаимодействие в учебно-профессиональной общности. Согласованные позиции педагогов и учащихся способствуют укреплению педагогических взаимодействий по двум каналам – межличностных отношений и в дидактическом общении. Согласно утверждению Я.Л. Коломинского «…прямой канал «личность – личность» (субъект-субъектное взаимодействие), второй канал – общение через учебный предмет – «объект», – канал, по которому осуществляется взаимодействие, опосредованное объективным содержанием учебного предмета» [2, с. 40].

Таким образом практическое применение схемы двухканальной связи в системе предметного педагогического взаимодействия Я.Л. Коломинского позволяет изучить особенности совместной деятельности педагогических команд и учащимися по выполнению задач учебно-профессиональной деятельности в образовательной среде, развивающей и учащегося, и педагога. На смену представлению, что в учебной ситуации есть тот, кто учит, и тот, кто учится, постепенно вырабатывается представление об обучении как совместной деятельности в учебно-профессиональной общности команды педагогов и учащихся. В результате в образовательной среде проявляется все заметнее стремление «со-действия» и ситуации взаимопонимания педагогов и учащихся, встречность их намерений [3].

Использование педагогами училища олимпийского резерва практико-ориентированных заданий и задач повышает познавательный интерес к учебным предметам, вовлекает учащихся в учебно-профессиональную деятельность, формирует навыки совместной деятельности, что способствует развитию спортивно важных качеств личности: наблюдательности, профессионального мышления, внимательности, долгосрочной профессиональной готовности к спортивной деятельности, понимания значимости теоретического обоснования учебно-тренировочного процесса [4]. Приведем несколько примеров творческой работы учебно-профессиональной общности команды педагогов и учащихся училища олимпийского резерва.

Учителем физики Пракопчик З.И. разработан сборник задач со спортивным содержанием. На уроке обобщения по теме «Равномерное и неравномерное движение» предложена, например, задача: «В масс-старте на 2 этапе кубка Содружества в Уфе дистанцию в 15 км. Белорусский биатлонист Дмитрий Лозовский преодолел за 42,03 мин., завоевав первое место. Определите среднюю скорость спортсмена на дистанции». В задаче использованы данные реальной соревновательной ситуации, что активизирует познавательный интерес к изучению физических категорий, совместное обсуждение педагога и учащихся специфики равномерных и неравномерных движений в спортивной деятельности.

Преподавателем модуля «Коммуникативная культура» Дранкевич Е.М. уделяется особое внимание практико-ориентированному подходу в преподавании белорусского языка, развитии коммуникативной культуры в процессе изучения учебной дисциплины «Беларуская мова. Прафесійная лексіка». Например, Заданне №1. Паводле характарыстыкі, змешчанай ніжэй, назавіце імёны і прозвішчы славутых людзей. Запішыце іх, правапіс растлумачце. Падрыхтуйце вуснае выказванне пра аднаго з іх.

1.Заснавальнік сучаснага алімпійскага руху.

2.Знакаміты нямецкі футбаліст і трэнер, чэмпіён свету 1974 г.

3.Нарвежскі біятланіст, трохкратны алімпійскі чэмпіён Солт-Лейк-Сіці.

4.Амерыканскі лёгкаатлет, алімпійскі чэмпіён, які аднолькава паспяхова выступаў у спрынце і ў скачках у даўжыню.

Заданне №2. Прачытайце тэкст. Вызначце яго стыль. Выпішыце анатамічныя тэрміны. Прапануйце свае практыкаванні для трэніроўкі розных груп мышц.

Заданне №3. Напішыце ліст да вядомага спартсмена ў выглядзе:

--сяброўскага ліста з нейкай просьбай

--афіцыйнага ліста з просьбай прыехаць да нас у вучылішча.

Захоўвайце паслядоўнасць частак, ужывайце формы маўленчага этыкету.

Педагогическая команда (преподаватели учебных дисциплин «Анатомия» и «Гимнастика и методика преподавания») совместно с учащимися разработали ряд интегративных учебных занятий «Анатомия в гимнастических упражнениях» с целью обобщить и систематизировать знания о мышцах и технике выполнения упражнений, что активизировала дальнейшее обсуждение этой тематики среди спортсменов и спортивных педагогов.

Педагогическая команда (преподаватели специальных дисциплин, физики и биологии) совместно с учащимися разработали интегративное занятие «Сердце. Спортивное сердце». После проведения такого занятия повысился познавательный интерес учащихся к профилактике негативных функциональных состояний своего организма.

Педагогическая команда (преподаватели модуля «Теория, методика и история спорта», учитель истории, преподаватели учебной практики) совместно с учащимися разработали и провели интегративное занятие «Физическая культура феодального сословия», интегративное занятие «Спортивное соревнование», что способствует формированию долгосрочной психологической готовности к спортивной деятельности, профессиональному самоопределению.

Педагогическая команда (преподаватели учебных дисциплин «Иностранный язык (профессиональная лексика)» и «Информационные технологии».) совместно с учащимися разработали и провели интегративное занятие по модулю «Коммуникативная культура». Задания были разбиты по блокам: 1) Олимпийские игры; 2) Тренировочный процесс; 3) Спортивная деятельность. Практико-ориентированные задания формируют универсальные и профессиональные компетенции будущих специалистов сферы физической культуры и спорта, происходит овладение культурой сотрудничества, что позволяет субъектам образовательной деятельности поддержать конструктивное взаимодействие, продуктивно и согласованно решить задачи совместной деятельности.

Учитывая особенности организации и содержания обучения в специализированных учебно-спортивных учреждениях (в частности, постоянный дефицит времени спортсменов, совмещающих учебу с повышением своего спортивного мастерства, часто выезжающих на учебно-тренировочные сборы и соревнования), подчеркнем значимость индивидуальной работы со спортсменами, организации учебно-воспитательного процесса как личностно-ролевого взаимодействия. Личностно-ролевое взаимодействие рассматриваем как один из видов взаимодействия, основой которого является S–S отношения в личностно-ориентированном общении. Такая организация педагогического процесса активизирует взаимовлияние спортсмена, тренера, преподавателя учебных дисциплин и проявляется открытостью, сотворчеством, стремлением к профессиональному диалогу, осмыслению сегодняшнего и завтрашнего этапов спортивного мастерства и профессионального роста. Личностная включенность педагога в учебно-воспитательный процесс позволяет проявить свое профессиональное, или, как определяет Я.Л. Коломинский, «педагогическое отношение» – «чувства, мысли, которые вызывают у учителя ученики, и вообще, его педагогическая деятельность» [5, с. 306], и проектировать образовательную среду как развивающую, выстраивая субъект-субъект-объектное взаимодействие, где объектом выступает предмет обучения.

Таким образом, развивающая образовательная среда училища олимпийского резерва расширяется на основе использования идей Я.Л. Коломинского о педагогическом взаимодействии, учебно-профессиональной

общности команды педагогов и учащихся: появляется возможность решения задач личностного и профессионального развития каждого субъекта образовательной деятельности училища олимпийского резерва – учителя-предметника, тренера по виду спорта, воспитателя, преподавателя СУЗа, учащегося, спортсмена.

Развивающая образовательная среда училища олимпийского резерва рассматривается как открытая психолого-педагогическая система, обеспечивающая совершенствование спортивных способностей учащихся и повышение профессиональной компетентности будущего специалиста физической культуры и спорта на этапе обретения среднего специального образования, способствующая формированию долгосрочной психологической готовности учащихся к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию.

Литература:

1. Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский, Н. М. Плескачева, И. И. Заяц, О. А. Митрахович; под ред. проф. Я.Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.

2. Коломинский, Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 36 – 42.

3. Коломинский, Я.Л. Психология: поэзия и проза преподавания / Я.Л. Коломинский.– Смоленск : Ноопресс, 2014. – 293 с.

4. Микуло, Е.В. Методики развития спортивно важных качеств личности спортсменов: практ. пособие / Е.В. Микуло, Л.В. Марищук, Я.Л. Коломинский. – Минск : РУМЦ, 2016. – 134 с.

5. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 416 с.

УДК 159.9

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ КАК ИНСТРУМЕНТА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

И. В. Молчанов,
магистрант кафедры «Возрастной психологии» ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия
iv_molchanov@student.mpgu.edu

THE PROSPECTS OF UTILIZING LARGE LANGUAGE MODELS AS A TOOL FOR EMOTIONAL ENLIGHTENMENT FOR FUTURE EDUCATORS

I. V. Molchanov,
Undergraduate student of the Department of "Age Psychology",
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Аннотация. Работа нацелена на решение проблемы ограничений эмоционального просвещения будущих педагогов. Отсутствие погружения в реалистичные сценарии затрудняет приобретение необходимого эмоционального опыта. Анализ эмоциональной компетенции подчеркивает важность коммуникации в сценариях с повышенным эмоциональным фоном. Исследование языковых моделей выявило ограничения в их способности имитировать коммуникацию с высоким стрессовым фоном. Тем не менее, эти модели обещают быть перспективным инструментом эмоционального просвещения в образовательной среде. Дальнейшее совершенствование моделей для более эффективной имитации эмоциональных сценариев может сделать их ключевым инструментом в области эмоционального обучения будущих педагогов.

Abstract. This study aims to address the limitations in emotional enlightenment for future educators. The absence of immersion in realistic scenarios impedes the acquisition of necessary emotional experience. An analysis of emotional competence underscores the importance of communication in scenarios with an elevated emotional backdrop. The investigation of language models has identified limitations in their ability to simulate communication with a high-stress emotional backdrop. Nevertheless, these models hold promise as a prospective tool for emotional enlightenment in the educational environment. Further refinement of the models to more effectively simulate emotional scenarios could establish them as a key instrument in the field of emotional education for future educators.

Ключевые слова: эмоциональное просвещение; стресс; копинг-стратегия; языковая модель; ChatGPT.

Keywords: emotional enlightenment; stress; coping strategy; language model; ChatGPT.

Эмоциональное просвещение – это комплекс мероприятий по повышению уровня эмоциональной компетенции, в понимании собственных эмоций и эмоций других людей, произвольного контроля эмоционального состояния, компетенции в области коммуникации при взаимодействии с детьми, родителями и коллегами. Также можно рассматривать эмоциональное просвещение, как комплексную систему профилактики эмоциональной сферы,

активизацию разнообразных компонент эмоционального интеллекта, как внутренней, так и внешней направленности.

Для активации компонента внешней направленности эмоционального интеллекта разумно использовать наиболее базовый инструмент – идентификацию чужих эмоций. Данный инструмент в самом простом варианте реализации является генератором фотографий лиц людей с различными эмоциями. В условиях работы с языковой моделью закладываются условия взаимодействия с пользователем, например, игровая форма, подсказки, формат общения, подсчёт баллов и так далее. В дальнейшем возможны множественные варианты усложнения – добавления текстового контекста, генерация групповых фотографий и разметкой эмоциональных состояний не только по мимике, но и по позе.

Зеркально можно по запросу от языковой модели отправлять собственные фотографии с экспрессией заданной эмоции. Кроме получения непосредственного мимического опыта, существует вероятность и испытать отображаемую эмоцию [3].

В работах по эмоциональному просвещению отсутствует необходимый практический инструмент - моделирование реальных ситуаций коммуникации. Предполагается, что будущий педагог получит необходимый широкий спектр эмоционального опыта вне ВУЗа, что доступно на практике далеко не всем.

Даже если опыт присутствует в нужном объёме, чтобы будущий педагог мог продуктивно использовать свой эмоциональный опыт на практике в новых для него ситуациях, необходимо трансформировать информацию об эмоциях из сферы его личного опыта в сферу осмысленных знаний. Так как стресс неизбежный спутник педагога в профессиональной деятельности [2], важно улучшить понимание разнообразия копинг-стратегий, в частности, в ситуациях стрессового эмоционального общения.

Кейсы практической стрессовой коммуникации внутри группы будущих педагогов зачастую характеризуются участниками как «неестественные, ненастоящие, игровые», участникам сложно поддерживать необходимый уровень эмоциональности. Шаблонизация стрессовых ситуаций не позволяет реализовать высокий уровень реалистичного эмоционального напряжения. В данном случае использование языковой модели позволяет не только гибко настроить саму ситуацию, но и обучить её с учётом особенностей конкретных участников.

Языковые модели в современном мире получили большое распространение по большей части в связи с «человечностью» построения ответных сообщений, например, языковая модель ChatGPT успешно протестирована на сайте медицинской клиники в рамках ответов в медицинских вопросах [1].

На примере имитации реалистичной ситуации, возникающей при общении с родителем, проводится обучение языковой модели в рамках отдельного текстового чата и реализуется ситуация стрессового эмоционального общения педагога с родителями, коллегами. Языковая модель получает информацию

общего характера о ситуации, в параметрах исключается служебная информация для большей достоверности имитации реального человека.

Важным компонентом работы с большой языковой моделью является корректное составление запроса к модели. После тестирования чата в виде инструмента, требуется вписать в «контекстную» часть запроса все необходимые параметры исполнения «пользовательской» части.

Основное ограничение языковой модели – это взаимодействие исключительно посредством текстовых сообщений. Но в данный момент актуальная версия ChatGPT 4.0 уже поддерживает сторонний инструментарий для обработки самых распространённых форматов носителей информации: ссылок на страницы в сети Интернет, pdf документы, аудио и видеофайлы. Из файлов информация извлекается и трансформируется в текст, а текст уже отправляется языковой модели.

К преимуществам современных языковых моделей можно отнести возможность программировать модель специалисту практически из любой сферы, в частности психолого-педагогической. Разумеется логика, структура и понимание задачи крайне важны и итоговое качество полученного результата непосредственно зависит именно от глубокого понимания задачи. Тем не менее, простота программирования модели естественным языком даёт широкие возможности по реализации потенциала в разнообразных аспектах применения в деятельности по просвещению. Идеология современных языковых моделей, реализация мульти личностей (персон), обработка, анализ и генерация изображения идеально подходит для любой сферы, связанной с коммуникацией, включая эмоциональное просвещение будущих педагогов. Имеется возможность индивидуального обучения каждого отдельного инструмента на подготовленных заранее данных (не только на общей базе).

К недостаткам конкретной языковой модели можно отнести ограничения (content policy – политика в отношении контента, правила работы с содержимым языковой модели) по работе с агрессивным текстовым содержимым, одержимым с обсценной и даже иногда грубой лексикой, что усложняет моделирование некоторых стрессовых ситуаций. Также, несмотря на обучение нейросети в рамках единого чата, требуется в каждом отправленном текстовом сообщении (promt – подсказка, обозначение сообщения языковой модели) указывать условия ответа, например, исключение служебной информации из ответа, чтобы полностью «очеловечить» модель.

Современные языковые модели уже сейчас являются перспективным инструментом эмоционального просвещения. Возможность спроектировать любую ситуацию эмоциональной коммуникации, интерактивное диалоговое взаимодействие с каждым персонажем, возможности визуализации, программирование модели естественным языком обогащает опыт коммуникации. Все эти факторы позволяют широко использовать модели в образовательной практике.

Литература:

1. Интернет: Nov O, Singh N, Mann D. Putting ChatGPT's Medical Advice to the (Turing) Test: Survey Study. – Режим доступа: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10366957/.
2. Борокина, В.А. Причины стрессов в деятельности педагога: обзор научной литературы / В.А. Борокина // Вестник науки и образования. – 2021. – № 7 (110). – С. 72-74.
3. Экман, П. Психология: Биографический библиографический словарь / П. Экман / под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. – СПб. : Евразия, 1999. – 136 с.

УДК 159.9.072.43

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ КАДРОВ

А. А. Морозов,
кандидат психологических наук, начальник цикла кафедры идеологической работы и социальных наук учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь», г. Минск
morozov_by@mail.ru

PSYCHOLOGICAL CULTURE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY PERSONNEL

A. A. Morozov,
Candidate of Psychological Sciences,
Head of the Department of Ideological Work and Social Sciences
educational institution "Military Academy of the Republic of Belarus", Minsk

Аннотация. Представлены результаты исследования взаимосвязей психолого-педагогических знаний младших офицеров с правовой подготовкой и различными аспектами реализации ими управленческих функций. Установлено, что психолого-педагогические знания являются необходимой базой в вопросах изучения и воспитания военнослужащих. Комплементарная функция правовой подготовки заключается в усилении когнитивного и поведенческого компонентов общей культуры младших офицеров, сформированной на базе гуманитарных знаний.

Annotation. The results of a study of the relationships between the psychological and pedagogical knowledge of junior officers with legal training and various aspects of their implementation of managerial functions are presented. It has been established that psychological and pedagogical knowledge is a necessary basis in the study and education of military personnel. The complementary function of legal training is to strengthen the cognitive and behavioral components of the general culture of junior officers, formed on the basis of humanitarian knowledge.

Ключевые слова: психологическая культура; правовая подготовка; психолого-педагогические знания; взаимосвязи; младшие офицеры.

Keywords: psychological culture; legal training; psychological and pedagogical knowledge; relationships; junior officers.

Усложнение вооружения и военной техники, развитие информационных технологий и, как следствие, многократное возрастание скорости распространения информации, являются объективными условиями актуализации проблемы профессиональной подготовки офицерского состава. При этом необходимо понимать, что военный руководитель управляет прежде всего не техникой, а подчиненными ему людьми. Другими словами, профессиональная деятельность офицерского состава в большей степени реализуется именно в рамках системы «человек − человек». Как справедливо в данном отношении отмечает В. В. Семикин «психологическое бескультурье приводит, как правило, к ущербности профессиональной компетенции любого специалиста профессии типа «человек – человек» [5, с. 30]. Таким образом,

недостаток психологической и педагогической культуры будет сказываться на общей эффективности процесса управления, что делает весьма актуальным ее исследование у офицерского состава.

Процесс формирования психолого-педагогической культуры являлся предметом анализа как отечественных (Л. С. Колмогорова, Я. Л. Коломинский, О. И. Мотков, С. Б. Пашкин, В. В. Семикин), так и зарубежных (P. B. Baltes, C. S. Crandall, L. Cosmides, K. J. Gergen, D. Matsumoto) ученых. Среди белорусских исследователей данной проблемной области особо стоит подчеркнуть роль Я. Л. Коломинского. Он не только предпринимал попытки операционализации понятия «психологическая культура» [2], но и акцентировал внимание на том, что психологическая грамотность руководителя (как проявление обозначенного вида культуры) является неотъемлемым атрибутом его профессионализма и обеспечивает успешность и эффективность управленческой деятельности [3]. По мнению ученого, психологическую культуру можно трактовать как комплексное понятие, включающее в себя знания об основных факторах и законах развития внутреннего мира, способах и приемах саморегуляции, а также своего поведения в ситуациях взаимодействия с самим собой, другими людьми и миром природы [2].

В рамках нашей работы за основу взята модель психологической культуры В. В. Семикина [4]. С позиции автора психологическая культура – часть общей культуры человека, проявляющаяся в разнообразных формах социального взаимодействия людей и служащая регулятором данного взаимодействия. Как интегральное психическое образование она имеет целостную, иерархическую, многокомпонентную структуру (включает 8 компонентов), системообразующими в которой являются регулятивный, подсистема опыта социального взаимодействия и ценностно-смысловой компоненты. Последний, кроме того, выступает в качестве стержневого, интегрирующего. В обозначенной модели психологическая культура рассматривается в качестве базовой составляющей профессионально-педагогической культуры и обеспечивает субъектный характер и успешность педагогического взаимодействия в условиях образовательной среды [4, с. 6].

Цель представленного исследования заключается в определении места и роли психолого-педагогической и правовой культуры в подготовке офицерских кадров для Вооруженных Сил. Оценка психолого-педагогических и правовых компетенций производилась на основе анкетного опроса самих испытуемых и экспертов, в качестве которых выступали вышестоящие командиры. Место обозначенных видов культуры определялось через показатели взаимосвязи экспертных оценок и самоотчетов офицеров с отдельными вопросами анкеты, отражающими уровень знаний в интересующих нас областях и эффективность деятельности. Кроме того, в ходе исследования применялся опросник «Рефлексивность» А. В. Карпова [1]. В рамках методики рефлексивность представляет собой способность человека к самовосприятию содержания собственной психики и анализу его результатов, а также пониманию психики других людей в ситуации выполненной или предстоящей деятельности. Выборка

включала 314 военнослужащих (без учета экспертов), преимущественно младший офицерский состав с опытом службы до 5 лет.

Изучение взаимосвязей проводилось с помощью коэффициента корреляции r_s-Спирмена, что обусловлено наличием переменных, распределение которых значимо отличалось от нормального (значения асимметрии и/или эксцесса превышали +/−2).

Выявлены две положительные взаимосвязи экспертных оценок младших офицеров с уровнем знаний в области философии и правовой подготовки (значения коэффициента корреляции r_s-Спирмена .17 и .18 ($p < .05$) соответственно). Данный результат позволяет предположить, что знания в этих двух областях способствуют результативности младших офицеров при выполнении повседневных служебных обязанностей, что и отмечают эксперты. Рефлексивность как способность к самовосприятию содержания собственной психики и анализу его результатов, а также пониманию психики других людей показала положительную связь с уровнем знаний по правовой подготовке ($r_s = .20$; $p < .01$) и отрицательную с причинами недостатков психолого-педагогических и правовых знаний офицерского состава ($r_s = -.19$; $p < .05$). Другими словами, с ростом способности к анализу содержания собственной психики и пониманию психики других возрастает оценка младшими офицерами собственного уровня правовой подготовки. Вместе с тем, напротив, с усилением проблем, обусловливающих снижение психолого-педагогических и правовых знаний офицеров, планомерно уменьшается и их рефлексивность.

Выявлены множественные положительные связи оценки уровня знаний в области психологии с аналогичными оценками знаний в области логики, педагогики, философии, этики и правовой подготовки (от .27 с последней до .47 ($p < .01$) с первой). Кроме того, оценка уровня психологических знаний положительно связана с успешностью проведения воспитательной работы с личным составом, выстраивания оптимальных взаимоотношений с подчиненными военнослужащими, уровнем теоретической и практической подготовленности в вопросах поддержания воинской дисциплины и организации профилактики преступности в подразделении, изучения взаимоотношений в воинском коллективе и психологического состояния военнослужащих, а также меньшим количеством трудностей в проведении воспитательной работы, вызванных недостаточным уровнем психолого-педагогических и правовых знаний (от .21 с успешностью проведения воспитательной работы до .41 ($p < .01$) с изучением взаимоотношений в коллективе).

Полученный результат позволяет предполагать, что психологические знания, во-первых, включены в единую систему гуманитарных знаний младших офицеров (о чем свидетельствуют положительные связи с соответствующими областями знаний), а во-вторых, обеспечивают успешность адаптации и преодоление первых трудностей в служебной деятельности (от проблем воспитания подчиненных до изучения их психологического состояния) младших офицеров по прибытии их в воинскую часть после обучения в Военной академии. Взаимосвязи уровня педагогических знаний офицерского состава аналогичны связям психологических знаний и по этой причине не требуют

дополнительного анализа. В свою очередь, корреляции уровня правовой подготовки специфичны только относительно своих связей с рефлексивностью и экспертными оценками младших офицеров, что было отмечено выше. В данном контексте стоит подчеркнуть, что полученные результаты свидетельствует об общей основе психолого-педагогических знаний в вопросах изучения и воспитания военнослужащих. Комплементарная функция правовой подготовки заключается в усилении когнитивного и поведенческого компонентов общей культуры младших офицеров, сформированной на базе гуманитарных знаний.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что психолого-педагогическая и правовая культура играют исключительно важную роль в формировании квалифицированного, эффективного и успешного младшего офицера, как по мнению самих испытуемых, так и по оценкам экспертов. При этом правовые знания обеспечивают возможность интеграции психологических и педагогических компетенций, и их реализацию в повседневной жизнедеятельности командиров.

Литература:

1. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

2. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура личности / Я. Л. Коломинский // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием : в 2 ч. – Барановичи : РИО БарГУ, 2011. – Вып. 1. – С. 67–75.

3. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура руководителя / Я. Л. Коломинский, А. А. Трусь // Адукацыя і выхаванне. – Минск, 2015. – № 5. – С. 13–17.

4. Семикин, В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Семикин ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2004. – 48 с.

5. Семикин, В. В. Психологическая культура и образование / В. В. Семикин // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – 2002. – Т. 2, № 3. – С. 26–36.

УДК 159.92

ХАРАКТЕР МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КЛАССАХ ПОДРОСТКОВ И ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

А. В. Музыченко,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии образования и развития личности
учреждения образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка», г. Минск
muzychenko10@mail.ru
Л. С. Янчук,
старший преподаватель кафедры психологии образования и развития
личности учреждения образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск
luda_yan@mail.ru

THE NATURE OF INTERPERSONAL RELATIONS IN CLASSES OF ADOLESCENTS AND YOUTHS

A. V. Muzychenko,
candidate of psychological sciences, associate professor,
Head of the Department of Psychology of Education and Personal
Development of the educational institution «Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank»
L. S. Yanchuk,
senior lecturer Department of Psychology of Education and Personality
Development of the educational institution «Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank»

Аннотация. В традициях социально-психологической концепции отношений Я. Л. Коломинского анализируется характер межличностных отношений учащихся 5 – 10 классов учреждения общего среднего образования. Результаты социометрического исследования семи классов на выборке 141 учащихся обсуждаются в контексте изменения социокультурных условий. На основе сделанных обобщений могут быть предложены программы повышения качества межличностных отношений учащихся, их психологического благополучия.

Annotation. In the traditions of the socio-psychological concept of relationships by Ya. L. Kolominsky, the nature of interpersonal relationships of students in grades 5–10 of a general secondary education institution is analyzed. The results of a sociometric study of seven classes on a sample of 141 students are discussed in the context of changing sociocultural conditions. Based on the generalizations made, programs can be proposed to improve the quality of students' interpersonal relationships and their psychological well-being.

Ключевые слова: межличностные отношения; социометрический статус; уровень благополучия взаимоотношений.

Keywords: interpersonal relationships; sociometric status; level of relationship well-being.

Характер межличностных отношений учащихся в классе зависит от ряда факторов: интереса к другому человеку, эмоциональной привлекательности другого, обязательств, сформированных в процессе совместной деятельности. Эти факторы Р. Стернберг рассматривает как слагаемые любви и дружеских отношений [3, с. 20]. Бесспорно, содержание этих слагаемых во многом определяется социокультурным влиянием, которое аккумулируется педагогическим воздействием через осознавание и смыслообразование в образовательном процессе, посредством особенностей педагогического взаимодействия. Изучение особенностей межличностных отношений учащихся является актуальным в условиях тенденций гуманизации, цифровизации, инклюзивного характера образовательной среды. Учет возрастной специфики межличностных отношений в классе необходим в организации совместной деятельности учащихся. Для возможности сопоставления образовательных эффектов профилактических и развивающих программ в учреждениях образования важны исследования особенностей межличностных отношений учащихся.

Опираясь на социально-психологическую концепцию отношений Я.Л.Коломинского [2; 4], мы предприняли попытку проанализировать характер межличностных отношений в классах подростков и лиц юношеского возраста в школе, невключенной в проект по профилактике насилия и буллинга среди сверстников [1], для последующего сопоставления эффектов реализуемой программы. Инициатива исследования с учетом социокультурной среды была поддержана Представительством Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ в Республике Беларусь). Базой исследования являлась ГУО «Средняя школа № 12 г. Барановичи», выборку составили 141 учащийся 5 – 10 классов, всего проанализировано 7 классов по результатам социометрии, взятых случайным образом из каждой параллели. В целях конфиденциальности классы не уточняются. Сравниваются два 9-ых класса, которые по наблюдению педагогических работников существенно различаются характером межличностных отношений. В качестве критериев социометрических выборов выступали следующие вопросы: «С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?», «Кого бы ты хотел пригласить на свой день рождения?», «С кем бы ты хотел вместе работать над проектом по предотвращению насилия и буллинга в школе?».

Рассмотрим особенности распределения статусных категорий в классах. Феномен «звездности» по критерию эмоциональных отношений наиболее высок в 5-ом (16,67%) и 9-ом А классах (18,75%), что приходится на начало подросткового периода и его завершение – формирование личностной рефлексии и Я-концепции. Вместе с тем, по каким-то причинам может наблюдаться отсутствие «звезд» в классе, что не всегда связано с отсутствием лидера. Признание успешных в деловом учебном сотрудничестве также выше в 5-ом (8,33%) и 9-ом А классах (12,5%), и в 10-ом (10%). Однако, для улучшения уровня благополучия взаимоотношений (таблица 1) значимо увеличение количества «предпочитаемых» в классе. При соотнесении суммы статусов «звезда», «предпочитаемый» со статусами «пренебрегаемый», «изолированный» можно оценить уровни благополучия взаимоотношений в классах. В 5-ом и 9-ых

классах проявляется средний уровень благополучия взаимоотношений по всем трем критериям социометрического выбора. В 9 Б классе более высокое количество «предпочитаемых» как бы компенсирует отсутствие «звезд».

В 6-ом, 8-ом и 10-ом классах по преобладающему количеству критериев выбора отмечен низкий уровень благополучия взаимоотношений. В выборах для неформального внеурочного общения, для ответственной творческой работы преобладают неблагоприятные статусные категории.

Относительным утешением для педагогической практики является наличие во всех классах, кроме 10-го, среднего уровня благополучия взаимоотношений по критерию учебного сотрудничества, что еще не позволяет предполагать о выдвижении учащимися свободных инициатив совместной деятельности. В этом отношении больше ожиданий от 5-го, 7-го, 9-ых классов. В 10-ом классе настораживает социальная неадаптированность учащихся за 8 месяцев после переформирования класса, ведь неблагоприятные социометрические статусы указывают на нежелательность учащегося в коллективе. Вероятно, акцентирование внимания на учебных достижениях в старших классах перенаправляет педагогическую активность с воспитательных и развивающих задач на обучающие, что не соответствует актуальным потребностям самоопределения учащихся в ранней юности.

Следует обратить внимание на процент «изолированных» учащихся, доходящий до четверти из числа учащихся. Вместе с тем, изолированность в условиях общего уровня благополучия взаимоотношений (например, в 5-ом классе по первому критерию выбора), вероятно, осознается учащимся иначе, чем в условиях низкого уровня благополучия взаимоотношений, который приобретает характер социальной нормы (в 10-ом классе по третьему критерию выбора).

Таблица 1 – Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) учащихся в классах

Класс	Кол-во уча-щих-ся	1-ый критерий выбора «Сидеть за одной партой»		2-ой критерий выбора «Пригласить на день рождения»		3-ий критерий выбора «Вместе работать над проектом»	
		Соотношение статусных категорий в классе	УБВ	Соотношение статусных категорий в классе	УБВ	Соотношение статусных категорий в классе	УБВ
5	24	I-2 (8,33%) II-9 (37,5%) III-7 (29,17%) IV-6 (25%) 12/13	0,92	I-4 (16,67%) II-5 (20,83%) III-11 (45,83%) IV-4 (16,67%) 9/15	0,6	I-1 (4,17%) II-9 (37,5%) III-11 (45,83%) IV-3 (12,5%) 10/15	0,67

6	22	I-0 (0%) II-8 (36,36%) III-9 (40,91%) IV-5 (22,73%) 8/14	0,57	I-0 (0%) II-6 (27,27%) III-13 (59,09%) IV-3 (13,64%) 6/16	0,38 низкий	I-1 (4,54%) II-5 (22,73%) III-11 (50%) IV-5 (22,73%) 6/16	0,38 низкий
7	23	I-1 (4,35%) II-7 (30,43%) III-13 (56,52%) IV-2 (8,7%) 8/15	0,67	I-1 (4,35%) II-5 (21,74%) III-17 (73,91%) IV-0 (0%) 6/17	0,35 низкий	I-2 (8,7%) II-7 (30,43%) III-10 (43,48%) IV-4 (17,39%) 9/14	0,64
8	15	I-1 (6,67%) II-5 (33,33%) III-6 (40%) IV-3 (20%) 6/9	0,67	I-0 (0%) II-3 (20%) III-10 (66,67%) IV-2 (13,33%) 3/12	0,25 низкий	I-1 (6,67%) II-2 (13,33%) III-9 (60%) IV-3 (20%) 3/12	0,25 низкий
9 А	16	I-2 (12,5%) II-6 (37,5%) III-5 (31,25%) IV-3 (18,75%) 8/8	1	I-3 (18,75%) II-3 (18,75%) III-8 (50%) IV-2 (12,5%) 6/10	0,6	I-1 (6,25%) II-4 (25%) III-9 (56,25%) IV-2 (12,5%) 5/11	0,45
9 Б	21	I-0 (0%) II-8 (38,09%) III-10 (47,62%) IV-3 (14,29%) 8/13	0,62	I-0 (0%) II-7 (33,33%) III-10 (47,62%) IV-4 (19,05%) 7/14	0,5	I-0 (0%) II-1 (4,76%) III-16 (76,19%) IV-4 (19,05%) 7/14	0,5
10	20	I-2 (10%) II-3 (15%) III-11 (55%) IV-4 (20%)	0,33 низ-кий	I-1 (5%) II-4 (20%) III-12 (60%) IV-3 (15%)	0,33 низкий	I-1 (5%) II-5 (25%) III-9 (45%) IV-5 (25%)	0,43 низкий

		5/15		5/15		6/14	

Исходя из коэффициентов уровня благополучия взаимоотношений в классах, можно отметить отсутствие теплого психологического климата, констатировать наличие среднего относительно благоприятного психологического климата в четырех классах из семи, отчужденного, довольно холодного психологического климата в трех классах. Неблагополучие большинства учащихся в системе межличностных отношений – это сигнал тревоги для специалистов системы образования и родителей учащихся.

Благополучие учащихся в классе зависит от взаимности отношений, поэтому рассмотрим соотношение взаимных выборов к общему количеству сделанных выборов в классе, умножив на 100%, сопоставим коэффициенты взаимности (КВ) в классах (таблица 2).

Следует обратить внимание на сверхвысокую взаимность выборов, что является показателем как сплоченности и дружеских отношений, так и разобщенности класса на микрогруппы. Так, сверхвысокий коэффициент взаимности в 9 А при сочетании со средним уровнем благополучия взаимоотношений формирует ожидания меньшей разобщенности, чем в 10 классе при низком уровне благополучия взаимоотношений.

Таблица 2 - Коэффициент взаимности (КВ) учащихся в классах

Класс	Коли-чество уча-щихся	1-ый критерий выбора «Сидеть за одной партой»		2-ой критерий выбора «Пригласить на день рождения»		3-ий критерий выбора «Вместе работать над проектом»	
		Соотношение взаимных выборов и общего количества выборв	КВ, %	Соотношение взаимных выборов и общего количества выборв	КВ, %	Соотношение взаимных выборов и общего количества выборв	КВ, %
5	24	24/59	40,68 (в)	25/59	42,37 (св)	14/54	25,93 (ср)
6	22	18/38	47,37 (св)	14/35	40 (в)	10/38	26,32 (ср)
7	23	17/55	30,9 (ср)	17/49	34,69 (в)	15/54	27,78 (ср)
8	15	15/29	51,72 (св)	11/21	52,38 (св)	11/22	50 (св)
9 А	16	26/39	66,67 (св)	23/38	60,63 (св)	14/33	42,42 (св)

9 Б	21	7/40	17,5 (н)	12/39	30,77 (ср)	6/26	23,08 (ср)
10	20	22/39	56,41 (св)	20/37	54,05 (св)	13/35	37,14 (в)

Примечание: н – низкий уровень взаимности, ср – средний, в – высокий, св – сверхвысокий.

Более высокий уровень эмоциональных привязанностей проявляется в выборах неформального общения на дне рождения (средний суммарный коэффициент по всем классам 44,98). Следующий ранг занимает выбор учебного сотрудничества (44,46) и далее – совместной ответственной творческой деятельности (33,24). Опыт взаимодействия со сверстниками повышает избирательность выборов в ученическом коллективе, упреждает риски конфликтов, барьеров в общении. *Результаты социометрического эксперимента*, конечно, подвержены ситуативным влияниям: предшествующим контекстом взаимодействия, состоянием в текущий момент времени и планированием, ожиданием ближайших задач; но *ценны возможностью зафиксировать срез направленности и характера внутренней активности учащихся, как готовности к определенной деятельности, как ориентировочной основы действия в системе межличностных отношений*.

В оценке характера межличностных отношений учащихся важен коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями – сопоставим эти коэффициенты в классах (таблица 3).

Таблица 3 - Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями (КУ) учащихся в классах

Класс	Количество учащихся	1-ый критерий выбора «Сидеть за одной партой»		2-ой критерий выбора «Пригласить на день рождения»		3-ий критерий выбора «Вместе работать над проектом»		Ответы «Да» на вопрос в индивидуальной беседе «Считаешь ли ты свой класс дружным?»
		Количество учащихся, имеющих взаимные выборы	КУ, %	Количество учащихся, имеющих взаимные выборы	КУ, %	Количество учащихся, имеющих взаимные выборы	КУ, %	
5	24	14	58,33 (в)	14	58,33 (в)	11	45,83 (ср)	24 (100%)
6	22	13	61,90 (в)	12	54,55 (в)	9	40,91 (ср)	20 (90,9%)
7	23	13	56,52 (в)	13	56,52 (в)	12	52,17 (в)	20 (86,96%)

8	15	10	66,67 (вш)	7	46,47 (ср)	5	33,33 (н)	6 (40%)
9 А	16	13	81,25 (вш)	13	81,25 (вш)	10	62,5 (в)	14 (87,5%)
9 Б	21	7	33,33 (н)	8	38,1 (ср)	5	23,81 (н)	19 (90,48%)
10	20	14	70 (вш)	17	70 (вш)	10	50 (в)	13 (65%)

Примечание: н – низкий уровень удовлетворенности взаимоотношениями, ср – средний, в – высокий, вш – высший.

Низкий уровень удовлетворенности взаимоотношениями обнаруживается в 8-ом и 9-ом Б классах в сфере деловых творческих задач, характеризующихся условиями неопределенности, а также в 9-ом Б – в учебном сотрудничестве. Причем в 9-ом Б классе средний уровень удовлетворенности и в сфере эмоционального общения по второму критерию социометрического выбора, что указывает на необходимость целенаправленного развития дружеских отношений в классе, расширение ресурсов эмоционального благополучия. Бесспорно, уместен расчет коэффициента индивидуальной удовлетворенности взаимоотношениями, как рекомендовал Я.Л. Коломинский, для психолого-педагогического сопровождения личности в образовательном процессе. Как видно из сопоставления уровней удовлетворенности взаимоотношениями в классах по трем критериям выбора и утвердительных ответов на вопрос индивидуальной беседы «Считаешь ли ты свой класс дружным?», удовлетворенность взаимоотношениями не всегда согласуется с представлениями о дружном классе, что актуализирует значимость исследований субъективного благополучия обучающихся, его возрастных особенностей.

Основным маркером неблагополучия в классе является индекс изолированности, как соотношение количества учащихся, не получивших выборов, к числу учащихся в классе, выраженный в процентах. Благополучным является класс, в котором не более 5-6% «изолированных». В представленной выборке таковым является только 7-ой класс по критерию выбора – приглашение на день рождения. Остальные классы являются менее благополучными.

Таким образом, разработанный инструментарий социально-психологической концепции отношений Я.Л. Коломинского является востребованным в исследованиях сложного характера межличностных отношений в классах учащихся; нормативные показатели ряда коэффициентов позволяют констатировать изменения внутриклассной среды.

Литература:

1. Дружественная и поддерживающая среда в учреждениях общего среднего образования : пособие для педагогических работников учреждений общего среднего

образования / А. В. Музыченко [и др.]. 2-е изд. – Минск : БГПУ, 2020. – 312 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/50705. – Дата доступа: 10.01.2024.

2. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. – Изд-е 3-е, стереотип. – Минск : ТетраСистемс, 2001. – 432 с.

3. Межличностная аттракция / А. В. Музыченко // Социальная психология: практикум / авт.-сост. М. С. Барановская [и др.]; под ред. Ю. А. Коломейцева и М С. Барановской. – Минск : БГПУ, 2008. – С. 17 – 24. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/8786. – Дата доступа: 10.01.2024.

4. Полонников, А. А. Психология взаимоотношений Я. Л. Коломинского в символическом поле советской психологической науки / А. А. Полонников // Психологический и социально-педагогический журнал «Диалог». – 2013. – № 12. – С. 22 – 31.

УДК 159.9

СТРУКТУРА И ДИНАМИКА УСТАЛОСТИ ОТ СОСТРАДАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

А. А. Наливайко,
магистрант кафедры общей и организационной психологии
БГПУ им. М. Танка, Минск
nalivaiko.n1617@gmail.com
А. П. Лобанов,
доктор психологических наук, профессор
БГПУ им. М. Танка, Минск
lobanov.ap@outlook.com

STRUCTURE AND DYNAMICS OF COMPASSION FATIGUE IN FUTURE SPECIALISTS

A. A. Nalivaiko,
master's student of the department general and organizational psychology
A. P. Lobanov,
Doctor of Psychology, Professor, BSPU named after M. Tanka, Minsk

Аннотация. Статья посвящена изучению структуры и динамики усталости от сострадания будущих специалистов. В качестве теоретического основания исследования выступает теория Ч. Фигли. С помощью теста «Какая у Вас усталость?» Ф. Фанже и С. Томаселла определены структуры усталости студентов разных курсов. Установлена тенденция роста усталости будущих специалистов, при этом, выраженность усталости от сочувствия достигает статистически значимых различий.

Annotation. The article is devoted to the study of the structure and dynamics of compassion fatigue of future specialists. The theoretical basis of the study is the theory of C. Figley. Using the test “How tired are you?” F. Fange and S. Tomasella determined the fatigue structures of students of different courses. A tendency for the fatigue of future specialists to grow has been established, while the severity of fatigue from sympathy reaches statistically significant differences.

Ключевые слова: усталость от сострадания, сострадание, усталость, выгорание, будущий специалист.

Keywords: compassion fatigue, compassion, fatigue, burnout, future specialist.

В настоящее время усталость от сострадания стала актуальной не только для профессионалов, работающих в сфере социальной работы или медицины, но и для обычных людей, которые получают информацию о страданиях других через СМИ. В эпоху информационного перенасыщения и постоянного потока новостей, часто содержащих жестокие и травмирующие события, люди начинают ощущать усталость и отчуждение от окружающего мира. Они перестают реагировать на страдания других, потому что их эмоциональные ресурсы истощены.

Понятие усталости сострадать как результат воздействия средств массовой информации впервые использовал Р. Мертон в работе «Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие». Речь идет о том, что, постепенно нарастая, усталость влияет на различные уровни реакции, и, наконец, приводит к полной утрате способности проявлять сочувствие. При этом, общество с высоким уровнем эмпатии наиболее подвержено подобным реакциям и чувствительно к ним [1]. Термин «усталость от сострадания» ввела К. Джонсон в связи с изучением посттравматического стресса. По мнению А. Кутзи и Г. Лашингера, все теории усталости от сострадания основаны на теории Ч. Фигли, в соответствии с которой усталость от сострадания определяется как состояние истощения, биологической, физиологической и эмоциональной дисфункции, вызванное длительным стрессом сострадания [2]. Симптомы усталости от сострадания могут включать изменения в поведении (робость, восприимчивость), физические изменения (истощение, волнение) и эмоциональные изменения (оцепенение, депрессия, снижение целеустремленности). Усталость от сострадания может возникнуть, когда затраченные ресурсы превышают способность справиться с проблемой или восстановиться.

