

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ТВЕРСКОЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

**МАТЕРИАЛЫ
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием**

17 декабря 2021 года

Тверь
2021

УДК 37+159.9
ББК 88я431
А43

Редакционная коллегия:

Т. А. Попкова, кандидат психологических наук

А. В. Антоновский, кандидат психологических наук, доцент

Рецензенты:

Федотов С. Н. – доктор психологических наук, профессор, начальник учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя» (Россия, г. Москва)

Ященко Е. Ф. – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I» (Россия, г. Санкт-Петербург)

А43 Актуальные проблемы практической психологии / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тверь, 17 декабря 2021 г. / под ред. Т. А. Попковой, А. В. Антоновского. Тверь: СФК-офис, 2021. – 278 с.

ISBN 978-5-91504-082-2

Сборник содержит материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы практической психологии», состоявшейся в Тверском институте (филиале) Московского гуманитарно-экономического университета 17 декабря 2021 г.

Целью конференции является обсуждение современных проблем в области практической психологии, консолидация психологов-практиков для обмена опытом и профессионального сотрудничества.

В конференции участвовали учёные России, Белоруссии, Приднестровья и Болгарии. В рамках конференции получили освещение вопросы, связанные со следующими направлениями исследований: проблемы практической психологии в различных сферах (медицина, социальное обслуживание, правоохранительная деятельность, информатика и др.); проблемы интеграции психологии и современных методов практической помощи населению; практическая психология в системе образования; проблемы научной обоснованности отдельных сфер психологической и психотерапевтической практики; проблемы профессиональной этики при оказании психологической помощи; проблемы профессионального и личностного развития практических психологов; проблемы психологического сопровождения различных видов деятельности и др.

Материалы адресуются практическим психологам, социальным педагогам, социальным работникам, прервентологам, педагогам, логопедам и другим специалистам, оказывающим психолого-педагогическую поддержку и помощь населению.

Ответственность за подбор и точность приведенных на страницах сборника фактов, терминов, цитат, статистических данных, дат, фамилий и других сведений, а также за разглашение данных, которые не подлежат открытой публикации, несут авторы опубликованных материалов.

- © АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», Тверской институт (филиал), 2021
- © СФК-офис, оформление, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Т. А. Акимова, П. В. Мусиен К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВООРУЖЁННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	7
Б. В. Александров ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ ОСУЖДЕННЫХ В ИСПРАВИТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	12
Ю. А. Анцибор ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩАХ	17
Д. Н. Ахметова МЕТОД ЗАМЕЩАЮЩЕГО ОНТОГЕНЕЗА В НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ: ТРИДЦАТЬ ЛЕТ СПУСТЯ	20
А. М. Балыкина ПРИКЛАДНОЕ ЗНАЧЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ТЕРМОДИНАМИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	25
М. Б. Брызгин КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ И НЕЙРОДИНАМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ИНДИВИДА	28
Л. Л. Буль, А. В. Антоновский ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЕЖИ К СВОЕМУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ЗДОРОВЬЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	34
Н. А. Ванецкий АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКА ЦЕНТРАЛЬНОГО АППАРАТА МВД: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	41
В. В. Вереницын, Т. А. Попкова ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ КАТЕГОРИЯ	47
А. В. Воробей ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ДЕПАРТАМЕНТА ОХРАНЫ	53
О. Ф. Гефеле, Т. В. Долгова, И. В. Новожилова, А. В. Антоновский РОЛЬ КУРАТОРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	59