Усталость от сострадания может возникнуть в любой области жизнедеятельности, где человек сталкивается со страданиями других людей, такой, как медицина, психология или социальная работа. В то же время не только специалисты какой-либо профессии могут испытывать усталость от сострадания, но и обычные люди.

Сострадание часто определяется как «моральная эмоция», необходимая для эффективного ухода за больными [3], когда страдание других вызывает ответную реакцию и побуждает человека облегчить его. Сострадание, можно сравнить с «видением чувствами», которое, по Э. Джейкобсону [4], происходит при встрече с сочувствием. П. Ньюэм и другие аналогичным образом описывают сострадание как движимое и мотивированное страданием другого эмоциональное состояние [5]. Сострадание также трактуется как поведение и действия сочувствия, доброты, терпения, предложения надежды и утешения.

Большинство исследований сходятся во мнении, что именно молодой возраст и небольшой опыт работы по специальности являются факторами риска усталости от сострадания [6]. Также известно, что более высокий уровень образования увеличивает риск утомления от сострадания. Если вы работаете в профессиональной среде, которая изо дня в день имеет дело с травмами других людей, например, в больнице, в кабинете психолога или в приюте для бездомных, то вы можете испытывать состояние крайней усталости и отчаяния.

Факторами риска, связанными с личностью, являются проблемы со здоровьем, несовершенные копинг-стратегии, низкая степень жизнестойкости, проблемы с самооценкой и работа с эмоциями. Индивидуальные черты, такие как гиперчувствительность, интроверсия, невротизм и отрицательный аффект в целом, также повышают риск усталости от сострадания. Кроме того, принято выделять организационные факторы риска усталости: высокие требования к специалистам, жесткие временные ограничения осуществляемой ими

деятельности, отсутствие социальной поддержки, а также высокая рабочая нагрузка [7].

По мере того, как усталость от сострадания выходит за грань нормальной реакции на патологическое состояние, она принимает различные проявления. Для нее могут быть характерны такие симптомы, как проблемы со сном, проблемы с желудочно-кишечным трактом, нарушение иммунной системы, эмоциональное истощение, бесчувственность и снижение способности к сопереживанию, беспомощность, депрессия и тревожность.

Методика и организация исследования. Исследование было проведено на базе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (БГПУ). В нем приняли участие 60 респондентов, из них 30 студентов 3 курса и 30 студентов 4 курса. Диагностика видов усталости будущих специалистов осуществлялась при помощи теста «Какая у Вас усталость?» Ф. Фанже и С. Томаселла. Методика предполагает оценку 60 утверждений и позволяет тестировать 6 видов усталости, включая ментальную, реактивную, экзистенциональную и эмоциональную усталость, а также усталость от решений и усталость от сочувствия.

Цель исследования заключается в изучении структуры (иерархии выраженности видов) и динамики (сравнение показателей видов усталости студентов разных курсов) усталости.

Тест Ф. Фанже и С. Томаселла, благодаря возможности диагностировать разные виды усталости, позволяет определить ее структуру у студентов разных курсов и сравнить выраженность каждого ее вида (таблицы 1).

Таблица 1. – Показатели видов усталости студентов

Виды усталости	3 курс		4 курс	
	m	SD	m	SD
Реактивная	3,90	2,48	**4,43**	2,48
Эмоциональная	4,10	2,66	**4,70**	2,80
Ментальная	4,00	2,44	**4,56**	2,77
Усталость от решений	4,26	2,82	**4,66**	2,63
Усталость от сочувствия	3,73	2,50	**5,33**	2,53
Экзистенциональная	4,30	2,42	**4,73**	2,58

Примечание: m – среднее значение; SD – стандартное отклонение; курсор – более высокие значения по шкале

В результате проведенного исследования установлено, что структуры усталости студентов 3 и 4 курсов имеют определенные различия. У третьекурсников три первых ранговых места (по степени убывания) занимают экзистенциональная (4,30), усталость от решений (4,26) и эмоциональная усталость (4,10); три последних места – ментальная (4,00), реактивная (3,90) и усталость от сострадания (3,90). При этом, согласно медианному критерию в

группе чаще встречаются студенты только с экзистенциональной усталостью выше среднего. У студентов 4 курса обучения три первых ранга приходится на усталость от сострадания (5,33), экзистенциональную (4,73) и также на эмоциональную усталость (4,43). Три последние ранговые места занимают усталость от решений (4,66), ментальная (4,56) и реактивная (4,43) усталость. В этой группе испытуемых уже по трем видам (усталость от решений и сочувствия, экзистенциональная усталость) усталости чаще встречаются студенты, имеющие их показатели выше среднего.

Экзистенциальная усталость как чувство подавленности, потери смысла жизни и мотивации студентов 3 курса, видимо, обусловлена неудовлетворенностью учебной деятельностью и / или отношениями с однокурсниками. Так бывает, утверждают Ф. Фанже и С. Томаселла, когда мы слишком потакаем желаниями других, забывая о своих чувствах и желаниях. Впрочем, экзистенциальная усталость у них в среднем выражена в пределах нормы.

Усталость от сочувствия четверокурсников как результат повышенной чувствительности, гиперэмпатии и истощения от душевных перегрузок можно рассматривать как начальную стадию профессиональной деформации. Будущим специалистам, которые привыкли ставить себя на место других – до всего есть дело, их все задевает и все травмирует. Кроме того, им постоянно говорят о том, что эмпатия является профессионально-важным качеством педагога и психолога, не подчеркивая при этом, что она же является самой короткой дорогой к эмоциональному выгоранию и усталости от сострадания. Усталость от сочувствия у студентов 3 курса в среднем находится в проблемной зоне.

О динамике выраженности видов усталости можно судить по количественному и процентному показателям их уровней у студентов разных курсов обучения (таблица 2). Как видно из таблицы, количество студентов с низким уровнем видов усталости больше на 3 курсе и, напротив, с высоким уровнем – на 4 курсе. Высокий уровень видов усталости третьекурсников находится в диапазоне от 13% (реактивная усталость и усталость от сочувствия) до 20% (ментальная усталость и усталость от решений). На 4 курсе количество студентов с высоким уровнем видов усталости варьирует от 20% (реактивная и экзистенциональная усталость) до 30% (усталость от сочувствия).

Таблица 2. – Показатели уровней усталости студентов 3 и 4 курса

Вид усталости	3 курс / уровень			4 курс / уровень		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Реактивная	17 (57)	9 (30)	4 (13)	12 (40)	12 (40)	6 (20)
Эмоциональная	14 (47)	11 (37)	5 (17)	11 (37)	11 (37)	8 (27)
Ментальная	16 (53)	8 (27)	6 (20)	13 (43)	10 (33)	7 (23)
Усталость от решений	15 (50)	9 (30)	6 (20)	12 (40)	11 (37)	7 (23)

Усталость от сочувствия	17 (57)	9 (30)	4 (13)	8 (27)	13 (43)	9 (30)
Экзистенциональная	13 (43)	12 (40)	5 (17)	10 (33)	14 (47)	6 (20)

Примечание: в колонках приведено количество и процент испытуемых каждого уровня

Несмотря на наличие качественных различий между студентами разных курсов (различий на уровне описательной статистики), статистически значимые различия обнаружены только по выраженности одного вида усталости – усталости от сочувствия ($m_3 = 3,73$; $m_4 = 5,33$; $U = 285$ при $p<0,05$).

Выводы

В результате исследования видов усталости студентов помогающих профессий было установлено, что ее структура претерпевает определенные изменения по мере профессионализации в образовательном процессе учреждения высшего образования. Все шесть видов усталости имеют тенденцию роста показателей и увеличения количество носителей их высокого уровня. В то же время статистически значимые различия между студентами 3 и 4 курсов обнаружены исключительно по их усталости от сочувствия. Для студентов 4 курса характерен более высокий показатель по данному параметру, что свидетельствует о том, что они сильнее ощущают истощение от душевных перегрузок как следствие специфики их будущей профессии, предполагающей социабельность с ее рефлексивностью и эмпатийностью, а также избытком коммуникации.

Литература:

1. Лобанов, А. П. Усталость от сострадания специалистов помогающих профессий / А. П. Лобанов, Д. А. Орлова // Адукацыя і выхаванне. – 2019. – № 6. – С. 30–35.

2. Figley, C. R. Psychometric Review of Compassion Fatigue Self-Test / C. R. Figley, B. H. Stamm // Measurement of Stress, Trauma and Adaptation / H. J. Kim. – New York, 1996. – P. 127–130.

3. Влах, Н. И. Эмоциональное выгорание у представителей «помогающих» профессий / Н. И. Влах // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 8–12.

4. Кожухарь, Г. С. Исследование профессионально важных качеств специалистов помогающих профессий / Г. С. Кожухарь, А. Н. Петрова // Психол. наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 65–73.

5. Олифирович, Н. И. Эмпатия будущих специалистов социономических профессий / Н. И. Олифирович // Психологическое здоровье в контексте развития личности : материалы VII Респ. науч.-практ. конф., Брест, 18 февр. 2016 г. / Брест. гос. пед. ун-т ; под ред. Ю. А. Коломейцева, Л. А. Пергаменщика. – Брест, 2016. – С. 30–33.

6. Абдулаев, А. М. Исследование синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников в условиях пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] / А. М. Абдулаев, А. О. Мосолов, Л. К. Иванова // КиберЛенинка. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-meditsinskih-rabotnikov-v-usloviyah-pandemii-covid-19. – Дата доступа: 18.01.2024.

7. Маслач, К. Профессиональное выгорание / К. Маслач, В. Б. Шауфели, М. П. Лейтер // Вопр. психологии. – 2001. – № 5. – С. 39–42.

УДК 378

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА СЕМЬИ»

Е. А. Носова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск
nelena-a@mail.ru

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO INTERACT WITH PARENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE DISCIPLINE "FAMILY PEDAGOGY"

Elena Nosova,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Аннотация. В статье определено содержание профессиональной подготовки будущих педагогов социальных и педагогов-психологов к взаимодействию с родителями в рамках учебной дисциплины «Педагогика семьи» с учетом особенностей современного детства и родительства, проблем семейного воспитания, современных инструментов эффективного взаимодействия с семьей обучающихся.

Annotation. The article defines the content of professional training of future social pedagogues and educational psychologists to interact with parents in the framework of the academic discipline "Family Pedagogy" taking into account the peculiarities of modern childhood and parenting, the problems of family education, modern tools of effective interaction with the family of students.

Ключевые слова: родительство, взаимодействие с родителями, подготовка студентов к взаимодействию с родителями.

Keywords: parenting, interaction with parents, preparing students for interaction with parents.

В современном научно-педагогическом и образовательном пространстве особо актуализированы научный поиск, методическое обеспечение и практическая реализация эффективных стратегий и подходов к взаимодействию педагогов и родителей в воспитании детей. В школу пришло новое поколение детей Альфа. Дети Альфа с первых лет жизни растут со смартфонами и планшетами в руках, погружены в виртуальное пространство и разноплановые потоки информации, проявляют более высокую технологическую грамотность, чем взрослые ближайшего окружения. В ближайшей перспективе дети Альфа, «будут расти, взаимодействуя с искусственным интеллектом, роботами, «умными» игрушками. Родители и педагоги не до конца понимают, как строить с ними общение, мотивировать на учебу и вообще вытащить из виртуальности в реальный мир» [5, с.509].

У новых поколений детей новое поколение родителей. Они активно используют интернет-ресурсы, быстро находят нужную информацию для решения проблем семейного воспитания, развития и обучения детей, не подвергая ее критическому анализу, легко кооперируются в социальных сетях [1]. Сохраняя ценность родительства, современные родители стремятся к жизненной успешности и профессиональной самореализации, характеризуются «многообразными родительскими представлениями и восприятием детства, целей и задач образования, собственной роли в воспитании и обучении ребенка» [2, с.42]. Родительское сообщество учащихся общеобразовательной школы неоднородно по ценностным родительским ориентациям, образовательной позиции и образовательным потребностям. К сожалению, в современной социокультурной ситуации наряду с ответственным родительством соседствует неответственное родительство, которое характеризуется пассивностью, спонтанным, неосознанным родительским поведением, неготовностью или нежеланием изменить свой образ жизни в связи с появлением ребенка [3].

В силу особенностей новых поколений детей и родителей, широкого использования цифровых инструментов детьми и родителями требуется содержательная и технологическая трансформация процесса подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьей. В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов ориентирами выступают глубокое психолого-педагогическое понимание феноменов современного родительства и детства, специфики и проблем семейного воспитания, владение современными инструментами эффективного взаимодействия с семьей обучающихся. При этом следует учитывать, что «именно родители, демонстрирующие опыт родительства как компетентностного, в настоящее время выступают «мягкой» силой в создании продуктивного взаимодействия всех субъектов образования» [2, с.44].

Факультет социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка в рамках специальности «1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь» осуществляет подготовку педагогов, ориентированных на оказание социально-педагогической и психологической помощи обучающимся. Целевой установкой профессиональной подготовки будущих специалистов является формирование компетенций, обеспечивающих готовность к взаимодействию с законными представителями обучающихся (родителями). На овладение студентами профессиональными семейно-ориентированными компетенциями направлен комплекс психолого-педагогических дисциплин, в структуре которого значимое место занимает учебная дисциплина «Педагогика семьи».

Формирование готовности будущих педагогов социальных и педагогов-психологов к работе с родителями с необходимостью требует решения следующих задач:

– формирование системного знания о современной семье, семейном воспитании, педагогическом взаимодействии с родителями (законными представителями) обучающихся;

– обеспечение овладения научно-методическими подходами, умениями и навыками, необходимыми для эффективной организации педагогического взаимодействия с родителями обучающихся;

– развитие способности исследовать, оценивать и повышать воспитательный потенциал современной семьи;

– воспитание ценностного отношения к ребенку, родительству, семье.

Для решения поставленных задач важно обеспечить формирование у студентов необходимой теоретической основы и овладение научно-методическими и практическими инструментами взаимодействия с семьей. Анализ сущности, особенностей и динамики трансформации современного детства и родительства, проблем семейного и общественного воспитания обучающихся, перспективных психолого-педагогических исследований в системе «ребенок–родители–педагоги» позволил осуществить отбор теоретического, методического и практического контента, необходимого для построения учебной программы «Педагогика семьи» [4].

Теоретический блок профессиональной подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями ориентирован на формирование системы понятий, обеспечивающих осознанное понимание научных, методических и практических основ психолого-педагогической работы с современными родителями. Он включает освоение студентами научных знаний о:

– семье как особой социальной общности и родительстве как социокультурном и психолого-педагогическом феномене;

– психолого-педагогических факторах воспитания и развития детей в семье;

– о воспитательном потенциале семьи и стратегиях его развития;

– о сущностных характеристиках семейного воспитания и о стилях семейного воспитания;

– об особенностях семейного воспитания в семьях разного типа;

– о семейном неблагополучии как социальном и психолого-педагогическом явлении.

Методический блок профессиональной подготовки студентов к взаимодействию с родителями направлен на овладение студентами научно-методическими знаниями и умениями в области построения практики взаимодействия с родителями, а именно:

организации взаимодействия учреждения образования и семьи: принципы, цели, задачи, направления, стратегии, модели, этапы, инструменты взаимодействия, планирование работы с законными представителями в учреждении образования;

развития психолого-педагогической компетентности родителей: структура родительской компетентности, содержание педагогических и психологических компетенций родителей, традиционные и современные инструменты ее развития;

диагностики семьи и психолого-педагогической компетентности родителей: задачи, организация и методика проведения наблюдения, опросных и тестовых методов изучения семьи и семейного воспитания;

родительского университета как формы взаимодействия и развития психолого-педагогической компетентности родителей: цели, задачи, направления деятельности, содержание, методы, формы работы с родителями, специфика содержания работы с родителями учащихся разных ступеней обучения;

технологии разработки психолого-педагогических материалов для родителей: целевая направленность информационных психолого-педагогических материалов для родителей, требованиях к ним, технология разработки памяток и буклетов для родителей, подготовка и размещение информационного контента для родителей на сайте учреждения образования, в мессенджерах и социальных сетях;

технологии разработки и реализации офлайн-форм развития психолого-педагогической компетентности родителей: технологии организации тематического интерактивного родительского собрания, проблемно-ориентированного родительского клуба, психолого-педагогического тренинга как форм развития психолого-педагогической компетентности родителей;

технология разработки онлайн-форм развития психолого-педагогической компетентности родителей: технологии подготовки и проведения вебинара, психолого-педагогической онлайн-консультации, проблемно-ориентированного онлайн-семинара для родителей как форм повышения психолого-педагогической компетентности родителей.

Практический блок профессиональной подготовки будущих педагогов социальных и педагогов психологов к взаимодействию с родителями содержит тематически ориентированные компетентностные задания, которые выступают как средством обучения, так и одним из способов оценки подготовленности студентов к профессиональной деятельности. Освоение каждой темы учебной дисциплины сопряжено с выполнением нескольких компетентностных заданий. Структура каждого задания включает две части: первая часть – ситуация, с которой сталкивается педагог социальный в практической деятельности, вторая – задача, которую нужно решить.

Выполнение заданий требует синтеза психологических и педагогических знаний для анализа практической ситуации и решения задачи. Приведем пример одного из компетентностных заданий в рамках темы «Родительство как социокультурный и психолого-педагогический феномен»: «*Родители учащихся 7 класса выразили беспокойство по поводу потери родительского авторитета. Какие закономерные основания для беспокойства есть у родителей подростков? Сформулируйте и оформите рекомендации для родителей по сохранению родительского авторитета*». Для решения задачи требуется, во-первых, актуализация знаний о возрастных особенностях подростков, ведущих агентах социализации в этот возрастной период, основаниях родительского авторитета и причинах его потери в разные периоды детства и юношества, во-вторых, умение отобрать необходимую информацию для родителей, кратко и

достаточно убедительно ее сформулировать, с третьих, определить формат, оформление, место размещения рекомендаций, в четвертых, оформить рекомендации для родителей. В процессе работы над темой «Организация взаимодействия учреждения образования и семьи» студенты выполняют серию заданий, одно из которых следующее: *«Классные руководители 8-9 классов обозначили педагогу социальному проблему: на классные родительские собрания не приходят родители детей, требующих особого педагогического внимания. Определите возможные причины проблемы. Разработайте варианты алгоритмов действий педагога социального по разрешению сложившейся ситуации»*. Задания такого типа способствуют развитию у студентов способности поиску многовариантных стратегий и тактик профессиональных действий исходя из причин педагогических явлений.

Освоение студентами в комплексе теоретического, методического и практического блоков учебной программы «Педагогика семьи» призвано сформировать у будущих педагогов социальных и педагогов-психологов готовность к профессиональному взаимодействию с родителями в условиях учреждения образования.

Литература:

1. Березецкая, М. И. Особенности современного родительского поведения в условиях информационного общества [Электронный ресурс] / М. И. Березецкая // Социология. – 2019. – № 4. – С. 105–112. – Режим доступа: https://journals.bsu.by/index.php/sociology/article/view/1819/2346. – Дата доступа : 14.02.2024.

2. Бражник, Е. И. Многоликое родительство современности: каковы ориентиры в социальной и психолого-педагогической поддержке / Е. И. Бражник, И. С. Данилова // Социально-педагогическая и психологическая поддержка родительства : опыт, проблемы, перспективы : сборник статей по материалам III Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 7 декабря 2023 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : В. В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2023. – С. 41-49.

3. Носова, Е. А. Современное родительство: стратегии социально-педагогической поддержки и помощи / Е. А. Носова // Социальная и психолого-педагогическая помощь семье: опыт, проблемы, перспективы : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 8 декабря 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; В. В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2022. – С. 119-124.

4. Носова, Е. А. Учебная программа «Педагогика семьи» для специальностей 1-03 04 01 Социальная педагогика, 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь [Электронный ресурс] / Е. А. Носова. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2023. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/59260. – Дата доступа: 26.02.2024.

5. Хриптович, В. А. Что должны знать родители о поколении Альфа / В. А. Хриптович // Социально-педагогическая и психологическая поддержка родительства : опыт, проблемы, перспективы : сборник статей по материалам III Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 7 декабря 2023 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : В. В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2023. – С. 509-515.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Д. А. Орехова,
студент, УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», г. Минск
lovgach007@mail.ru
Научный руководитель **– Е. А. Носова,**
кандидат педагогических наук, доцент,
УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», г. Минск
nelena-a@mail.ru

FEATURES OF COMMUNICATION IN ADOLESCENCE

D. A. Orekhova,
student, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk (Republic of Belarus)
Scientific adviser – **Elena Nosova,**
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Аннотация. В данной статье рассматривается общительность, самоконтроль в общении и уровень коммуникативности у подростков.

Annotation. This article examines sociability, self-control in communication and the level of communication in adolescents.

Ключевые слова: общение; коммуникация; подросток.

Keywords: communication, teenager.

Зарубежный исследователь Н. Н. Собирова трактует понятие коммуникация так: «коммуникация – это взаимодействие между двумя или более людьми при обмене информацией, имеющей когнитивный или аффективно-оценочный характер» [4, с. 60].

В подростковом возрасте проблема реализации процесса коммуникации, является одной из самых главных, так как это является актуальной потребностью для ребенка, новообразование данного возраста является возникновение у подростка чувства взрослости, то есть подросток хочет быть самостоятельным, независимым, по сути, взрослым, однако в эмоциональном плане, подростку очень необходимы понимание и поддержка, вера в собственную индивидуальность и неповторимость, если взрослые будут относится именно так, то помогут ребенку в подростковом возрасте перебороть возрастной кризис и собственную личностную неуверенность [6, с. 12].

В подростковом возрасте потребность в общении увеличивается и развивается, происходит это из-за потребности в эмоциональном контакте к личностному общению и сотрудничеству со сверстниками. Данное

обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения, как необходимого условия жизнедеятельности и социализации. Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает очень рано, и с возрастом усиливается. Подросткам очень важно иметь друга, с которым он сможет обсудить различные темы, которые с родителями обсудить не может [5].

Коммуникация со сверстниками является источником информации, благодаря которому подростки знакомятся с тем, что не всегда могут дать взрослые. Следует отметить, что коммуникация специфический вид межличностных отношений, именно в коммуникации вырабатываются необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и, в то же время, отстаивать собственное мнение. Так как общение в подростковом возрасте является ведущим видом деятельности, данный возрастной этап является наивысшей возможностью для наиболее эффективного развития коммуникации.

Подростки, обладающие такими качествами как: застенчивость, агрессивность, низкая способность к установлению контакта, оказанию поддержки, не пониманию невербальных средств общения, приводят к появлению нарушений коммуникативной сферы [5].

Если становление коммуникации будет проходить активно, то подростки будут способны систематизировать и постигать мир общественного сознания, где будут происходить поэтапное и постепенное упорядочение информации, и как следствие полная социальная адаптация – а это является ключевым фактором полноценного и гармоничного развития личности.

Успешная коммуникативная деятельность, складывается путем усвоенных средств и речевого общения, которое подкрепляется речевыми умениями и навыками[2].

У подростков, не владеющих коммуникативными навыками, чаще всего возникают конфликты при общении с окружающими. Незнание как себя вести, что ответить, в том или ином случае, подростки принимают роль агрессора и вступают в конфликт.

По мнению автора, Н. Н. Новик исследователя «владение коммуникативными навыками необходимо для профессионального самоопределения, уверенного поведения в различных ситуативных ролях, выстраивания межличностных отношений, так как друзья, общественное признание, личные интересы, семья, будущая профессия занимают важное социально-определяющее место в жизни подростка и во многом определяются уровнем сформированности коммуникативных умений личности» [19, с. 254].

Это происходит благодаря передаче взрослым своего опыта ребенку, возможности для ребенка находить в общении с взрослыми образцы действий и поступков, с помощью которых они подкрепляют действия ребенка.

Для подросткового возраста основными возрастными задачами в сфере общения являются развитие навыков конструктивного общения в группе сверстников; коммуникативной рефлексии и наблюдательности; моделей

уверенного коммуникативного поведения, овладение индивидуальными способами самовыражения в общении [1].

В целях выявления коммуникативности у подростков было предпринято исследование на базе государственного учреждения образования «Средняя школа №30 города Минска».

В исследовании приняли участие учащиеся 9 классов, в количестве 35 подростков.

Для выявления уровня общительности мы использовали методику «Оценка уровня общительности» В. Х. Ряховского.

Количественные результаты исследования оценки уровня общительности у подростков представлены на рисунке 1.

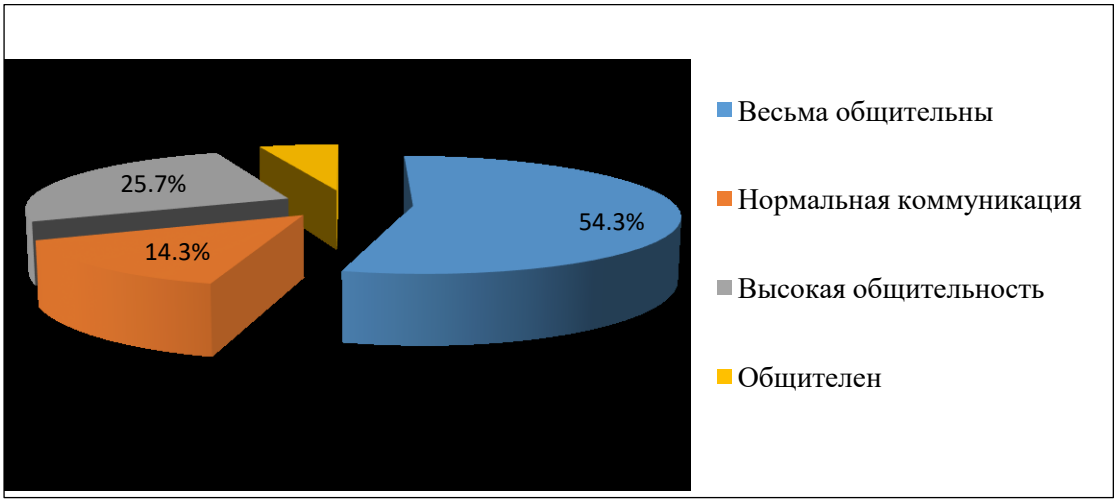


Рисунок – 1 Оценка уровня общительности.

Результаты исследования показали, что большинство подростков (54,3%) весьма общительны. В незнакомой обстановке такие подростки чувствуют себя уверенно, на возникающие проблемы реагируют спокойно, конфликтные ситуации случаются редко.

Подростков с высокой общительностью оказалось (25,7%) учащихся. Такие учащиеся всегда в курсе всех событий. Любят принимать участие в диспутах. Берутся за любое дело, хотя не всегда могут довести его до конца.

Процент учащихся с нормальной коммуникацией оказался (14,3%), однако, коммуникабельность таких учащихся носит болезненный характер, говорливость, многословность, вмешивание в дела, которые не имеют к нему никакого отношения. Вольно или невольно, такой учащийся часто бывает причиной разного рода конфликтов в своем окружении.

Очень общительным оказались (5,7%) учащихся таким подросткам характерна вспыльчивость, обидчивость, необъективность оценок и суждений. Порой окружающим бывает трудно с такими учащимися, так как они могут быстро менять свое мнение, и высказываются не думая.

Для выявления особенностей коммуникативного контроля была использована методика Мариона Шнайдера «Оценка самоконтроля в общении».

Количественные результаты исследования коммуникативного контроля у подростков представлены на рисунке 2.

Результаты исследования показали, что (42,9%) учащихся обладают средним коммуникативным контролем, это означает, что учащиеся искренни, но не сдержаны в своих эмоциональных проявлениях. Они считаются в своем поведении с окружающими людьми. Низким коммуникативным контролем обладают (20,0%) учащихся. Поведение учащихся с низким коммуникативным контролем устойчивое и они не считают нужным менять его в зависимости от ситуации. Подростки с низким уровнем коммуникативного контроля способны к искреннему раскрытию в общении, но некоторые окружающие могут считать их «неудобными» по причине прямолинейности. С одной стороны, прямолинейность положительное качество, но проявление его требует хорошего обдумывания. Ведь зачастую подростки в словесной перепалке говорят друг другу очень оскорбительные фразы.

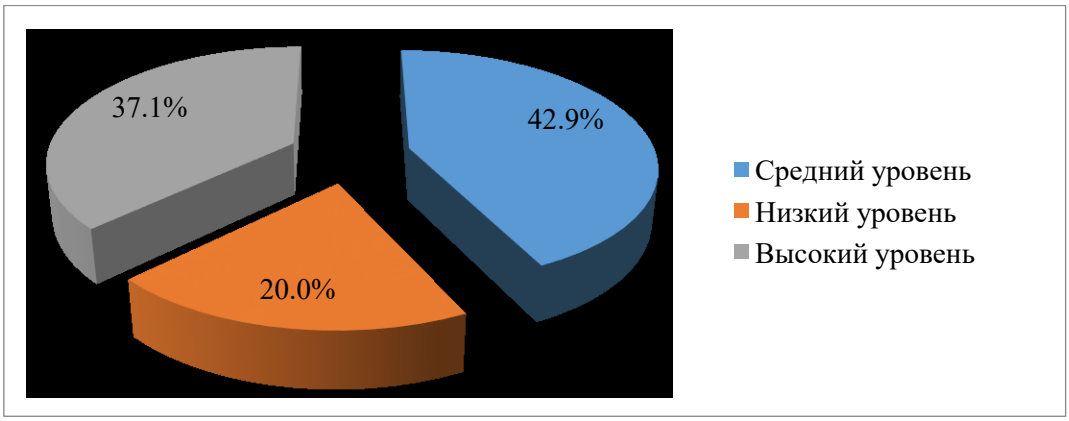


Рисунок – 2 Уровень самоконтроля в общении.

Высокий уровень коммуникативного контроля выявлен у (37,1%) подростков. Такие подростки легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют и могут предвидеть впечатление, которое произведет на окружающих. Как правило, учащиеся с высоким уровнем коммуникативного контроля не импульсивны, тактичны, вежливы, а также менее подвержены деструктивному влиянию.

Следует отметить, что самоконтроль способствует положительной адаптации подростков к любой среде.

Для оценки коммуникативных умений мы использовали методику «Тест оценки коммуникативных умений» А.А Карелин.

Количественные результаты исследования коммуникативного контроля у подростков представлены на рисунке 3.

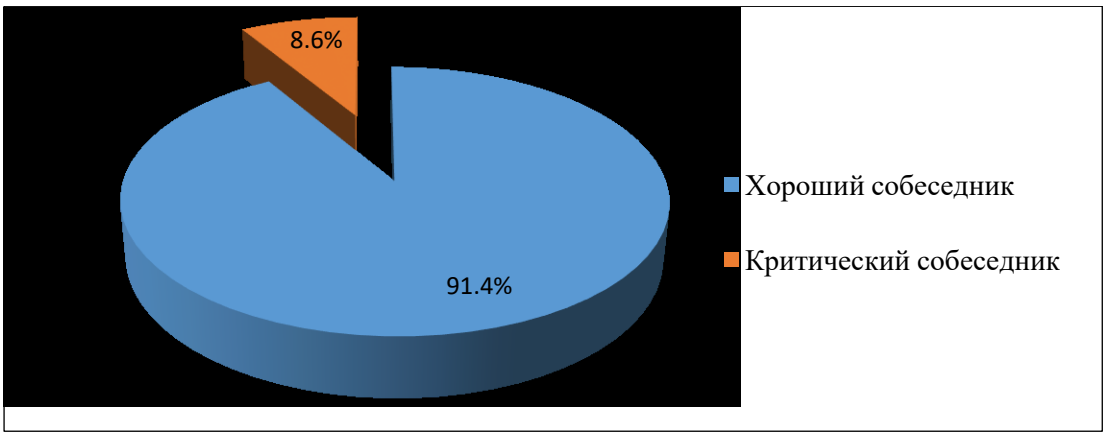


Рисунок – 3 Оценка коммуникативных умений.

Результаты исследования показали, что большинство подростков являются хорошим собеседником (91,4%), то есть, такие собеседники дают возможность своему оппоненту в полной мере высказать свою мысль, а также, приспосабливаются к темпу речи и мышлению. Общение с такими подростками складывается комфортное, собеседники умеют слушать, стиль общения таких подростков может выступать примером для окружающих. На таких собеседников необходимо ровняться.

Критическим собеседниками оказались (8,6%) подростков, то есть, это подростки, которые критически относятся к высказываниям. Делают поспешные выводы, ищут скрытый смысл сказанного им. С такими собеседники диалог выстроить бывает очень сложно, чаще всего такие учащиеся являются аутсайдерами в классе.

Таким образом, результаты исследования показывают, что у подростков, из государственного учреждения образования «Средней школы №30 г. Минска» в большей степени уровень общительности достаточно велик, а также коммуникативные умения развиты отлично, однако, у подростков недостаточно сформирован коммуникативный контроль, что ведет к возникновению коммуникативных барьеров, непониманию друг друга, нарушению взаимодействия со сверстниками и взрослыми, конфликтам, проявлениям вербальных, а порой и невербальных, форм агрессивности. Следовательно, необходимо целенаправленная работа по формированию коммуникативного контроля у подростков.

Литература:

1. Комар, О. М. Конфликты в общении [Электронный ресурс] / О. М. Комар, В. К. Матвеев // Моделирование, компьютерное проектирование и технология производства электронных средств: сборник материалов 49-й науч. конф., М., 2013. – Режим доступа: https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/.PDF. – Дата доступа: 17.10.2023.

2. Липицкая, И. М. Установление коммуникативного контакта [Электронный ресурс] И. М. Липицкая // Вопросы германской филологии и методики обучения иностранным языкам: материалы X межвузов. студенч. науч. = практ. конф., 2015. – Режим доступа: https://rep.brsu.by/bitstream/handle/pdf?sequence=1&isAllowed=y. – Дата доступа: – 17.10.2023.

3. Новик, Н. Н. Коммуникативные навыки и их формирование у подростков с отклоняющимся поведением [Электронный ресурс] / Н. Н. Новик // Филология и культура. Philology and culture. – 2012. – №1. – Режим доступа:

https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-navyki-i-ih-formirovanie-u-podrostkov-s-otklonyayuschimsya-povedeniem/viewer. – Дата доступа: – 14.10.2023.

4. Собирова, Н. Н. Невербальная коммуникация [Электронный ресурс] / Н. Н. Собирова // Филологические науки. – 2021. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnaya-kommunikatsiya-1/viewer. Дата доступа: – 20.10.2023.

5. Стрижнев, Ю. А. Культурная коммуникация в современном обществе с / Ю. А. Стрижнев // Молодость. Интеллект. Инициатива : материалы VIIМеждунар. науч.-практ. конф., – 2019. Режим доступа: https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/20318/1/128-130.pdf. – Дата доступа: – 17.10. 2023.

6. Хайдаров, М. И. Общая характеристика подросткового возраста и становление самосознания в подростковый период [Электронный ресурс] / М. И. Хайдаров //Кластер педагогического образования: проблемы и решения. – 2019. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-harakteristika-podrostkovogo-vozrasta-i-stanovlenie-samosoznaniya-v-podrostkovyy-period/viewer. Дата доступа: – 20.10.2023.

УДК 159.99

УЧЕТ ВНЕШНИХ И ВНУТРЕННИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОФИЛАКТИКЕ СКУЛШУТИНГА

С. В. Пазухина,
доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ТГПУ им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия
pazuhina@mail.ru

CONSIDERATION OF EXTERNAL AND INTERNAL SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE PREVENTION OF SCHOOLSHOOTING

S. V. Pazukhina,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
TSPU named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

Аннотация. Скулшутинг рассматривается как одна из угроз в образовательной среде. Анализируются внешние и внутренние факторы, обуславливающие деструктивное поведение обучающихся. Показывается взаимосвязь скулшутинга с рядом негативных социально-психологических явлений и личностных особенностей девиантного подростка. Подчеркивается роль семьи в противодействии скулшутингу. Описывается опыт ТГПУ им. Л.Н. Толстого по организации профилактической работы и созданию методических материалов по данной проблематике.

Annotation. Schoolshooting is considered as one of the threats in the educational environment. The external and internal factors that cause destructive behavior of students are analyzed. The interrelation of schoolshooting with a number of negative socio-psychological phenomena and personal characteristics of a deviant teenager is shown. The role of the family in countering schoolshooting is emphasized. The experience of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University in organizing preventive work and creating methodological materials on this issue is described.

Ключевые слова: скулшутинг; факторы; профилактика; насилие; семья.
Keywords: schoolshooting; factors; prevention; violence; family.

Скулшутинг (школьная стрельба) - одна из наиболее опасных угроз в образовательной среде. Впервые появившись в 1999 г. в США, в образовательных организациях России случаи скулшутинга начали регистрироваться с 2014 г. Сопутствующими явлениями стали буллинг, кибербуллинг, кибераддикции, суицид, делинквентное поведение обучающихся [5].

Скулшутинг рассматривается как любая форма немотивированных насильственных действий в образовательных учреждениях, совершаемых одним или несколькими обучающимися в отношении преподавателей и других детей с использованием оружия и подручных средств [5]. Несмотря на констатирующееся в определении отсутствие мотивов скулшутера, его

деструктивное поведение все же имеет свою особенную мотивацию. В частности, это поиск славы, значимости, самоутверждение одержимого своей исключительностью и превосходством злоумышленника за счет проявления демонстративного насилия; конфликты с педагогами или одноклассниками, и как следствие - протест против издевательств, запугивания, социальной изоляции и общественных ритуалов унижения в виде убийства своих обидчиков; озлобленность, обида, месть, желание стрелка "чтобы все страдали, как и я"; подражание другим скулшутерам, чье вооруженное нападение широко обсуждалось в СМИ [2; 4].

Чаше всего школьную стрельбу рассматривают в контексте противодействия экстремистской деятельности. Однако в отличие от собственно экстремистов, руководствующихся четко определенной идеологией в своем деструктивном поведении, скулшутеры, как правило, мотивированы одной идеей / проблемой, а не идеологическими соображениями, их умысел не вполне конкретизирован [2]. Жертвами школьных стрелков, как правило, становятся случайно встретившиеся им на пути люди. В то же время, как и экстремисты, приверженные крайним взглядам и действиям в разрешении проблем, скулшутеры убеждены в том, что насилие в их случае оправданное, единственно возможное и действенное средство достижения задуманной цели.

Анализ наиболее резонансных случаев скулшутинга в российских образовательных организациях позволил выявить ряд общих особенностей в предпосылках, условиях, провоцирующих развитие ситуации вооруженного нападения, а также планируемых результатах со стороны стрелков (таблица 1).

Таблица 1 – Сводные данные, касающиеся наиболее резонансных дел, касающихся скулшутинга в российских образваотельных организациях [1]

Год	Город	Вид образовательной организации (школа / колледж / вуз)	Возраст скулшутера	Пол	Подвергался буллингу	Сверстники считали "тихим"	Планировал самоубийство	Совершил суицид
2014	Москва	школа	15 лет	муж.	+	+	+	-
2017	Ивантеевка	школа	15 лет	муж.	-	+	+	-
2018	Стерлитамак	школа	17 лет	муж.	+	-	+	-
2018	Керчь	колледж	18 лет	муж.	+	+	+	+
2019	Благовещенск	колледж	19 лет	муж.	+	+	+	+
2021	Казань	школа	19 лет	муж.	+	+	+	-
2021	Пермь	вуз	18 лет	муж.	+	+	+	-
2023	Брянск	школа	14 лет	жен.	-	+	-	-

Как видно из таблицы 1, большинство стрелков подвергались буллингу в своих образовательных организациях; не выделялись из общего коллектива, не проявляли выраженного агрессивного поведения, а напротив, считались "тихими" среди одноклассников / одногруппников. Из материалов, опубликованных в открытом доступе в сети Интернет, известно, что многие из них имели доступ к оружию (как правило в результате нарушения правил его хранения дома со стороны родителей), вели предварительные записи в социальных сетях в Интернете, касающиеся их планов вооруженного нападения на образовательную организацию; были готовы закончить смертельную стрельбу самоубийством [1]. Проведенный анализ различных источников показывает взаимовязь цепочки понятий, стоящих за вооруженным нападением негативных социально-психологических явлений, связанных со взаимоотношениями и не реализованностью скулшутера в социуме: буллинг (кибербуллинг) - конфликты в семье / в школе с детьми и / или педагогами - отсутствие социально приемлемых вариантов самоактуализации в реальной жизни - увлеченность деструктивным контентом в Интеренете (в т.ч. колумбайном, внесенным в список экстремистских организаций и запрещенным на территории Российской Федерации) / кибераддикция - планирование преступления (вооруженного нападения на образовательную организацию, массового убийства) - последующее самоубийство [1; 2].

В качестве факторов скулшутинга современные исследователи [2; 4] называют две группы: внешние и внутренние. К внешним относятся социокультурные, в частности, агрессия на телеэкранах и в Интернете; распространенность культурных сценариев, в которых насилие рассматривается как средство решения проблем; деструктивный контент в сети (увлеченность компьютерными играми, в которых присутствуют сцены насилия; интерес к "группам смерти", пропагандирующим идеологию «скулшутинга», или участие в объединенных сообществах типа колумбайн, запрещенных на территории России, и пр.); идеализация в современных фильмах и книгах ненормальности, несчастливости героев, популярность среди подростков и молодежи депрессий, биполярных расстройств; отсутствие четких норм, идеалов, социальных лифтов для позитивной самореализации; негативный пример деструктивных лидеров; тяга к хайпу, связанному со стремлением прославиться, стать "звездой" социальных сетей, набрать наибольшее количество лайков; отсутствие внимания родителей к ребенку, ссоры с членами семьи, крайности в воспитании, насилие в семье; трудности в общении со сверстниками и педагогами, конфликты и недопонимания, травля в образовательной среде и за ее пределами, в т.ч. кибербуллинг; доступ ребенка к холодному и огнестрельному оружию в доме.

К внутренним относятся индивидуально-личностные факторы. Это неустойчивая, неадекватная самооценка (завышенная или заниженная), чувство неполноценности, неприятие себя, нереальные притязания при низком уровне реальных достижений и отсутствующего стремления к реализации нормативными путями и к саморазвитию; боязнь проявлять свои эмоции и чувства, страх эмоционального отвержения и социальной изоляции; истеричная нота в отношении к себе: непереносимость мелких обид, несправедливостей и

острое переживание совершенно заурядных событий в среде ровесников; жалость к себе, сочетающаяся с агрессивным, ненавистническим отношением к «противнику», жажда мести (мстить в понимании скулшутера - значит полностью уничтожить); как правило невысокий уровень интеллекта, инфантильность, примитивное, поляризованное мировосприятие, категоричность, бинарная система взглядов (в оппозиции добра и зла, черного и белого); чрезвычайно завышенные ожидания относительно семьи, школы, школы и мира в целом ("ему все должны"); наличие слепой веры в правоту своего дела, убежденность в оправданности применения террора для достижения своей цели; психологический кризис, психотравмы и психические отклонения, протекающие без должного внимания специалистов, и др. [3].

Психологический портрет скулшутеров дополняют такие характеристики: они одержимы мыслями о статусе и положении в обществе; ощущают себя не такими, как окружающие, а выше их, уверены в собственном моральном превосходстве над другими, не терпят неуважения; нечувствительны в отношении чужих страданий; стремятся к славе (пусть даже и к дурной), мечтают испытать захватывающее чувство контроля и доминирования над всеми; им кажется, что альтернативы насилию нет [3].

Планируя вооруженное нападение на образовательную организацию, злоумышленники делают конкретные шаги по подготовке к преступлению. Своими убийственными замыслами скулшутеры часто делятся в социальных сетях, оставляют там различные предупреждающие знаки (это могут быть записи на «стене» в социальной сети ВКонтакте, комментарии под сообщениями на форумах, посвященных терроризму и скулшутингу, заявления о готовящемся теракте в предсмертных записках, видеообращениях). Свои сообщения они иногда отправляют конкретному человеку, например, лучшему другу, а иногда - адресуют многим пользователям. Такие сигналы не должны оставаться без внимания, их игнорирование может привести к трагическим последствиям [3].

Несмотря на достаточно детальную изученность личностных качеств скулшутеров и факторов, способствующих развитию у них стремления с помощью оружия решить свои проблемы, данное негативное явление рассматривается как стохастическое, когда стрелок статистически с определенной долей вероятности предсказуем, но индивидуально трудно прогнозируем [2].

Наиболее эффективным подходом к противодействию скулшутинга в образовательных организациях сегодня считается гибридный [2]. Он предполагает проведение исследований факторов риска и механизмов скулшутинга, мониторингов, сбор и анализ данных в социальных сетях, создание и внедрение в образовательных учреждениях единой процедуры оценки угроз и пр. В школах, колледжах, вузах должны функционировать многопрофильные психологические службы, создан действенный «навигатор профилактики девиантного поведения» (в рамках работы цифровой кафедры в настоящее время мы разрабатываем цифровые образовательные ресурсы «Диагностика девиантного поведения несовершеннолетних», «Девиантное поведение: инструменты работы педагогов и специалистов системы профилактики»,

«Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды», а также сайт с актуальным каталогом коррекционно-развивающих игр для несовершеннолетних группы риска), разработаны памятки для педагогов с маркерами, помогающим быстро ориентироваться в первых признаках развития отклоняющегося поведения, и алгоритмами оказания помощи подросткам с разными девиациями. В планы работы образовательных организаций необходимо включать курсы повышения квалификации для учителей и различные воспитательно-просветительские мероприятия по профилактике скулшутинга и терроризма для обучающихся, развивать социальные технологии профилактики скулшутинга в образовательных организациях.

Большую роль в плане профилактики скулшутинга мы отводим семье. Проблеме изучения роли семьи в противодействии скулшутингу был посвящен открытый лекторий, организованный нами в феврале 2024 г. в ТГПУ им. Л.Н. Толстого, в котором приняли участие боле 200 участников с российской и белорусской стороны [6]. Белорусские ученые и студенты подключались онлайн.

Акцент в ходе проведения открытого лектория был сделан на выявление психологических составляющих, группы риска, современных проблем детско-родительских отношений и семейного воспитания, что отвечало приоритетным задачам объявленного Президентом Российской Федерации 2024 года - годом СЕМЬИ и реализации плана противодействия экстремизму и терроризму в молодежной среде. Заявленная проблема рассматривалась на междисциплинарном уровне: к участию в открытом лектории в качестве экспертов были приглашены историки, юристы-правоведы, школьные педагоги-психологи, полицейские - представители центра по борьбе с экстремизмом, сотрудники департамента воспитательной работы, федеральной службы безопасности и др.

В ходе лекции студенты познакомились с явлением скулшутинга как современной угрозой в образовательной среде; приняли активное участие в анализе внешних и внутренних факторов, являющихся рискогенными, провоцирующими обучающихся на деструктивное поведение; выявили, как скулшутинг связан с буллингом и насилием в школе, в семье, в социальных сетях; при анализе конкретных случаев выделили группу риска (к которой были отнесены нереализованные подростки мужского пола 15-18 лет с низким социометрическим статусом); поговорили о том, на что нужно обратить внимание родителям в плане профилактики скулшутинга (в частности, у родителей опасение должен вызывать интерес школьника к группам смерти в Интернете, увлечение сообществами, пропагандирующими идеологию террора, активное участие в обсуждении в социальных сетях историй жизни колумбайнеров, громких инцидентов вооруженных нападений на школы, массовых убийств, а также ряд эмоциональных, речевых, поведенческих маркеров, указывающих на готовящееся вооруженное нападение и самоубийство и др.); обсудили вопрос, как уберечь ребенка от вредного воздействия криминальных субкультур экстремистской и террористической направленности в Интернете.

Что касается влияния механизмов подражания в скулшутинге, то здесь мнения студентов разошлись. Одни указывали, что современной молодежи нужно подавать все новости в том виде, как они есть; другие считали, что подрастающее поколения необходимо ограждать от излишнего негатива и случаи скулшутинга широко не афишировать. Еще одним проблемным в плане обсуждения с аудиторией стал вопрос родительского контроля, где мнения студентов также разошлись. Яркое выступление представила студентка первого курса факультета психологии, касающееся того, почему нужен родительский контроль при использовании их детьми Интернета. В частности, она отметила, что современные подростки прежде всего ищут в сети эмоций, при этом не важно, каких по модальности - отрицательных или положительных. На значимость создания интересных молодежных передач как альтернативы времяпрепровождения в Интернете указал студент исторического факультета. В 2023 г. нами были разработаны методические рекомендации по организации консультационной работы с родителями по вопросам профилактики девиантного поведения. Кроме того, предложены направления и формы повышения квалификации специалистов образовательных организаций, в частности, курс по теме: "Организация психологически безопасной образовательной среды", содержание которого после апробации в работе с российским и белорусским слушателями была дополнена темами, связанными с профилактикой скулшутинга и организации взаимодействия школы и семьи.

Литература:

1. Информационные угрозы: скулшутинг [Электронный ресурс] // Академия Минпросвещения России. – Режим доступа: https://iro-49.ru/wp-content/uploads/2022/12/%D0%A1%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%88%D1%83%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B3.pdf. – Дата доступа: 22.02.2024.

2. Карпова, А.Ю. Скулшутинг в России: что имеет значение? / А.Ю. Карпова, Н.Г.Максимова // Власть. – 2021. – Т. 29. – №1. – С. 93-108.

3. Ломовская, С.А. Психологические особенности личности террориста в контексте проблемы скулшутинга / С.А. Ломовская, Е.А. Пономарев // Власть. – 2022. – Т. 30. – №3. – С.284-288.

4. Лукашкова, И.Л. Феномен скулшутинга: причины и профилактика / И.Л.Лукашкова, А.А. Ященко // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2021. – Т. 6. – № 2(12). – С. 337-340.

5. Методические рекомендации по профилактике буллинга, скулшутинга и кибераддикции в образовательных организациях / Авт-сост. О.А. Драганова, О.А. Болдырева. – Липецк : Изд-во «Открытый мир», 2020. – 20 с.

6. Роль семьи в противодействии скулшутингу [Электронный ресурс] // Сайт ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Режим доступа: https://www.tsput.ru/news/news_university/141730/. – Дата доступа: 22.02.2024.

УДК 159.9

НА ЧЕМ ОСТАНОВИЛАСЬ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ Я. Л. КОЛОМИНСКОГО

Л. А. Пергаменщик,
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры социальной и семейной психологии БГПУ, г. Минск
leonpergam@gmail.com

WHERE DID Y. L. KOLOMINSKY'S SOCIAL PSYCHOLOGY STOP?

L. A. Pergamenshchik,
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Social and Family Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Аннотация. В статье дан краткий анализ вклада Я.Л. Коломинского в отечественную социальную психологию, отмечена незавершенность поисков ученого. Показано, что методология советской психологии не позволяла перейти на следующий исследовательский этап. Представлена возможности современных психологов продолжить дело ученого, выйдя из тисков позитивизма на дорогу психологии повседневности – современного самостоятельного, ориентированного на междисциплинарность исследовательского направления.

Annotation. The article provides a brief analysis of the contribution of Ya. L. Kolominsky into domestic social psychology, the incompleteness of the scientist's searches is noted. It is shown that the methodology of soviet psychology did not allow moving to the next research stage. The possibility of modern psychologists to continue the work of a scientist is presented, emerging from the clutches of positivism onto the path of psychology povsednevnosti - a modern independent research direction oriented towards interdisciplinarity.

Ключевые слова: переживание, психология повседневности, репрезентация, социометрия, феноменология.

Keywords: experience, psychology of everyday life, representation, sociometry, phenomenology.

Обсуждать место Коломинского Я.Л. в отечественной психологии почетная и одновременно трудная задача[1]. Придется подходить к этой проблеме содержательно, делая акцент на вклад в развитие советской психологии, что не всегда совпадает с количественной характеристике: сколько опубликовано, сколько защищено, какие должности занимал ученый. Коломинский Я.Л. прежде всего ассоциируется с социометрией, которую он привнес в советскую психологию, адаптировав ее к нашей реальности.

Коломинский Я.Л. взялся за психологию как науку в начале 60-е годов и ему повезло несколько раз. Он по случаю определился в аспирантуру к Лидии

[1] В отечественной психологии впервые квалифицированный разбор психологии Я.Л. Коломинского представлен в монографии А.А. Полонникова [14].

Ильиничне Божович – замечательно смелому, необычайно ответственному с высокой нравственностью психологу ученице и соратнице Л.С. Выготского.

Везение второе. В 1959 году Россию посетил Дж. Морено, в этом же году была переведена его книга «Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе» [11], с этой книгой, как и с ее автором, когда он посещал институт психологии, познакомилась будущий научный руководитель молодого аспиранта.

Везение третье. Его другом научным и не только был блестящий белорусский психолог Розет А.И., который к тому же отличался знанием многих языков. Первая статья, к слову сказать, «О возможности изучения межличностных отношений» была написала ими совместно и опубликована в журнале «Вопросы психологии» в 1962 году [8]. Этот год можно считать временем рождения социометрии в советской психологии.

Я встретился в 1974 году сначала с Я.Л. Коломинским лектором, потом с его текстами. Говорил он лучше, чем писал (мои тогда ощущения), хотя и тексты формировал замечательно. Что поражало – это психология была про жизнь, в ней было место человеку (Я.Л. Коломинский жил среди замечательных людей и нас уговаривал), в отличие от той психологии, которую я слушал в БГУ.

Во время учебы на философском отделении БГУ (1968-1973) основным и единственно доступным для студентов был учебник для всех вузов СССР «Психология» (общей не было!) А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов (ред.) М. Издательство: Учпедгиз 1956 г. [15]. Приведу отрывок из аннотации: «Значительное внимание уделено законам высшей нервной деятельности как физиологической основы психических процессов». Учебник издан в 1956 году. От Павловских чтениях, где праздновали победу физиологии над психологией, прошло всего пять лет. Мы тщательно изучали ощущения, память, внимание, волю и т.д., но не было личности, сознания, этот человек не общался, не любил, можно сказать не жил, он был объект для частичного изучения. Отыскать человека, потерянного за изучением отдельных психических процессов, функций и ведущих деятельностей было невозможно.

Это было время, когда развитие российской психологии было задержано, так что ее называют «прерванной наукой» [7], «позитивизм, обросший марксистской фразеологией» [20]. И только в конце 80-х психология начинала восстанавливаться после нескольких десятилетий существования с применением «тактики выживания» отмечает А.В. Петровский [13].

Я.Л. Коломинский – первый в советской психологии приступил к изучению межличностных отношений в малой группе**.** Полнота изучения важнейшей проблемы социальной психологии, как и любой другой требовало пройти последовательно три исследовательского этапа, из которых два были им успешно реализованы.

Надо отметить, что **диалектическая позиция** в психологии и не только стремиться выйти на практику изменения. Социальный психолог прошедший путь от знания (1) через отношение (2) к этому знанию и к построению поведения

(3) – проходил последовательно путь человека думающего, воспитанного, интеллигентного.

Первый этап. Дело для человека думающего, а Коломинский Я.Л. безусловно был человеком думающим, искать и найти **способ изучения,** в данном случае межличностных отношений в малой группе. Социометрия Морено позволила Коломинскому получить структуру межличностных отношений, реальное положение - социометрический статус и другие статические характеристики малой группы. Правда появляется вопрос с какой позиции, кто из членов группы видит эту структуру? Полученная схема отношений, которая формируется в результате этого обследования, описывает группу в целом. С чьей точки зрения видная эта структура? Ответ очевиден – в группе нет и не может быть человека, который бы дал подобную децентрированную картину. Это затруднение потребовало от ученого перейти на следующий этап изучения межличностных отношениях в малой группе.

Второй этап. Обнаружив недостаточность и ограниченность первого шага социометрии воспитанный человек (понимающий ограниченность сделанного) должен уточнять достигнутое, предложить дополнения. Концепция сделала второй шаг, где появилась возможность выяснить **представление** – **знание** испытуемых о своем положение в структуре межличностных отношений для чего появился метод «аутосоциометрия».

Этап третий. Не заявленный и нереализованный.

Научный руководитель нашего героя Лидия Ильинична Божович в 1968 году в известной монографии [3] определила роль и место категории переживание в процессе развития ребенка. Напомню, Коломинский уже начал свои социометрические исследования, а в списке литературы монографии Божович помещена статья Коломинского (Коломинский Я. Л. Путь изучения и формирования личных взаимоотношений между учениками класса. «Вопросы психологии», 1963, № 2.). У меня нет никаких сомнений – Коломинский читал монографию своего учителя.

Итак, есть структура межличностных отношений, есть представление членов группы о структуре межличностных отношений. Следующий вопрос, который задаст исследователь – как это все влияет на поведение, как человек относиться к этим знаниям, другими словами, как он переживает свое положение, например, изолированного или социометрической звезды. Нужен следующий диагностический шаг – шаг, требующий другого методологического подхода.

Коломинский его не сделал, почему? В 1968 году, в монографии его учителя «Личность и ее формирование в детском возрасте» [3] в специальном параграфе «Переживание и его функция в психическом развитии ребенка» на полтора десятке страниц Л.И. Божович дает подробный анализ категории переживании, начиная рассмотрение этой важнейшей проблемы с критического анализа подхода своего учителя – Л.С. Выготского.

Итоговое определение понятия «переживания» Л.И. Божович: «Итак, проведенные исследования подтверждают мысль о том, что переживание действительно отражает состояние **удовлетворенности** субъекта в его

взаимоотношениях с окружающей и общественной средой, и таким образом выполняет в жизни субъекта крайне важную функцию: **«осведомляет»** его о том, в каком отношении со средой он находится, и в соответствии с этим **ориентирует** его поведение, побуждая субъекта **действовать** в направлении, уменьшающем или полностью ликвидирующем возникший разлад» (выделено мною). [3, с. 165].

Итак, сделав анализ категории переживания, определив его функции (осведомительная, ориентировочная, побуждающая действовать) Божович Л.И. не сделала следующий шаг – проверить переживание экспериментально. Но для этого нужен было выйти из привычного методологического подхода, но время для этого не пришло.

Божович Л.И. проводит тщательный анализ основных направлений развития психологии личности (З. Фрейд, К Роджерс, К. Левин и других), но о феноменологическом направлении в психологии нет ни слова. Да и трудно ее в этом обвинять – еще не был реабилитирован Г. Шпет – «русский феноменолог» [18]. В 1968 году, когда вышла монография Божович Л.И. «Личность и ее формирование …» вышла книга М. Мамардашвили [9] – представителя неклассической феноменологии в отечественной культуре, еще не прочитанная.

Обвинять Божович Л.И. и ее ученика Коломинского Я.Л. в том, что они не приняли феноменологического движение, которое могло им дать направление реализации третьего шага исследовательской процедуры мы не можем и не будем. Только двадцать лет спустя В 1988 году в журнале Вопросы психологии прошло обсуждение состояния психологической науки и практики в форме круглого стола под именем «Перестройка психологии: проблемы и пути решения». Авторы (28 ученых и практиков) в четырех номерах журнала (№1, №2, №3, №4) дали характеристики состояния психологии на момент ее обсуждения, причины застоя и пути выхода из него. Содержание обсуждения можно разделить на несколько позиций: 1) оторванность от мировой психологии; 2) отсутствие новых парадигм в психологии (монополизм двух-трех традиционных); 3) отсутствие дискуссии, диалога внутри психологического сообщества; 4) оторванность психологии от реальной жизни. Методология науки психологии не была затронута в обсуждении.

В 10-х годах нашего века в России начало формироваться самостоятельное, ориентированное на междисциплинарность исследовательское направление – **психология повседневности**. Ее появление было инициировано Анцифировой (1993) [1], Т. Д. Марцинковской [10] и представлено работами неформальной исследовательской группы (Н. В. Гришина, М. С. Гусельцева, Д. А. Хорошилова и др.,) [5, 6]. Российские ученые делают первые скромные шаги в обозначении важности нового для отечественной психологии направления, которому уже более ста лет в мировой психологии.

Рождение новой психологии в качестве исследовательского направления стимулировали исчерпанность парадигмы позитивизма и устаревание марксистского подхода [6].

Позитивистская модель получения знания, позаимствованная у точных наук (вернее, почерпнутая из мифов о них) трещит по швам. И в

самом деле, зачем следовать эталонам познания, принятым, например, в физике, если, во-первых, сами физики им не следуют, во-вторых, отклонение от этих эталонов не мешает им успешно и, самое главное, «объективно» познавать физическую реальность отмечал более 20 лет назад А.В. Юревич [20].

Представим психологию повседневности в виде нескольких тезисов.

– Человеческое поведение – диалектический третий этап, который не был реализован, детерминировано не столько объективной ситуацией, сколько ее субъективной репрезентацией (тезис соответствует теореме У.Томаса: «Если люди определяют ситуации как реальные, то они реальны по своим последствиям») [2].

– Повседневная жизнь представляет собой реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость [16, 19].

– Единица измерения репрезентации - есть событие как совместное бытие, которое переживается на уровнях представления и интерпретации – двойное переживание [12].

– Мир человека изменчив, неопределен, требует активности совладания. Совладение мира предполагает репрезентацию мира, который надо обозначить словами, услышать слова, описать вербально ситуацию – все это создает условие встречи человека, воспринимающего с человеком, преодолевающим (человеком действия, поведения) [4].

Психология повседневности открывает возможность для реализации третьего этапа исследования, не завершенного в поисках отечественных психологов. Диалектическая позиция Коломинского Я. Л. не завершена, ее продолжение затягивается и от нас зависит будем ли мы вспоминать белорусского ученого только в дни юбилея или его исследования будут продолжены.

Список литературы

1. Анцыферова, Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и техники ее бытия / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – №14(2). – С. 3-16.

2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Academia–Центр, 1995. – 323 с.

3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович // Психологическое исследование. – М. : Просвещение, 1986. – С. 464.

4. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М. : Канон-Пресс-Ц, 2007. – 304 с.

5. Гришина, Н. В. Структура проблемного поля современной психологии личности / Н. В. Гришина // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39, №1. – С. 26-35.

6. Гусельцева, М. С. Психология повседневности: методология, история, перспективы / М. С. Гусельцева // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10, № 51. – С. 13-25.

7. Дроздова, Н. В. Теоретико-методологические факторы развития социальной психологии в Беларуси / Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2008. –182 с.

8. Коломинский, Я. Л. Изучение взаимоотношений школьников социометрическими методами / Я. Л. Коломинский, А. И. Розов // Вопросы психологии. – 1962. – № 6. – С. 16-24.

9. Мамардашвили, М. К. Формы и содержание мышления (К критике гегелевского учения о формах познания) / М. К. Мамардашвили. — М. : Просвещение, 1968. – 191 с.

10. Марцинковская, Т. Д. Психология повседневности: оксюморон или новый тренд психологии / Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10, № 56. – С. 18-27.

11. Морено, Дж. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Дж. Морено. – М. : Просвещение, 1959. – 315 с.

12. Пергаменщик, Л. А. Двойное переживание кризисного события как условие посттравматического роста / Л. А. Пергаменщик // Актуальные проблемы кризисной психологии : материалы II международ. науч.-практ. конф.; г. Минск, 9-10 декабря 2021 г., БГПУ им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2021. – С.25-35.

13. Петровский, А. В. Запрет на комплексное исследование детства / А. В. Петровский // Репрессированная наука. – Л. : Наука, 1991. – С. 126 –135.

14. Полонников, А. А. Очерки истории психологии Беларуси: теоретико-методологическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2011. – 259 с.

15. Смирнов, А.А. Психология / А.А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов (ред.). – М. : Издательство Учпедгиз, 1956. – 588 с.

16. Улановский, А. М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии А. М. Улановский // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 27-37.

17. Хорошилов, Д. А. Качественные методы в социальной и клинической психологии: пролегомены к междисциплинарному диалогу / Д. А. Хорошилов, Е. Ю. Балашова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 21-30.

18. Шпет, Г. Г. Явление и смысл: феноменология как основная наука и ее проблемы / Г. Г. Шпет. – М. : Гермес, 1914. – 339 с.

19. Шютц, А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / А. Шютц. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. – 332 с.

20. Юревич, А. В. Системный кризис психологии / А. В. Юревич // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3-11.

УДК 373.2:004

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ САЙТ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Н. С. Петренко,
воспитатель дошкольного образования
«Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева»,
г. Могилев, Республика Беларусь
akademya.detstva@yandex.by

PERSONAL WEBSITE AS A FORM OF INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH THE FAMILIES OF PUPILS

Natalia Petrenko,
preschool educator, state educational institution
«Preschool Child Development Center №1 Mogilev»,
Mogilev, Republic of Belarus

Аннотация. В статье рассматриваются современные формы взаимодействия учреждения дошкольного образования с законными представителями воспитанников с использованием Интернет-ресурсов. Современное учреждение дошкольного образования использует Интернет-ресурсы в целях формирования информационного поля о деятельности учреждения дошкольного образования, для создания имиджа и открытости учреждения. В статье рассмотрены этапы создания персонального сайта педагогического работника, его наполняемость. Даны рекомендации по использованию Web–сайта как средства взаимодействия с родителями воспитанников по повышению их педагогической компетентности.

Abstract. The article deals with the issue of modern forms of interaction of preschool education institutions with legal representatives of pupils using Internet resources. A modern institution of preschool education in the educational process uses Internet resources in order to form an information field about the activities of an educational institution, to create an image and openness. The article discusses the issues of the stages of creating a personal teacher's website, the use of a website in interaction with the parents of pupils to improve their pedagogical competence.

Ключевые слова: семья; персональный сайт; педагогическая компетентность; формы работы.

Keywords: family; personal website; pedagogical competence; forms of work.

Организация взаимодействия педагогических работников учреждения дошкольного образования и законных представителей воспитанников является одним из важных направлений работы учреждений дошкольного образования. В соответствии с Кодексом об образовании Республики Беларусь законные представители воспитанников имеют право на получение информации о ходе и содержании образовательного процесса, используемых методах обучения и воспитания [1, с. 54].

Результаты исследования ученых В.В. Чечета, Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько, Л.Е. Никоновой, Т.М. Коростелёвой доказывают, что профессиональная компетентность воспитателей дошкольного образования в

сфере сотрудничества с семьёй определяется как комплексная характеристика, основанная на теоретических знаниях о семье, специфики семейного воспитания и овладение практическими умениями и навыками планирования и организации данного процесса.

При этом взаимодействие педагогических работников учреждения дошкольного образования с родителями — обязательное условие формирования у воспитанников глубоких, разносторонних представлений о родителях и их функциях в семье, понимания важности родительской заботы. Учёные подчёркивают: современные родители нуждаются в помощи со стороны учреждения дошкольного образования; эффективно организованное сотрудничество способствует построению взаимодействия с семьёй на качественно новой основе, предполагающей не просто совместное участие в воспитании ребёнка, но и осознание общих целей, доверительное отношение и стремление к взаимопониманию

Диалог между учреждением дошкольного образования и семьёй - это одна из ключевых задач современного образования. Уникальность этих отношений заключается в понятиях «сотрудничество» и «взаимодействие». Сотрудничество предполагает взаимное общение, где каждый является полноправным участником образовательного процесса. Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, основанный на социальном восприятии и коммуникации.

Современное учреждение дошкольного образования имеет определенные ресурсные возможности, которые предполагают профессиональную помощь семье в воспитании детей, при этом, не подменяя её, а дополняя и обеспечивая более полную реализацию её воспитательной функций. Также оказание практической и теоретической помощи родителям воспитанников, через трансляцию основ теоретических знаний и формирования умений и навыков практической работы с детьми.

Высокий уровень взаимной информированности родителей и детей является одной из важных предпосылок формировании межличностных отношений, а также формирования навыков общения детей с другими людьми.

Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи организуется поэтапно и предусматривает выявление потребности родителей в области образования ребенка, педагогическое просвещение родителей и консультативно-рекомендательная деятельность со стороны педагогических работников.

Выстраивая взаимодействие с родителями воспитанников, педагогическим работникам необходимо развивать и использовать современные подходы к работе с семьей. Доминирующую роль среди форм общения педагог-родители продолжают играть познавательные формы организации их взаимоотношений. Также развитие Интернета и анализ психолого-педагогической литературы в данном вопросе, позволяет воспитателю дошкольного образования идти в ногу со временем и активно использовать цифровые технологии для взаимодействия с семьями воспитанников.

Современные родители являются образованными, коммуникабельными и информированными в вопросах IT-технологий. Однако, они недостаточно компетентны в области педагогики, детской психологии, физиологии и методов воспитания.

В настоящее время педагогические работники государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» активно используют различные формы дистанционного общения с родителями. Взаимодействие с родителями осуществляется через сайт учреждения, социальные сети, а также мессенджеры Viber, Telegram и WhatsApp. Использование мессенджеров в общении с родителями имеет ряд преимуществ, таких как быстрый доступ к информации, возможность предоставления различных документов и фотоматериалов, индивидуальный подход, оперативное получение информации и размещение материалов по разным вопросам.

Официальный сайт учреждения дошкольного образования является одним из источников информации о его деятельности и способствует формированию имиджа учреждения. На сайте представлены материалы, которые могут быть полезны родителям. Также родители имеют возможность оставлять свои отзывы, комментарии и задавать вопросы. На сайте размещены материалы инновационной деятельности учреждения, включающие мультимедийные презентации, виртуальные экскурсии и интерактивные игры. Официальный сайт учреждения образования имеет четкую структуру, предусмотренную нормативными и правовыми документами, так же информация, размещенная на официальном сайте регламентирована правовыми актами.

В целях повышения педагогической компетентности родителей был создан персональный сайт воспитателя дошкольного образования, который представляет собой альтернативу группам в мессенджерах Viber, Telegram и WhatsApp. Разработка персонального сайта включала несколько этапов: опрос родителей, анализ и выбор тем для консультаций и информации, разработка рубрик и удобного интерфейса, а также анкетирование родителей и подведение итогов работы.

Для родителей размещается информация в виде консультаций, памяток, информационных листов, доски объявлений. Родители могут получить ответы на все интересующие вопросы. Тематика консультаций выбирается в соответствии с возрастом детей, с жизнью группы, с запросами родителей. В настоящее время на моем персональном сайте имеются следующие разделы: главная страница, «О воспитании всерьез», «Детская страничка», «Играем и развиваемся».

Содержание сайта тесно связано с его структурой, и процесс его пополнения и корректировки идут одновременно. Принципами организации его работы являются: добровольность участия, партнерское общение, активность и открытость. Главная страница содержит визитную карточку и подразделы. В подразделе «О воспитании всерьез» представлены консультативные материалы и правовая информация. Например: «Вечные темы - любовь, духовность, нравственность, здоровье.», «К истоком народной культуры», «В

стране забытых игр, игрушек, забав и развлечений», «История малой родины». Подразделы «Детская страничка» и «Играем и развиваемся» содержат компьютерные игры и материалы для детей дошкольного возраста, которые будут полезны для образовательного процесса в домашних условиях совместно с родителями. Например: «Японский кроссворд», квест - игра «В стране хороших манер», викторина «Замки Беларуси», интерактивные игра математического содержания: «Один -много», «Найди соседа», «Что лишнее?».

Процесс взаимодействия организован таким образом, что практически все участники оказываются вовлеченными в процесс познания, обсуждения. Они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают, понимают, о чем думают.

Совместная деятельность в рамках сайта означает, что каждый участник вносит свой особый индивидуальный вклад, имеет возможность обменяться знаниями, идеями, способами деятельности. Также есть возможность привлекать к групповой жизни и малоактивных родителей. Несмотря на их занятость, мы чувствуем со стороны родителей большую заинтересованность, что несомненно приносит свои плоды.

Обратная связь является важным компонентом взаимодействия с родителями. Родители имеют возможность задавать вопросы и получать индивидуальную консультацию по интересующим их вопросам. На странице обратной связи родители могут оставить свой адрес электронной почты и сообщение, которое будет отправлено на личную почту. Отзывы родителей показали, что персональный сайт является интересной и современной формой взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников., также экономит время родителей.

Разработка персонального сайта позволяет более удобно представить информацию родителям. Простая структура сайта облегчает поиск нужной информации. На главной странице размещаются основные разделы, а дальнейшая навигация позволяет быстро и легко находить нужную информацию. Общение с родителями в режиме он-лайн через сайт, не только обогащают, но и преобразуют работу с родителями. Информационно-коммуникационные технологии повышают уровень профессионализма педагога, создают дополнительные возможности для его самореализации, способствуют повышению качества образовательного процесса.

Создав свой личный веб-сайт, я раскрыла перед собой новые возможности в моей педагогической деятельности. Теперь я могу представить свой педагогический опыт широкой аудитории коллег, приобрести навыки активного взаимодействия с помощью интерактивных инструментов. Также работа над созданием и наполнением сайта позволяет проанализировать, обобщить и систематизировать результаты своей работы, объективно оценить свои возможности, спланировать действия по преодолению трудностей и достижению более высоких результатов.

С развитием цифровизации образования, дистанционные формы общения и обучения будут все активнее входить в нашу жизнь. Но, при этом, педагогическим работниками учреждений дошкольного образования

необходимо целесообразно сочетать разные формы работы с семьями воспитанников, способствующие расширению единого информационно-образовательного пространства, активному вовлечению родителей в образовательный процесс.

В заключение хочется отметить, что создание персонального сайта воспитателя дошкольного образования способствует повышению педагогической компетентности родителей и облегчает доступ к полезным материалам. Обратная связь играет важную роль в этом процессе, позволяя родителям задавать вопросы и получать индивидуальную помощь. Родители приобрели опыт обсуждения различных вопросов и совместной деятельности. У них повысился интерес к работе учреждения, улучшились взаимоотношения участников образовательного процесса. Организация взаимодействия семей и учреждения дошкольного образования на основе персонального сайта является эффективной и современной формой партнерского сотрудничества.

Литература:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022.–512 с.

2. Петренко, Н.С. (персональный сайт воспитателя дошкольного образования) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://project8205316.tilda.ws/page41587394.html.

УДК 378.147

ВЛИЯНИЕ РАЗВОДА НА ФОРМИРОВАНИЕ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. А. Плесовская,
Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина,
г. Сыктывкар, Россия
lizaplesovskaa@gmail.com

THE INFLUENCE OF DIVORCE ON THE FORMATION OF FEARS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Elizaveta Plesovskaya,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University,
Syktyvkar, Russia

Аннотация. Целью данной работы является изучение влияния развода на формирование страхов у детей старшего дошкольного возраста. В статье рассмотрены теоретические аспекты влияния развода на формирование страхов дошкольников, особенности страхов изучаемой возрастной группы. Представлены данные эмпирического исследования страхов

Annotation. The purpose of this work is to study the influence of divorce on the formation of fears in children of older preschool age. The article examines the theoretical aspects of the influence of divorce on the formation of fears in preschool children, and the characteristics of the fears of the age group being studied. Data from an empirical study of fears in children from two-parent and single-parent families are presented.y детей из полных и неполных семей.

Ключевые слова: страхи; дошкольный возраст; развод; семья.

Keywords: fears; preschool age; divorce; family.

В последние годы демографы все чаще обращают внимание на специфику положения в нашем обществе неполных семей. Выделяются несколько основных источников формирования таких семей, но наиболее массовый из них связан с распадом семьи вследствие развода супругов [11]. В России с 1990 года увеличилось число разводов по отношению к количеству регистрируемых браков на 31%, в Республике Коми – на 44%. Эти данные позволяют считать развод острой социальной проблемой.

Семья и внутрисемейные отношения (в том числе и отношения между родителями) являются значимой социальной средой, в которой происходит интеллектуальное, эмоционально-волевое, личностное развитие ребенка в первые семь лет жизни ребенка.

Благоприятная психологическая атмосфера семьи, где характер супружеских отношений является центральным звеном, способствует формированию и сохранению психического здоровья ребенка. Именно в условиях обоюдной любви, понимания, принятия и бережного отношения в семье ребенок хорошо и благополучно развивается, перенимает на себя модель отношений и формируется как личность [2]. Эмоциональное благополучие

внутри семьи содействует многогранному формированию личности ребенка, выработке у него позитивных качеств, благожелательного отношения к другим людям. Если в семье есть недопонимание, напряженность и конфликтность со стороны родителей, то ребенок, получая отрицательные эмоции, находится в состоянии стресса или агрессии.

Одним из факторов нарушения эмоциональной сферы ребёнка дошкольного возраста может являться ситуация развода в семье. По мнению Семиной А. А., эмоциональное здоровье ребенка зависит от взаимного общения ребенка с обоими родителями. 90 % детей разводящихся родителей, узнав о разводе, испытывали кратковременный шок с ощущением боли и безотчетным страхом [12].

Адаптивность ребенка снижается пропорционально продолжительности периода, в течение которого он живет в такой разрушающейся семье. Хуже всего были адаптированы дети, оставшиеся с родителями после развода при их совместном проживании в разделенной квартире. Наиболее действенным фактором, позволяющим снизить влияние неблагоприятных условий, является сильная эмоциональная связь между ребенком и некоторыми членами семьи, которая служит ребенку крепкой опорой [8].

Якимова Т. В. утверждает, что конфликтные отношения в семье оказывают большее отрицательное влияние на развитие детей, чем спокойная стабильная жизнь с одним из родителей, с которым у ребенка имеется положительная эмоциональная связь [13].

Если для взрослых развод – это болезненное, малоприятное, порой драматическое переживание, то для ребенка расставание родителей – это разрушение среды обитания. Для разводящихся гамма чувств изменяется от полной депрессии до ощущения полета и долгожданного освобождения. Дети же во многом воспринимают события, ориентируясь на реакцию взрослых [7].

Итак, развод родителей является событием, которое сильно влияет на всех членов семьи, включая детей. Старшие дошкольники начинают осознавать и понимать ситуации в своей семье, и изменения, связанные с разводом, могут вызывать у них определенные страхи [1].

Основными факторами, которые могут вызывать страхи у старших дошкольников после развода родителей, являются потеря ощущения безопасности и устойчивости, отсутствие близкого контакта с одним из родителей, изменение обстановки и жизненного стиля, а также возможные конфликты и напряженность между родителями [3].

Страхи у старших дошкольников могут быть разделены на две категории: возрастные и невротические. Возрастные страхи, как правило, ограничены временем и исчезают, в то время как невротические страхи оказывают негативное влияние на психику ребенка и препятствуют его нормальному развитию [6].

В своих исследованиях А.И. Захаров обратил внимание на выраженность страхов в старшем дошкольном возрасте, при этом он особо выделил страх смерти как доминирующий. По мнению ученого, страх перед смертью стоит на первом месте среди прочих страхов из-за осознания детьми неизбежности этого

факта. В таком возрасте дети могут испытывать прямой или косвенный страх перед смертью [4].

Исследуя влияние внутрисемейных отношений на страхи дошкольников А. Захаров обнаружил, что качество отношений внутри семьи может оказывать значительное влияние на формирование страхов у детей данного возраста. Дети, вырастающие в неблагоприятной семейной среде, склонны к различным видам страхов. Например, дети, регулярно подвергающиеся физическому насилию или эмоциональному пренебрежению в семье, часто испытывают страх перед конфликтами или страх быть наказанными. Они могут также развивать социальный страх, бояться общаться с другими детьми или выражать свое мнение из-за страха оскорблений или отвержения [9].

Эмпирической гипотезой исследования стало предположение о том, что у детей, чьи родители пережили развод, будет больше страхов, чем у детей из полных семей. Было организовано и проведено исследование, в котором приняли участие 60 дошкольников 6-7 лет подготовительной группы (30 – дети, воспитывающиеся в полной семье, 30 – дети, чьи родители пережили развод за последний год; в каждой группе 50% - девочек, 50% - мальчиков).

Для исследования страхов у старших дошкольников, воспитывающихся в полной семье и детей, чьи родители пережили развод, использовалась методика – тест А.И. Захарова «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой) предназначенная для выявления и уточнения преобладающих видов страхов у детей старше 3-х лет.

При анализе количества страхов у старших дошкольников из полных семей было выявлено, что у 16 детей количество страхов превышает возрастную норму, что соответствует 53% от общего числа наблюдаемых, у 12 детей количество страхов находятся ниже нормы, что соответствует 40% от общего числа наблюдаемых, у 2 детей данный показатель находится в пределах нормы, что соответствует 7% от общего количества наблюдаемых данной группы. Больше половины детей имеют повышенное количество страхов. Положение «нормы» занимает лишь 7% детей от общего числа группы.

Аналогичные результаты (повышенное количество страхов) были выявлены у группы дошкольников, чьи родители пережили развод за последний год. Данный показатель был зафиксирован у 16 детей, что соответствует 53% от группы. 14 детей имеют показатели ниже нормы, что соответствует 47%. В данной группе, показателей, входящих в пределы нормы по количеству страхов, не выявлено.

Так как результаты свидетельствуют о том, что более половины детей в обеих группах имеют повышенный уровень количества страхов, то, возможно, развод не является основным или единственным фактором формирования страхов. Психологическое здоровье детей зависит от социально-экономических, экологических, культурных, психологических, семейных и многих других факторов (А.И. Захаров, Л.А. Ибахаджиева). Современная социальная обстановка характеризуется наличием большого числа травмирующих факторов, что, вероятно, сказывается на эмоциональной сфере ребенка [10].

В целом, можно сделать вывод об отсутствии сильных различий в количестве страхов между детьми из полных семей и детей, переживших развод родителей, что подтверждено статистически (U=429,5000, p =0,767059).

Если сравнить конкретные виды страхов, то в группе детей из полных семей самыми распространёнными страхами являются: страх смерти родителей (73,3%), страх собственной смерти (66,6%), страх сделать что-то плохое и страх животных (63,3%), страх войны и высоты (56,6%), страх других людей и боли (53,3%), страх заболеть и страх стихии (50%).

Менее выражены такие страхи, как страх нападения и громких звуков (46,6%), уколов и высоты (43,3%), страх перед засыпанием (40%), страх замкнутых пространств (36,6%), страх одиночества, темноты, огня и пожара (33,3%), страх опоздания в сад и страх сказочных персонажей (30%).

К наименее распространённым страхам можно отнести страх наказания, больших улиц, врачей и крови (23,3%), страх других детей (20%), страх родителей и страх транспорта (16,6%), страх воды (13,3%).

Для сравнения обратимся к результатам исследования группы детей, родители которых развелись за последний год. В этой группе детей самыми часто встречающимися страхами также оказались страх смерти родителей (73,3%), страх собственной смерти (63,3%), страх нападения, животных и войны (53,3%).

Наименее встречающимися страхами являются страх родителей, наказания родителей и страх сказочных персонажей (46,6%), страх заболеть, страх высоты и замкнутых пространств, огня и пожара (43,3%), страх других детей, страшных снов и стихии (40%), страх других людей, глубины, больших улиц и боли (36,6%), страх одиночества и уколов (33,3%), страх перед засыпанием и снов, страх неожиданных резких звуков (30%)

К редко встречающимся страхам можно отнести страх транспорта, воды и крови (26,6%), страх опоздать в сад (23%), страх врачей (20%) и страх сделать что-то плохо (16,6%).

Самыми встречающимися страхами у дошкольников обеих групп являются страх собственной смерти и страх смерти родителей. Согласно Захарову А. И., страх своей смерти является естественным возрастным страхом ребёнка дошкольного возраста, а к 7-ми годам он уступает первое место страху смерти родителей. Именно в этом возрасте у ребенка формируется чувство времени и пространства, появляется концепция жизни, он понимает, что жизнь не бесконечна, что люди рождаются и умирают, и это касается и его семьи. Зачастую в этом возрасте дети довольно часто переживают первую семейную утрату - постепенно уходит из жизни старшее поколение.

Страх родителей у дошкольников, переживших развод родителей, встречается в 14 случаях из 30, что составляет почти половину данной группы. В свою очередь в группе детей из полных семей этот страх встречается лишь у 5 детей из 30, что составляет 16%. Данные показатели в этих группах различаются.

Аналогично страх наказания родителями в группе детей после развода отметили 14 детей из 30, что тоже составляет почти половину группы. Дети, воспитывающиеся в полной семье, отметили этот страх в 7 случаях из 30, что составляет 23%. Т.е. страх родителей и страх наказания родителями встречается

почти в 3 раза чаще у дошкольников, переживших развод родителей, чем у детей из полных семей. Можно предположить несколько факторов, которые могут приводить к данной тенденции. Американский психиатр Ричард Алан Гарднер впервые использовал понятие «синдром родительского отчуждения» [5]. Он утверждал, что данный феномен возникает как следствие необоснованной клеветы одного родителя ребёнка в сторону другого. Этот процесс можно также понимать, как негативное вмешательство в развитие отношений между родителями и детьми. Так как развод чаще всего сопровождается сильными конфликтами между родителями, очень часто родитель желает помешать ребёнку поддерживать прежние детско-родительские отношения с бывшим супругом или супругой. Не исключено, что вследствие негативного отношения бывших супругов друг другу ребёнок может испытывать страх по отношению к обоим родителям.

Одной из причин разводов является злоупотребление алкоголем и наркотическими веществами. Страх ребёнка перед родителем, имеющим вредные привычки, обоснован, так как частым явлением становится сопутствующее им насилие. Ребёнок, которому причиняется физический вред, будет испытывать негативное отношение и страх по отношению к своему родителю.

Также конфликты, через которые проходят семейные пары до и в процессе развода имеют яркую эмоциональную окраску, что может травмировать психику ребёнка и сформировать страх у ребёнка перед родителями.

Развод, как таковой, есть кризис семьи, основным содержанием которого является состояние дисгармоничности, обусловленное нарушением целостности семейной системы. Благополучие эмоционального состояния ребёнка, вследствие расторжения брака достигается путём объединения и попыток сделать его менее травматичным для ребёнка.

Таким образом, основными итогами проведенного исследования являются следующие факты:

1. Более половины детей, как из полных семей, так и детей, переживших развод родителей, имеют повышенный уровень страха (53%).
2. Между детьми из полных семей и детей, переживших развод родителей, относительно количества страхов, различий не обнаружено.
3. Страх родителей и страх наказания родителями встречается почти в 3 раза чаще у дошкольников, переживших развод родителей, чем у детей из полных семей.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что у групп детей из полных семей и детей, переживших развод, количество страхов находятся примерно на одинаковом уровне.

Литература:

1. Андреева, М. А. Психологические последствия для членов семьи после развода / М. А. Андреева, Л. Г. Жданова // Научные исследования: от теории к практике. – 2017. – №4(5). – С. 229-231.
2. Архипова, И. В. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное благополучие дошкольника / И. В. Архипова, В. В. Черкасова // Психологическое

благополучие современного человека : материалы Междунар. заочной науч.-практ. конф., 11 апреля 2018 г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2018. – С.87-93.

3. Гулакова, К. А. Воздействие разводов родителей на психическое состояние детей / К. А. Гулакова, В. В. Лобач, Ю. М. Морозова, П. А. Побокин // Смоленский медицинский альманах. – 2021. – № 4. – С. 167-169.

4. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб. : Питер, 2000.

5. Иванова, Е. Е. Феномен отчуждённости в детско-родительских отношениях / Е. Е. Иванова, Ю. А. Сторожева // Вестник университета. Современные тенденции в психологии. – 2019. – №9. – С. 190-194.

6. Лаптева, Ю. А. Возрастная изменчивость параметров эмоционального развития детей на разных этапах дошкольного детства / Ю.А. Лаптева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – № 1 (28). – С. 73-77.

7. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997 – 384 с.]

8. Никитина, Ю. Б. Взаимосвязь стиля родительского воспитания и эмоциональной сферы дошкольников / Ю. Б. Никитина // Фундаментальные и прикладные аспекты развития современной науки : сб. статей по материалам междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 69-73.

9. Огольцова, Е. Г. Особенности проявления страхов у детей старшего дошкольного возраста / Е. Г. Огольцова, Е. Н. Бакетова // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2023. – С. 138-142

10. Пронина, А. Н. Выявление различий эмоциональной сферы современных дошкольников из полных и неполных семей / А. Н. Пронина, Л. Н. Мартынова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, №3. – С.106-117

11. Семина, А. А. Развод и его последствия / А. А. Семина, А. А. Давыдова // Наука и современность. – 2010. – №4. – С. 228.

12. Силяева, Е. Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силяевой. – М. : Академия, 2014. – 192 с.

13. Якимова, Т. В. Нормативные и травмирующие аспекты развода родителей для ребёнка / Т. В. Якимова // II международная конференция по консультативной психологии и психотерапии: сб. статей / под ред. Т. В. Якимовой. – М. , 2020. Вып. 1. – С. 273-278.

УДК 159.9

КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ Я. Л. КОЛОМИНСКОГО В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ИЗМЕРЕНИИ

А. А. Полонников,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии образования
и развития личности Института психологии БГПУ, г. Минск
alexpolonnikov@gmail.com

THE CONCEPT OF THE PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE PERSONALITY OF Y.L. KOLOMINSKY IN THE SOCIO-CULTURAL DIMENSION

Aleksandr A. Polonnikov,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department
of Psychology of Education and Personality Development
of the Institute of Psychology of BSPU, Minsk

Аннотация. Статья посвящена анализу исследовательского пути белорусского ученого, доктора психологических наук, профессора Якова Львовича Коломинского. В этом пути выделены три этапа, каждый из которых метафорически представлен как «поворот на марше». Особое внимание уделено третьему этапу научно-образовательных поисков белорусского психолога – разработке им концепции психологической культуры личности. Осуществлен ее методологический анализ и оценка, предложена версия реинтерпретации этого направления психолого-педагогических исследований.

Annotation. the article is devoted to the analysis of the research path of the Belarusian scientist, Doctor of Psychology, Professor Yakov Lvovich Kolominsky. There are three stages in this journey, each of which is metaphorically represented as a “turn in the march.” Particular attention is paid to the third stage of the Belarusian psychologist’s scientific and educational research – his development of the concept of psychological culture of the individual. Its methodological analysis and evaluation have been carried out, and a version of the reinterpretation of this area of psychological and pedagogical research has been proposed.

Ключевые слова: «телескопический» метод», социальная ситуация, социокультурное действие, «пустое» означающее.

Keywords: “telescopic” method”, social situation, sociocultural action, “empty” signifier.

Введение

Обращение к теме «психологическая культура личности», которой профессор, доктор психологических наук Яков Львович Коломинский посвятил не один десяток публикаций, с определенной дистанции обнаруживает себя не столько как чисто научный или образовательный поиск, сколько как новый и во многом увлекательный социокультурный проект. Такого рода утверждение приобретает зримые черты, если воспользоваться тем, что методологи науки иногда называют «телескопическим приемом». «Телескоп» в этом случае противопоставляется «микроскопу». Понятно, что телескопический прием –

метафора, однако метафора исключительно полезная, позволяющая несколько иначе, чем это принято, масштабировать предмет научного интереса. «Изменяя масштаб, – писал французский семиотик Поль Рикёр, – мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче… Мы видим разные вещи… Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» [2, с.297].

Исследование как социокультурное действие

Для автора этих строк как человека, проявляющего интерес к истории белорусской психологии, творчество Якова Львовича Коломинского всегда привлекало особое внимание, реализуясь в самых разных историко-психологических изысканиях. В «Истории психологии Беларуси», опубликованной более 10 лет тому назад, мной впервые был применен телескопический метод, и выделены три периода в исследованиях и педагогической деятельности профессора Коломинского. Каждый из них характеризовался специфической организацией проблемного поля его научных поисков и акцентом в редакции содержания преподаваемых учебных курсов. На мой прямой вопрос, связанный с первым этапом исследований ученого и посвященного межличностному взаимодействию, на мой прямой вопрос: «Чем, Яков Львович, вызван Ваш интерес к общению», – он отвечал примерно так: «Заболело общение». Мне же и тогда, и теперь, с десятилетней дистанции, это виделось несколько иначе.

Приход Я. Л. Коломинского в сферу профессиональной психологии во многом совпало со временем так называемой «оттепели», периодом утверждения ценностей «малых» миров, вниманием к человеческим связям и отношениям, идущим на смену мегапроектам «формирования новых людей с заранее заданными свойствами» [10, с.87]. Тематизация в исследованиях и образовании общения и межличностных связей, акцент на *сущем*, а не *должном*, означали поворот в развитии научных ориентаций и работа в этой области, получившей наконец легитимное имя «социальная педагогическая психология», была во многом рискованным делом. Не случайно при выборе Яковом Львовичем темы кандидатской диссертации, его предполагаемый научный руководитель – Лидия Ильинична Божович – спросила: «Яша, а Вы смелый человек?».

За этим выбором, а это был выбор социометрического метода, связанного с разработками американского тески Якова Львовича ученого Джекоба Леви Морено, последовали годы напряженного труда, исследований, преподавания, осуществления разнообразных организационных мероприятий, среди которых создание кафедры общей и детской психологии в педагогическом институте им. М. Горького, ставшей научно-педагогической школой Якова Львовича Коломинского. Выработанные в ней новые ценности и установки посредством масштабной просвещенческой деятельности и «образовательной машинерии проникали в массовую педагогическую практику, и что самое важное, в процессы и институты первичной социализации: семейное воспитание и детские сады. Туда, где формируются основы основ человеческой личности, базовых социальных отношений» [9, с. 82]. Я.Л. Коломинский не только предложил сообществу реальную программу социального переустройства, но и стал ее реализатором, что, на мой взгляд, и создало феномен Коломинского, обусловило

массовый интерес к его творчеству, причем не только в Белоруссии, но и далеко за ее пределами.

Второй период научно-образовательного творчества Якова Львовича Коломинского, относящийся к концу 70-х годов прошлого века, был обусловлен новым поворотом, поместившим в фокус научно-психологического интереса индивидуальную личность со всем ее богатством внутреннего содержания. Этот новый предмет – личность– хотя и был опосредован межличностным взаимодействием, но к нему не сводим. В своих работах этого времени, в частности, «Социальной психологии личности», субъектность человека автономизируется, перестает выступать «ячейкой общества», и утверждается как паритетный большому миру мир конкретного человека, мир, включающий в себя целую Вселенную. В своих работах и публичных выступлениях этого времени Яков Львович часто цитирует Е. Евтушенко:

…И если умирает человек,
с ним умирает первый его снег,
и первый поцелуй, и первый бой...
Всё это забирает он с собой… [1].

И, наконец, третий этап научного творчества ученого – «психологическая культура личности», активно заявивший о себе на рубеже веков и тысячелетий. О нем мы узнали из таких книг, как «Психология педагогического взаимодействия», «Социальная педагогическая психология», многочисленные статьи и выступления Якова Львовича [5; 6; 8]. Вскоре стало понятно, что во внутреннем мире человека ученый выделил некое сущностное образование, структурное отношение, предназначенное обеспечить универсальную ориентацию и поведение индивида в быстро изменяющейся и во многом непредсказуемой жизни. Согласно становящемуся воззрению ученого точку опоры в самоорганизации человек должен находить в самом себе, основанием чего выступает психологическая культура личности. Последняя результирует в психологической готовности к самоорганизации, самореабилитации и самообучению [4].

Психологическая культура личности как проект

Обозначим те основные конститутивы концепции психологической культуры личности, которые в той или иной степени воспроизводятся и уточняются ученым в целом ряде публикаций последних десятилетий его научного творчества.

Содержание «психологической культуры» профессор Коломинский связывает с совокупностью знаний и деятельностей, которые присущи данному обществу и личности, а также с тем, как личность склонна воспринимать и осмысливать окружающий мир, и тем, как в данном обществе личность концептуализируется. «В структуре психологической культуры существуют два уровня: доконцептуальный и концептуальный. Разведение двух уровней психологической культуры личности (доконцептуального и концептуального) является принципиальным моментом. Концептуальный уровень имеет два слоя: слой теоретических понятий и построенный на их основе практический слой. Доконцептуальный уровень также образует два слоя: слой житейских

психологических понятий и слой житейской психологической деятельности, под которой понимаются спонтанные способы саморегуляции, самовыражения, самоанализа, способы воздействия на другого человека, иными словами, способы организации собственной психической жизни, выработанные самим человеком» [4]. При этом, считает профессор Коломинский, наличие житейских понятий «с одной стороны, усложняет процесс обучения (создает иллюзию знания, чувство знакомости), а с другой – при определенных условиях обучения облегчает и делает возможным не просто усвоение, а присвоение [теоретической] психологической культуры, и не только на уровне знаний, но и на уровне жизненного регулятора» [там же].

Если посмотреть на предложение Якова Львовича с некоторой дистанции, то можно сделать несколько наблюдений.

Первое касается ориентации, продуцируемой концепцией психологической культуры личности. Из приведенных цитат следует, что психологическая культура в житейском смысле является атрибуцией индивида и никак им не концептуализирована (не случайно она описывается как доконцептуальная). Концептуальная же психологическая культура вырабатывается в специально организованных условиях, подготовленными для этого людьми и транслируется институтами образования. Из этого следует, что концептуальной психологической культуре приписывается привилегированный статус, приобретение которого свидетельствует о том, что его носитель приобрел необходимый статус. Присвоенная им концептуальная психологическая культура станет основанием его ориентации и регулятором поведения в окружающем мире.

В отношении отмеченного нами возникает несколько вопросов, которые нуждаются в прояснении. Во-первых, в чем состоит современное содержание психологической культуры личности, поскольку в той форме, которая концептуализирована профессором Коломинским, она универсальна (внеисторична и внеситуативна)? В предложенной им трактовке она может быть приписана и древнему греку, и средневековому горожанину, и нововременному буржуа. То есть, концепция психологической культуры личности нуждается в ситуативации, культурологической конкретизации, уточнении состояния современной культуры и, коррелятивно, анализе принципов ориентации и саморегуляции на уровне индивидуальной личности и социальных групп. В этом случае уместен вопрос: ~~как~~ насколько сегодня интернет, межкультурная коммуникация, демографическая мобильность и визуальная экспансия влияют на состояние психологической культуры личности?

Второе сообразуется с трактовкой предмета психологии. Что Яков Львович включает в ее предметную область, коль скоро культура психологическая»? Выше нами была представлена в кратком изложении ее структура. Однако структура – вещь формальная, а для профессионала, обратившего на нее внимание, важны детали. Если речь идет о неком концептуальном слое, то какова его теоретическая «прописка»? Здесь мы сталкиваемся с определенным парадоксом. С одной стороны, в ряде работ и публичных выступлений профессор Коломинский подвергает резкой и

достаточно обоснованной критике так называемую психологию «ухо, горло, нос», которая безвозвратно утратила человека. «Она рассматривает того расчлененного человека in vitro (в пробирке – лат.), то есть, она рассматривает его в абстракции, изолированно от его социального окружения, от его социального контекста. А так человека понять нельзя совершенно! Человек, личность понятны только в соотношении с ситуацией, в соотношении с другими людьми» [3, с. 12]. С другой стороны, мы имеем прямо противоположное и развернутое утверждение – программу «”Основы психологии” для учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования…», подготовленную Яковом Львовичем как новую школьную учебную дисциплину, проект которой, видимо, лежит в «долгом ящике» Министерства образования Республики Беларусь.

Дело в том, что большая часть программы представляет собой именно ту психологию, с которой «не щадя живота своего» сражался профессор Коломинский. В ней содержатся положения, извлеченные из ленинской теории отражения, согласно которым «сознание – субъективный образ объективного мира», а также, говоря языком криминалистики, «расчлененка», свидетельством которой выступают разделы программы: «…эмоциональный мир, характер, воля, темперамент личности, познавательные процессы (ощущения, восприятие, память, воображение и мышление и т.д, и т.п…)» [7, с. 180-181]. На чем же тогда в итоге содержательно базируется концепция психологической культуры личности?

Без ответа на эти и, возможно, другие вполне оправданные вопросы, понятие психологической культуры личности оказывается в высокой степени неопределенным, скорее контурным, напоминающим остенсивное определение, то есть определение путем указания – «это». Или, скажем иначе, интуиция профессора Коломинского, переживание им кризисного состояния современной культуры и положения человека в ней, ищет средства их адекватного выражения. Не случайно проблеме психологической культуры личности посвящены практически все публикации последних десятилетий жизни Якова Львовича. Увы, их прочтение не может не вызывать острого ощущения тавтологичности, кругового движения, исследовательского тупика. Видимо, состояние неудовлетворенности разработкой было свойственно и профессору Коломинскому, побуждая его вновь и вновь обращаться к этой теме. Создается впечатление, что психологический словарь, которым он пользовался, и который безуспешно пытался изменить, всякий раз возвращал его в область уже знакомого.

Заключение. Как же сегодня следует относиться к научно-психологическому завещанию Якова Львовича Коломинского – концепции психологической культуры личности? Учитывая то, что ее определение носит достаточно формальный и остенсивный характер, рискнем выдвинуть следующее предположение: значение концепции состоит не в содержательном ее наполнении, а в демонстративном действии, привлечении к ней научно-педагогического внимания. Она одновременно является и символизацией пространства проблемного поля намечаемых психолого-педагогических

исследований. В этом топологическом плане концепция выступает в качестве разметочного действия – «пустого означающего». «Пустота» в этом случае означает особую активность формы – указательный жест в направлении того, «что следует искать независимо от того, определяется ли искомое логикой развития или видением социального порядка… Она нацелена на “индуцирование” определенной веры…» [12, s.130].

В этом плане концепция психологической культуры личности Якова Львовича Коломинского – это его научно-психологическое завещание, которое важно сегодня неспешно прочесть. В определенном смысле ему, как к автору обсуждаемой концепции применимы слова Ф. Энгельса, сказанные им по поводу противоречий в поэзии Данте Алигьери, вследствие чего он может быть понят как «...последний поэт средневековья и вместе с тем первый поэт нового времени» [11, с.382]. То есть как тот, кто пытался заглянуть за горизонт.

Литература:

1. Евтушенко, Е. А. Людей неинтересных в мире нет… » [Электронный ресурс] / Е. А. Евтушенко. – Режим доступа : https://www.evtushenko.net/evgenij-evtushenko-lyudej-neinteresnyx-v-mire-net.html. – Дата доступа : 10.02.2024.
2. Рикёр, П. Память, история, забвение / П. Рикёр ; пер. с фр. И. И. Блауберг [и др.]. – М. : Изд-во гуманитарной литературы, 2004. – 728 с.
3. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация / Я. Л. Коломинский // Образовательные практики: амплификация маргинальности : сб. ст. / ред.: А. А. Забирко. – Минск : Технопринт, 2000. – С. 8-19.
4. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура личности как результат психологического образования [Электронный ресурс] / Я. Л. Коломинский. – Режим доступа : https://vikidalka.ru/3-64880.html. – Дата доступа : 10.02.2024.
5. Коломинский, Я. Л. Психология детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Минск : «Университетское», 1999. – 190 с.
6. Коломинский, Я. Л. Психология педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский. – СПб. : Изд-во Речь, 2007. – 2009 с.
7. Коломинский, Я. Л. Программа «Основы психологии» для учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования, с белорусским и русским языками обучения (X–XI классы) / Я. Л. Коломинский // Психология: Поэзия и проза преподавания (опыт профессорской рефлексии) / Я. Л. Коломинский. – Смоленск : Ноопресс, 2013. – С. 261-292.
8. Коломинский, Я. Л. Социальная педагогическая психология / Я. Л. Коломинский, А. А. Реан. – СПб. : ЗАО «Питер», 1999. – 416 с.
9. Полонников, А. А. Очерки истории психологии Беларуси: Теоретико-методологическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2011. – 259 с.
10. Тюков, А. А. Психология развития и педагогические новации / А. А. Тюков // Вестник МГПУ. – Серия «Педагогика и Психология». – 2008. – № 1 (19) – С. 86-94.
11. Энгельс, Ф. К итальянскому читателю. Предисловие к итальянскому изданию «Манифеста коммунистической партии» 1893 ГОДА / К. Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения. – Изд.2. – Том 22. – М. : Госуд. изд-во политической литературы, 1962. – С. 381-382.
12. Szkudlarek, T. Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. «Puste znaczące» a pedagogika kultury / T. Szkudlarek // Forum oświatowe. – Numer specjalny. – 2008. – S. 125-139.

УДК 371.8

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМЫ, РИСКИ,ПЕРСПЕКТИВЫ

Н. А. Пронина,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологи педагогики ФГОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого», Тула,
natalie4941@rambler.ru

SOCIALIZATION OF PERSONALITY IN A DIGITAL SOCIETY: PROBLEMS, RISKS, PROSPECTS

N. A. Pronina,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Pedagogy Federal State Educational Institution of Higher Education "Tula State Pedagogical University named after L.N.Tolstoy", Tula,

Аннотация. В статье анализируется процесс социализации в условиях цифрового общества. Перечисляются проблемы, с которыми сталкивается подрастающее поколение, намечаются пути их решения и возможные перспективы жизни в цифровом пространстве.

Annotation. The article analyzes the process of socialization in a digital society. The problems faced by the younger generation are listed, ways to solve them and possible prospects for life in the digital space are outlined.

Ключевые слова: социализация; ребенок; цифровое общество; теория поколений; цифровизация.

Keywords: socialization; child; digital society; theory of generations; digitalization.

Социализация является важным и неотъемлемым процессом в жизни каждого человека. Являясь биосоциальным существами, мы перенимаем от наших родителей знания, нормы, ценности, присущие данному обществу. Воспитывая своих детей, мы воспроизводим тот опыт, который получили в своей семье.

Современное общество претерпело значительные изменения, компьютеры, информационные технологии давно и прочно вошли в нашу жизнь и стали ее частью. Мы работаем, отдыхаем, развлекаемся, заводим друзей и знакомимся, читаем новости в Интернете. Ему доверяют и взрослые, и дети. Сами того не замечая, современные люди все больше погружаются в информационное пространство, уходят в виртуальную реальность.

Проблема социализации является комплексной и изучается социологами, психологами, педагогами, философами. М.А. Антипов считает, что цифровизация ведет к появлению метавселенной, также происходит появление нового онлайн общества [1].

Ряд ученых (Г.Я. Гревцева [2], М.В. Шеин [5]) стремятся раскрыть влияние цифровизации на личность обучающегося.

А.В. Санец рассматривает проблемы социализации личности в цифровом мире, он приходит к выводу о наличии связи между личностью и массовой культурой [3].

Г.У. Солдатова считает необходимым объединение знаний из разных областей науки для понимания и принятия новой ситуации развития современных детей [4].

Теория поколений, разработанная в девяностые годы двадцатого века американскими социологами Уильямом Штраусом и Нилом Хау, дает нам понимание того различия между детьми и взрослыми, которое мы наблюдаем. Если взрослые были уже достаточно состоявшими личностями, когда в их жизнь вошли цифровые технологии, то современные дети буквально с рождения начинают осваивать информационные технологии. Происходит это по разным причинам: из-за желания взрослых отдохнуть, лени, отсутствия знаний возрастных особенностей.

Как только ребенок научился ходить и немного говорить, ему вместо няни вручают планшет, который его развлекает и отвлекает, он не мешает взрослому находиться в виртуальном пространстве. Вместо того, чтобы использовать взрослого как средство общения с внешним миром, ребенок использует предмет, то есть меняется социальная ситуация развития, свойственная данному возрасту.

Психологи считают, что демонстрация любого контента в возрасте до трех лет вредна и даже опасна. Ребенок еще слишком мал, чтобы понять происходящее на экране. Он видит лишь мелькание картинок. Просмотр мультфильмов в возрасте с года до трех лет будет способствовать отставанию в психическом развитии. Как известно, раннее детство -это сенсизитивный период для формирования речи. Общаясь с окружающими его людьми, ребенок учится говорить, расширяется словарный запас.

Длительное нахождение в сети и просмотр контента, не соответствующего возрасту, может привести к формированию агрессивного поведения. Известный эксперимент Альберта Бандуры с куклой Бобо подтверждает это.

Мультфильмы могут нанести вред психике ребенка, сформировать у него неправильные установки и ценности, поэтому должен быть осуществлен определенный родительский контроль, отбор содержания и совместный просмотр и обсуждение увиденного.

Формированию агрессии также способствует увлечение детьми различными играми-стрелялками. Очень часто происходит смешение реальности и онлайн действительности. Не сформированные моральные принципы приводят к ужасным последствиям. Дети не только бьют своих сверстников, убивают тех, кто причинил им вред или какое-либо страдание, но и хвастаются своей жестокостью, выкладывая ролики в сеть для всеобщего просмотра. Психологи отмечают, что жестокое поведение становится нормой, а доступ к интернету позволяет людям с нестабильной психикой узнать всю необходимую информацию из сети. Необходимо проводить профилактическую работу с детьми и подростками, чтобы не допустить случаев скулшутинга.

Также стоит отменить длительное нахождение детьми в сети. Данная деятельность привлекательна, интересна, не требует волевых усилий, поэтому

дети могут часами смотреть мультфильмы или ролики из тик-тока. Очень часто это негативно сказывается на зрении. Количество детей, носящих очки, значительно выросло за последнее время.

Ухудшению физического здоровья способствует малоподвижный образ жизни, ребенок не двигается, не тратит энергию, а лишь бесконтрольно потребляет калории во время просмотра Интернета. Отсюда вытекает проблема лишнего веса.

Кроме того, современный ребенок или подросток, слушающий музыку в наушниках или смотрящий видео из тик-тока, становится потенциальной жертвой дорожно-транспортного происшествия. Внимание рассеивается, а это может привести к печальным последствиям для жизни и здоровья.

Дети используют социальные сети для интернет общения. С одной стороны, это положительный момент: стираются границы и расстояния. Можно завести друзей в любом городе нашей необъятной Родины или даже в любой точке мира. С другой стороны, в сети большое количество мошенников и людей с нестабильной психикой, которые могут навредить ребенку, поэтому очень важно научить детей безопасному поведению в сети.

Современные дети предпочитают виртуальное общение реальному. В сети они чувствуют себя в безопасности, могут говорить и делать все, что захотят, различные ники придают им анонимность и раскрепощенность, которой может и не быть в реальной жизни. Нужно, чтобы ребенок или подросток понимал то, что он делает и говорит, отдавал себе отчет о последствиях своих действий для окружающих. Кибербуллинг и различный троллинг в сети оказывают негативное влияние на психику как самой жертвы травли, так и ее преследователей. Чувствуя свою безнаказанность, они становятся грубыми, злыми и агрессивными людьми.

Современный подросток, даже встречаясь на улице с друзьями, не выпускает телефон из рук, пишет посты, ставит лайки, обсуждает с друзьями увиденное. Проблема интернет-зависимости подрастающего поколения волнует умы многих ученых, но пока общество не готово дать альтернативу.

Мы считаем, что для обретения уверенности в себе надо начать работать над собой, повышать свою самооценку, научиться общаться в реальной жизни с людьми. Эти качества пригодятся во взрослой жизни. Для этого необходимо обратиться к психологу.

Дети и подростки часто используют социальные сети и интернет для самопрезентации, выкладывая различные фото, записывая ролики о своих приобретениях, поездках, подарках, экспериментируют с внешностью, ищут себя. В поисках личностного самоопределения они забывают о безопасности. Рассказывая о своей жизни, нужно помнить, что этот контент становится доступен всем.

Под влиянием Интернета меняются кумиры современных детей. Сейчас это блогеры - очень популярные и узнаваемые медийные личности. Дети им подражают, хотят быть на них похожими. Ролики Миланы Хаметовой, Вики Соловьевой и других детей-блогеров набирают миллионы просмотров, подростки хотят на них равняться, также начинают снимать ролики и

выкладывать в сеть. С одной стороны, это самореализация, постижение новых знаний, овладение новыми умениями: держаться перед камерой, найти интересный контент, умение монтировать видео, с другой стороны, в погоне за известностью и жаждой денег можно потерять себя, не реализовать свои таланты.

Существует разница в том, с какой целью пользуются сетью подростки и их родители. Старшее поколение использует интернет эпизодически: следит за новостями, проверяет социальные сети и мессенджеры. Дети и подростки буквально живут в сети, отдыхают, учатся развлекаются, общаются на просторах интернета.

Старшее поколение в силу возрастных особенностей не так быстро осваивает информационные технологии, не является достаточно компетентными в вопросах пользования сетью Интернет. На наших глазах происходит переход на новый префигуративный тип культуры, когда взрослые учатся у своих детей. Антрополог Маргарет Мид считала, что это культура будущего, но мы также отмечаем, что происходит разрушение авторитета взрослого, он перестает быть образцом для подражания для своих детей и внуков.

Влияние Интернета и бесконтрольное использование гаджетов приводит к изменениям в психике подрастающего поколения. Изменяются все познавательные процессы человека. Так страдают ощущения и восприятие. Раннее по мере взросления ребенок получал информацию о внешнем мире от органов чувств: могут понюхать запах, потрогать поверхность, увидеть какой-то предмет. Современные дети лишены этой возможности,в планшете они огут лишь видеть изображение, из-за этого не развивается мелкая моторика, так необходимая ребенку для обучения в школе. Продуктивные виды деятельности: рисование, лепка, аппликация, конструирование не столь популярны у современных дошкольников. Крупная моторика также страдает, современный ребенок предпочитает смотреть планшет игре на велосипеде или какой-либо подвижный вид спорта.

Не развивается речь. Ранее дети очень много читали, это способствовало формированию большого словарного запаса, повышалась грамотность, сейчас многие детские произведения кажутся детям сложными для восприятия и понимания. Они не могут понять того, что хотел сказать автор, проанализировать произведение, быстро утомляются, не запоминают большой объем прочитанной информации. Поменялся ведущий канал восприятия: если раньше около девяноста процентов людей были визуалами, то есть усваивали увиденное, то сейчас преобладают аудиалы, то есть усваивается услышанная информация лучше воспринимается на слух. Большое количество аудиокниг позволяет подросткам познакомится с шедеврами мировой литературы.

Не развивается мышление. Нет нужды анализировать, систематизировать, классифицировать материал, все это уже сделано другими людьми.

Плохо развивается произвольная память. Сохранять большой объем информации уже не обязательно, гораздо проще и легче обратиться к достоверным источникам в интернете.

Страдает воображение. В дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности. Играя с предметом, ребенок мог придумать необходимые ему функции. Так листок дерева мог стать едой, деньгами, одеялом для куклы. Сейчас компьютер лишает человека возможность проявить фантазию.

Мы считаем, что изменить мир и реальность уже не представляется возможным, поэтому социальные институты, в первую очередь, семья и школа должны социализировать ребенка в новых условиях цифровой реальности, научить взаимодействию с гаджетами, тайм-менеджменту, показать альтернативные варианты досуга и времяпрепровождения. Для этого можно привлечь различных социальных партнеров: музеи, библиотеки, которые стали более интерактивны и следовательно интересны для подрастающего поколения.Современные детские и молодежные движения:орлята России, движение Первых также позволяют найти себе дело по душе и самореализоваться.

Взрослым необходимо стать более компететными в информационном пространстве. Тогда они смогут общаться с детьми на равных. Современное образование перешло от репродуктивного способа изложения информации к частично-поисковому, дети готовят сообщения, выполняют проекты, уроки с использованием средств мультимедиа более интресны и позволяют запомнить большой объем информации.

Мы считаем необходимым создание единой программы социализации детей и подростков в условиях цифрового общества. Важным моментов является контроль со стороны государства.

Литература:

1. Антипов, М.А. Социальность в условиях цифровизации общества / М.А. Антипов // Философская мысль. – 2022. – №11. – С.61-72.

2. Гревцева, Г.Я. Цифровая социализация личности в образовательной среде / Г.Я.Гревцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. –2022. – Т. 1. – №14. – С. 40-49.

3. Санец, А.В. Проблемы социализации личности в цифровом мире. Личность и м ассовая культура / А.В. Санец // Компьютерные системы и сети: сб. ст. 59-й науч. конф. аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 17-21 апреля 2023 г. / Бел. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники. – Минск, 2023. – С.591.

4. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80.

5. Шеин, М.В. Социализация личности в цифровом образовательном пространстве / М.В. Шеин // Аксиологические аспекты воспитания молодежи сквозь призму цифровой трансформации образовательного процесса : материалы междунар. науч.-практ. конф., Караганда, Москва, 17 марта 2023 г. / НАО «Карагандинский университет имени Е.А.Букетова». – Караганда, 2023. – С.293-298.

УДК 37.013.42

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Л. А. Процко,
студент, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск
ljuda.abramovich@mail.ru
Е. К. Погодина,
старший преподаватель кафедры социальной педагогики,
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск
pogodinaek@mail.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF VICTIMIZED BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

L. A. Protsko
student, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk
E. K. Pogodina,
Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Аннотация. Статья посвящена проблеме виктимного поведения подростков. Проанализированы результаты эмпирического исследования склонности подростков к виктимному поведению. Представлен проект социально-педагогической деятельности по профилактике виктимного поведения подростков.

Annotation. The article is devoted to the problem of victimized behavior of adolescents. The results of an empirical study of the propensity of adolescents to victim behavior are analyzed. A project of socio-pedagogical activities for the prevention of victimized behavior of adolescents is presented.

Ключевые слова: виктимность виктимизация, виктимное поведение, подростки, социально-педагогическая профилактика.

Keywords: victimization, victim behavior, adolescents, socio-pedagogical prevention.

Проблема виктимизации детей и подростков является одной из наиболее актуальных социальных проблем в современном мире. Многие факторы могут способствовать увеличению виктимизирующих ситуаций в детском и подростковом возрасте: экономический и социальные кризисы могут привести к более низкому уровню жизни, повышению уровня безработицы и ущемлению прав подростков, что может способствовать появлению семейного насилия, преступлений, буллинга и киберпреступлений. Опасность представляют также проблемы, связанные с различными вариантами аддиктивного поведения: игровой зависимостью и кибераддикцией, употреблением подростками алкоголя и наркотиков, нарушениями пищевого поведения и фанатизмом.

Изучением проблемы виктимного поведения занимались такие отечественные и зарубежные исследователи как О. О. Андронникова, М. С. Голубь, М. П. Долговых, И. Г. Малкина-Пых, А. В. Мудрик, К. Н. Аракелян, М. А. Одинцова, Д. В. Ривман, В. Е. Христенко и другие, работы которых посвящены изучению виктимизации в подростковом возрасте, детерминантам и методам профилактики виктимного поведения.

Понятие «виктимное поведение» (от лат. victima – жертва) пришло в социальную педагогику из криминальной виктимологии. Виктимология – это относительно молодая академическая научная дисциплина, возникшая на стыке педагогики, психологии, социологии, криминологии и этнографии, изучающая различные категории людей – жертв неблагоприятных условий социализации изучающая данные, описывающие явления и причинно-следственные связи, связанные с виктимизацией.

Теоретический анализ источников показал, что на данный момент выделяют три подхода к рассмотрению понятия виктимное поведение:

1. Виктимное поведение, как следствие дезадаптации и отклонение от норм и правил безопасного поведения.

2. Виктимное поведение является формой девиации на уровне психологии личности и социальной общности. Исследователи Ю. А. Клейберг, Ю. А. Терещенко, Е. И. Холостова и другие связывают два понятия нарушения поведения под термином «девиантная виктимность».

3. Виктимность, как следствие дефицитарной деформации личности. Патологи, аномалии, расстройства личности и различные пограничные состояния приводят к виктимитизации.

Одним из ведущих признаков, характеризующих человека с повышенной индивидуальной виктимностью, или «комплексом жертвы», является тот или иной уровень нарушения психической адаптации, не позволяющий ему успешно справляться с пониманием себя и ситуации, сложности созданием новых и поддержанием сложившихся социальных связей [2]. Понятие виктимность понимается как «совокупность социальных, психологических и биофизических компонентов, способствующих дезадаптивному стилю реагирования человека, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья» [1].

Специфическими факторами, способствующими формированию виктимного поведения в подростковом возрасте являются:

– бурно протекающий гормональный кризис;

– нарушения в эмоционально-волевой сфере в силу гормональных перестроек организма;

– акцентуации характера;

– рассогласование между физическим возрастом и социальной зрелостью;

– стремление быть независимым и свободным от авторитетов;

– уязвимость и зависимость от взрослых;

– неудовлетворительное, ошибочное воспитание в семье, нарушение детско-родительских отношений;
– влияние референтной группы подростков;
– школьная дезадаптация;
– страх перед будущим.

С позиции дезадаптационного подхода, подростки являются особо уязвимыми в силу их психологической и социальной незрелости. В целом, дынный подход предполагает, что для предотвращения виктимизации личности необходимо создать для нее безопасное окружение, обучить навыкам безопасного поведения и предоставить меры защиты от негативных воздействий.

Виктимизация подростков также может быть связана с воздействием ранних дезадаптивных схем, предложенных Джеффри Янгом [4]. Дезадаптивные схемы представляют собой устойчивые паттерны мышления, эмоций и поведения, которые формируются в раннем детстве и могут негативно повлиять на взаимодействие с окружающей средой.

С целью методического обеспечения социально-педагогической деятельности по профилактике виктимного поведения подростков на базе ГУО «Средняя школа №217 г. Минска имени Героя Советского Союза А.А. Алехновича» и ГУО «Средняя школа № 44 имени Якуба Коласа города Минска» был проведен педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя несколько этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента (сентябрь 2023 г.) – выявление подростков, склонных к виктимному поведению, имеющих ранние дезадаптивные схемы и реализующих дисфункциональные режимы поведения;
2. Формирующий этап эксперимента (октябрь 2024 г. – апрель 2024 г.) – разработка и апробация проекта социально-педагогической деятельности по профилактике виктимного поведения подростков «Путь к сильному Я»;
3. Контрольный этап эксперимента (май 2024 г.) – оценка эффективности проекта социально-педагогической деятельности по профилактике виктимного поведения подростков.

В исследовании (N=182) приняли участие учащиеся 9-10 классов учреждений общего среднего образования г. Минска в возрасте от 14 до 15 лет: 110 подростков женского пола и 72 мужского пола.

Для проведения исследования использовались следующие методики: тест «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андронниковой (МСВП); опросник для диагностики ранних дезадаптивных схем «YSQ-S3R» Дж. Янга в адаптации П.М. Касьяник и Е.В. Романовой; адаптированная подростковая форма опросника схема-режимов (SMI-T – Schema Modes Inventory Teenage) А. М. Большаковой; авторская методика «Флаги отношений»; авторская методика, созданная на платформе Online Test Pad, «Тест для девочек. Это мой мир» и «Тест для мальчиков. Это мой мир».

Для анализа данных использовались методы математической статистики: коэффициент корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей; критерий Манна-Уитни для оценки достоверности различий.

По результатам диагностики было выделено несколько групп подростков:

1. группа с уровнем виктимности в пределах нормы: 46,2% подростков, в т.ч. 42% женского пола и 53% мужского пола;

2. 53,8% подростков с 1, 2 и более моделями виктимного поведения.

В группах виктимных подростков отдельные модели поведения показазали значимую на уровне p=0,01 двустороннюю положительную корреляцию между собой: некритичная с моделями агрессивного (rв=0,376) и активного (rв=0,545) виктимного поведения.

Пассивная модель показала высокую положительную корреляцию с реализованной виктимностью (rв=0,618). Инициативная модель показала обратную корреляцию с моделями агрессивного (rв=-0,350) и активного (rв=-,300) виктимного поведения. Обращает на себя внимание обратная корреляция практически всех моделей виктимного поведения, реализованной виктимности и шкалы «социально желательные ответы», кроме модели инициативного поведения или склонности к гиперсоциальному виктимному поведению. Модель некритичного виктимного поведения также имеет корреляцию со всеми моделями виктимного поведения.

Была выявлена разная корреляция между моделями виктимного поведения в зависимости от пола. У девочек: некритичный и активный и агрессивный тип; пассивный тип и реализованная виктимность (r=0,56); некритичный и агрессивный тип.

У мальчиков взаимные связи немного отличаются, однако, высокая связь между пассивным типом и реализованной виктимностью, некритичным, активным и агрессивным типами остается.

На основании данных диагностики был очерчен круг подростков, нуждающихся в дополнительном внимании со стороны педагога социального и педагога-психолога учреждения образования. Первичная профилактика должна проводится в школе для всех обучающихся, так как процент подростков, склонных к виктимному поведению, очень высокий (53,8%).

Реализованная виктимность у девочек связана с пассивной моделью виктимного поведения. У мальчиков – с пассивной, агрессивной, активной и некритической моделями виктимного поведения.

У подростков сложились устойчивые группы из моделей виктимного поведения.

У девочек:

- некритичное – активное – агрессивное виктимное поведение;
- пассивное виктимное поведение.

У мальчиков:

- пассивное – агрессивное виктимное поведение;
- некритичное – активное виктимное поведение.

Последующая диагностика дезадаптивных схем-режимов позволила более точно определить круг проблем. Обнаружена статистически значимая взаимосвязь склонности к виктимному поведению с эмоциональной депривацией и другими неудовлетворенными потребностями и наоборот, реализованная в детстве виктимная ситуация приводит к формированию негативных копинг-стратегий поведения.

На основании проведенного диагностического исследования был разработан проект социально-педагогической деятельности по профилактике виктимного поведения в подростковой среде «Путь к сильному Я».

Задачи проекта:

1. Создать условия для снижения склонности подростков к виктимному поведению.

2. Формирование у подростков чувства собственной ценности, значимости.

3. Способствовать формированию у подростков умений и навыков безопасного поведения.

Целевая группа: учащиеся 9-х классов, родители (законные представители) подростков, педагогические работники учреждения образования.

При создании проекта по профилактике учитывались связи РДС и типов виктимного поведения. Девочки были разделены на две группы для проведения групповых занятий:

– Power Up (некритичное – активное – агрессивное виктимное поведение), работа в которой имеет своей целью построение здоровой самооценки и обучение уважению к себе и другим.

– Rise Above (пассивное виктимное поведение), работа в которой имеет своей целью формирование уверенной позиции и снижение страха выражения своих потребностей.

С учетом диагностики мальчики были также разделены на две группы для проведения занятий:

– Brave Heart (пассивное – агрессивное виктимное поведение), работа в которой имеет своей целью улучшение коммуникативных навыков и обучение стратегии улаживания конфликтов.

– Active Mind (некритичное – активное виктимное поведение), работа в которой имеет своей целью предупреждение жертвенного провоцирующего поведения и повышение волевого контроля [3].

Инициативный тип виктимного поведения и группа «невиктимные» не показали значимые связи с ранними дезадаптивными схемами и негативными копинг-стратегия и режимами. Для данной группы подростков в проекте предусмотрено участие в общешкольных профилактических мероприятиях.

На контрольном этапе эксперимента была проведена оценка эффективности проекта социально-педагогической деятельности по профилактике виктимного поведения подростков, которая выявила положительную динамику показателей. На эмоционально-личностном уровне заметно снижение тревожности, подростки более позитивно отзываются о себе и своих качествах; более спокойно реагируют на критику и неудачи, проявляют больше инициативы и идут на контакт; стараются адекватно выражать свои эмоции, не прибегая к агрессии или пассивности. На поведенческом уровне – многие подростки прекратили абъюзивные отношения, перестали вести себя агрессивно с другими, научились открыто говорить о своих проблемах; самым главным стало снятие барьера обращения за помощью в сложных ситуациях, в т.ч. к педагогу-психологу учреждения образования. На когнитивном уровне –

подростки стали более критично оценивать возможные риски и перепроверять информацию.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность по профилактике виктимного поведения подростков включает широкий спектр действий, направленных на создание для подростков безопасной и поддерживающей социальной среды и успешной социализации в обществе. Она является важной составляющей социально-педагогической работы, направленной на формирование здоровой личности.

Литература:

1. Андронникова, О. О. Онтогенетическая концепция виктимности личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / О. О. Андронникова. – Новосибирск, 2018. – 566 л.

2. Малкина-Пых, И. Г. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 1008 с.

3. Процко, Л. А. Ранние дезадаптивные схемы в генезе виктимного поведения подростков / Л. А. Процко // Условия успешной социализации детей и молодежи : перспективные исследования будущих педагогов-психологов, социальных педагогов и социальных работников : Часть 1 : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 12 апреля 2023 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. : В. В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2023. – С. 260-266.

4. Янг, Дж. Схема-терапия : практ. рук. / Дж. Янг, М. Вайсхаар, Дж. Клоско ; ред.: М. А. Борисова [и др.] ; пер. Н. В. Коневская. – СПб. : Диалектика, 2020. – 446 с.

УДК 316.73: 316.472

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

Н. А. Пылинская,
старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения и управления государственного учреждения образования «Минский областной институт развития образования», г. Минск
natasha.pylinska@mail.ru

SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY OF A YOUNGER TEENAGER IN A DIGITAL SOCIETY

N. A. Pylinskaya,
Senior lecturer at the Department of Psychological and Pedagogical Support and Management, State educational institution «Minsk Regional Institute for Educational Development», the city of Minsk

Аннотация. Сегодня биологический потенциал поколения носителей цифровых технологий дополняется возможностями электронными, они стали частью их личности. Рассмотрение цифровых средств, как культурных орудий, с помощью которых происходит социализация подростков в цифровом мире, подводит к культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Отсутствие цифровой социализации в опыте взрослеющей личности может ослабить процессы ее социальной адаптации и интеграции в систему современного информационного общества.

Annotation. Today, the biological potential of the generation of digital technology carriers is complemented by electronic capabilities, they have become part of their personality. The consideration of digital media as cultural tools through which teenagers are socialized in the digital world leads to the cultural and historical psychology of L. S. Vygotsky. The lack of digital socialization in the experience of an aging personality can weaken the processes of its social adaptation and integration into the system of modern information society.

Ключевые слова: цифровая среда; цифровая социализация; погруженность в интернет-среду; младшие подростки; социальные сети.

Keywords: digital environment; digital socialization; immersion in the Internet environment; younger teenagers; social network.

Сегодня едва ли можно отыскать подростка, который не имеет выхода в сеть Интернет, ни разу не посещал социальные сети с целью организации виртуального взаимодействия или онлайн общения, и является совершенно неискушенным в таких вопросах. На фоне уверенного и стремительного распространения цифровых технологий практически во всех сферах человеческой жизни, процесс их использования становится частью жизни младших подростков, ее надстройкой, продолжением, и, как следствие, – обретением ими (младшими подростками) новых форм социализации, не имеющих воплощения в жизни таких же подростков, но живших еще лет 10-15 назад (а может и не настолько давно). В дискурсе социально-когнитивной модели социализации современной личности биологический потенциал

подростков поколения носителей цифровых технологий дополняется возможностями электронными, ставшими частью их личности (гиперподключенная, технологически оснащенная цифровая личность), их эго-протяженностью.

С уверенностью можно констатировать, что на данном этапе развития цифровых технологий в жизни подрастающего поколения все чаще практикуются разные формы присвоения социального опыта, связанные с цифровыми технологиями, и называемые процессами цифровой социализации младших подростков. Цифровая социализация – «опосредованный инфокоммуникационными технологиями процесс овладения и присвоения индивидом социального опыта и социальных связей, которые он приобретает в онлайн-контекстах, воспроизводство этого опыта и социальных отношений в множественной реальности окружающего мира» [7, с. 431]. Под «множественной (смешанной) реальностью» [7, с. 431] понимается возможность сочетать разные виды реальностей, присущие жизни младших подростков: физически осязаемая офлайн реальность, онлайн реальность, социальная реальность, протекающая в ситуациях непосредственного межличностного взаимодействия и общения, аутореальность, как переживаемый подростком его внутренний мир, и др. На сегодняшний день цифоровая среда, проникая во все сферы человеческой жизни, не только изменяет их формы, но и переформатирует сознание, процессы социализации подростков приобретают в том числе и цифровой формат.

Освоение, присвоение и ассимилирование цифровой среды младшими подростками, рассмотрение цифровых средств, повсеместно используемых ими в своей жизнедеятельности, как культурных орудий, с помощью которых происходят их (подростков) качественные культурные изменения (процессы развития), «направленных на овладение собственными психическими процессами» [1, с. 103], создают обоснованные предпосылки для изучения процессов социализации подростков в цифровом мире через призму культурно-исторической психологии Л. С. Выготского [2], в контексте которой познавательная деятельность личности рассматривается и как результат взаимодействия с окружающим социальным миром и как продукт исторически сложившегося социального развития общества.

Для младшего подросткового возраста характерен ряд изменений, происходящих как в физиологическом плане, так и в психологическом развитии личности. Этот возрастной период в целом является переходным между детством и взрослостью: младший подросток уже и не ребенок, но еще далеко и не взрослый, в психологическом плане сохраняются черты детскости: доверие и открытость миру, отсутствие жизненного опыта, психологическая незрелость. Но вместе с тем у младшего подростка начинают зарождаться и черты взрослого человека: желание быть самостоятельным, независимым, потребность «вырваться» из-под опеки взрослого, что, в свою очередь, может делать младших подростков особенно уязвимыми перед воздействиями негативного характера. В силу психологической противоречивости такого промежуточного временно́го положения у взрослеющей личности во внешних ее проявлениях, особенностях

поведения и внутренних субъективных переживаниях, поиске и конструировании своей аутентичности, могут возникать различного рода проблемы, обозначаемые в психологии кризисом подросткового возраста, проявляющим себя бурно, ярко, достаточно значимо, по сравнению с соседствующими с ним возрастными периодами.

В раннем младшем подростковом возрасте весьма значимой для личности является учебная деятельность, которая способствует формированию основ теоретического отношения к действительности, развитию умения оперировать отвлеченными понятиями, ориентироваться в идеальных (не осязаемых, теоретических) формах взаимоотношений людей и вещей в реальном и цифровом мире, и др [9]. По мере развития младшего подростка актуализируются его потребности в общении со сверстниками. Сначала, на фоне взаимоотноешний с другими людьми, формируется значимая потребность в общении с одним единственными сверстником своего пола, в дальнейшем, ближе к юношескому периоду, возникает потребность в выстраивании интимно-личностных взаимоотношений с представителями противоположного пола.

Согласно социально-психологической концепции онтогенеза Я. Л. Коломинского [3], рассматривающей особенности взаимодействия внутри малых социальных групп, специфика выстраивания взаимоотношений, организация общения и деятельности в подростковых группах предвстает для младшего подростка прототипом взрослого мира. В этом возрасте начинается активное присвоение младшими подростками социального опыта: развитие социальных навыков в процессе взаимодействия с окружением, опыта общения со сверстниками, в др. сферах дятельности, усвоение норм социального поведения. Для младшего подростка начинает возрастать значение роли группы сверстников, выстраиваются и избирательные взаимоотношения с ними.

Еще Курт Левин [5] высказывался о том, что человек проживает свою жизнь в психологическом поле – окружении разных предметов, так или иначе оказывающих воздействие на него, вызывая психическое напряжение, возбуждение и пр., требующее разрядки; потребности – есть главный источник, центральный стержень активности человека, генератор его развития [5].

Изучение социализации ребенка в цифровом мире, в котором цифровые устройства и процессы взаимодействия взрослеющей личности с «цифрой», активно конкурируют со значимыми взрослыми из социального окружения младших подростков, подводят к мысли, что в процессы выстраивания «зоны ближайшего развития» уже все менее задействованными оказываются взрослые, родители. Внимание младших подростков все больше привлекают и удерживают на себе цифровые технологии, информация, черпаемая из которых, становится для них социальным ориентиром, источником личностного развития и фактором социализации. Открытие «неизведанных миров» происходит для младших подростков все чаще через цифровые носители, в смешанной реальности, а не посредством выстраивания интеллектуального общения со значимым взрослым. Таким образом, под воздействием множественной реальности современного мира наблюдается формирование цифровой личности, как части реально существующей, осязаемой, личности младшего подростка.

Изучение особенностей погруженности младших подростков, 10–11-летнего возраста, в интернет-среду, проведенное среди обучающихся 5-х классов гимназий Минской области (n=100), согласно показателю «цифровое потребление» [6], свидетельствующему о частоте, продолжительности и целях пребывания пользователя изучаемой возрастной группы в цифровой среде, выявило значительную степень такой погруженности у 4 % респондентов. Оптанты указали, что «живут в интернете», практически постоянно, либо 6-8 часов в день подключены к интернет-сети, при этом почти всегда проводят в интернете больше времени, чем было запланировано, часто думают об интернете, находясь не в сети, некоторые из этих четырех процентов утверждают, что используют интернет с целью ухода от проблем, избавления от плохого настроения.

Минимальные показатели степени погруженности в цифровую среду отслеживаются у 16 % респондентов, они пользуются интернетом от 1 до 2-х раз в день, продолжительность времени, проводимого в сети, колеблется в пределах от менее часа до 1-3 часов в день, еще есть и те, кто выходит в интернет 1-2 раза в неделю. При этом обнаруживается тенденция, согласно которой минимальное пребывание в интернете – 1-2 раза в неделю – влечет за собой единичное, но долгое, всегда продолжительнее запланированного, нахождение в сети. Интересен тот факт, что все интервьюируемые подростки 10-11 лет пользуются интернетом, никто из респондентов не указал обратного. 80 % опрошенных младших подростков имеют средний уровень погруженности в интернет-среду.

Согласно показателю «цифровая компетентность» [6], 26 % младших подростков оценивают себя как высоко компетентных, уверенных в себе пользователей цифровой среды. Лишь 4 % респондентов относят себя к некомпетентным, неуверенным пользователям онлайн-пространства, поскольку, как сами же указывают, имеют стаж знакомства с интернетом всего менее года, из-за чего чувствуют себя на его просторах не очень уверенно. 70 % опрошенных считает себя пользователями среднего уровня компетентности, приписываемый ими себе пользовательский стаж находится в пределах от 4-6 до 7-8 лет. Таким образом, согласно полученным данным, можно полагать, что осязаемое знакомство детей с гаджетами происходит чуть ли не возрасте двух лет!

Изучение мотивации и ценностно-эмоционального отношения к цифровой информационной среде показало, что большинство пользователей 10-11 лет достаточно часто в желании посетить цифровую среду движимы интересом (87 % респондентов), восхищением (36 %), радостью (34 %), удовольствием (27 %), очень редко при погружении в цифровую среду испытывают гнев (7 %), страх (5 %). Значительное количество респондентов (89 %) ответили, что очень часто мотивированы на посещение интернета возможностью поиграть в онлайн-игры, желанием скачивать фильмы, музыку, фото, чуть меньше половины респондентов – в целях поиска информации для учебы или возможностями учиться онлайн.

Таким образом, у младших подростков, 10–11-летнего возраста, обучающихся 5-х классов гимназий Минской области, минимальный уровень погруженности в цифровую среду констатируется у 4 % респондентов,

остальные со значимым отрывом имеют средний (29 %) и высокий (67 %) индекс погруженности в интернет-среду.

В исследовании по изучению отношения младших подростков к интернет-технологиям, зависимое от интернет-среды поведение было выявлено у 10 % интервьюируемых, 24 % – имеют склонность к интернет-зависимости, остальные 66 % такой зависимости не обнаруживают. Показателен тот факт (и родителям подростков надо извлекать для себя из него урок), что продолжительное по времени пребывание в сети интернет родителей подростков провоцирует и являет собой пример для подражания такому поведению со стороны их детям (один из простых механизмов социализации подрастающего поколения).

Сегодня все большее количество младших подростков более охотно готовы вступать в общение со сверстниками и другими собеседниками через посредничество цифровых технологий, чем организовывать такое общение в офлайн среде. Младшие подростки указывают, что чувствуют себя достаточно уверенными пользователями на просторах сети интернет; не видят значимой разницы между позиционированием себя в онлайн и офлайн-среде; в онлайн общении используют себя в роли друга–собеседника; в цифровой среде позиционируют и чувствуют себя, как более самостоятельные и раскованные, чем в ситуациях выстраивания непосредственного живого знакомства и межличностного общения.

Таким образом, учитывая множественность реальностей, в которых на сегодняшний день вовлечен современный младший подросток, процессы развития и становления его личности невозможно рассматривать без учета его цифровой социализации, отсутствие которой в опыте взрослеющей личности может ослабить процесс ее социальной адаптации и интеграции в систему современного информационного общества.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Полное собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т 1: Вопросы теории и истории психологии. – С. 103–108.

2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005 – 1136 с.

3. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я Л. Коломинский. – Минск : Тетра Системе, 2000. – 432 с.

4. Коломинский, Я. Л. Социально-психологические закономерности социализации личности в онтогенезе / Я. Л. Коломинский // Праблемы сацыялізацыі дзяцей і падлеткаў у пазашкольным асяроддзі: Матэрыялы Міжнар. канф. – Минск, 1994. – С. 62–66.

5. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – М. : Изд-во Академический проек, 2023. – 343 с.

6. Регуш, Л. А. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики / Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Том 13. – № 3. – С. 31-50.

7. Солдатова, Г. У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: Новая экосистема и социальная эволюция психики / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Том 18. – № 3. – С. 431–450.

8. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Социальная психология и общество. – 2023. – Том 14. – № 3. – С. 11–30.

9. Цыпнятова, К. М. Психолого-педагогические особенности лиц младшего подросткового возраста / К. М. Цыпнятова, С. Г. Суханова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1129–1132.

УДК 159.9

СТИЛИ СОВЛАДАНИЯ С НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬЮ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

Н. П. Радчикова,
кандидат психологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник Центра PsyDATA Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва
nataly.radchikova@gmail.com
М. А. Одинцова,
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва
mari505@mail.ru
М. Г. Сорокова,
доктор педагогических наук, доцент,
руководитель Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA,
заведующий кафедрой «Цифровое образование» Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва
sorokovamg@mgppu.ru

STYLES OF COPING WITH UNCERTAINTY IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT ACADEMIC ACHIEVEMENTS

N. P. Radchikova,
Ph.D. in Psychology, leading researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow
M. A. Odintsova,
Ph.D. in Psychology, Head of the Chair of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow
M. G. Sorokova,
Dr. Sci. in Education, Head of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Head of the Chair «Digital Education», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

Аннотация. Исследование на выборке 1718 подростков (средний возраст 14±1 лет, 53,84% женского пола) показало, что хорошо успевающих подростков отличает адаптивный стиль совладания с неопределенностью – преобладание планирования и поиска объяснений неизвестности (когнитивная реакция) и наслаждение новыми возможностями и новым опытом (готовность к переменам) при низком уровне беспокойства и тревожности (эмоциональная реакция).

Annotation. A study on a sample of 1718 adolescents (average age 14±1 years, 53.84% female) showed that high-performing adolescents are distinguished by an adaptive style of coping with uncertainty – the predominance of planning and seeking explanations as a strategy for avoiding the ambiguity (cognitive uncertainty) and enjoying new opportunities and new experiences (desire for change) with a low level of anxiety and sadness (emotional uncertainty).

Ключевые слова: Шкала реагирования на неопределенность; успеваемость; подростки.

Keywords: Uncertainty Response Scale (URS); academic performance; adolescents.

Финансирование: Исследование выполнено рамках научного проекта «Разработка пакета стандартизированного психодиагностического инструментария в цифровом формате для оценки индивидуально-психологических особенностей обучающихся на разных уровнях образования».

Funding: The study was carried out within the framework of the scientific project "Development of a package of standardized psychodiagnostic tools in digital format for assessing the individual psychological characteristics of students at different levels of education"

Непредсказуемость современной жизни, в которой все постоянно вынуждены делать сложные выборы, является многомерным и долговременным стрессором [4], который может приводить к различным негативным последствиям, и в академической среде в том числе. Результаты исследований в разных странах показывают, что нетолерантность к неопределенности приводит к усилению страха проверок заданий, что в свою очередь, отрицательно сказывается на академических результатах [7]; учебная самоэффективность отрицательно связана с нетолерантностью к неопределенности и экстернальным локусом контроля [13]; учащиеся с более низкой толерантностью к неопределенности почти в 1,5 раза чаще ложатся спать поздно, что приводит к ухудшению состояния здоровья и снижению успеваемости [14]; нетолерантность к неопределенности прямо и опосредованно (через учебный стресс) ведет к снижению удовлетворенности школьной жизнью у подростков [12]; толерантность к неопределенности через психологическую гибкость определяет академическую адаптацию [8]. В то же время неопределенность является ключевой переменной в развитии любознательности, которая, в свою очередь, связана с успешностью обучения [10], поэтому важно определить эффективные стратегии совладания с неопределенностью у учащихся. В качестве эффективных стратегий совладания будем рассматривать те, которые приводят в более высокой академической успешности.

Метод. Исследование проводилось с участием 1718 подростков из разных регионов Российской Федерации. Возраст участников колебался от 12 до 18 лет и в среднем составил 14±1 лет. Распределение выборки по полу было достаточно равномерным (N=925, 53,84% женского пола).

Кроме социо-демографической анкеты (пол, возраст, класс, место проживания, успеваемость и т.д.) участники исследования отвечали на вопросы нескольких методик, в том числе на вопросы «Шкалы реагирования на неопределенность» [9] в адаптации M. Lucas Casanova et al. [11], переведенной авторами на русский язык. Шкала реагирования на неопределенность позволяет оценить стили совладания с ситуацией неопределенности и содержит три субшкалы: 1) Шкала эмоциональной реакции на неопределенность, которая

представляет неадаптивный стиль совладания, при котором реакциями на неопределенность являются беспокойство, тревожность и грусть (11 пунктов); 2) Шкала когнитивной реакции на неопределенность, которая представляет необходимость планирования, поиска объяснений и сбора информации о неизвестности как стратегии переосмысления неизвестности (6 пунктов); 3) Шкала готовности к переменам и неопределенности, которая представляет удовольствие от нестабильности, новизны и перемен (8 пунктов). Данная методика достаточно надежно определяет индивидуальные различия в совладании с неопределенностью и хорошо коррелирует с физиологическими показателями стресса (частота сердцебиений, артериальное давление) [9].

Данные собирались он-лайн в системе Анкетолог и представлены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [3].

Результаты и обсуждение. По ответам участников исследования были выделены три группы с различной успеваемостью (больше троек, больше четверок и больше пятерок). Для окончательного анализа из них были оставлены две контрастные группы (больше троек, N=360, и больше пятерок, N=448). Баллы по субшкалам методики «Шкала реагирования на неопределенность» подсчитывались как суммы баллов по пунктам и как средние значения по пунктам, так как количество вопросов в шкалах различалось.

Двухфакторный дисперсионный анализ, проведенный для сравнения выделенных контрастных групп по всем субшкалам методики «Шкала реагирования на неопределенность» показал, что эффект взаимодействия достаточно велик ($F(2, 1612)=45,8$; $p<0,0001$; $\eta^2=0,05$), что говорит о том, что подростки с разной успеваемостью различаются по стилю совладания с неопределенностью (рис.). Успешно обучающиеся характеризуются гораздо более высокими значениями субшкал «Когнитивная реакция на неопределенность» (апостериорный критерий Тьюки, $p<0,0001$) и «Готовность к переменам и неопределенности» (апостериорный критерий Тьюки, $p<0,0001$) и меньшими значениями субшкалы «Эмоциональная реакция на неопределенность» (апостериорный критерий Тьюки, $p=0,0072$).

Сравнение по суммам баллов (табл.) показывают то же самое: у хорошо успевающих учеников значения эмоциональной реакции на неопределенность ниже медианного значения для всей выборки, а у слабо успевающих – на 2 балла выше медианного значения (Me=27, N=1718). Хорошо успевающие ученики более эффективно используют возможности планирования, поиска объяснений и сбора информации о неизвестности: баллы по шкале когнитивной реакции на неопределенность у них выше медианного значения для всей выборки (Me=23, N=1718), в то время, как у слабо успевающих учеников – существенно ниже. То же самое можно сказать и про готовность к переменам и принятие неопределенности как источника возможностей: значения по этой шкале у хорошо успевающих учеников выше медианного значения для всей выборки (Me=30, N=1718).

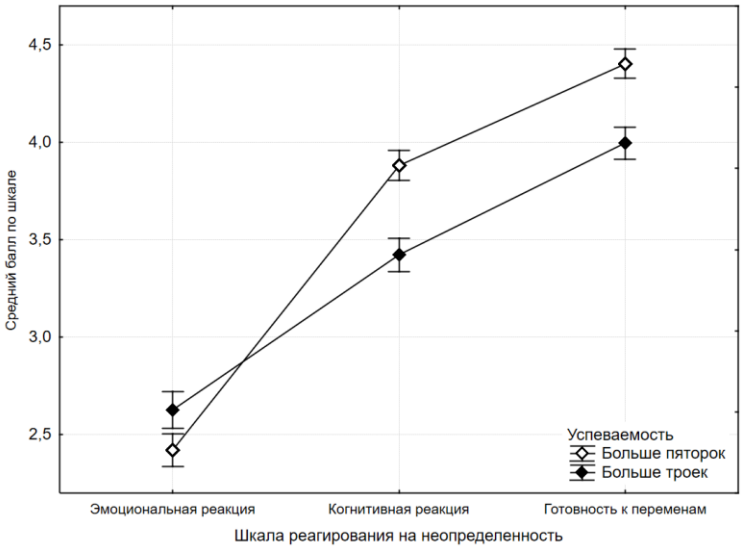


Рис. Средние значения по субшкалам (средний балл) методики «Шкала реагирования на неопределенность» для подростков с разной успеваемостью (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Таблица – Сравнение субшкал (сумма баллов) опросника «Шкала реагирования на неопределенность» для подростков с разной успеваемостью: описательная статистика и результаты t-критерия Стьюдента

Субшкала	Успеваемость		t (df=806)	p	d Коэна
	Больше пятерок	Больше троек			
	Среднее ± стандартной отклонение				
Эмоциональная реакция на неопределенность	26,6±9,9	28,9±10,1	-3,2	0,0013	0,23
Когнитивная реакция на неопределенность	23,3±4,6	20,5±5,4	7,9	<0,0001	0,56
Готовность к переменам и неопределенности	30,8±5,4	28,0±5,9	7,2	<0,0001	0,51

Такие результаты говорят о том, что наряду с известными предикторами академической успешности (например, интеллектом [1, 2, 6], личностными чертами и переживаниями в учебной деятельности [5] и т.д.) взаимодействие с неопределенностью может быть важным фактором школьной успеваемости.

Заключение. Полученные результаты позволяют определить более эффективные для академической успешности стили совладания с неопределенностью: преобладание планирования и поиска объяснений как стратегии понимания неизвестности (когнитивная реакция) и наслаждение новыми возможностями и новым опытом (готовность к переменам) при низком уровне беспокойства и тревожности (эмоциональная реакция).

Литература:

1. Влияние академических и неакадемических видов интеллекта на учебные достижения студентов / А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова, Н. В. Дроздова, А. В. Воронова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7, № 4. – С. 304-312. – DOI:10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312.

2. Лобанов, А. П. Сценарии взаимосвязи академических достижений и интеллектуально-когнитивного развития студентов / А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова, Е. М. Семенова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2, № 4. – С. 366-373.

3. Одинцова, М. А. Подростки в трудной жизненной ситуации [Датасет] / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова, М. Г. Сорокова. – RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. – DOI:10.48612/MSUPE/vmad-vak4-zux9.

4. Подросток в закрытых учреждениях системы образования и ФСИН России: субъективная остракизация, одиночество, мотивы аффилиации и смысложизненные ориентации / Е. Э. Бойкина, А. С.Радчиков, Н. М. Романова, Г. А. Пятых, К. А. Киселев // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Том 20, № 4. – С. 106–118. DOI:10.17759/bppe.2023200410.

5. Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов) / Н. П. Радчикова, М. А. Одинцова, М. Г. Сорокова, Н. В. Козырева, А. П. Лобанов // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27, № 1. – С. 33–49. DOI:10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049.

6. Чумаченко, Д. В. Образовательные итоги дистанционного обучения в школе / Д. В. Чумаченко // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ. – 2022. – С. 399–406.

7. Cassady, J. C. The Collective Influence of Intolerance of Uncertainty, Cognitive Test Anxiety, and Academic Self-Handicapping on Learner Outcomes: Evidence for a Process Model / J. C. Cassady, A. Helsper, Q. Quagliano // Behavioral Sciences. – 2024. – No. 14(2). – P. 96. DOI:10.3390/bs14020096.

8. Daşcı, E. The relationship between tolerance for uncertainty and academic adjustment: the mediating role of students' psychological flexibility during COVID-19 / E. Daşcı, K. Salihoğlu, E. Daşcı // Frontiers in Psychology. 2023. – Vol. 14. DOI=10.3389/fpsyg.2023.1272205.

9. Greco, V. Coping with Uncertainty: the Construction and Validation of a New Measure / V. Greco, D. Roger // Personality & Individual Differences. – 2001. – Vol. 31, no 4. – P. 519-534. DOI:10.1016/S0191-8869(00)00156-2.

10. Lamnina, M. Developing a thirst for knowledge: How uncertainty in the classroom influences curiosity, affect, learning, and transfer / M. Lamnina, C. C. Chase // Contemporary Educational Psychology. – 2019 – Vol. 59. – P. 101785. DOI:10.1016/j.cedpsych.2019.101785.

11. Factorial validity and measurement invariance of the uncertainty response scale / M. Lucas Casanova, L.S. Pacheco, P. Costa, R. Lawthom, J. L. Coimbraet // Psicologia: Reflexão e Crítica. – 2019. – Vol. 32, no. 1. – P. 23. DOI:10.1186/s41155-019-0135-2.

12. Odacı, H. Does educational stress mediate the relationship between intolerance of uncertainty and academic life satisfaction in teenagers during the COVID-19 pandemic? / H. Odacı, F. Kaya, F. Aydın // Psychology in the Schools. – 2022. DOI:10.1002/pits.22766.

13. Uzun, K. Predictors of Academic Self Efficacy: Intolerance of Uncertainty, Positive Beliefs about Worry and Academic Locus of Control / K. Uzun, Z. Karataş // International Education Studies. – 2020. – No. 13. – P. 104-116. DOI:10.5539/ies.v13n6p104.

14. Wu, D. Late bedtime, uncertainty stress among Chinese college students: impact on academic performance and self-rated health / D. Wu, T. Yang // Psychology, Health & Medicine. – 2023. – No. 28(10). – P. 2915–2926. DOI:10.1080/13548506.2022.2067337.

УДК 159.99

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

О. В. Рудыхина,
канд. психол. наук, доцент кафедры общей и социальной психологии
РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург
ovrudihina@herzen.spb.ru

DIGITAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL HEALTH ISSUES

O. V. Rudykhina,
PhD (Psychology), Associate Professor of the Department
of General and Social Psychology, The Herzen State Pedagogical
University of Russia, St. Petersburg

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи показателей цифровой компетентности студентов с особенностями использования сети Интернет и характеристиками учебной активности, являющейся значимым показателем психологического здоровья учащейся молодежи. Обнаружено, что уровень цифровой компетентности студентов проявляется в разнообразном использовании технологий, реализуемых посредством сети Интернет, и находит определенное отражение в самооценке их способности к усвоению учебного материала.

Annotation. The article is devoted to the study of the relationship between the indicators of students' digital competence with the peculiarities of using the Internet and the characteristics of educational activity, which is a significant indicator of the psychological health of students. It was found that the level of students' digital competence is manifested in the diverse use of technologies implemented via the Internet, and is reflected in the self-assessment of their ability to assimilate educational material.

Ключевые слова: цифровая компетентность; использование сети Интернет; учебная активность; студенты.

Keywords: digital competence; Internet usage; educational activity; students.

Благодарности: Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 23ВГ).

Проблематика психологического здоровья современной молодежи является одним из актуальных направлений исследований, что обусловлено зависимостью показателей их здоровья от психологического благополучия и гармоничного взаимодействия с обществом [3]. В то же время сохранение психологического здоровья значимо для поддержания психологической культуры личности, характеризующей высокий уровень самопознания, саморегуляции и межличностного взаимодействия [4]. Это означает, что в исследовании феномена психологического здоровья важно уделять внимание изучению как внутриличностных, так и социальных факторов.

Условия образовательного процесса в современном социуме характеризуются динамичностью изменений, происходящих под влиянием

трансформаций общественной жизни. Данные процессы сопровождает цифровизация, в которую активно вовлечены все субъекты образовательного процесса. Активное использование обучающимися информационно-коммуникационных технологий как в учебной деятельности, так и в повседневной жизни, находит отражение в изменении их личностного развития [1]. Неслучайно, многие исследователи рассматривают виртуальную среду в качестве значимого компонента социализации современной молодежи [6].

В настоящее время цифровая среда играет одну из ключевых ролей в системе образования, поэтому возрастает необходимость изучать уровень владения цифровыми образовательными технологиями у представителей учащейся молодежи. В данном контексте получили широкое развитие исследования, направленные на изучение цифровой компетентности, характеризующей способность к эффективному и безопасному использованию информационно-коммуникационных технологий в разных областях жизни [5]. Развитие данной тематики особенно актуально для молодых людей, получающих профессиональное образование, которые склонны активно использовать возможности сети Интернет в разных жизненных контекстах. При этом в литературе отсутствует полное представление о влиянии цифровых навыков студентов на процессуальные и результативные характеристики их обучения, которые являются компонентами учебной активности.

Учитывая, что учебная активность, согласно исследованиям А. А. Волочкова, имеет наиболее тесную связь с показателями психологического здоровья студентов, по сравнению с другими проявлениями их активности [3], на наш взгляд, важно изучить соотношение цифровой компетентности с особенностями использования сети Интернет у студентов, характеристиками усвоения ими учебного материала и результативностью их учебной деятельности.

В связи с вышесказанным *цель данного исследования* – определить соотношение показателей цифровой компетентности с особенностями использования сети Интернет для обучения и характеристиками учебной активности у студентов.

Выборка исследования: студенты колледжа (СПбГМТУ) и вузов (РГПУ им. А. И. Герцена, СПбГУ, СПбГЭТУ «ЛЭТИ») Санкт-Петербурга (N = 254; 201 девушка и 53 юноши; средний возраст респондентов 19,9 ± 2,1 лет).

Методы исследования: метод опроса, психодиагностический метод, методы математико-статистической обработки эмпирических данных (первичная описательная статистика, сравнительный анализ (U – критерий Манна-Уитни), факторный анализ с помощью метода главных компонент. Для статистической обработки были использованы стандартизированный пакет программ STATISTICA 8.0 и программа Microsoft Exel в среде Windows 10.

Анкеты, использованные в исследовании:

1. Анкета использования сети Интернет, которая содержала вопрос «Насколько часто Вы используете Интернет следующими способами?» (утверждения: для развлечения, отдыха; для общения; для учебы; для поиска информации, не связанной с учебой; для покупок).

2. Анкета для определения частоты использования сети Интернет для учебных целей, которая содержала вопрос «Как часто Вы используете Интернет для решения вопросов, связанных с учебой, следующими способами?» и утверждения: поиск готовых решений и ответов; поиск дополнительной информации; поиск справочной информации; просмотр видеоуроков; просмотр научно-популярных и художественных фильмов, которые нужны для учебы; тесты и тренажеры для самопроверки; моделирование экспериментов; дополнительные занятия; участие в онлайн-олимпиадах и конкурсах; обмен информацией, связанной с учебой, с одногруппниками / педагогами.

В двух анкетах были представлены варианты ответов: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «всегда». При обработке ответы были закодированы с применением шкалы от 0 до 4.

3. Анкета для определения самооценки академической успеваемости, содержащая вопрос «Как Вы учитесь в этом году?». При обработке ответы были закодированы с применением шкалы от 1 до 5.

Психодиагностические методики, использованные в исследовании:

1) Методика «Индекс цифровой компетентности» (Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова) [5];

2) «Опросник учебной активности студента» (А.А. Волочков) [2]. Были использованы две шкалы опросника: шкала «Обучаемость» (для диагностики самооценки обучаемости студента (способности к обучению), легкости усвоения учебного материала; шкала «Результат учебной активности» для оценки результативного компонента учебной активности (самооценка результатов учебной активности).

Рассмотрим и проанализируем полученные результаты.

В результате факторизации исследуемых переменных на выборке из 254 студентов была получена 4-х факторная модель. Четыре фактора объясняют 53,38 % общей дисперсии (табл. 1). Проанализируем состав выявленных факторов.

Первый фактор связывает использование сети Интернет для учебных целей и цифровую компетентность. Это проявляется в том, что чем выше у студентов развиты навыки эффективного и безопасного использования информационно-коммуникационных технологий, тем чаще они используют Интернет для обучения. Обнаруженные взаимосвязи находят отражение в следующих способах: просмотр видеоуроков; просмотр научно-популярных и художественных фильмов, необходимых для обучения; тесты и тренажеры для самопроверки, подготовки к экзаменам и контрольным работам; моделирование экспериментов в виртуальной среде; дополнительные занятия (например, по скайпу); участие в онлайн-олимпиадах и конкурсах.

Второй фактор объединяет способы использования сети Интернет для поиска информации, не связанной с процессом обучения, в том числе: для развлечения, отдыха; для общения; для покупок.

Таблица 1 – Факторная структура исследуемых показателей (N=254)

Наименование переменной	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Интернет: для развлечения, отдыха	-0,06	**0,66**	-0,15	0,06
Интернет: для общения	0,05	**0,73**	0,04	0,06
Интернет: для учебы	0,12	0,41	0,07	**0,56**
Интернет: для поиска информации, не связанной с учебой	-0,01	**0,68**	0,08	0,29
Интернет: для покупок	0,23	**0,53**	-0,01	0,08
1. Поиск дополнительной информации, которой нет в учебниках	0,05	0,11	0,07	**0,76**
2. Поиск справочной информации (словари, справочники и т.д.)	0,07	0,06	-0,04	**0,82**
3. Просмотр видеоуроков	**0,57**	-0,02	0,07	0,41
4. Просмотр научно-популярных и художественных фильмов, которые нужны для учебы	**0,59**	-0,02	0,13	0,44
5. Тесты и тренажеры для самопроверки, подготовки к экзаменам и контрольным работам	**0,65**	0,15	0,03	0,29
6. Моделирование экспериментов в виртуальной среде	**0,79**	0,06	-0,02	-0,01
7. Дополнительные занятия (например, по скайпу)	**0,74**	0,07	-0,08	0,14
8. Участие в онлайн-олимпиадах и конкурсах	**0,77**	0,03	0,13	-0,02
9. Обмен информацией, связанной с учебой, с одногруппниками (в мессенджерах, социальных сетях)	0,13	0,18	0,07	**0,54**
Индекс цифровой компетентности	**0,47**	0,03	-0,08	-0,02
«Обучаемость»	0,33	-0,09	**0,50**	0,03
«Результат учебной активности»	-0,06	0,02	**0,90**	0,07
Самооценка академического обучения	-0,14	0,02	**0,86**	0,06
Вес фактора	3,31	1,97	1,90	2,43
Доля объяснимой дисперсии	0,18	0,11	0,11	0,14

Третий фактор содержит переменные, отражающие процессуальные и результативные характеристики обучения: самооценку обучаемости, самооценку успеваемости, результат учебной активности студентов. Обучающиеся, которые высоко оценивают свои способности в усвоении учебного материала, также высоко оценивают результаты своей активности в учебной деятельности.

Четвертый фактор связывает предпочтение использования сети Интернет для обучения с таким способами, как: поиск дополнительной информации, которой нет в учебниках; поиск справочной информации (словари, справочники и т.д.); обмен информацией, связанной с обучением, с одногруппниками (в мессенджерах, социальных сетях). Такая взаимосвязь может говорить о том, что студенты, предпочитающие использовать Интернет для учебной деятельности, пользуются классическими возможностями Сети: поиск информации и обмен ею.

Выявленные результаты дополняют данные сравнительного анализа подгрупп студентов с низким (N=42) и высоким (N=48) уровнями цифровой компетентности. Обнаружено, что для студентов с высоким уровнем цифровой компетентности, по сравнению со студентами с низким уровнем цифровых навыков, свойственны более высокие оценки обучаемости ($U_{эмп}$ = 755,5; $p \leq 0,04$). В то же время самооценка академического обучения значимо выше у студентов с низким уровнем цифровой компетентности, по сравнению с обучающимися с высоким уровнем цифровых навыков ($U_{эмп}$ = 755; $p \leq 0,04$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень цифровой компетентности студентов проявляется в разнообразном использовании технологий, реализуемых посредством Интернет, и находит определенное отражение в самооценке их способности к усвоению учебного материала. Однако обучаемость и результативность учебной активности не являются показателями, однозначно положительно связанными с уровнем цифровых навыков. Вероятно, эти характеристики имеют многогранный характер взаимосвязи, опосредованный влиянием других личностных факторов.

Резюмируя, можно сказать, что результаты представленного исследования важно учитывать в контексте исследования факторов психологического здоровья у современной молодежи, вовлеченной в использование цифровых образовательных технологий.

Литература:

1. Агеев, Н. Я. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований / Н. Я. Агеев, Ю. А. Токарчук, А. М. Токарчук, Е. В. Гаврилова // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Т. 15, № 1. – С. 37–55. DOI:10.17759/psyedu.2023150103

2. Волочков, А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А. А. Волочков. – Пермь: ПГПУ, 2007. – 376 с.

3. Волочков, А. А. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества / А. А. Волочков, Н. В. Коптева, А. Ю. Попов, А. Ю. Калугин, Е. Н. Митрофанова. – Пермь ПГПУ, 2015. – 200 с.

4. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура и психологическое здоровье личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов: Межвузовский сборник научных статей с международным участием. – Барановичи, 2015. – С. 40 – 45.

5. Солдатова, Г. У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

6. Солдатова, Г. У. Рожденные цифровыми: Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие / Г. У. Солдатова, Е. И., Рассказова, А. Е. Вишнева, О. И. Теславская, С. В. Чигарькова. – М.: 2022. – 356 с.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е. И. Сапего,
кандидат психологических наук, доцент,
Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск
miltcom@tut.by

FORMATION OF A DIGITAL CULTURE OF PERSONALITY IN A MODERN ORGANIZATION

K. I. Sapego,
PhD in Psychology, Associate Professor, Academy of Public Administration
under the President of the Republic of Belarus, Minsk

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования цифровой культуры личности в современном обществе, приводятся преимущества и недостатки удаленной работы. Представлена схема возникающих проблем во внутриорганизационных коммуникациях при внедрении процессов цифровизации. Автором дано определение цифровой культуры и её отличия от «аналоговой» культуры, приведены рекомендации по формированию цифровой культуры личности в организации и правила этики при проведении видеоконференций.

Annotation. The article substantiates the relevance of the formation of a digital culture of personality in modern society, provides the advantages and disadvantages of remote work. The scheme of emerging problems in intra-organizational communications during the implementation of digitalization processes is presented. The author defines digital culture and its differences from «analog» culture, provides recommendations on the formation of a digital culture of personality in an organization and rules of ethics of conducting video conferences.

Ключевые слова: цифровая культура личности; гаджеты; цифровизация; современный специалист; коммуникация.

Keywords: digital culture of personality; gadgets; digitalization; modern specialist; communication.

Введение. В настоящее время использование гаджетов происходит повсеместно – начиная от детей дошкольного возраста, заканчивая умудрёнными сединами сеньорами. Тем самым повышается роль и значимость формирования и развития цифровой культуры как при общении с близкими людьми, так и с коллегами на работе, партнёрами и руководством.

Современному специалисту становится важным знание основ построения цифровой корпоративной коммуникации в организации, овладение практическими навыками, умениями и способностями в области поддержания и развития цифровой культуры и управления рисками в условиях цифровизации [1; 3].

Внедрение цифровых технологий ведет к востребованности дистанционных работников на рынке труда. По прогнозам, после 2027 г. ожидается, что удаленная

работа станет приемлема для большого круга отраслей и профессий, до 70 % организаций будут иметь в штате удаленных работников [1; 5].

Однако, на сегодняшний день, многие работодатели не стремятся к полному переводу работы в онлайн-режим. Согласно опросу [6], проведенному в 2020 г. Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), 95 % работодателей не планируют полный перевод работы в дистанционный режим, что во многом связано с нерешёнными проблемами в сфере цифровой культуры и коммуникаций.

Общение с помощью электронных устройств приводит к различным помехам при построении интеракции, к увеличению времени коммуникаций. Деловые переговоры и совещания, организованные в видеоформате часто затягиваются, из-за чего возрастает угроза срыва коммуникаций.

Основная часть. Согласно доклада ВЦИОМ [6], почти половина работодателей (43 %) не отмечают изменения эффективности работы специалистов в дистанционном режиме, а 38 % работодателей считают, что эффективность работы снизилась, и только 5 % работодателей считают, что эффективность выросла.

Это говорит о том, что основной причиной возможного снижения эффективности работников является несовершенство организационных процессов, которые обострились при переходе в онлайн режим (много нерегламентированных коммуникаций, сложнее воспроизводить устные договоренности). Также на эффективность работы специалистов влияет снижение контроля со стороны руководства.

Негативным последствием перехода на удаленный режим работы является разрушение корпоративной культуры. Корпоративная культура играет важную роль в жизни организации. Она способствует формированию у работника чувства приверженности организации, мотивирует его к более эффективной работе. В новых условиях коммуникации сосредотачиваются только на рабочих вопросах. Вследствие отстранения от дел организации, отсутствия неформального общения, недостаточности информации, наблюдается снижение мотивации и вовлеченности в работу.

Вышеперечисленные проблемы внутриорганизационных коммуникаций при внедрении процессов цифровизации представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Проблемы внутриорганизационных коммуникаций в условиях удаленной занятости.

Поэтому здесь мы можем говорить о необходимости развития цифровой культуры и грамотности работников при цифровой трансформации организации [5].

Корпоративная культура – это сложившийся набор поведенческих паттернов работников, основанный на их убеждениях и ценностях; а ***цифровая культура*** – это такой набор убеждений и поведенческих стереотипов, который способствует внедрению и развитию цифровых технологий.

Как и любая крупная трансформация, цифровая трансформация, учитывая её непрерывный характер, требует такой организационной культуры, которая поддерживает изменения на всех этапах, обеспечивая при этом реализацию общей стратегии организации.

Различные культурные и психологические факторы выступают серьёзным барьером, определяющим готовность организаций к проведению цифровой трансформации – более половины лидеров по цифровым технологиям считают препятствием именно культуру.

Важно понимать, что при цифровой трансформации организации речь идет о создании совершенно новой культуры, культуры принятия решений на основе данных, «цифровой» культуры, отличной от привычной многим «аналоговой». Наглядные отличия этих двух культур приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Отличия «цифровой» культуры от «аналоговой»

«Аналоговая культура»	**«Цифровая культура»**
Оборонительная	Наступательная
Отстраненная от клиентов	Клиентоцентричная
Данные измеряют прошлое	Данные используют для инсайтов и принятия решений
На основе ретроспективных данных	Существует в реальном времени
Избегает рисков	Быстрее совершает ошибки
Оргструктура	Минимальная иерархия
Структурные обособленности	Кросс-функциональные команды
Внутренние разработки	Сеть экспертов
Наше предложение	Потребности клиентов

Здесь необходимо привести рекомендации по формированию цифровой культуры личности в организации при участии руководства [4; 5].

Во-первых, это разъяснение работникам зачем нужна цифровизация, каковы её преимущества, что она дает, какие выгоды получает организация и каждый её работник. Ключевым инструментом корпоративной культуры является в этом случае развитая система внутренних коммуникаций и обратной связи, которая позволяет отвечать на волнующие работников вопросы.

Вторым элементом корпоративной культуры в период перехода к цифровизации является готовность организации проводить изменения процессов и перевод их в цифровой формат. Для того чтобы сотрудники стали активными участниками изменений, в корпоративной культуре нужно внедрять понятия «улучшения» и «изменения» как ценность, дать возможность работникам критически переосмыслить процессы и найти пути их улучшения.

В-третьих, переход к цифровой культуре требует новых навыков и знаний от работников. Поэтому желание и стремление обучаться – ещё одна ценность корпоративной культуры, без которой затруднителен переход к цифровизации.

У работников необходимо развивать культуру постоянного развития и обучения, что позволит им быть в курсе всех новшеств и успешно применять их в своей деятельности.

Четвертый важный элемент цифровой культуры – ориентация на запросы потребителей услуг (слушателей, студентов, посетителей организации) с точки зрения применения цифровых решений. Для этого следует учитывать и своевременно выяснять портебности ключевой аудитории и требования к услугам организации.

Также можно отметить, что в настоящее время ***трендами цифровизации общества и личности являются:***

– формирование нового технологического уклада в экономике и промышленности;

– повсеместное проникновение ИКТ;

– глобализация, глокализация и мобильность работников;

– рост объемов знаний, не имеющий аналогов в истории развития человечества;

– возникновение новых навыков у работников, новых профессий;

– философия «обучение в течение всей жизни», чтобы быть востребованным обществом и рынком труда;

– развитие мобильных технологий и их повсеместное проникновение;

– цифровое рабочее место;

– законодательное закрепление дистанционной работы.

Ответом профессионального образования на внедрение цифровой культуры личности во все сферы нашей жизни является открытие новых специальностей, которые тесно связаны с цифровизацией экономики.

Цифровая трансформация предусматривает изменение содержания подготовки специалистов и повышенные требования ко владению цифровыми технологиями. Мехатроника, например, является основой многих специальностей. Практически во всех специальностях заложены компетенции digital skills (цифровых навыков). Подготовка ведется в виртуальной программной среде, используются тренажеры-симуляторы с последующей отработкой на реальном оборудовании или во взаимодействии с людьми (пациентами, студентами).

Выводы и рекомендации. Таким образом, среди *перспектив развития цифровой культуры и обучения в цифровом обществе можно отметить*:

– введение новых специальностей, отвечающих запросам цифровой экономики;

– дальнейшее обновление содержания специальностей под влиянием digital skills и повышение профессиональной компетентности работников;

– масштабное использование электронных коммуникаций для информационного взаимодействия педагогов, обучаемых, родителей;

– комплексная информационная система управления учреждениями профессионального образования;

– совершенствование системы прогнозирования кадров – от прогнозирования потребностей в профессиях к прогнозированию компетенций;

– введение дисциплин, формирующих личностные психологические качества для развития цифровой культуры, soft skills (мягких навыков);

– разработка электронных образовательных ресурсов, тренажеров, учебников нового поколения (AR, VR).

Важным является развитие навыков самопрезентации личности в цифровой коммуникации – новой формы коммуникативного взаимодействия, которая может быть реализована как в Digital (онлайн), так и Phygital (оффлайн /онлайн) режимах. Сегодня владение презентационным навыком является «ключевым навыком XXI века». Среди инструментов формирования этого важнейшего навыка новой реальности особое место занимает этикет общения в его классическом и цифровом форматах.

Среди основных этических правил при проведении видеоконференции можно выделить следующие.

1. *Продолжительность коммуникации*. В среднем тайминг составляет 30 минут. Если вопросов слишком много, их разбивают на части и планируют несколько отдельных включений.

3. *Рассылка плана* дискуссии и материалов, статей для подготовки информации.

1. *Количество участников* деловой видеоконференции. Желательно присутствие не более 10 человек. Другим необходимо отправить резюме или запись трансляции для осведомления.

4. *Модератор*. Назначается человек, ответственный за соблюдение графика для объявления темы дискуссии, контроль за возможностью участников высказаться, за сбором материалов после их обсуждения и подготовка отчетности.

6. *Выбор места*. Нужно подготовить рабочее место, чтобы вид в камеру был деловой (без посторонних людей, еды, предметов или животных. Своё изображение лучше поместить в центре кадра и смотреть в камеру во время съёмки, а не на экран. Лучше не общаться, сидя в кафе, парке, в кресле или на диване и не ставить ноутбук на колени.

5. *Пунктуальность*. Следует подключаться к видеоконференции за 3-5 минут до начала, чтобы не вынуждать остальных ждать.

7. *Габитарный имидж*. Следует привести свой внешний вид в порядок как при личной деловой встрече. Не одевайте нарядов в полоску или очень ярких расцветок.

8. *Знакомство*. Важно, чтобы каждый участник представлялся перед высказыванием, если только все участники не являются коллегами или знакомы заранее.

9. *Возможность высказаться*. Если в эфире воцарилось молчание, это не означает, что все согласны с ходом дискуссии. В этом случае можно использовать письменный вариант обращения к спикеру – видеочат.

10. *Помехи в эфире*. Если не собираетесь выступать, лучше выключить свой микрофон, чтобы не создавать фоновый шум для участников. Также не следует употреблять еду перед камерой, а кружку с чаем или стакан с водой можно поставить в стороне. Умеренное использование жестов будет более уместным.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что технологические характеристики цифрового вида взаимодействия накладывают свой отпечаток на личностную, коммуникативную и презентационную составляющую общения и взаимодействия в организации. Современному специалисту представляется значимым быть осведомленным о востребованных цифровых навыках и развивать в себе цифровую культуру личности.

Литература:

1. Ашманов, И. С. Цифровая гигиена / И. С. Ашманов, Н. И. Касперская. – СПб. : Питер, 2022. – 400 с.

2. Ефимчик, О. Е. Стратегии коммуникативного поведения : учеб. пособие / О. Е. Ефимчик, Н. М. Эдвардс. – Минск : РИВШ, 2023. – 218 с.

3. Лобанов, А. П. Soft Skills для цифрового поколения : учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2021. – 152 с.

4. Пыжова, Н. Н. Психология электронной коммуникации : пособие / Н. Н. Пыжова, Н. В. Волох ; Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 135 с.

5. Салдана, Т. Почему цифровая трансформация не дает результата. И что делать, чтобы всё заработало / Т. Салдана. – М. : Альпина Паблишер, 2021. – 334 с.

6. Цифровая грамотность и удаленная работа в условиях пандемии. Совместный аналитический доклад ВЦИОМ и Social Business Group [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://676.su/RnOR. – Дата доступа: 06.02.2024.

УДК 373.211.24:005.336.5

ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Л. Седина,
педагог-психолог государственного учреждения образования
«Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева», г. Могилев
sedinatl@gmail.com

TRAINING AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING THE SKILLS OF THE FUTURE FOR TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

T. Sedina,
teacher-psychologist
of the State Educational Institution
"Preschool Child Development Center No. 1 of Mogilev", Mogilev

Аннотация. Статья посвящена вопросу эффективности организации и проведения тренинговой работы с педагогическими работниками учреждений дошкольного образования по развитию навыков будущего с целью дальнейшего развития своей профессиональной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the issue of the effectiveness of organizing and conducting training work with teachers of preschool educational institutions on the development of skills of the future in order to further develop their professional activities.

Ключевые слова: навыки будущего; критическое мышление; креативность; коммуникативные навыки; координация.

Keywords: future skills; critical thinking; creativity; communication skills; coordination.

Новые задачи и направления развития образования определяют особые требования к личности педагогических работников учреждения дошкольного образования. В современных условиях для эффективной деятельности им важны не только профессиональные навыки, но и дополнительные знания и умения, личностные качества, которые в современном мире называют навыками будущего.

Навыки будущего рассматриваются как приобретенные навыки, которые человек получает, через дополнительное образование и свой личный жизненный опыт и которые он использует для своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности [1]. В настоящее время данные навыки необходимы человеку любой профессии для достижения профессионального и личного успеха. В 2016 году на Всемирном экономическом форуме в Давосе были сформулированы основные навыки будущего, которые в дальнейшем понадобятся специалисту любой профессии: коммуникативные навыки, умение работать в команде, позитивное мышление, умение решать комплексные задачи

(переключение с одной задачи на другую), контроль (стрессоустойчивость), уверенность в себе, тайм-менеджмент (управление временем), критическое и творческое мышление, умение принимать решения, гибкость. В настоящее время десять гибких навыков превратились в более простую и понятную модель «4К». Это четыре ключевых компетенции, названия которых начинаются на букву «К»: критическое мышление, креативность, коммуникативные навыки, координация — способность работать в команде, брать на себя как лидерские, так и исполнительские функции, распределять роли, контролировать выполнение задач. Их необходимо развивать каждому человеку, чтобы быть востребованным на рынке труда.

Эффективным средством развития навыков будущего у педагогических работников в государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» является тренинг.

Тренинг как форма активного обучения, направленна на развитие знаний, умений и навыков, а также социальных установок в межличностном и профессиональном общении.

Педагогический тренинг – специальный режим профессионального обучения педагога, обеспечивающий формирование необходимых и достаточных для успешности воспитания практических умений, формирующихся в ходе многократных систематических упражнений по решению педагогических задач и позволяющий педагогу творчески выстраивать свою профессиональную деятельность на основании познанных психолого-педагогических закономерностей становления и развития человека.

Целью тренинга являлось развитие личностного и профессионального потенциала педагогов на основе освоения гибких навыков. В качестве задач были определены следующие: способствовать личностному росту педагогов; развивать коммуникативные навыки; навыки критического мышления; способствовать преодолению психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению; развивать профессионально значимые качества личности педагогов, навыки самопознания и рефлексии; формировать внутреннюю позицию успешного педагога.

Одной из ключевых компетенций педагогических работников является критическое мышление, которое рассматривается как способность критически оценивать информацию, поступающую извне, анализировать её и проверять на достоверность, видеть причинно-следственные связи, отбрасывать ненужное и выделять главное, делать выводы и принимать решения. Этот процесс состоит из интеллектуальных действий: наблюдения и описания, формулирования вопросов, рассуждения и интерпретации, сравнения и построения связей, исследования точек зрения, понимания сути информации и ее оценки. Когда мы мыслим критически, то соединяем эти действия в единую систему: наблюдение ведёт к описанию, описание – к интерпретациям и рассуждениям, которые углубляются и расширяются за счет построения связей, что в итоге приводит к понимаю сути, формулированию выводов и принятию решений.

Развитие данной компетенции в ходе тренинга осуществляется в процессе разнообразных упражнений, одним из которых является упражнение

«Творческие вопросы», направленное на формирование умения формулировать и исследовать интересные вопросы и получать с их помощью новые идеи. В ходе выполнения данного упражнения педагогические работники объединялись в подгруппы, выбирали предмет (тему) для исследования, придумали не менее 12 вопросов о выбранном предмете (теме), используя фразы: «Почему…?», «Зачем? или Каковы причины…?», «Как было бы иначе, если бы…?», «Что, если…?», «Предположим, что…?», «Что изменится, если…?», «Что, если бы мы знали…?» и др. Далее, выбирали из списка наиболее интересные вопросы и обсуждали их.

Еще одной важной компетенцией педагогических работников является креативность. Креативность – это творческие способности личности, позволяющие создавать и воплощать в жизнь принципиально новые идеи. Творческая составляющая присутствует в каждом человеке от рождения. Но, к сожалению, большинство из нас теряет свободу творчества под влиянием воспитания и социального окружения. Для развития данной компетенции в ходе тренинга нами используются такие упражнения как «Игра в ассоциации», «Разгадывание друдлов», «Нестандартные способы применения», «Два случайных слова». Так, упражнение «Два случайных слова» направлено на осознание креативности в себе и развитие способности находить новые нестандартные решения задач. Участникам предлагается с помощью книги выбрать два случайных слова, а затем найти нечто общее между этими словами, сопоставляя их, анализируя, сравнивая, отыскивая взаимосвязи. После этого педагоги придумывают историю, которая связывала бы два эти понятия.

Актуальность проблемы развития коммуникативной компетентности педагогов дошкольного образования объясняется необходимостью и важностью формирования общения в ходе профессиональной педагогической деятельности в рамках образовательного процесса. Коммуникативная компетентность является важным личностным ресурсом, благодаря которому человек может выстраивать взаимоотношения с окружающими и достигать в процессе общения поставленных коммуникативных целей (убедить, объяснить, рассказать и т.д.). Поэтому упражнения на развитие коммуникативных навыков у педагогических работников нашего учреждения в ходе тренинга занимают важное место. Одним из эффективных является упражнение «Я»-«Ты» высказывания или «Я»-«Ты» сообщения. Оно предполагает высказывание человека, в котором он описывает свои чувства и формулирует свои пожелания с опорой на собственные мысли и эмоции, стараясь не задевать и не обвинять в этом окружающих. Я-высказывание всегда начинается с личных местоимений: «я», «мне», «меня». «Я-высказывания» могут использоваться как приём для смягчения или предотвращения конфликта, в противовес которому идут «Ты-высказывания», в которых говорящий ссылается на поступки партнёра и его ошибки, выражает свою мысль через обвинения, а не через свои эмоции, вызванными теми же событиями. «Я-высказывание» строится по определенной схеме: «Я чувствую...(эмоция), когда ты...(поведение), и я хочу... (описание действия)». Задача участников строить «Я»-высказывания в ответ на «Ты»-сообщение по предложенной схеме. Кроме этого, участникам тренинга предлагались такие упражнения, как «Стили общения», «Искажение информации», «Выдели

главное», «Сила языка», «Точка зрения», «Дневник застенчивости», которые направлены на эффективное использование вербальных и невербальных средств общения при передаче информации и установлении взаимопонимания, формирование умения слушать, преодолевать помехи в коммуникации.

Навыки командной работы также являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога. Педагогическая команда — это группа педагогов учреждения образования и других субъектов (родители, социальные партнеры и т.д.), созданная для решения стратегических и тактических задач развития учреждения. Педагогическую команду отличают следующие признаки: эффективное конструктивное межличностное взаимодействие; ярко выраженная личная ответственность, профессионализм каждого сотрудника команды, положительное мышление, а, следовательно, ориентация на общий, а не индивидуальный успех, способность согласованно работать на общий результат, дисциплинарное поведение, дух команды и др.

В ходе тренинга у педагогов также формируются представления о феномене команды и ее составляющих, происходит оценка сильных и слабых сторон команды, осознание участниками своих командных ролей, совершенствуется процесс принятия решений, формируется чувство сплоченности и принадлежности к команде.

Наиболее эффективными средствами командообразования на нашем тренинге являются веревочный курс, сторителлинг и командный рисовальщик.

Веревочный курс – это универсальный инструмент для формирования навыков командной работы. Это не только упражнения с веревками. Наряду с ними могут использоваться и другие реквизиты: гимнастические палки, дощечки, мячи, гимнастические скамейки и др. Одним из условий проведения веревочного курса является то, что если команда допускает ошибку в выполнении упражнения, то все начинается сначала. В ходе прохождения веревочного курса создается атмосфера творческого поиска, развивается способность к принятию нестандартных решений, усиливается взаимопомощь и поддержка в команде. На примере трудных упражнений команда обучается разрешать коллективную задачу, разрабатывать стратегию и тактику её решения. Участники веревочного курса побеждают свои барьеры в общении, становятся ближе друг к другу, все это способствует быстрому и естественному сплочению коллектива. Анализируя поведение участников, на отдельных этапах курса, можно понять, кто повлиял на принятие решения, кто занял пассивную позицию, и к чему это привело. В результате можно подвести итоги, что можно было сделать лучше или иначе, как поступить в следующий раз, как одолеть тяжести в жизни более результативным способом. Главная цель веревочного курса – создание команды и выявление лидеров.

Сторителлинг – это технология, которая предполагает использование историй для достижения образовательных целей и результатов. Истории хороши тем, с ними рождаются эмоции, чувства. Истории воздействуют на наше подсознание совсем по-другому, нежели факты, логические объяснения или философские размышления. Правила составления истории основаны на аббревиатуре ЭЗРКР (экспозиция, завязка, развитие, кульминация, развязка).

Тема истории должна соответствовать определенной теме. В качестве инструмента для составления историй мы используем пиктограммы «Story Cubes» и серия фотографий, связанных по теме с содержанием тренинга. При использовании пиктограмм, каждая подгруппа получает набор кубиков для истории, состоящих из 54 картинок. На основе случайного выбора картинок, команды придумывают логичные и последовательные истории на заданную тему, определяя содержание с помощью данных инструментов. В работе с серией фотографий, по теме, связанных с содержанием тренинга, каждый участник получает по одной фотографии. Первый из них начинает свою историю, все внимательно слушают и по очереди продолжают её составлять так, чтобы она получилась логичной и последовательной.

Командный рисовальщик – это тренинговый командообразующий аппарат, который позволяет в ходе тесного взаимодействия производить манипуляции с рисованием предметов и написанием слоганов, слов с названиями команд, названий тренинга, геометрических фигур и т.д. Использование командного рисовальщика позволяет нам создавать такие условия для участников, в которых они учатся принимать на себя ответственность, демонстрировать свои лидерские роли. Рисование происходи следующим образом, тренер дает задание что-либо нарисовать. Участники выполняют его в полном молчании. У этого упражнения может быть другая модификация. У всех участников закрыты глаза, открыты только у одного из них. Рисование заданной фигуры осуществляется под руководством участника с открытыми глазами. Он говорит, в какую сторону повернуть, как долго вести линию. После окончания работы команда оценивает её.

Завершающим элементом тренинга является рефлексия. Она содержит несколько составляющих – содержательную и эмоциональную. Завершение по содержанию предполагает обобщение итогов, обсуждение практических результатов и возможностей их переноса в реальную жизнь, обратную связь от участников. Под эмоциональными итогами подразумевают сохранение в памяти участников хороших впечатлений от тренинга.

Таким образом, организация и проведение тренингов с педагогическими работниками по развитию навыков будущего способствует совершенствованию их личностных и профессиональных умений, создает условия для повышения качества образовательного процесса.

Литература:

1. Давидова, В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills. – Дата доступа: 18.02.2024.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СУПРУЖЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В. И. Слепкова,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной и семейной психологии Института психологии
учреждения образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка», г. Минск
v.slepkova@gmail.com

PSYCHOLOGICAL CULTURE OF MARITAL INTERACTION

V. I. Slepkova,
PhD (Psychology), Associate Professor of the Department
of Social and Family Psychology, Institute Psychology,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Аннотация. Рассматриваются нормативные кризисы супружества и роль психологической культуры партнеров в их преодолении. Путь пары от начального симбиоза к зрелым отношениям и рост психологической культуры супругов представлены как два диалектически взаимосвязанных процесса.

Ключевые слова: кризисы супружества, признаки зрелого супружества, когнитивный и коммуникативный уровни психологической культуры супругов.

Annotation. The normative crises of marriage and the role of psychological culture in overcoming them are considered. The path of a couple from initial symbiosis to a mature relationship and the growth of the psychological culture of the spouses represents two differentially interacting processes.

Keywords: crises of marriage, signs of a mature marriage, cognitive and communicative levels of psychological culture of spouses.

В основу статьи положена концепция Якова Львовича Коломинского о психологической культуре личности.

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Семья начинается с отношений, отношений между мужчиной и женщиной. Супружеские отношения – это особая форма и качество межличностного взаимодействия мужчины и женщины. Супружество это не данность и не заданность фактом юридического оформления отношений или решением мужчины и женщины начать совместную жизнь. Заключение брака и зрелость супружества не совпадают по времени.

Нахождение в супружестве, выстраивание супружеских отношений требует от взрослого человека приобретения нового опыта межличностного взаимодействия: соучастия в созидании отношений привязанности и любви, создающих ощущение устойчивости и безопасности в семье. Супружество это процесс становления и развития: путь от незрелых форм партнерства к зрелым

супружеским отношениям, путь роста психологической культуры каждого из супругов.

Создание единого целого двумя разными людьми – это длительная партнерская психологическая работа. Проанализируем те опасности, которые неизбежно поджидают супружескую пару на пути от незрелости к зрелым формам партнерских отношений, те неизбежные, нормативные кризисы развития и проследим, какова здесь роль психологической компетентности супругов.

КРИЗИС СЕПАРАЦИИ

С самого начала совместной жизни супруги оказываются включенными в несколько треугольников. Супругам как паре и каждому супругу как ребенку своей семьи и партнеру ребенка другой родительской семьи необходимо прожить и пережить процесс эмоциональной сепарации во всех этих треугольниках. Процесс сепарации естественным образом связан с процессом индивидуации супружеской пары как отдельной и отделенной общности, процессом создания нового психологического пространства супружества со своими внешними и внутренними границами.

Вступление в супружество – это переход из поколения детей в поколение взрослых. Компетентность молодых супругов, как компонент формирующейся психологической культуры супругов, состоит в способности осознать и принять неизбежность возникновения напряжения и трудностей в отношениях с партнером и родительскими семьями, связанными с необходимостью сохранять эмоциональную близость с родителями и при этом выстраивать границы. Зрелое эмоциональное отделение взрослых детей предполагает создание гибких границ между супружеской парой и родительскими семьями и с каждым из родителей.

Через решение проблемы сепарации от родительских семей, опыт достижения в отношениях с ними баланса между принадлежностью и автономией супруги взрослеют, становятся независимее, самостоятельнее, возникает чувство ответственности за создаваемую семью, принадлежности к ней.

ОПАСНОСТИ СИМБИОЗА

Симбиоз начальных отношений супругов – необходимый ресурс в решении проблемы сепарации от родительских семей.

Период симбиотичных отношений – это период создания «эмоциональной подушки безопасности» для дальнейшего развития отношений в паре (Э. Бэйдер, П. Пирсон, 2006).

Эмоциональная близость симбиоза – это основа интеграции и индивидуации пары и, одновременно, мощное препятствие для движения пары к зрелости в отношениях, к зрелой супружеской любви.

Симбиоз необходим и опасен одновременно. Симбиоз – это такой союз влюбленных, в котором акцентируется сходство между партнерами. В симбиозе создается иллюзия полного взаимопонимания друг друга, одинаковости мыслей, чувств и желаний, иллюзия полной принадлежности друг другу, возникает иллюзорное право частной собственности на личную жизнь партнера. Формируется ложное представление о том, что каждый умеет читать мысли другого, знает его чувства, намерения и мотивы. С симбиотичной

привязанностью трудно и не хочется расставаться, и особенно тем супругам, в детстве которых недоставало родительского тепла, заботы, признания.

Застревание на этапе симбиоза – опасная ловушка в отношениях пары. Абсолютизация близости ведет к стиранию границ между супругами, утрате самостоятельности и личной свободы. Сохранение отношений симбиоза может интерпретироваться парами как стремление к сохранению романтической любви. Симбиоз опасен, если он приобретает застойный характер, который может длиться годами, обнаруживая при этом психологическую некомпетентность партнеров.

«Застойный симбиоз» питается страхом потери партнера, за которым стоит другой страх – страх потери себя, страх остаться наедине с собой, страх открытия себя.

Принятие неизбежности и естественности различий между любящими людьми, осознание ценности различий как ресурса развития каждого из супругов и пары в целом – это те компоненты психологической культуры мужчины и женщины, которые необходимы для взросления пары, для выхода из сетей симбиоза.

ТРУДНОСТИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Фаза дифференциации в эволюции супружества начинается с первого разочарования друг в друге. Наступают болезненные моменты деидеализации партнера и деромантизации отношений супругов. Начинается процесс освобождения от иллюзий бесконечной общности, схожести в намерениях, мыслях, оценках, чувствах. Супруги начинают замечать, а затем, акцентировать внимание на проявляющихся различиях между ними. Супруги ощущают, одновременно, и необходимость, и неспособность установить баланс между разными, а порой противоположными желаниями. Любое несогласие, расхождение принимается за утрату любви, в чем чаще всего обвиняется партнер.

Драматичность процесса дифференциации, его длительность и исход отличается в разных парах, что, безусловно, связано с уровнем психологической культуры супругов. В некоторых парах наступают моменты, когда один или оба партнера ставят под сомнение правильность своего выбора. Скоропостижно принимаются решения о разрыве отношений.

Другие пары мучительно долго осознают реальность различий, опасаясь неотступности и бесконечности конфликтов по поводу разногласий, пессимистично смотрят в будущее своих отношений. Одна из задач этапа дифференциации – суметь справиться со всеми этими разнообразными чувствами.

На этом этапе в отношения близости супружеской пары вступает новый элемент – притязания на автономию и самостоятельность одного или обоих партнеров. Проявляются диалектические процессы в динамике супружества. Построение зрелых супружеских отношений К.Витакер называет диалектической борьбой на нескольких уровнях, причем ключевым диалектическим процессом он называет противостояние таких полюсов, как сопринадлежность и индивидуация.

Успешное прохождение процесса дифференциации требует личностной зрелости и мужества как для осознания себя, идентификации своих мыслей, чувств и желаний, так и восприятия партнера как самостоятельной, автономной личности. Это трудный путь освобождения от взаимных проекций к самопознанию и пониманию другого, движение к осознанию собственной ответственности за качество отношений в паре. Без признания различий невозможно научиться решать проблемы, вести переговоры, приходить к согласованным решениям.

Открытие себя для себя, понимание и принятие себя, открытие и принятие партнера, его сущности без маски – это те элементы психологической культуры супругов, которые возникают в процессе решения задач дифференциации и способствуют преодолению кризиса дифференциации.

СУПРУЖЕСТВО И РОДИТЕЛЬСТВО

Еще одной задачей, требующей от супругов опыта и мужества дифференциации, является разграничение ролей супругов и родителей Появление ребенка в семье требует от супругов освоения новых ролей, ролей матери и отца. Сложная, но необходимая работа супружеской пары состоит в том, чтобы разграничить свои партнерские и родительские отношения.

По отношению к ребенку функции супружеского и родительского холона разные. Супружеская подсистема предоставляет детям модель интимных отношений, которые проявляются в повседневной жизни семьи. Через наблюдаемые отношения своих родителей как мужа и жены ребенок учится выражать привязанность и любовь, гнев и раздражение, учится уважению мужчины к женщине, женщины к мужчине. Благодаря партнерским отношениям своих родителей дети приобретают способность быть открытыми в коммуникации, конструктивно разрешать проблемы, преодолевать разногласия, учатся ценить достоинства и слабости близкого человека, приобретают способности принимать и прощать.

Назначение родительского холона иное – уход, забота, воспитание детей. При взаимодействии в рамках родительского холона у супругов – иные задачи и правила коммуникации. Они ответственны за физическое и психическое здоровье ребенка, за развитие способности ребенка взаимодействию с внешним миром.

Успешность современных родителей требует от них приобретения научных знаний о психологии современного ребенка, использование их в процессе взаимодействия с ребенком и с партнером-родителем. В стремительно меняющемся мире опыта воспитания, унаследованного от прародительских семей, явно недостаточно, что ставит перед родителями задачу повышения собственной психологической культуры на концептуальном уровне.

Между супружескими и родительскими функциями образуются сложные взаимосвязи и взаимовлияния. Основная же диалектика супружества и родительства состоит в том, что, с одной стороны, между ними необходима четкая граница, возникающая из различий в правилах и нормах поведения, с другой – только успешное, зрелое супружество может быть основой компетентного родительства, залогом здоровой любви родителей к детям.

ПРИЗНАКИ ЗРЕЛОГО СУПРУЖЕСТВА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Опираясь на идею Я.Л. Коломинского о том, что психологическая культура охватывает существование личности в двух мирах: во внутреннем мире собственной личности и в мире межличностного пространства (Я.Л. Коломинский, 2011), можно сформулировать допущение: психологическая культура супругов обнаруживает себя в следующих пересекающихся психологических пространствах: в отношении к себе, в отношении к партнеру и в отношении к супружеству как целостному образованию. Характеристики межличностного взаимодействия в зрелых супружеских парах могут служить признаками высокого уровня психологической культуры каждого из партнеров и пары в целом.

Говоря о диалектике здорового брака, К. Витакер (1998) процесс становления и развития супружества называет постоянным психотерапевтическим процессом двух цельных личностей.

Я.Л. Коломинский отмечал: когда возникает семья, происходит «встреча» психологических культур родительских семей, которые могут не соответствовать друг другу. Механизмом преодоления несоответствия моделей коммуникации становится супружеская толерантность – особая тактика оценивания другого (Я.Л.Коломинский, 2011), требующая развития эмпатии супругов друг к другу. Только благодаря эмпатии и открытости в отношениях супруги могут создать безопасное пространство для выражения разногласий, решения конфликтов, выражения негативных чувств по отношению друг к другу.

Партнерство требует психологического равенства в тех вкладах, которые супруги совершают по отношению друг к другу. Речь идет о таком признаке зрелости в отношениях, как способность отдавать и получать. Инвестирование в отношения предполагает заботу о психологическом комфорте друг друга, благодарность за внимание и понимание. Это и способность прощать и быть прощенным, быть благодарным и благородным. В успешном супружестве существует солидарная ответственность и разделенная гордость за отношения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ нормативных кризисов развития супружеских отношений позволил предложить рабочее определение психологической культуры супругов на двух уровнях: когнитивном и коммуникативном. На когнитивном уровне психологическая культура представляет собой совокупность знаний и представлений супругов о сущности супружества, об этапах и кризисах развития супружеских отношений, осознание себя и понимание партнера, признание уникальности своего супружеского союза. Коммуникативный уровень психологической культуры включает в себя такие способы саморегуляции и выстраивания межличностного взаимодействия, которые обеспечивают психологическое благополучие каждого из супругов и пары в целом.

Создание гармоничных отношений в супружеской паре – это особая психологическая деятельность, универсальным механизмом которой является психологическая культура партнеров.

Литература:

1. Бэйдер, Э. В поисках мифической пары. Эволюционный подход к диагностике и психотерапии пар / Э. Бэйдер, П. Пирсон ; пер. с англ. и ред. Н.А.Цветковой. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 302 с.

2. Валлерстайн, Д. Психологические задачи брака / Д. Валлерстайн // Семейная психология и семейная терапия. – 2004. – №. 3. – С. 14-33.

3. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура семьи как основа ее стабильности // Психология и жизнь: психологические проблемы современной семьи : сб. тез. 5-й межд. науч. конф. – Минск : БГПУ, 2011. – С. 382-384.

УДК 159.9

ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. А. Ульянина,
доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО,
Руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва
ulyaninaoa@mgppu.ru
С. О. Дмитриева,
кандидат искусствоведения, Ведущий аналитик отдела научно-методического обеспечения Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва
dmitrievaso@mgppu.ru
О. А. Тараненко,
ведущий аналитик отдела научно-методического обеспечения Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва
taranenkooa@mgppu.ru

AGE-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

O. A. Ulyanina,
Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow
S. O. Dmitrieva,
PhD in Art History, Lead Analyst of the Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow
Olga A. Taranenko,
Lead Analyst of the Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

Аннотация. В данной статье представлены обощенные результаты изучения фундаментальных и современных исследований (по материалам теоретико-методологического анализа более 100 статей в начных журналах, материалов конференций, монографий, др.) возрастно-психологических особенностей обучающихся по программе начального общего образования. Рассматриваются подходы к рассмотрению понятия учебной деятельности, формирования произвольности, памяти, мышления и речи, учебной мотивации, в том числе в эпоху цифровизации.

Annotation. This article presents the combined results of the study of fundamental and modern research (based on the materials of theoretical and methodological analysis of more than 100 articles in scientific journals, conference materials, monographs, etc.) of the age-psychological characteristics of students in the primary general education program. Approaches to the consideration of the concept of educational activity, the formation of arbitrariness, memory, thinking and speech, educational motivation, including in the era of digitalization, are considered.

Ключевые слова: обучающиеся; учебная деятельность; возрастно-психологические особенности; младший школьный возраст; начальное общее образование.

Keywords: students; educational activities; age-psychological characteristics; primary school age; primary general education.

Младший школьный возраст является одним из важнейших в развитии личности ребенка. В этот период происходит переход от наглядно-действенного мышления к абстрактно-логическому, развивается моральное суждение, происходит активное развитие речи, ребенок учится читать и писать, то есть осваивает письменную речь, которая является для него принципиально новым ее видом [19].

На этапе младшего школьного возраста для ребенка стоит задача овладения произвольным поведением [2] (и, в частности, развитие исполнительных действий), научным мышлением взамен магическому, житейскому, началу построения научной картины миры, а также зарождается рефлексия [5], ребенок начинает лучше ориентироваться в собственном внутреннем мире, поскольку сталкивается с оценкой педагогом его действий и качеств, собственной оценкой, способен простроить план своей деятельности во внутреннем мире [1]. Также важными итогами обучения в младшей школе являются создание «правильной внутренней позиции» по отношению к обучению, развитие внутреннего интереса к нему, любви к интеллектуальному труду и определенный статус ребенка, который успешно учится, что вызывает уважение родителей и других взрослых [2].

Учебная деятельность – ведущая деятельность младшего школьного возраста, которая выделяется в этот период среди других видов деятельности – игровой, художественной, спортивной. Основы осмысления понятия и особенностей учебной деятельности в отечественной психологии базируются на основах культурно-исторической теории деятельности. Проблемное поле этого подхода включает анализ закономерностей развития содержательно-предметной и коммуникативно-направленной деятельности взрослого и ребенка в контексте социальной ситуации развития [9]. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов акцентируют внимание на том, что в процессе учебной деятельности ребенок усваивает теоретические знания, в содержание которых входит происхождение, становление и развитие какого-либо предмета [7; 24]. В современной науке

активно изучаются различные аспекты учебной деятельности, которые определяют результаты этой деятельности обучающегося, а также учитывают вызовы современной жизни.

В.В. Рубцов анализирует совместную учебную деятельность как систему, учебных действий, которые связаны с координацией, планированием и организацией взаимодействий школьника и учителя, а также обучающихся между собой в процессе решения учебной задачи [23]. Коммуникация, рефлексия и взаимопонимание – основы организованной взрослым совместной учебной деятельности. В ходе современных экспериментальных исследований совместной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей обучающихся начальной школы 6–10 лет были выявлены три способа взаимодействия в процессе совместной деятельности на основе критерия общности ее участников [20]. До-организационный тип характеризуется практически полным отсутствием коммуникации между детьми и взрослым, а также между обучающимися, решение задачи происходит в рамках индивидуального действия, однако присутствуют элементы эгоцентрической речи, отражающей начало рефлексии, стремление к ориентации на действия партнера. Организационный тип учебной деятельности отмечен появлением целенаправленной коммуникации, учета действий партнера в процессе собственного решения задачи, ориентации на совместное действие как результат объединения индивидуальных усилий. Наконец, при использовании рефлексивно-аналитического типа учебных взаимодействий основным предметом учебной задачи становится сам способ взаимодействия, на который направлена рефлексия участников группы через обсуждение индивидуальных действий. Возникающая на этом уровне коммуникация и рефлексия определяется исследователями как полноценная учебная деятельность. Важно отметить, что в контексте данного подхода субъектом учебной деятельности младших школьников выступает весь класс как учебная общность [8].

Она из основных характеристик первоначального уровня восприятия младшего школьника – низкий уровень произвольности, направленность на ситуативно значимые, «яркие» объекты, слабая дифференцированность (обучающиеся могут путать объекты и их свойства). Основные изменения памяти в младшем школьном возрасте касаются развития произвольности, поскольку непроизвольной памяти, которая мотивировала интерес к познанию окружающего мира у дошкольника, в процессе учебной деятельности недостаточно. Экспериментальные исследования рабочей памяти у детей начала младшей школы (7 лет) показали, что дети, в отличие от взрослых, сталкиваются со сложностями воспроизведения стимула в ситуации отсутствия зрительной обратной связи, при этом сенсорная форма репрезентации позволяет точнее воспроизвести необходимое сочетание сегментов, однако в возрасте 7 лет эта задача требует дополнительного контроля [14]. Авторы делают вывод о том, что у детей этого возраста, в отличие от взрослых, репрезентация, предположительно преобразующаяся в абстрактную форму, менее точна, что приводит к резкому росту ошибок. Интересно, что экспериментальное исследование взаимосвязи разных типов памяти и успеваемости младших школьников позволило выявить

взаимосвязь между успеваемостью и зрительной, а также моторно-слуховой памятью [11]. Подобная взаимосвязь объясняется преобладанием зрительной памяти и легкости запоминание через движение у детей младшего школьного возраста, что еще раз подтверждает необходимость использования принципа наглядности материала и использования творческих игровых методик.

Отдельное поле исследований – изучение особенностей развития памяти у обучающихся младшей школы в эпоху цифровизации. Некоторые исследователи приходят к выводу о том, что использование электронных образовательных заданий и игр в процессе учебной деятельности повышает качество запоминаемого материала. Авторы делают вывод об эффективности в дополнение онлайн-обучения на образовательных платформах к традиционным подходам к развитию памяти и предлагают психолого-педагогическую программу по развитию памяти детей младшего школьного возраста с использованием цифровых образовательных ресурсов, продемонстрировавшую эффективность на выборке первоклассников [10].

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте связана с серьезными изменениями мышления ребенка – оно переходит от наглядно-образного к абстрактно-логическому. Несмотря на то, что мышление во многом все еще остается эмпирическим, формируются представления о пространстве, основы теоретического мышления – практически действенный и чувственный анализ (через действия с предметами и умение находить их части), и синтез (соединение частей путем суммирования признаков). Соотношение возрастных и индивидуальных отличий мышления младших школьников стало предметом экспериментального исследования, направленного на проверку возможности использования классификации ошибочных ответов по тесту «Стандартные прогрессивные матрицы» для дифференцированной оценки интеллектуальных способностей у детей начальной школы [4]. Результаты работы демонстрируют качественное своеобразие мышления обучающихся начальной школы – ошибки при выполнении заданий теста интеллекта 7-летних и 9-летних детей имеют разный характер как в зависимости от возраста, так и в зависимости от индивидуального уровня интеллектуальных способностей. Авторы подчеркивают значимость, в том числе, для практических психологов, исследования именно процесса мышления, с учетом того, что не всегда за правильным ответом стоит правильный способ мышления. Например, рассматривается возможность применения авторской компьютерной методики в формате совместной игры и обосновывается ее эффективность для развития таких важнейших основ мышления детей младшей школы как анализ, планирование и рефлексия [16].

Взаимосвязь мышления и речи наиболее ярко проявляется в процессе учебной деятельности младших школьников. В этот период повышается познавательная активность ребенка в отношении языка, увеличивается словарный запас, формируется контекстная речь. Организация учебной деятельности позволяет младшим школьникам освоить навыки звукового анализа слова, различия орфографической, грамматической и пунктуационной правильности [12]. Важный аспект исследования – диагностика

сформированности навыков понимания обучающимся младшей школы информационных текстов, поскольку именно они составляют основу домашних заданий до конца школьного обучения. Проведенная диагностика пятиклассников продемонстрировало основные проблемы, связанные с пониманием информационных текстов, которые не были решены на этапе начальной школы – низкий уровень умения мысленно восстанавливать реалии и реконструировать факты и события, описанные в тексте, ведет к проблеме понимания смысла текста [18]. Результаты сравнительного анализа двух выборок обучающихся четвертых классов, в одной из которых в процессе учебной деятельности велась последовательная работа над созданием и использованием понятийных текстов показали, что специально организованная работа с понятийными текстами ведет к повышению уровня владения уже освоенными в словесной форме понятиями, а также к улучшению понимания информационных текстов с незнакомым содержанием, что служит базой для важнейшего навыка самообучения [25]. Особенно актуально в цифровую эпоху – формирование читательских компетенций у обучающихся младшей школы и использование специальных методик для развития мотивации к чтению. Одно из интересных предложений – использование специальной программы курса литературы, начинающегося уже в младшей школе [17]. В начальной школе обучающимся предлагается попробовать смену разных позиций – автора, читателя, критика и даже теоретика и освоить специальные средства работы в каждой из этих ролей. Происходит постепенное усложнение понятий и задач, в рамках которой теоретические знания не остаются в поле необходимой для запоминания информации, а используются в практической работе в позициях автора и читателя-критика.

Одним из компонентов учебной деятельности является учебная мотивация. Проблема формирования учебной мотивации, исходя из ресурсов воспитательной работы и организации педагогического процесса, достаточно актуальна в современном мире, где обучающийся нередко выступает не только объектом образования, но и субъектом обучения. В связи с этим проводятся эмпирические исследования различной направленности.

Проведенное И.Ю. Кулагиной исследование учебной мотивации показало, что познавательные мотивы не играют важной роли в учебной деятельности участников исследования 1 и 4 классов, при этом общая направленность отношения к школе чаще положительная: в первом классе этот мотив недостаточно сформирован, а в четвертом начинает уступать новым мотивам грядущего подросткового возраста. Получение высоких оценок как мотив ослабевает к окончанию данного возраста, так как вместо восприятия отметок как поощрения за старательность они воспринимаются как показатель полученных знаний, однако нередко отмечается также мотив избегания отметок вовсе. Среди социальных мотивов отмечается мотив ответственности перед учителем и ориентации на устройство будущего. Не были отмечены мотивы долга перед страной или обществом, самосовершенствования и самообразования. Сохраняется и игровая мотивация, причем к 4 классу обучающиеся предпочитают игрушкам компьютерные игры. Таким образом,

автор выделяет некоторые тенденции развития учебной мотивации. Так, мотивация уже в конце 1 класса может выделяться ориентация на процесс обучения или на результат деятельности (в том числе получение высоких отметок). Со 2 класса появляется предпочтение отдельных учебных дисциплин, однако общая положительная настроенность по отношению к школе к 4 классу ослабевает [15].

Т.О. Гордеева и др. отмечают, что важным ресурсом учебной самооценки и благополучия является тип учебной мотивации. Если преобладает внутренняя мотивация к обучению, осознание важности, наличие интереса к нему, осознание своей субъектности, при этом снижен внешний контроль взрослых, то удовлетворенность и самооценка выше [6]. И.В. Воронкова и др. провели сравнение школьной мотивации обучающихся по системе традиционного дидактического обучения и по системе развивающегося обучения Эльконина-Давыдова. Было показано, что в первой группе отмечается так называемая «школьная скука», наличие негативных переживаний по поводу обучения и соответствующее отношение к нему. Во второй группе преобладала продуктивная мотивация и положительное отношение к обучению [3]. Помимо этого активно ведется изучение таких важных вопросов связанных с развитием социальной адаптации, отмечено, что основные трудности связаны с установлением взаимоотношений с другими обучающимися, формирование и разитие навыков общения, а также подверженность тревожным и стрессовым состояниям, страхам [13; 22]. В соответствии с вызовами настоящего времени рассматривается организация учебной деятельности в соответствии с новыми условиями, так дистанционное обучение поставило такие вопросы как адаптация традиционных образовательных механизмы к использованию в рамках электронных образовательных технологий, а затем адаптация цифровых инструментов к обучению в условиях цифровой трансформации традиционной системы образования, организации гибридных форм с учетом развития рисков социально-психологической дезадаптации у обучающихся [21].

Таким образом, на этапе младшего школьного возраста происходит формирование важнейших качеств и умений личности, которые затем будут использованы для дальнейшей учебной и учебно-профессиональной деятельности. Современные исследования не только подтверждают и уточняют положения фундаментальных трудов отечественной психологической науки, но и показывают особенности развития младших школьников в эпоху цифровизации.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М. : Акад. проект, 2006. – 811 с.

2. Божович, Л. И. Развитие воли в младшем школьном возрасте / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология / сост. И. В. Дубровина [и др.]. – М., 2007. – С. 183–188.

3. Воронкова, И. В. Особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников / И. В. Воронкова,

М. Д. Расторгуева, М. О. Енукова // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № 1. – С. 98–105.

4. Вучичевич, Б. Возрастные и индивидуальные различия в интеллектуальном развитии младших школьников при выполнении заданий СПМ / Б. Вучичевич // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 1. – С. 95–110.

5. Гелус, З. О диалектике внешних и внутренних условий в развитии личности / З. Гелус // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте / ред. В. В. Давыдов, И. В. Дубровина. – М. : Академия педагогических наук СССР, 1980. – С. 1022.

6. Гордеева, Т. О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, М. В. Лункина // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 3. – С. 32–42.

7. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Просвещение, 1972. – 240 с.

8. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14–19.

9. Давыдов, В. В. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем / В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, А. Г. Крицкий // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1, № 2. –С. 68–72.

10. Декина, Е. В. Особенности развития памяти младших школьников в процессе активной познавательной деятельности и воспитания: влияние цифровизации образования / Е. В. Декина, К. С. Шалагинова // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № 3. – С. 66–77.

11. Долгова, В. И. Волонтеру о взаимосвязи типов памяти и успеваемости младших школьников / В. И. Долгова, О. А. Кондратьева, Г. И. Зарипова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 8. – С. 24–30.

12. Донцов, Д. А. Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах — начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью / Д. А. Донцов, М. В. Донцова, Е. О. Пятаков // Вестник практической психологии образования. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 94–106.

13. Егоренко, Т. А. Диагностика трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников / Т. А. Егоренко, А. В. Лобанова, Н. П. Радчикова // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 5. – С. 154–167.

14. Корнеев, А. А. Экспериментальное исследование рабочей памяти у детей и взрослых на материале воспроизведения последовательностей, заданных зрительным образцом / А. А. Корнеев, Д. И. Ломакин // Экспериментальная психология. – 2017. – Т. 10, № 1. – С. 53–66.

15. Кулагина, И. Ю. Развитие мотивационно-потребностной сферы в школьных возрастах : монография / И. Ю. Кулагина. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 172 с.

16. Лубовский, Д. В. Развитие компонентов теоретического мышления младших школьников / Д. В. Лубовский, А. А. Титов // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. ст. II-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 11–12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – М. : Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 353–369.

17. Новлянская, З. Н. «Сотворчество понимающих». О курсе литературы в системе развивающего образования / З.Н. Новлянская // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 4. – С. 71–80.

18. Обухова, О. Л. Диагностика качества понимания информационного текста / О. Л. Обухова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 8, № 4. – С. 208–217.

19. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – М. : АСТ, 2022. – 656 с.

20. Рубцов, В. В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет / В. В. Рубцов, Е. И. Исаев, А. В. Конокотин // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18, № 1. – С. 28–40.

21. Савенков, А. И. Психологическое сопровождение когнитивного и психосоциального развития школьников в условиях дистанционного обучения / А. И. Савенков, А. М. Двойнин, И. С. Буланова // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 84–93.

22. Санина, С. П. Коммуникативные трудности в обучении младших школьников / С.П. Санина, М. Д. Расторгуева // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 5. – С. 142–153.

23. Совместная учебная деятельность и развитие детей. Коллективная монография / под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 352 с.

24. Старовойтова, Т. А. Формирование учебной деятельности младших школьников : учебно-метод. материалы / Т. А. Старовойтова. – Могилев : МГУ имени А.А.Кулешова, 2017.

25. Цукерман, Г.А. Понимание понятийного текста и владение понятиями / Г. А. Цукерман, Н. А. Клещ // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 19–27.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ВУЗА КАК РЕСУРС СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГРУПП РИСКА

О. А. Ульянина,
доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО,
Руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва
ulyaninaoa@mgppu.ru
О. Л. Юрчук,
кандидат психологических наук, Заместитель руководителя Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва
yurchukol@mgppu.ru
Е. А. Никифорова,
Начальник отдела научно-методического обеспечения Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва
nikiforovaea@mgppu.ru

THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF THE UNIVERSITY AS A RESOURCE FOR SUPPORTING STUDENTS AT RISK

O. A. Ulyanina,
Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow
O. L. Yurchuk,
PhD in Psychology, Deputy Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow
E. A. Nikiforova,
Head of the Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

Аннотация. В представленной статье предлагается описание категорий обучающихся, нуждающихся в особом внимании психологической службы образовательной организации

высшего образования в связи с высоким риском уязвимости/развития дезадаптации. На основании теоретико-методологического анализа более 150 современных отечественных исследований, посвященных вопросам развития социально-психологической дезадаптации у студентов, выделены 3 категории обучающихся с высоким риском уязвимости.

Annotation. The article presents a description of the categories of students who need special attention from the psychological service of an educational organization of higher education due to the high risk of maladaptation. Based on the theoretical and methodological analysis of more than 150 modern Russian studies on the development of socio-psychological maladaptation in students, 3 categories of students with a high risk of maladaptation have been identified.

Ключевые слова: психологическая служба вуза, социально-психологическая дезадаптация, факторы риска, группы риска, студенты.

Keywords: psychological service of the university, socio-psychological maladjustment, risk factors, risk groups, students.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации «Научно-методическая разработка комплексной системы психологического сопровождения обучающихся образовательных организаций высшего образования подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации».

В отечественной науке проблемы адаптации студентов попали в фокус активных исследований в педагогике и психологии на рубеже XX-XXI вв. Причины, проявления дезадаптации студентов и методы ее профилактики рассматриваются не только в контексте психологических, но и социально-педагогических аспектов.

В начале XXI века основное внимание было направлено на вопросы влияния вузовской среды на адаптацию студентов младших курсов к образовательному процессу и на анализ факторов, способствующих профилактике дезадаптации. Так, Т.М. Маленкович выделила проблему педагогических условий процесса профилактики дезадаптации студентов младших курсов [1]. Второе направление исследований было сфокусировано на выявлении психологических механизмов дезадаптации. М.С. Яницкий разработал идею о функциональной системе адаптации, которая включает закономерности адаптационного процесса, психологические механизмы его динамики, описание системы факторов, определяющих эффективность адаптации, а также рекомендации по профилактике состояний дезадаптации и оптимизации процесса адаптации студентов к учебной деятельности [3]. А.В.Горчакова и др. определяют психологическую дезадаптацию как состояние, которое возникает в результате хронической напряженности (в первую очередь эмоциональной) и накопления физиологического истощения нервной системы, основное проявление – временное снижение психических функций, псевдоадаптивное поведение (невротические проявления). В ситуации учебной деятельности происходит ухудшение концентрации внимания, памяти, речь становится затрудненной (например, возникает сложность с тем, чтобы подобрать слова, из-за этого в речи заметны паузы), появляется страх перед аттестационными испытаниями и публичными ответами. В связи с этим возникают отрицательные эмоции, которые приводят к различным проблемам с учебой или усугубляют уже имеющиеся. Риск развития дезадаптивных

состояний увеличивается, если студенты уже имеют тревожные, депрессивные или аффективные расстройства [2].

Проведенный теоретико-методологический анализ более 150 научных источников показывает комплексный (множественный) характер факторов, определяющих дезадаптивные формы поведения. Авторы исследований указывают на необходимость рассмотрения соотношения «факторы риска – факторы защиты», где вероятность дезадаптивного поведения определяется их соотношением. Факторы риска могут быть как внешние (связанные с окружением и жизненной ситуацией студента), так и внутренние (связанные с его субъективными состояниями и переживаниями). Факторы защиты способствуют адаптации студентов в образовательной среде вуза.

Прежде всего, риску возникновения дезадаптации подвержены студенты младших курсов, переживающие возрастной юношеский кризис самоопределения и комплексное изменение социальной ситуации развития. Обретение студенческой социальной роли не только наполняет новым содержанием ведущую учебно-профессиональную деятельность первокурсника, но и меняет спектр и иерархию многих других видов его деятельности (бытовой, досуговой, общественной), особенно у студентов, для которых характерно сужение сфер социальной активности.

Риску социально-психологической дезадаптации подвержены студенты, испытывающие дефицит социальной поддержки, имеющие опыт развития в неблагополучной среде, пребывания в деструктивной группе. Повышенных адаптационных усилий требует переезд в другой город или страну (в том числе иностранных студентов). А также переживание разрыва отношений со значимыми взрослыми и сверстниками у студентов, впервые заселяющихся в общежитие или проживающих отдельно от родителей. Особого внимания педагога-психолога требуют студенты, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Кроме того, стоит обратить внимание на обучающихся, склонных к конфликтам и демонстрирующих сложности построения коммуникации с одногруппниками, преподавателями, кураторами, администрацией общежития и образовательной организации.

Под влиянием клинического фактора возникает риск дезадаптации психосоматического и психофизиологического характера, присутствующий у студентов с хроническими заболеваниями, ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. А также имеющийся у студентов с акцентуациями характера и аддикциями.

Риску подвержены студенты в периоды чрезмерной информационной нагрузки – первой сессии, прохождения производственной практики, защиты выпускной квалификационной работы. В свою очередь, острое стрессовое состояние стимулирует возникновение эмоционального дисбаланса и когнитивной дезориентации, вызывает риск дезадаптации психоэмоционального и познавательного характера (снижение концентрации внимания, когнитивной активности, учебной мотивации). К данной группе относятся студенты, пережившие экстремальные ситуации (лично или как свидетели), столкнувшиеся с нарушением потребности в безопасности. Это студенты, находящиеся в

тревожном, кризисном, депрессивном состояниях, подверженные острому или посттравматическому стрессовому расстройству. Кроме того, безотлагательная психологическая помощь требуется молодым людям, склонным к деструктивному, агрессивному и аутоагрессивному поведению, имеющим суицидальные попытки.

В особом внимании нуждаются студенты в середине цикла обучения, испытывающие проблемы профессиональной идентификации. Именно недостаточная выраженность установки на приобретение профессии играет демотивирующую роль у студентов 2-3 курса. Здесь рекомендуется приложить совместные усилия обучающегося, педагогов и психолога по планированию индивидуальной траектории развития в профессии. У многих на этом этапе возникает желание совмещать работу с учебой, и наиболее полезным будет вариант трудоустройства в близкой к профессиональной сфере деятельности.

Таким образом, можно определить 3 основных категории обучающихся, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости/развития дезадаптации:

1. Обучающиеся, в силу различных причин подверженные эмоциональному дисбалансу (тревога, депрессия, суицид, агрессия):

– студенты младших курсов, переживающие возрастной юношеский кризис самоопределения и комплексное изменение социальной ситуации развития;

– студенты, испытывающие проблемы профессиональной идентификации, особенно в период прохождения середины образовательного цикла;

– студенты, столкнувшиеся с серьезной информационной нагрузкой на любом этапе обучения (первая сессия, прохождение производственной практики, государственной итоговой аттестации);

– студенты, ставшие участниками или свидетелями экстремальной ситуации, столкнувшиеся с нарушением потребности в безопасности;

– студенты, демонстрирующие сложности коммуникации с другими участниками образовательных отношений (однокурсниками, сотрудниками образовательной организации из числа профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала, представителями администрации);

– студенты, демонстрирующие деструктивное, агрессивное поведение в общении с окружающими, в том числе другими участниками образовательных отношений и своими близкими;

– студенты, склонные к аутоагрессивному поведению, имеющие суицидальные попытки.

2. Обучающиеся, нуждающиеся в сопровождении специалистов различного профиля, помимо психолога:

– студенты, имеющие хронические заболевания (особенно в период обострения или в условиях необходимости прохождения длительного стационарного лечения), а также обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью;

– студенты, имеющие акцентуации характера;

– студенты, демонстрирующие различные формы аддиктивного поведения.

3. Обучающиеся, оказавшиеся в сложной социальной ситуации (отделение от семьи, смена окружения):

– студенты, испытывающие дефицит социальной поддержки на любом жизненном этапе (до начала обучения, в период сдачи выпускных и вступительных экзаменов и поступления, в период обучения в вузе), в том числе имеющие опыт проживания в детском и подростковом возрасте в неблагополучной среде, пребывания в деструктивной социальной группе;

– студенты, приехавшие учиться в другой город или страну;

– студенты, находящиеся в тяжелой жизненной ситуации, в том числе имеющие особый статус сирот (лиц из числа детей-сирот), детей, оставшихся без попечения родителей, беженцев, вынужденных переселенцев и др.

Таким образом, при определении степени уязвимости студента к возникновению дезадаптации учитываются возрастно-психологические особенности обучающегося, проявление факторов риска (с учетом присутствующих протективных факторов), наличие у студента особых статусов (как полученных до поступления в вуз, так и определенных в период обучения), установление социальных контактов и взаимоотношений с другим участниками образовательных отношений. Это позволит вовремя обратить внимание и оказать психологическую поддержку обучающимся, которые нуждаются в особом внимании психологической службы вуза, особенно в учебный период, характеризующийся особым напряжением (промежуточная и итоговая аттестация, прохождение производственной практики, государственной итоговой аттестации и др.).

Литература:

1. Маленкович, Т. М. Профилактика дезадаптации студентов младших курсов в условиях вуза : дис. ... канд. психол. наук : 13.00.01 / Т. М. Маленкович. – Хабаровск, 2003. – 190 л.

2. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ / В.А. Горчакова [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2013. – Том 18, № 4. – С. 5–14.

3. Яницкий, М. С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / М. С. Яницкий. – Иркутск, 1995. – 24 с.

УДК 378.147

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ

И. Л. Федотенко,
профессор, доктор педагогических наук
innafedotenko@mail.ru
А. В. Алясова,
преподаватель, «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», Тула
alyona.timoxina@mail.ru

PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A BASIS FOR FORMING THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE PHARMACISTS

I. L. Fedotenko,
professor, Doctor of Pedagogical Sciences
A.V. Alyasova,
Teacher, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula

Аннотация. Психологически комфортная и безопасная образовательная среда в университете является одним из ключевых факторов успешности формирования профессиональной направленности студентов-фармацевтов. В такой среде студенты могут чувствовать себя уверенно и защищенно, что способствует их мотивации и эффективному обучению. Кроме того, безопасная образовательная среда помогает снизить уровень стресса, тревоги и потенциальных рисков, которые негативно сказываются на их профессиональной подготовке.

Annotation. A psychologically comfortable and safe educational environment at the university is one of the key factors for the success and formation of professional orientation of pharmacist students. In such an environment, students can feel confident and secure, which contributes to their motivation and effective learning. In addition, a safe learning environment helps reduce stress, anxiety and potential risks that could negatively impact their professional training.

Ключевые слова: высшее образование; образовательная среда; профессиональная направленность; студенты; фармация.

Keywords: higher education; educational environment; professional orientation; students; pharmacy.

Образовательное пространство современного университета в значительной степени является гетерогенным, в нем находятся, кроме российских студентов, представители разных стран, культур, конфессий, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, с различными идеологическими, политическими, гендерными взглядами. [4, с. 52]. Мы проанализировали различные подходы отечественных и зарубежных ученых к пониманию сущности, структуры, доминирующих характеристик категории

«образовательная среда», которая широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Изучению проблем и свойств образовательной среды посвящены многочисленные работы психологов, педагогов, методистов И.А. Баевой, Е.Н. Волковой, Е.Б. Лактионовой [1, 2] Дж. Гибсона, И.Л. Федотенко [4, 5], И.А. Югфельд [6], В.А. Ясвина [7] и других. Из широкого спектра трактовок понятия «образовательная среда» наиболее адекватно исследуемой нами проблеме определение ее как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно–предметном окружении. Мы обращаем особое внимание на то, что социальное и пространственно–предметное окружение студентов сегодня существенно расширилось за счет интернет-взаимодействий, социализации и развития современной молодежи в виртуальном пространстве.

В. А. Ясвин подчеркивает модальность среды в качестве ее наиболее значимой характеристики [7, с. 14]. Необходимо принимать во внимание наличие/ отсутствие в образовательной организации потенциальных возможностей и достаточных условий для реализации активности /пассивности, личностной независимости /зависимости обучающегося. Активность связана с такими качествами субъекта, как самостоятельность, критичность, креативность, целеустремленность, инициативность, готовность отстаивать свои личные границы и интересы. Пассивность характеризуется набором противоположных свойств. Личная свобода проявляется в автономности, независимости суждений и поступков, в обоснованном и ответственном выборе. Зависимость как личностное качество связана со стремлением делегировать ответственность, с безответственностью, с подчинением чужой воле, с конформизмом и т. д.

И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова рассматривали категорию «образовательная среда» как совокупность влияний, которые изменяют и определяют развитие жизни субъекта [1, с. 25]. Мы понимаем образовательную среду, как «сложную, открытую, гетерогенную и динамическую систему, способную к саморегуляции» [5, с. 80]. Так как образовательная среда может быть чрезвычайно разнообразна, сочетая консерватизм, демократичность и либерализм, устойчива к внешним воздействиям, то важно учитывать, что она непосредственно влияет на психическое и физическое состояние личности обучающегося, что приводит к формированию определенного уровня профессиональной направленности. Потенциал образовательного пространства включает комплекс средств, технологий, методов, реализация которых зависит от содержания и форм межличностного и межгруппового взаимодействия. Исходя из вышесказанного, можно предположить, что образовательная среда рассматривается как система исторически сложившейся социокультурной среды и одновременно специально организованных психолого-педагогических условий, в которых осуществляется развитие личности будущего специалиста. В данном смысле образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных и воспитательных возможностей для эффективного развития ее субъектов [2, с. 14].

Психологически комфортная и безопасная образовательная среда является одной из категорий образовательной среды, направленной на поддержание

психического развития и состояния ее участников. Учтем тот факт, что современная высшая школа может быть представлена как объект потенциального риска, так как выпускает «сверхсложный продукт» [2] – психологически жизнестойкую личность, требующий для своего создания индивидуальных технологий и подходов. Отсюда крайне актуальным становится вопрос о психологической безопасности или культуре психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды (студенты-преподаватели, студенты-студенты, преподаватели-преподаватели, преподаватели-администрация) и приобретают психологический смысл, как условия и возможности, содержащиеся в образовательной среде высшей школы, рассматриваемой в качестве важнейшего социального института [2, с. 15-16].

Особый интерес для нас имеет создание и формирование образовательной среды для студентов специальности 33.05.01 Фармация, так как большинство из них – граждане зарубежных стран (Индия, Пакистан, Китай, Вьетнам, Казахстан, Кот-д'Ивуар и др.) — молодые люди с разным менталитетом, культурой, традициями, ценностями, убеждениями. В гетерогенном пространстве могут возникнуть межличностные конфликты, деструктивные отношения, увеличится число потенциальных рисков, угроз, опасностей в процессе формирования профессиональной направленности. Мы выделили основные структурные элементы в формировании образовательной среды при подготовке студентов специальности 33.05.01. «Фармация»:

— *предметный элемент:* акцент на создание благоприятной атмосферы, насыщенной основной и дополнительной научной литературой, инновационными технологиями, сервисной поддержкой со стороны профессорско-преподавательского состава;

—*содержательно-методический элемент:* концепции профессиональной ориентации, реализация современных, практико-ориентированных методов, средств, технологий и форм профессиональной подготовки; профилизация дидактического инструментария нормативных дисциплин; формирование ключевых компонентов в контексте аудиторной и внеаудиторной работы на примере профессионального сообщества «Клуб фармацевтов»;

— *коммуникативно-организационный элемент*: специфика учебной группы по возрастным, этническим, гендерным показателям и степени обученности/обучаемости; создание психологически комфортного климата в студенческом коллективе (толерантность к иностранным обучающимся, к студентам с ограниченными возможностями физического или психического здоровья); специфика организации управления и адаптации групп через кураторов, старост. [4, с. 54-55].

Профессиональную направленность мы рассматриваем как целостный системный конструкт, включающий когнитивную, операционально-деятельностную, эмоционально-ценностную и конативную составляющие. Обогащение всех компонентов этого конструкта происходит при включении студентов в различные виды деятельности (учебную, волонтерскую, научную и

др.) в образовательной (воспитательной, дидактической, коммуникативной, информационной) среде.

На основе сравнительного анализа информации об обучаемых, мы обобщили типологию образовательной среды (таблица №1):

Таблица 1 – Виды образовательных сред

Типы образовательных сред	Показатели	Результаты исследования студентов специальности 33.05.01 Фармация
Воспитательная	Активное участие в жизни коллектива. Низкий уровень тревожности, стресса и фрустрации. Удовлетворенность от нахождения в среде школы как референтной и субъективно значимой.	В процессе обучения для студентов-фармацевтов создается благоприятная, доброжелательная атмосфера, где каждый из обучающихся, независимо от своего происхождения, может участвовать в жизни университета, чувствовать себя защищенным от потенциальных рисков и иметь возможность самореализовываться в разных сферах.
Дидактическая	Готовность задавать вопросы различного характера учителям и однокурсникам, доказывать свою позицию, включаться в диалог. Иметь обширные возможности в поиске и получении альтернативных профильных знаний (монографии, пособия, журналы, статьи, конференции, конкурсы, мастер-классы, семинары).	Для каждого из студентов-фармацевтов разрабатывается программа индивидуального маршрута в профессиональной подготовке (учебно-профессиональная, просветительская, научно-исследовательская, воспитательная, волонтерская, квази-профессиональная виды деятельности).
Коммуникативная	Успешное построение взаимоотношений с преподавателями и сокурсниками. Умение находить эффективные выходы из конфликтных ситуаций, переводить деструктивные конфликты в конструктивные. Сотрудничество с педагогами, психологами, однокурсниками в процессе решения педагогических задач. Умение и стремление отстаивать свою точку зрения, убеждать, находить доказательные аргументы. не бояться критики и самокритики. Готовность выстраивать диалог с учетом	В работе профессионального сообщества «Клуб фармацевтов» принимали участие не только русские студены, но и иностранные. Активно обсуждали поставленные перед ними профильные задачи по свойствам лекарственных растений разных стран, способам их применения, альтернативным медицинским средствам, народной медицине. Задавали профессиональные вопросы о сущности технологий производства лекарств, их влияния на организм, истории развития фармации в целом.

	конфессии, национальности, культуры студента, его ценностей и традиций.	
Информационная	Полное предоставление доступа к виртуальным библиотечным ресурсам. Своевременная осведомленность о новых событиях в жизни университета. Психологическая помощь и консультация по различным проблемам и вопросам.	Каждый студент-фармацевт информируется о разного рода мероприятиях, акциях (просветительских, образовательных, волонтерских, научных, воспитательных) через систему мессенджеров, кураторов. При возникновении учебных и личных проблем обучающиеся имели возможность проконсультироваться со специалистами-психологами.
Технологическая	Реализация в образовательном процессе всевозможных эффективных технологий образования, методов и средств обучения. Обеспечение программными платформами для эффективного освоения профильных знаний.	В процессе реализации профессионального сообщества «Клуб фармацевтов» применяются инновационные технологии, методы и формы обучения: технологии мастерских, дидактических игр, проблемного и модульного обучения, ИКТ-технологии, педагогика сотрудничества, развитие критического мышления, технологии проведения коллективных профессиональных дел и т.д.

Методологические основания исследования психологически комфортной и безопасной образовательной среды позволяют:

– выявить реальные и потенциальные риски, угрозы, определить стратегию и основные способы их превенции;

– проанализировать трудности, связанные с преодолением у обучающихся негативного отношения к учебно-профессиональной деятельности, с предупреждением затруднений, возникающих в гетерогенной образовательной среде;

– обеспечить психолого-педагогическую поддержку и консультации студентам в сложных обстоятельствах, предупреждать буллинг, моббинг;

– определить перспективы личностного и профессионального роста, как здоровых обучающихся, так и студентов с особыми образовательными потребностями [3, с. 25].

Таким образом, создание и поддержание психологически безопасной и комфортной образовательной среды выступает как важное психолого-педагогическое условие формирования профессиональной направленности студентов, предупреждении психологических угроз и рисков, развития гармоничной и жизнестойкой личности будущего профессионала.

Литература:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: учеб. пособие / Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова / под ред. И. А. Баевой. – М. : Экон-Информ, 2009. – 247 с.

2. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: автореф. дис. ... д-ра психол. н. : 19.00.07. – СПб., 2002. – 45 с.

3. Пазухина, С.В. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды: учеб. пособие / С.В. Пазухина, И.Л. Федотенко, С.А. Филиппова; под общ. ред. С.В. Пазухиной. – М. : РУСАЙНС, 2023. – 136 с.

4. Федотенко, И.Л. Профессиональное и личностное самоопределение студентов в образовательной среде университета в контексте потенциальных рисков / И.Л. Федотенко, Л.М. Тарантей // Сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф.; под ред. Л.М. Митиной. – М. : «Перо», 2018. — С. 52-57.

5. Федотенко, И.Л. Риски образовательной среды университета в контексте теории поколений / И.Л. Федотенко // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегии выбора в психолого-педагогической науке и практике. – 2020. — С.78-82.

6. Югфельд, А.С. Образовательная среда современного университета: риски и ресурсы / А.С. Югфельд, И.Л. Федотенко, К.С. Шалагинова // Болгария. Китен Болгария : "ЕКС-ПРЕС;" Габрово, 2019. − С. 96-100.

7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — М. : Смысл, 2008. — 365 с.

УДК 159.923

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РОДИТЕЛЯ

С. А. Филиппова,
доцент, кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого», Тула, Россия
wega-04@mail.ru

THE PERSONALITY OF THE PARENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD'S PERSONALITY

S. A.Filippova,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

Аннотация. В статье озвучена проблема, часто возникающая при решении запроса родителя в отношении ребенка: необходимость переформулирования проблемы, переключения работы с ребенка на самого родителя. Проблема возникает в связи с тем, что для удовлетворения запроса родителя необходимо формирование у него самого отсутствующих навыков, развитие более гибких установок, готовности принимать на себя ответственность, – т.е., возникает необходимость расти и развиваться как личность. Отсутствие ресурсов, желания меняться, инфантильность родителя мешает изменениям и затрудняет оказание психологической помощи. Показаны некоторые пути повышения эффективности взаимодействия между психологом и родителями.

Abstract. The article voiced a problem that often arises when solving a parent's request for a child: the need to reformulate the problem, switch work from the child to the parent himself. The problem arises due to the fact that in order to satisfy the parent's request, it is necessary to form the missing skills themselves, develop more flexible attitudes, and be willing to accept responsibility - that is, it becomes necessary to grow and develop as a person. The lack of resources, the desire to change, the infantility of the parent interferes with changes and makes it difficult to provide psychological assistance. Some ways to improve the effectiveness of interaction between a psychologist and parents are shown.

Ключевые слова: психологическое консультирование, развитие ребенка, родители, личностный рост.

Keywords: psychological counseling, child development, parents, personal growth.

Основной целью психологической работы с родителями в образовательной среде является создание условий для поддержания психологического здоровья и обеспечения развития детей. Основными формами психологической работы с родителями в образовательном учреждении (детском саду, школе, развивающем центре) являются групповое и индивидуальное консультирование, просвещение. Психологическая работа может инициироваться самими родителями в форме обращения родителя к психологу с определенной жалобой или проблемой. Помимо этого, психологическая работа может быть инициирована психологом

или другими специалистами сферы образования (воспитателями, учителями), если они видят проблему. Эффективность работы в немалой степени зависит от того, кто инициировал обращение за психологической помощью. Вполне естественно, более оптимистичен прогноз эффективности работы, инициированной самим родителем: человек столкнулся с проблемой, понял, что сам не справляется, обратился к специалисту за помощью. Менее оптимистичен прогноз, если на проблему указал психолог или другие специалисты. В этом случае вполне естественно возникновение защитной реакция вследствие неверной интерпретации рекомендации обратиться за психологической помощью. У родителя может сформироваться установка: моего ребенка считают ненормальным, а меня – плохим родителем. В этом случае не стоит ожидать активного включения родителя в работу и следования рекомендациям.

Даже в случае самостоятельного обращения родителя за помощью запрос чаще всего звучит как запрос на работу с ребенком: у нас в семье проблема … – как к вам можно записать ребенка? Минимум, что можно сделать в этом случае, – предложить прийти вдвоем с ребенком хотя бы на первую встречу. Нежелание идти на контакт продиктовано установкой «психолог скажет, что я во всем виноват». Отчасти, это так, но проблема психологической помощи не в поиске виноватых.

Наверняка практикующие психологи сталкивались с жалобами родителей на ребенка (поведение, успеваемость); запрос на основании этих жалоб можно сформулировать примерно так: сделайте мне его… удобным, послушным, управляемым, успешным, умеющим постоять за себя, мотивированным. Т.е., исключите меня из процесса, пусть все позитивные изменения произойдут у вас в кабинете. Это, в принципе, возможно, если речь идет о коррекции когнитивных функций или проблем с мотивацией ребенка, не связанных с родительскими ожиданиями, но невозможно удовлетворить без участия родителя запрос, касающийся отношений родителя и ребенка, родительских требований (зачастую нереалистичных), ситуаций школьного буллинга и многие другие.

Стоит задуматься, каковы причины нежелания родителей видеть в себе причины проблем и активно включаться в работу?

Во-первых, существует проблема переизбытка информации. Недостатка и сложности в поиске информации о развитии, воспитании детей нет. Также нет проблемы наткнуться на информацию о некачественной психологической помощи, вследствие чего у родителя может возникнуть восприятия всей сферы как профанации: психолог будет заниматься поиском виноватых в существующих у ребенка проблемах, вина будет возложена на родителя. Преодоление этого стереотипа напрямую зависит от уровня квалификации психолога (его способности действительно оказывать помощь в решении проблем), а также в его способности соблюдать этические принципы (не обвинять, не оценивать): профессиональный имидж специалиста играет важную роль в преодолении страхов клиентов.

Вторая причина сопротивления: наличие у клиента жалоб, проблем, наличие страдания – еще не означает наличие желания для осуществления изменений, а наличие желания – еще не означает наличие возможностей. Могут

отсутствовать самые разные ресурсы: время, силы, знания. При таких условиях достичь позитивных изменений практически невозможно, поскольку сам факт прихода к специалисту клиент видит как способ избавления от проблем. Мотивация справляться с проблемой резко падает, когда психолог начинает говорить о том, что проблемы не решаются в кабинете, в кабинете появляется понимание того, что именно нужно менять. Осознание, что решение проблем ребенка зависят от готовности родителя менять что-то в себе (привычки, установки), может усилить сопротивление, усилить желание «перенаправить» ее на другого, – супруга, бабушек, ребенка, но не на себя. Психолог может восприниматься как шарлатан, не желающий делать свою работу (помогать). Способность специалиста выявить истинные мотивы родителя, пришедшего на консультацию, способность помочь сформулировать собственный запрос, способность помочь в преодолении собственных ограничений, – повышает эффективность взаимодействия.

Целый ряд проблем связан с отсутствием у родителей специальных знаний и навыков, необходимых для успешного развития особенных детей. Специалисты, работающие с особыми детьми, часто сталкиваются с ситуацией невыполнения, игнорирования родителями заданий и рекомендаций, что нередко вызывает профессиональное выгорание логопедов, дефектологов. Нужно понимать, что для того чтобы заниматься развивающей работой даже с собственным ребенком, нужны хотя бы минимальные педагогические способности и навыки, а они у родителя могут отсутствовать. Для того чтобы не сдаться, когда изменения в развитии ребенка достигаются очень медленно и с трудом, нужны определенные личностные качества (упорство, целеустремленность, самомотивация, самодисциплина, оптимизм), – их тоже может не быть. Чтобы возить к специалистам, добиваться индивидуального образовательного маршрута, тьюторов, нужны силы, время, деньги, – а для этого нужны и личностные изменения тоже. В случае с воспитанием одаренного ребенка ситуация такая же – родителю нужно постоянно расти до уровня ребенка, для того, чтобы сохранять авторитет в его глазах, для того, чтобы ребенок был заинтересован в его поддержке, в отношениях. В работе с родителями особенных детей психологу стоит воздержаться от роли «очередного начальника», требующего от родителя невозможного. И наоборот, готовность специалиста учитывать индивидуальные возможности семьи (а часто это одна мама), помогает эффективней выстраивать диалог, помогает понять, какие минимальные изменения в самом родителе могут привести к решению какой-то из проблем ребенка.

Существенной группой причин, ограничивающих реализацию психологической помощи в развитии личности ребенка, является наличие у родителей специфических личностных черт, а именно: инфантильности, психологической незрелости, нарциссичности. Психологическая зрелость проявляется в осознании, что взрослый человек сложные решения в отношении себя (а также своего ребенка) принимает сам, ответственность за эти решения несет сам, свои проблемы умеет решать сам, свои потребности, в том числе эмоциональные, умеет удовлетворять сам; ребенок не должен разделять

родительскую ответственность, ребенок может помочь родителю удовлетворять его психологические потребности (чувствовать себя нужным, значимым), но делать этого не должен. В семье инфантильного родителя отсутствует необходимая ребенку поддержка, у ребенка может присутствовать чувство вины за неспособность нести груз ответственности, что в свою очередь является причиной развития тревожных реакций, протестного поведения, – т.е. причин обращения родителя к психологу. Переформулирование проблемы ребенка в проблему родителя может восприниматься как осуждение, попытку психолога заставить родителя отказаться от справедливых требований к поведению ребенка, заслуженной благодарности за потраченные на ребенка силы. В этих случаях требуется очень деликатная работа, первым этапом которой будет осознание родителем необходимости удовлетворения своих эмоциональных потребностей за свой счет.

Нарциссичный родитель видит себя исключительно с положительной стороны, он желает ребенку добра и верит в него (я знаю, он может больше). К достижению результатов подключают репетиторов, тренеров, а если ребенок не справляется или сопротивляется – психологов. В этих случаях вынести в фокус внимания родителя дисфункциональность его поведения непросто, потому что цель, которой он добивается – благая. Психика ребенка, окруженного требовательным вниманием, завышенными ожиданиями и жестким контролем, может выдавать невротические (энурез, тревожность) реакции, защитные реакции в форме негативизма или апатии, – это причины обращения к психологу. Переформулирование проблемы ребенка в проблему родителя может восприниматься как демотивация и обесценивание, психолог воспринимается как человек, призывающий отказаться от мечты, карьеры, достижений, рекомендующий попустительствовать лени, безынициативности ребенка. Отказаться от требований к ребенку сложно, т.к. его достижения являются частью «Я» самого родителя. Для изменений в состоянии ребенка требуются существенные изменения в системе ценностей родителя: умение видеть в ребенке личность, а не объект воздействия, умение видеть его собственные интересы, способности, психологическое состояние. Требуется работа по актуализации собственного «Я» родителя, не связанного с достижениями ребенка, а это, в свою очередь сложно, если родитель «от всего отказался ради ребенка». В работе с такими запросами важно фокусироваться на проблеме приоритетов (что важнее, карьера или психическое здоровье), доносить до сознания мысль, что ребенок существует не только где-то там «в светлом будущем», но и здесь, в настоящем.

Статистика причин обращений за психологической помощью в центр психологического консультирования родителей (ТГПУ им. Л.Н. Толстого) показывает актуальность обозначенных проблем. Большая часть запросов представляют собой поиск готовых решений, 100% работающих способов воспитания: как сделать, чтобы… всегда слушался, слышал с первого раза, всегда доверял, какой метод воспитания самый эффективный? Для решения этой проблемы родителям требуется развитие навыков гибкости, способности

справляться с конкретными трудностями в конкретной ситуации, осознания, что нет волшебной воспитательной таблетки на все случаи жизни.

Часть запросов указывают на желание снять с себя часть ответственности и переложить на ребенка: как помочь ребенку защищать себя в ситуации буллинга, как сделать так, чтобы он любил младшего брата, как помочь ему выбрать профессию (в 10 лет)? В ходе работы проясняется, что под «любовью» к брату подразумевается выполнение родительских функций в ситуации их отсутствия (нести ответственность за жизнь и здоровье); помощь в ситуации буллинга сводится родителями к совету «не обращать внимания», но он не помогает. Соответственно, для удовлетворения запроса родителям необходимо взять на себя ответственность за обоих детей в равной степени, учиться просить помощи (а не долженствовать), учиться признавать за старшим ребенком право на отказ. Помощь со школьным буллингом предполагает выход родителя из зоны комфорта (дать совет ребенку) в зону активных действий: учиться контактировать с учителями, родителями одноклассников, администрацией школы, учиться читать законы, учиться видеть дефекты в собственных воспитательных стратегиях и пр.

В значительной части запросов читается желание избежать неприятных родительских переживаний, и, в первую очередь, чувства вины: как не нанести ребенку психологическую травму, как вовремя заметить таланты ребенка, как не раздражаться, как избежать ошибок в воспитании? В этих случаях работа строится на основе формирования реалистичных ожиданий родителя от себя самого: требуется формирование установки «идеальных родителей не существует», и соответственно, умения просить прощения, умения проживать неприятные эмоции и состояния, в том числе, чувство вины.

Таким образом, в очень многих запросах родителей, касающихся развития ребенка, мишенью работы становится личность самого родителя. Способность специалиста помочь родителю переформулировать запрос, мотивировать на минимальные изменения в самом себе, является основой успешности работы, успешного закладывания предпосылок развития личности ребенка.

Литература:

1. Волкова, Е.И. Трудные дети или трудные родители? / Е.И. Волкова. – М., 1992. 92 с.
2. Семья в психологической консультации / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989. – 208 с.
3. Варга А.Я. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей / А.Я.Варга, В.А. Смехов // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1986. – № 4. – С. 105-115.
4. Филиппова, С.А. Причины сложностей психологической работы с родителями / С.А. Филиппова, Л.Г. Филиппова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Тула, 16-17 нояб. 2023 г. / редкол.: Н.А. Степанова [и др.] – Чебоксары : ИД «Среда», 2023. – С. 395-398.

УДК 378.1

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ СОВРМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Л. В. Финькевич,
кандидат психологических наук, доцент, БГПУ имени Максима Танка,
г. Минск, Беларусь
ludfink@yandex.ru
Н. П. Бондарь,
преподаватель, БГПУ имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь
c_ag@mail.ru
Н. А. Литвинова,
старший преподаватель, БНТУ, г. Минск, Беларусь
ltv@bntu.by

MULTICULTURAL ASPECT OF MODERN EDUCATION AS A CONDITION FOR FORMING PSYCHOLOGICAL CULTURE OF PERSONALITY

L.V.Finkevich,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, BSPU
N.P.Bondar,
teacher, BSPU
N.A.Litvinova,
senior teacher, BNTU

Аннотация. В статье обсуждается проблема развития культурного интеллекта современной студенческой молодёжи, представляющая актуальность при формировании готовности будущих специалистов к успешному социальному партнёрству. В результате эмпирического исследования выявлены разные уровни компонентов культурного интеллекта студентов. Обоснованы педагогические условия продуктивного межличностного взаимодействия в поликультурной образовательной среде вуза.

Annotation. The article discusses the problem of developing the cultural intelligence of modern student youth, which is relevant in shaping the readiness of future specialists for successful social partnership. The purpose of the study was to empirically identify indicators of cultural intelligence of modern student youth and determine current directions for its productive development. As a result of the empirical study, different levels of components of students' cultural intelligence were identified. The pedagogical conditions for productive interpersonal interaction in the multicultural educational environment of the university are substantiated.

Ключевые слова: культурный интеллект; образовательная среда; поликультурное общение; социальное партнёрство; студенческая молодёжь.

Keywords: cultural intelligence; educational environment; multicultural communication; social partnership; student youth.

В современном мире образование выполняет функции как культуроосвоения, так и культуросозидания. Особая нагрузка и социальные ожидания возлагаются в области формирования мировоззренческих позиций студентов, обеспечения условий для формирования таких сообразных возрастным задачам и закономерностям психического и социального развития новообразований как формирование теоретического интеллекта и практического ума, становление нравственного сознания и личностной зрелости. В связи с рядом возникших социокультурных, политических, демографических и иных изменений актуализированы задачи формирования национального самосознания и поликультурной компетентности юношей и девушек.

Несомненной характеристикой образования нашего времени видится поликультурность, которая сопряжена, с одной стороны, с многообразием научных школ и теорий, с другой стороны, с пониманием миссии и цели профессионального образования. Будущий специалист должен обладать рядом академических, профессиональных, социальных компетенций, чтобы соответствовать уровню требований качественного выполнения должностных функций в своей области деятельности, предъявляемых как конкретным работодателем, так и общепринятыми мировыми стандартами. Качественный уровень образования в высшей школе может рассматриваться как одна из форм инкультурации личности, то есть осознанное вхождение и осознание системы ценностей, культурных традиций, нравственных принципов и этики, то есть свой профессиональной культуры. В широком понимании - это движение в направлении освоения и присвоения традиционных культурных ценностей, как то духовные ценности и национальные традиции своей этнической группы и других этносов. Поскольку современный мир отличается как никогда многообразием, то задачей образования становится формирование психологической готовности личности к оптимальному функционированию в поликультурной социальной среде. Глядя в перспективу цивилизационного процесса, можно согласиться с мнением Р. Синга в том, что «многообразие, а не однородность будет стержнем динамической глобальной системы, и именно это явится одним из самых трудных испытаний человечества перед будущим. Там, где многообразие выступит фактором развития, образование сыграет ключевую роль» [4, с.9]. В понимании и принятии такого многообразия будет отражаться уровень психологической культуры личности, который формируется не только в процессе естественной социализации, сколько в процессе так называемой вторичной социализации.

Проблема формирования психологической культуры личности будущего специалиста, которая нашла широкое осмысление в работах Я.Л. Коломинского, на сегодняшний день не утратила, а наоборот, приобретает всё большую актуальность и требует целенаправленного прикладного исследования. Её решение поможет обеспечивать достаточно высокий уровень подготовки молодых специалистов к профессиональному труду и социальному взаимодействию в поликультурном пространстве, для которого теперь характерны высокий уровень профессиональной мобильности работников, разнообразие мировоззренческих взглядов, убеждений, разнонаправленность ценностно-смысловых ориентаций, мотивов деятельности и

поведения и т.п. В связи с этим определяется направление научного поиска как содержательного компонента, так и методического обеспечения такого качества образовательной деятельности вуза. Очевидно, что это взгляд на проблему с одной стороны. Полнота анализа задачи и полноценного её решения требует обращения и к характеристикам другого субъекта процесса образования – личности самого студента. Используя метафору, можно говорить, что это «почва, в которую бросаем семена», и от её качества в значительной мере будет зависеть успех всей деятельности. Иными словами, качество результата образовательной деятельности по формированию поликультурного компонента психологической культуры студента обеспечивается уровнем его интеллектуального развития. В ряде современных исследований, посвящённых проблеме многокультурности в образовании (Ганина С.А., Дмитриев Г.Д., Карпиевич Д.В., Савчик О.М., Миттер В. и др.), подчёркивается статус этого непременного компонента на всех уровнях государственных образовательных систем, а также то, что важной формой межкультурного образования современного человека информационной эпохи может стать и самообразование. Принимая и эти идеи, однако исходя из принципа развивающего характера образования, мы считаем, что такие содержательные принципиально значимые элементы как понимание культурных символов, семантика ценностей, эталонов и маркеров нравственно-этических, эстетических эталонно требуют целенаправленного педагогического внимания. Несомненно, в современном вузе задачи и цели формирования поликультурной компетентности личности обучающихся решаются благодаря имплицитной представленности в содержательном контексте учебных дисциплин, а также в рамках разных форм международного сотрудничества и воспитательной работы вуза.

Тактическая сторона решения проблемы предполагает открытость и диалогичность принципов современного вузовского образовательного процесса. Поликультурный аспект формирования психологической культуры студентов может быть успешно реализован при создании педагогических условий для продуктивного культуроосвоения и культуросозидания. Иными словами, условий для познания, удовлетворения любознательности, понимания культурных различий, проявления уважительного отношения к другой культуре, толерантности к многообразию и инаковости. Именно эти качества личности составляют композиционную матрицу психологической культуры современного человека. В разработке категории «психологическая культура личности» Я.Л. Коломинским особое внимание уделено её значимости в обеспечении «готовности личности к новым видам общения и деятельности». Она определяется как «система мотивационно-потребностных, когнитивных и поведенческих характеристик личности, обеспечивающих успешность социально-психологической адаптации и эмоциональное благополучие в новых группах и коллективах и успешную совместную деятельность» [2, с. 6]. В рамках педагогических подходов к пониманию поликультурного образования подчёркивается, что оно выступает важным элементом профессиональной подготовки будущих специалистов в разных областях деятельности. При этом, в первую очередь отмечается необходимость познания своей национальной культуры, усвоение традиционных в ней ценностей, традиций, формирование

чувства любви к своей Родине, верности. Важно создавать продуктивные условия для формирования социальных навыков взаимодействия с другими культурами, в том числе навыки культуры общения, совместной научной или досуговой деятельности, что является условием профилактики расистских или иных дискриминационных проявлений. [1].

Одним из ключевых источников формирования поликультурности как компонента психологической культуры личности в вузе видится интеллектуальный потенциал каждого студента. Можно говорить, что это внутреннее условие, во многом определяющее результат образовательных влияний. Нами было предпринято эмпирическое исследование культурного интеллекта современных студентов, которые получали педагогическое и экономическое образование в вузах г. Минска с использованием бланкового варианта теста «Шкала культурного интеллекта» К.Эрли и С. Янга [3, с. 86]. Всего испытуемых – 78 студентов, девушки и юноши 19-21года. Диагностическая методика позволила выявить базовые компоненты актуального культурного интеллекта: метакогнитивный, когнитивный, мотивационный и поведенческий, а также обнаружить перспективные направления в работе по формированию поликультурности как элемента психологической культуры личности студентов. Возможность использования методики, её надёжность была показана А.П. Лобановым и Н.В. Дроздовой. Мы использовали данные ими содержательные определения компонентов как побуждение, знание, стратегия и действие [3].

Полученные эмпирические данные свидетельствуют, прежде всего, о разном уровне культурного интеллекта студентов независимо от получаемого образования и гендерной принадлежности. Установлено существенное преобладание студентов со средним уровнем. Незначительными выглядят показатели высокого уровня развития культурного интеллекта и очень высокого При этом, низкий уровень культурного интеллекта установлен всего у 12,3 % студентов обоих вузов. Как оптимистичный результат, пожалуй, можно признать отсутствие у студентов минских вузов очень низкого уровня культурного интеллекта. Содержательный анализ четырёх показателей позволяет говорить об их представленности у каждого испытуемого, однако степень выраженности разнообразна. Например, установлена прямая связь очень высокого и высокого общего уровня с высоким уровнем поведенческого компонента. Выявленное незначительное число низкого показателя поведенческого компонента при высоком общем уровне, на наш взгляд, может быть объяснено отсутствием реального социального межкультурного взаимодействия студента. Отмечаем, что наиболее представлены у студентов в мотивационном компоненте культурного интеллекта. Это, как видим, указывает на потребность и интерес студентов к познанию культур других этнических групп, стремление к развитию своих социокультурных способностей, намерение быть успешным в ситуации поликультурного взаимодействия, осознавать себя культурным человеком. Настораживает и требует внимания, по нашему мнению, обнаружение низких показателей в метакогнитивном и когнитивном компонентах, то есть недостаточный уровень знаний культурной среды,

отличительных маркеров культур, что указывает на направление образовательной работы в вузе. Кроме того, в контексте рассмотрения психологической культуры личности в рамках поликультурной среды жизнедеятельности современного человека, очевидна необходимость признания поликультурной компетентности как её важного структурно-содержательного компонента.

Литература:

1. Дмитриев, Г. Д. Межкультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса: науч.-метод. пособие для педагогов и психологов / Я. Л. Коломинский. – Минск : ООО «ФУ Аинформ», 2003. – 312 с.

3. Лобанов, А. П. Практический интеллект: как и чему учить человека умелого / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2018. – 98 с.

4. Синг, Р. Образование в условиях меняющегося мира / Р. Синг // Перспективы. – 1993. – № 1. – С. 7 – 21.

УДК 159.9

Я. Л. КОЛОМИНСКИЙ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ

Ю. В. Харланова,
к.пед.н., доцент кафедры психологии и педагогики
Тульского государственного педагогического университета
имени Л. Н. Толстого, Тула
psytu@yandex.ru

Y.L. KOLOMINSKY ON SOCIO-PSYCHOLOGICAL OBSERVATION AS AN IMPORTANT PROFESSIONAL CHARACTERISTIC

Yu. V. Kharlanova,
PhD, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
of the Tolstoy Tula State Pedagogical University, Tula

Аннотация. Статья посвящена термину «социально-психологическая наблюдательность», которую в 1975 году предложил Яков Львович Коломинский. Автор рассматривает составляющие данного понятия, а также аргументирует для каких профессиональных видов деятельности она необходима и почему. В конце статьи описываются диагностические методы, которые предложил Я.Л. Коломинский для диагностики социально-психологической наблюдательности.

Annotation. The article is devoted to the term "socio-psychological observation", which was proposed by Yakov Lvovich Kolominsky in 1975. The author examines the components of this concept, and also argues for which professional activities it is necessary and why. At the end of the article, the diagnostic methods proposed by Y.L. Kolominsky for the diagnosis of socio-psychological observation are described.

Ключевые слова: Я.Л. Коломинский; социально-психологическая наблюдательность; профессии «человек-человек»; психология.

Keywords: Y.L. Kolominsky; socio-psychological observation; professions "man-man"; psychology.

Доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Республики Беларусь Яков Львович Коломинский широко известен своими исследованиями в области социальной психологии развития личности, психологии взаимоотношений в малых группах, а также социальной педагогической психологии. Его работа легла в основу новой области психологической науки – возрастной и педагогической социальной психологии.

Я.Л. Коломинский провел исследования над развитием личности в малых группах и коллективах на различных стадиях онтогенеза, изучая процессы межличностного взаимодействия и педагогического общения. Его работы привели к выявлению различных закономерностей в функционировании системы личностных взаимоотношений, созданию специальных понятий и методик анализа социально-психологических явлений.

Я.Л. Коломинский также разработал типологию стилей педагогического взаимодействия и провел исследования над динамикой ролевой структуры личности в онтогенезе. Его вклад в развитие психологии и педагогики признан как в Беларуси, так и за ее пределами. Разработки по социальной психологии Яков Львович Коломинский собрал в труде под названием «Социальная психология взаимоотношений в малых группах» [2].

Понятие «социально-психологическая наблюдательность» было впервые введено Я.Л. Коломинским в 1975 году в статье «Экспериментальное исследование социально-психологической наблюдательности учителя» и описывается как важная характеристика личности для взаимодействия и взаимоотношений между людьми. Затем он продолжил изучение этого термина в более современных публикациях [3]. В результате термин «социально-психологическая наблюдательность» иногда используется в психологической литературе, хоть и не так часто, как термин «психологическая наблюдательность». В социальной психологии XX века ученые изучали социально-психологические свойства личности и социально-перцептивные процессы, идентифицируя факторы, которые способствуют успешному наблюдению.

Социально-психологическая наблюдательность является одной из важных профессиональных характеристик, которая играет существенную роль в различных сферах деятельности. Она представляет собой способность внимательно и осознанно наблюдать, анализировать и интерпретировать социальные и психологические аспекты поведения и взаимодействия людей. Она включает в себя способность замечать нюансы в межличностных отношениях, эмоциональные реакции, намерения и мотивы людей. Социально-психологическая наблюдательность позволяет лучше понимать и предсказывать поведение других людей, а также адаптироваться к социальным ситуациям. Эта навык может быть полезным в различных областях, включая социальную работу, психологию, менеджмент и межличностные отношения.

Социально-психологическая наблюдательность представляет собой комплексный навык, который включает несколько компонентов. Рассмотрим основные компоненты социально-психологической наблюдательности.

1. Внимательность к деталям. Этот компонент подразумевает способность замечать и фиксировать мельчайшие детали в поведении и взаимодействии людей. Внимательность к деталям позволяет заметить нюансы в мимике, жестах, тоне голоса и других непрямых сигналах, которые могут содержать важную информацию о состоянии и эмоциях человека.

2. Эмоциональная интеллектуальность. Этот компонент связан с пониманием и распознаванием эмоций у других людей. Он включает в себя способность чувствовать и эмпатизировать, а также умение анализировать и интерпретировать эмоциональные реакции и состояния. Эмоциональная интеллектуальность помогает лучше понять мотивы, потребности и отношения людей.

3. Наблюдение за невербальными сигналами. Невербальные сигналы, такие как жесты, мимика, позы и интонация голоса, могут передавать много

информации о мыслях, эмоциях и намерениях человека. Социально-психологическая наблюдательность включает в себя способность распознавать и интерпретировать эти невербальные сигналы, чтобы лучше понять и предсказать поведение других людей.

4. Аналитические навыки. Аналитические навыки играют важную роль в социально-психологической наблюдательности. Этот компонент включает в себя способность анализировать и оценивать информацию, полученную в результате наблюдения. Аналитические навыки помогают выделять ключевые факторы, образцы и связи в поведении и взаимодействии людей.

5. Саморефлексия. Саморефлексия является важным компонентом социально-психологической наблюдательности. Она предполагает способность анализировать и оценивать свое собственное поведение и реакции на других людей. Саморефлексия помогает понять, как наше собственное поведение влияет на окружающих и как мы воспринимаем и реагируем на других.

Компоненты социально-психологической наблюдательности взаимосвязаны и взаимозависимы. Они вместе образуют комплексный навык, который позволяет наблюдать, анализировать и понимать социальные и психологические аспекты поведения и взаимодействия людей.

В современном мире, где межличностные отношения и коммуникация играют важную роль, социально-психологическая наблюдательность становится неотъемлемым навыком для многих профессий. Вот несколько примеров, где она может быть особенно полезной.

Во-первых, это социальная работа, так как социальные работники работают с людьми, которые находятся в трудных жизненных ситуациях. Они должны быть внимательными наблюдателями, чтобы заметить нюансы в поведении и эмоциональных реакциях клиентов. Это помогает им лучше понять потребности и проблемы клиентов, а также предложить им подходящую помощь и поддержку.

Во-вторых, это психология, так как психологи работают с клиентами, помогая им разрешить психологические проблемы и достичь психологического благополучия. Социально-психологическая наблюдательность позволяет психологам уловить нюансы в поведении и выражении эмоций клиентов, а также понять их мотивы и потребности. Это помогает психологам разработать эффективные стратегии лечения и поддержки.

В-третьих, это менеджмент, так как руководители и менеджеры должны быть хорошими наблюдателями, чтобы лучше понимать своих подчиненных и создавать продуктивную рабочую среду. Социально-психологическая наблюдательность позволяет им замечать не только профессиональные навыки и способности сотрудников, но и их эмоциональное состояние, межличностные отношения и мотивацию. Это помогает руководителям принимать более обоснованные решения и разрабатывать эффективные стратегии управления персоналом.

В-четвертых, это маркетинг, так как маркетологи и рекламисты должны быть внимательными наблюдателями, чтобы понять потребности и предпочтения целевой аудитории. Социально-психологическая

наблюдательность помогает им анализировать поведение и реакции потребителей, а также понять, какие факторы влияют на их решения покупки. Это позволяет маркетологам создавать более эффективные и привлекательные рекламные кампании.

Таким образом, социально-психологическая наблюдательность является одним из ключевых навыков для профессий, где взаимодействие между людьми играет важную роль. Она позволяет специалисту лучше понимать поведение, мотивы и эмоции других людей, что помогает ему успешно общаться, решать конфликты, строить отношения и эффективно работать с клиентами.

Особенно важно обладать социально-психологической наблюдательностью для профессий, где основной инструмент работы – это общение с людьми. Например, для психологов, социальных работников, учителей, менеджеров, продавцов, медицинских работников и других специалистов, чья работа связана с помощью, консультированием или обучением людей.

Социально-психологическая наблюдательность позволяет видеть не только слова, но и невербальные сигналы, эмоции, поведение и намерения человека. Этот навык позволяет специалисту чувствовать эмоциональное состояние своего собеседника, адаптировать свою речь и поведение под его потребности, выстраивать доверительные отношения и решать проблемы более эффективно.

Благодаря социально-психологической наблюдательности специалист может лучше понимать себя и других, улучшать свои навыки общения, разрешать конфликты и предотвращать их возникновение. В результате, профессионал становится более успешным, уважаемым и востребованным.

Формирование социально-психологической наблюдательности происходит в детском возрасте и в период студенчества. Последний может быть рассмотрен как сензитивный для развития профессионально значимых личностных черт и связанных с ними психологических навыков. Важными являются социально-перцептивные навыки, определяющие характер взаимодействия и всей профессиональной деятельности.

Этот период чувствителен к развитию социально-перцептивных навыков из-за высокого уровня познавательных процессов и приобретаемых профессиональных знаний, которые формируют профессиональные стандарты восприятия. Проблема социально-перцептивных навыков особенно актуальна для профессий типа «человек-человек», в частности, педагогических профессий.

Педагог, наблюдая за студентами, оценивает их психологические причины, эмоциональное состояние, понимание материала и прочее. Для учителя важно иметь социально-психологическую наблюдательность, которая помогает распознавать индивидуальные особенности и межличностные отношения учеников.

Существует методика для оценки социально-психологической наблюдательности учителей, основанная на социометрическом подходе. Эта оценка помогает развивать социально-перцептивные навыки студентов, что важно для будущих педагогов. Есть необходимость в разработке специальных

тренингов и занятий для развития социально-психологической наблюдательности студентов.

Изучая свое видение детских межличностных отношений, можно также повысить свою социально-психологическую наблюдательность с помощью эксперимента. Для этого составляется список детей, причем рядом с фамилией каждого указываются имена трех других детей, которых этот ребенок, по мнению исследователя, предпочитает или мог бы выбрать.

После этого проводится экспериментальная игра, например, «У кого больше», где каждому ребенку предлагается выбрать, кому из группы он хочет отдать три открытки. Это позволяет выявить реальные взаимоотношения между детьми. Результаты фиксируются и обрабатываются специальной таблицей, которая показывает, кто кого выбирал и каков статус каждого ребенка в группе. Об этом писал Яков Львович Коломинский в своей работе «Психология детского коллектива» [1].

Сравнив предполагаемые и реальные результаты, можно рассчитать коэффициент осознания отношений, который показывает, насколько хорошо педагог знает межличностные отношения детей в группе. Высокий коэффициент свидетельствует о хорошем знании отношений и опыте общения с детьми.

Литература:

1. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива / Я.Л. Коломинский. – Минск : Нар. асвета, 1984. – 239 с.

2. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 446 с.

3. Коломинский, Я.Л. Социально-психологическая наблюдательность у будущих учителей / Я.Л. Коломинский, И.А. Волощик // Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях : материалы VI Междунар. учеб.-метод. конф. / под ред. А.Ю.Александрова, Е.Л. Николаева. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. – С. 200-203.

УДК 373.2:37.018.1

ПОСТРОЕНИЕ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ УЧРЕЖДЕНИЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬЕЙ

Т. Ю. Швецова,
заведующий государственным учреждением образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева», г. Могилев,
akademya.detstva@yandex.by

BUILDING PARTNERSHIPS BETWEEN A PRESCHOOL INSTITUTION AND A FAMILY

T. Shvetsova,
Head of the State Educational Institution
"Preschool Child Development Center № 1 in Mogilev"

Аннотация. В статье рассматриваются особенности взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников. Автором описаны проблемы современных семей, определена роль учреждения дошкольного образования как самостоятельного института социализации, призванного оказывать помощь и поддержку семье в обеспечении ее воспитательных функций, представлены разнообразные формы сотрудничества с родителями, направленные на повышение родительской компетентности.

Annotation. The article deals with the peculiarities of interaction between a preschool educational institution and the families of pupils. The author describes the problems of modern families, defines the role of preschool education institutions as an independent institute of socialization, designed to provide assistance and support to the family in ensuring its educational functions, presents various forms of cooperation with parents aimed at improving parental competence.

Ключевые слова: родительская компетентность; взаимодействие; мотивация; образовательный процесс; воспитание; развитие.

Keywords: parental competence; interaction; motivation; educational process; upbringing; development.

Воспитание детей дошкольного возраста предполагает тесное сотрудничество учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников, так как именно семья играет определяющую роль в становлении личности ребенка, именно в семье сохраняются и передаются духовно-нравственные ценности, семейные традиции, социальные нормы и правила. Семья и учреждение дошкольного образования – два важных института социализации детей, и именно от их эффективного взаимодействия во многом зависит разностороннее развитие ребенка. Однако в настоящее время взаимодействие учреждения дошкольного образования и семьи требует профессионализма, большого такта и терпения педагогических работников, так как снизился воспитательный потенциал многих современных семей. Появилось многообразие семей, измелись ее состав и структура, наблюдается разобщенность между поколениями, нарушение эмоциональных связей между

ними. Многие молодые родители далеки от ценностей семейной жизни, с иждивенческой, пассивной или даже агрессивной жизненной позицией, не желают признать за собой обязанности по воспитанию детей, постоянно раздражаются в их адрес. Выросла острота проблемы семейного неблагополучия, с каждым годом увеличивается число детей, находящихся в социально опасном положении.

У многих современных родителей появилась потребность в личностной реализации в социуме в ущерб детско-родительским отношениям. Возросла занятость родителей, время, которое они тратят на общение с детьми катастрофически сокращается. В большинстве семей дети много времени проводят с различными гаджетами, основным видом деятельности многих детей в семье является не игра, а «телесмотрение», под влиянием телевизора у них складывается представление об окружающем мире. Иногда родители даже не знают, что смотрит их ребенок, так как в это время они сами заняты гаджетами. У многих молодых родителей изменились ценности, которые приходят в противоречие с современными ценностями, родители теряются, чему уделять внимание сегодня при воспитании детей? Какие качества у них воспитывать? Чему учить? Что развивать? Они пытаются больше внимания уделить развивающим занятиям, с раннего детства записывают ребенка в разные кружки. У многих наблюдается гиперопека, «растворение» в ребенке, желание все сделать за него. Многие родители считают необязательным посещать мероприятия, проводимые в учреждении дошкольного образования, ссылаясь на недостаток времени. Они не считают, что узнают на этих мероприятиях что-то полезное для себя, потому, что с развитием информационного мира у них есть много других источников информации (сайты, блоги), где они могут узнать о воспитании и развитии детей, а также обсудить какие-то вопросы на форумах.

У многих родителей есть изначально недоверие к учреждению дошкольного образования, они накапливают невысказанные опасения по отношению к педагогическим работникам и учреждению в целом. При этом воспитатели дошкольного образования по отношению к ним занимают настороженно-оборонительную позицию, списывая это на то, ну вот, нам не повезло, попался конфликтный, трудный родитель. Очевидно, что партнерские отношения не могут строиться в атмосфере взаимного недоверия.

Также проблема построения продуктивных взаимоотношений педагогических работников с семьей во многом связана с сохранением позиции отдельных педагогов и коллективов учреждений дошкольного образования, отражающейся в устаревшей формулировке «работа с семьей», предполагающее так называемое педагогическое просвещение родителей: проведение формальных собраний, предоставление неактуальной устаревшей информации. Зачастую педагоги занимают поучающую роль общаясь с родителем, представляя родителя, как объект воспитания, а не как субъект взаимодействия. Многие постоянно жалуются на детей, тем самым родители встают в оппозицию. К сожалению, многие воспитатели дошкольного образования не обладают достаточным уровнем социально-психологической компетентности для продуктивного общения с родителями: они не знают, как обсудить с родителем

проблемы ребенка, как принять претензию, жалобу родителя, как вести себя в конфликтной ситуации. Все это, безусловно, не способствует продуктивному взаимодействию учреждения дошкольного образования и семей воспитанников.

Поэтому в современных социокультурных условиях возрастает роль учреждения дошкольного образования – и как самостоятельного института социализации, и как учреждения, призванного оказывать помощь и поддержку семье в обеспечении более полной реализации ее воспитательных функций. Очень важно установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, создать атмосферу взаимопонимания, общности интересов, объединить усилия для создания единого образовательного пространства развития детей, активизировать и обогатить воспитательные умения родителей, поддержать их уверенность в собственных педагогических возможностях. Этому будет способствовать смена профессиональной позиции у педагогических работников по отношению к семье, доверительное общение, искренняя заинтересованность в развитии ребенка, предоставления родителям свободы выбора форм, путей и средств повышения своей психолого-педагогической компетентности, использования в работе с родителями активных форм и интерактивных методов, основанных на принципах андрагогики.

Нужно понимать, что построение партнерских отношений между учреждением дошкольного образования и семьей – это длительный целенаправленный процесс, который требует определенных усилий с двух сторон. Это элементарное утреннее приветствие воспитателем дошкольного образования каждой семьи, а вечером, пожелание видеть ребенка завтра в учреждении дошкольного образования снова; сочувствие к ребенку во время его болезни; интерес к его достижениям; ощутимые результаты индивидуального подхода к ребенку каждый день. Необходимо рассказывать родителям, что происходило с ребенком в течение дня в учреждении дошкольного образования, какие позитивные стороны личности проявил их малыш, какие достижения и трудности принес ему день. Все это представляет для родителей интерес, дает возможность эмоционально прочувствовать детские будни, позволяет убедить их в профессионализме педагогов, делает родителей единомышленниками. Педагогическим работникам необходимо повышать свою социально-педагогическую компетентность для того чтобы освоить продуктивные способы партнерских отношений, конструктивно общаться с родителями, минимизировать конфликтные ситуации. С этой целью в государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» педагог-психолог проводит с педагогическими работниками социально-психологические тренинги. Очень важно рекламировать родителям деятельность педагогических работников и учреждения в целом. Педагоги, используя различные мессенджеры (Viber, WhatsApp), постоянно информируют родителей о различных мероприятиях, проводимых в учреждении, фото и видеоотчеты наглядно демонстрируют интересные события и занятия с детьми, что способствует тому, чтобы родители могли поговорить с ребенком о том, что вызвало интерес, задать интересующие их вопросы, комментировать информацию. Своеобразной формой рекламы является электронная газета

группы, которую создают педагоги. Содержание газеты определяется темой недели и содержит такие разделы как «Колонка воспитателя», «Новости группы», «Внимание! Конкурс!», «Обучение и воспитание», «Смешарики», «Почтовый ящик», «Стихи», «Фотогаллерея». Сайт учреждения и аккаунты инстаграмм, телеграмм также способствуют популяризации деятельности учреждения. Также в рамках рекламы используется традиционная наглядность: плакаты, буклеты, памятки, брошюры. Для диагностики родителей по различным направлениям деятельности учреждения используются google-формы, они позволяют быстро собрать и обработать информацию.

Психолого-педагогическое направление включает в себя проведение и организацию различных форм взаимодействия с родителями, способствующих повышению их компетентности. Наш опыт показывает, что в интерактивных формах родители начинают вести себя принципиально по-другому, так как они предполагают не только обмен информацией между сторонами, но и практическое сотрудничество, возможность высказать свою точку зрения, установление личных контактов между всеми субъектами взаимодействия. Для организации различных мероприятий необходимо изучать запросы родителей, знать их интересы и потребности, так как, как правило родители хотят получать информацию, практически связанную с их детьми. Даже самые заинтересованные в повышении своей компетентности родители чаще всего не готовы слушать длинные доклады, если они не видят возможность применения результатов обучения во взаимодействии с ребенком.

Традиционной формой работы с родителями является родительское собрание. Наш опыт показывает, чтобы оно было эффективным, необходимо заранее определить повестку, в том числе учитывая пожелания родителей. Необходимо выдерживать временной регламент (желательно не более одного часа), поэтому необходимо продумать, какую информацию можно предоставить для самостоятельного изучения в форме буклета, памятки, информационного бюллетеня, где можно разместить QR-код. Желательно заранее раздать индивидуальные приглашения, особенно, если в их подготовке активное участие принимали дети. Хорошо, если перед собранием планируется выступление детей, это служит дополнительной мотивацией для родителей посетить собрание. Созданию доверительных отношений, продуктивного социального диалога с родителями, способствует совместная деятельность: социальные акции, конкурсы, проекты, культурно-досуговые, трудовые, спортивные мероприятия, выставки совместного творчества. Интересной формой работы с родителями является адвент-календарь. Педагогические работники решили организовать новую игровую форму работы с детьми совместно с родителями по реализации содержания раздела «Основы гражданско-патриотической культуры» учебной программы дошкольного образования, закрепить пройденный по различным темам материал, а также сделать сотрудничество с родителями более продуктивным и интересным [1]. Суть использования адвент-календаря состояла в том, что велся по дням обратный отсчет до государственных праздников и общереспубликанских праздничных дней: День Независимости Республики Беларусь (3 июля), День Государственного герба,

Государственного флага, Государственного гимна Республики Беларусь (второе воскресенье мая), День Победы (9 мая), День защитников Отечества и Вооруженных Сил Республики Беларусь (23 февраля), Новый год (1 января), День женщин (8 марта), Праздник труда (1 мая). Воспитатель дошкольного образования заранее сообщала детям о приближающемся празднике и предлагала детям вместе с родителями выполнить дома несложное задание, связанное с предстоящим праздником, которое они могут найти в кармашке адвент-календаря. Адвент-календарь изготавливался в виде домика с пронумерованными кармашками по числу дней оставшемуся до праздника (как правило от 5 до 15). При разработке адвент-календаря учитывалось соответствие стиля оформления тематике праздника, размещение на высоте, удобной для детей, чтобы каждый ребенок мог свободно подойти к нему, рассмотреть и посчитать дни, оставшиеся до праздника, достать подготовленное задание. Родителям вместе с детьми каждый день предлагалось выполнить разные задания, которые вкладывали воспитатели дошкольного образования в кармашек календаря. Например, к празднику День Независимости Республики Беларусь необходимо было рассмотреть карту нашей страны и узнать страны-соседи, узнать названия городов, рек Республики Беларусь, узнать о какой-либо достопримечательности Республики Беларусь, о каком-либо предприятии Республики Беларусь и его продукции, о знаменитых людях Республики Беларусь, выучить стихотворение на белорусском языке, узнать новые слова на белорусском языке, «украсить» салфетку белорусским узором и т.д. К празднику День Победы необходимо было узнать о родственнике, который был участником Великой Отечественной войны, узнать о мемориальных комплексах Республики Беларусь, пройти по аллее Славы, посетить один из маршрутов выходного дня, сделать фотографию возле памятника, посвященного героям Великой Отечественной войны и т.д. Дети с интересом ждали следующего дня, чтобы получить новое задание, подводили родителей к адвент-календарю, с удовольствием выполняли все задания.

Для педагогических работников это был своеобразный план действий по реализации содержания учебной программы дошкольного образования, возможность организовать детскую деятельность в увлекательной форме, дать новое содержание общению детей с родителями, реализовать собственные идеи, сделать родителей воспитанников своими партнерами. Родители воспитанников, не посещавших в этот день учреждение дошкольного образования имели возможность получить в вайбере QR-код с заданием и выполнить его в домашних условиях.

Каждый день до праздничной даты воспитатели организовывали с детьми обсуждение выполненных заданий. Воспитанники делились со сверстниками полученными представлениями, показывали фотографии, рисунки, рассказывали стихотворения.

Результатами использования адвент-календаря стало: развитие познавательного интереса у детей к своей стране, ее истории, языку, природным и культурным ценностям; обогащение представлений; воспитание чувства патриотизма и любви к Родине; уважительное отношение к героическому

прошлому своего народа, к защитникам Отечества, чувство гордости за достижения своей страны.

Опыт педагогических работников показал, что адвент-календарь – это многофункциональный инструмент как для организации образовательной деятельности в форме игры, так и для сотрудничества с родителями.

В текущем году в нашем учреждении в соответствии с содержанием обновленной учебной программы были разработаны «маршруты выходного дня». Педагогические работники подобрали и изучили объекты, подготовили познавательную информацию о них, учитывая особенности восприятия детей дошкольного возраста и предложили родителям посетить их с детьми. В качестве объектов мы выбрали памятные места, посвященные событиям Великой Отечественной войне и Великой Победе. Описание маршрутов выходного дня мы разместили на сайте учреждения, а также в буклетах с QR-кодами. Многие родители уже воспользовались ими и, посетив различные социальные объекты с детьми, предоставили фотоотчет.

Также в разновозрастной группе результативно функционирует клуб выходного дня «Люби и знай свой родной край», когда родители группы вместе с детьми и педагогами посещают различные достопримечательности города, музеи, театры, знакомятся с социальными и природными объектами родного края.

Таким образом использование современных подходов во взаимодействии учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников, основанных на принципах социального партнерства, индивидуально-дифференцированного подхода к каждой семье, способствует успешной социализации личности ребенка дошкольного возраста.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Республики Беларусь. – Минск: НИО, 2023 -380 с.

УДК 37.015.31

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «СКАЗОЧНЫЙ ГОРОД» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ОТ 5 ДО 6 ЛЕТ

Ю. И. Ярмантович,
магистрант 1 курса БГПУ им.М.Танка,
заведующий ГУО «Детский сад № 32 г. Лиды»
yyarmantovich@list.ru

METHODOLOGICAL COMPLEX “FAIRY-TALE CITY” AS A MEANS OF FORMATION COMMUNICATIVE ABILITIES OF CHILDREN FROM 5 TO 6 YEARS OLD

Y.I. Yarmantovich,
first year master's student,
Head of a State Educational Institution "Kindergarten № 32, Lida"

Аннотация. В статье представлен апробированный методический комплекс «Сказочный город», направленный на формирование коммуникативных способностей детей от 5 до 6 средствами театрально-художественной деятельности.

Annotation. The article presents a proven methodological complex “Fairytale City”, aimed at developing the communicative abilities of children from 5 to 6 years old through theatrical and artistic activities.

Ключевые слова. Коммуникативные способности; воспитанники дошкольного возраста; общение; развитие коммуникативных способностей; театрально-художественная деятельность; учреждение дошкольного образования.

Keywords. Communicative abilities; preschool children; communication; development of communicative abilities; theatrical and artistic activities; preschool education institution.

Старший дошкольный возраст (5-6 лет) является важным и ответственным периодом в развитии социализации, готовности к поступлению в школу. Согласно существующей периодизации психического развития к концу старшего дошкольного возраста, началу младшего школьного возраста ведущее значение начинает занимать учебная деятельность, в результате которой происходит формирование интеллектуальных и познавательных способностей. Однако в современных социокультурных условиях наблюдается тенденция к снижению или полному отсутствию мотивации к поступлению в школу. Все чаще у детей до 7 лет преобладает игровая деятельность. Несмотря на это, она все сильнее страдает. Игровая деятельность становится скудной, не продолжительной, сюжетами детских игр служат агрессивные, бессюжетные мультфильмы, в которых отсутствуют связные, развитые диалоги. Страдают коммуникативные способности детей, оказывающие значительное влияние на социализацию, мотивацию и успешное усвоение программы начальной школы.

Коммуникативные способности детей дошкольного возраста – широкое понятие, включающее в себя умение общаться, грамотно выражать свои мысли, понимать собеседника, владеть своими эмоциями и эмоциями собеседника. Целевые ориентиры развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста опираются на разработку проблем общения в трудах таких педагогов и психологов как А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, Т.А. Репина, С.Л.Рубинштейн, Е.О. Смирнова и др.

Результаты отечественных и зарубежных исследований убедительно доказывают высокую значимость социальной микросреды в формировании коммуникативных способностей и социальной одаренности воспитанников дошкольного возраста. Успех в развитии коммуникативных способностей детей во многом определяется демократическим стилем семейного воспитания, гуманистической направленностью личности и деятельности педагогических работников учреждения дошкольного образования, высоким уровнем развития коммуникативных и творческих способностей взрослых. В семье и группе детского сада, где преобладает авторитарный стиль воспитания, нет возможностей для раскрытия творческих способностей ребенка, проявления инициативности, активности, гибкости в общении.

Учитывая предрасположенность воспитанников дошкольного возраста к созданию художественных образов, тягу к эмоциональной окраске, важное место в формировании коммуникативных способностей, развитии социальной одаренности целесообразно отводить театрально-художественной деятельности.

Художественная деятельность тесно связана с коммуникативной деятельностью. Так, изобразив предмет или сюжет, ребенок любит описывать, придумывать истории о нем. Чем выше уровень коммуникативных способностей воспитанника, тем более содержательным, ярким и разнообразным является его рассказ о своем рисунке. Увлекательный рассказ вызывает интерес к его личности у других детей, тем самым повышая статус ребенка в группе сверстников.

В условиях учреждения дошкольного образования театрально-художественная деятельность может в полной мере отражать мир социальных отношений, которые видят и включаются дети, общаясь за пределами детского сада. Театрально-художественная деятельность помогает преодолевать замкнутость, неуверенность в действиях и речи, скованность, предоставляет возможность осуществлять выбор стратегии поведения, переживать различные эмоции с помощью персонажа. Создание воспитанниками образов с помощью движений, мимики, жестов и интонаций открывает пространство для их творческого самовыражения.

Театрально-художественная деятельность способствует развитию речи детей дошкольного возраста как важного компонента коммуникативных способностей. Играя с языком, дети 5-6 летнего возраста в полной мере осваивают всю его сложность и разнообразие. Игры с языком переносятся на театрализованную деятельность. В начале дошкольного возраста дети говорят «за игрушки», используя перевертыши, изменяя окончания и полностью меняя слова. Это содействует развитию не только игровой деятельности, но и речевой

активности, сближению детей, формированию у них коммуникативных способностей.

В театрально-художественной деятельности дети приобретают ценный опыт взаимодействия друг с другом посредством обращения к персонажам, взятым на себя ролям. Такая опосредованность общения помогает преодолеть застенчивость, скованность в движениях и речи, так как дети не сами говорят слова, а за них это делает персонаж. В театрально-художественной деятельности воспитанники старшего дошкольного возраста отражают взаимоотношения людей, входят в мир отношений и воспроизводят их в условных ситуациях. В процессе драматизации ребенок входит в воображаемую ситуацию героя, становится на его место, принимает участие в развитии событий, таким образом происходит освоение основ общения и выражения экспрессии общения. В игре-драматизации дети дошкольного возраста учатся различать эмоциональные состояния людей по их внешнему проявлению через мимику, пантомимику, сочувствовать литературному герою, осознавать свои чувства, передавать различные эмоциональные состояния. Результаты исследования Ф. Эрбай, С. Йелдерим свидетельствуют об эффективности использования творческой драмы в формировании у детей дошкольного возраста навыков социальной коммуникации (Erbay F., Yldɜrɜm Dogru S.S., 2010) [5].

С целью формирования коммуникативных способностей воспитанников средствами театрально-художественной деятельности был разработан и внедрен методический комплекс мероприятий «Сказочный город», включающий в себя систему психолого-педагогической поддержки всех субъектов образовательного процесса: воспитанников, их законных представителей и педагогических работников.

Задачами комплекса являются:

1. Способствовать преодолению эгоцентризма и развитию эмпатии, формированию социальной направленности.

2. Содействовать развитию у детей саморегуляции в общении, коммуникативной гибкости, умения самостоятельно конструктивно разрешать возникающие противоречия.

3. Создавать условия для обогащения содержания общения воспитанников, приобретения ими конструктивного опыта совместной деятельности, формирования навыков сотрудничества.

4. Способствовать преодолению застенчивости, формированию уверенности в себе, чувства самоценности, позитивного самопринятия детей.

5. Содействовать совершенствованию лексической, грамматической сторон речи, связной речи воспитанников.

6. Способствовать овладению детьми невербальными средствами общения.

Методический комплекс «Сказочный город» разработан в соответствии с Учебной программой дошкольного образования Республики Беларусь [4]. Внедрение происходило на протяжении 5 месяцев – с сентября 2023 по январь 2024 г. Содержание комплекса основано на результатах изучения коммуникативных способностей воспитанников 5-6 лет.

Внедрение комплекса включало в себя несколько этапов. Сначала происходило знакомство детей со сказкой (рассказом) и иллюстрациями к ней, затем проводилась беседа, в ходе которой осуществлялся анализ главной идеи произведения, характеров, взаимоотношений героев, оценка их поступков. Широко использовались как народные (белорусская народная сказка «Пра быка і яго сяброў», русская народная сказка «Заюшкина избушка» и др.), так и авторские («Красная Шапочка» Ш. Перро, «Ёжик» А. Смирновой и др.) художественные произведения. Формировались также представления воспитанников о грамотности и сложности использованных в произведении речевых конструкций. Важной частью работы на данном этапе являлось проведение игр по мотивам прочитанной (рассказанной) сказки: подвижных, творческих. Участие детей в данных играх способствовало формированию у них интереса к художественному произведению, более глубокого понимания происходящих в нем событий, характеров персонажей, а также усилению сплоченности детской группы, созданию в ней благоприятного микроклимата, преодолению воспитанниками застенчивости, эгоцентризма, конфликтности в общении. Затем воспитанников знакомили с разными видами театра («Би-ба-бо», пальчиковый, театр ложек и др.). Первоначально детям предлагалась роль зрителей. Воспитатель показывал спектакль, а после его завершения осуществлялся совместный с детьми анализ использованных средств выразительности: интонирования, мимики, пантомимики. Далее воспитанники изображали кого-либо из персонажей, разыгрывали диалог между героями художественного произведения. Затем осуществлялись театрализованные постановки по сюжетам литературно-художественных произведений, в процессе которых создавались благоприятные условия для проявления и развития коммуникативных способностей детей. Работа включала в себя и завершающий, рефлексивно-оценочный этап, способствующий дальнейшему развитию театрально-художественной деятельности и коммуникативных способностей воспитанников.

С целью повышения профессиональной компетентности педагогических работников в сфере коммуникативных способностей детей и их формирования средствами театрально-художественной деятельности в условиях учреждения дошкольного образования проводились семинары-практикумы, мастер-классы и индивидуальные консультации.

Таким образом, методический комплекс мероприятий «Сказочный город» включила в себя реализацию системы психолого-педагогической поддержки всех субъектов образовательного процесса: воспитанников, их законных представителей и педагогических работников учреждения дошкольного образования.

В результате внедрения методического комплекса «Сказочный город» была отмечена положительная динамика в развитии коммуникативных способностей воспитанников экспериментальной группы. Проведя повторную диагностику коммуникативных способностей воспитанников, нами были получены следующие результаты: высокий уровень коммуникативных способностей повысился на 29%, достигнув 62,5%; низкий уровень коммуникативных способностей снизился в 2 раза, достигнув 4,1%. В

контрольной группе выраженная динамика показателей коммуникативных способностей воспитанников на контрольном этапе отсутствует. Данные результаты свидетельствуют об эффективности использования театрально-художественной деятельности в качестве средства формирования коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Панько, Е. А. О самоценности детства и её поддержке / Е. А. Панько, Е. П. Чеснокова. – Минск : Мин. обл. ин-т развития образования, 2019. – 96 с.

2. Шадриков, В. Д. Системогенез ментальных качеств человека / В. Д. Шадриков. – М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2022. – 287 с.

3. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

4. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2022. – 479 с.

5. Erbaya, F. The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students / F. Erbaya, S. S. Dogrua // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 2. – P. 4475–4479.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ... 3
ДАНЬ УВАЖЕНИЯ ЯКОВУ ЛЬВОВИЧУ КОЛОМИНСКОМУ ... 4
И. Н. Ахременко, О. М. Бартош. СОВРЕМЕННЫЕ РОДИТЕЛИ КАК УЧАСТНИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ... 7
М. А. Бахотская. ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НА ГЕНДЕРНУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ... 19
О. А. Белава. ВОЛЕВОЕ ЕДИНСТВО ФУТБОЛИСТОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ... 23
Е. Е. Блинова. СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ... 28
Е. А. Бойкова. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ... 33
Е. В. Бондарчук, Т. Н. Миронович. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ ... 36
Кайжун Ван, Т. Е. Титовец. ОБОГАЩЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ ... 40
О. П. Василевич. РОЛЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ... 44
В. И. Вашнёва. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ ПСИХОЛОГОВ ... 47
И. А. Волощик. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ... 52
А. А. Воронцов. УРОВЕНЬ АГРЕССИИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, ПРЕДПОЧИТАЮЩИХ ВОСТОЧНОАЗИАТСКИЙ МЕДИАКОНТЕНТ ... 57
Л. Б. Внук. МЕТОДИЧЕСКИЙ МАРКЕТИНГ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ... 62
С. В. Гани, З. Р. Хайрова. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ... 67
Д. П. Ганичев. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ СРЕДЫ БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ... 72
А. В. Гилева, Я. Ю. Гилев. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ... 79
И. В. Гордеева. РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ... 82
Т. В. Гормоза. ОРГАНИЗАЦИЯ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ... 86

А. З. Джанашиа. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ 90
Д. О. Донченко. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ 97
В. В. Егоров, М. В. Егорова, Т.Ю. Шлыкова. УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ УСЛОВИЯМИ ТРУДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ 102
А. А. Есева. ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТЦЕ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ 108
И. С. Журавкина, А. Д. Забалуева. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 113
О.Л.Зверева, А.Н.Ганичева. АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 119
С. Г. Ивашко. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОСЛЕ ТРАВМЫ 125
В. В. Касперович. ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ 131
Н. В. Квашевич. СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 136
Т. В. Кецко. ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ Я. Л. КОЛОМИНСКОГО ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 141
Е. С. Киричик, Е. В. Ярмольчик. УСТАНОВКА НА ДЕТОРОЖДЕНИЕ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА 145
В. И. Козел, Чэн Вэнь. ВЕБ-КВЕСТ «ГЕРОИЧЕСКИЙ ДУХ ОПЕРЫ «ХУА МУЛАН» КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ 151
А. В. Комарова, Т. В. Слотина, К. П. Захаров. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ЦИФРОВЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ 157
Ю. П. Кошелева. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИИ 163
О. С. Куницкая, В. А. Назарова. ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ 169
Ли Цзяо. ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ОТ 6 ДО 12 ЛЕТ 175
А. П. Лобанов, А. В. Бенько, К. С. Грицевич, А. Д. Денисовская, Е. Д. Зданко. ТОЧКА БИФУРКАЦИИ: НА ПЕРЕКРЕСТКЕ НАУЧНОГО, ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ЖИТЕЙСКОГО ПОЗНАНИЯ 179

А. К. Лодыгина, Е. Ф. Ященко. РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ПОКАЗАТЕЛЯМИ ЛОЯЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ, УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА У РАБОТНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ 184
Ю. А. Маскалевич, В. В. Анопчик. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ 191
Т. Ю. Маринова, М. Н. Расходчикова. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДЕМО-ЭКЗАМЕН КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ УГНС 44.00.00..... 196
Л. В. Марищук. УЧИТЕЛЬ ПСИХОЛОГОВ (ПАМЯТИ Я. Л. КОЛОМИНСКОГО) 200
Л. В. Марищук, В. А. Каратерзи. СРЕДА ДОМА РЕБЕНКА..... 206
С. А. Месникович. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ 212
Е. В. Микуло, Е. М. Дранкевич. ОПЫТ РАСШИРЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧИЛИЩА ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА (НА ОСНОВЕ ВЗГЛЯДОВ Я. Л. КОЛОМИНСКОГО О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ) 217
И. В. Молчанов. ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ КАК ИНСТРУМЕНТА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 223
А. А. Морозов. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ КАДРОВ..... 227
А. В. Музыченко, Л. С. Янчук. ХАРАКТЕР МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КЛАССАХ ПОДРОСТКОВ И ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА..... 231
А. А. Наливайко, А. П. Лобанов. СТРУКТУРА И ДИНАМИКА УСТАЛОСТИ ОТ СОСТРАДАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ..... 239
Е. А. Носова. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА СЕМЬИ» 244
Д. А. Орехова. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ..... 249
С. В. Пазухина. УЧЕТ ВНЕШНИХ И ВНУТРЕННИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОФИЛАКТИКЕ СКУЛШУТИНГА..... 255
Л. А. Пергаменщик. НА ЧЕМ ОСТАНОВИЛАСЬ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ Я.Л. КОЛОМИНСКОГО..... 261
Н. С. Петренко. ПЕРСОНАЛЬНЫЙ САЙТ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ 267
Е. А. Плесовская. ВЛИЯНИЕ РАЗВОДА НА ФОРМИРОВАНИЕ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ..... 272

А. А. Полонников. КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ЛИЧНОСТИ Я. Л. КОЛОМИНСКОГО В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ИЗМЕРЕНИИ 278
Н. А. Пронина. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ:
ПРОБЛЕМЫ, РИСКИ,ПЕРСПЕКТИВЫ 284
Л. А. Процко, Е. К. Погодина. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА
ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 289
Н. А. Пылинская. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО
ПОДРОСТКА В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ 295
Н. П. Радчикова, М. А. Одинцова, М. Г. Сорокова. СТИЛИ СОВЛАДАНИЯ
С НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬЮ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ 301
О. В. Рудыхина. ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ
ПРОБЛЕМАТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ 306
Е. И. Сапего. ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 312
Т. Л. Седина. ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО
У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 318
В. И. Слепкова. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
СУПРУЖЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 323
О. А. Ульянина, С. О. Дмитриева, О. А. Тараненко. ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 329
О. А. Ульянина, О. Л. Юрчук, Е. А. Никифорова. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ВУЗА
КАК РЕСУРС СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГРУПП РИСКА 337
И. Л. Федотенко, А. В. Алясова. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ 342
С. А. Филиппова. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА
ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РОДИТЕЛЯ 348
Л. В. Финькевич, Н. П. Бондарь, Н. А. Литвинова. ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ
СОВРМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ 353
Ю. В. Харланова. Я. Л. КОЛОМИНСКИЙ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ 358
Т. Ю. Швецова. ПОСТРОЕНИЕ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ
МЕЖДУ УЧРЕЖДЕНИЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬЕЙ 363
Ю. И. Ярмантович. МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «СКАЗОЧНЫЙ ГОРОД» КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ОТ 5 ДО 6 ЛЕТ 369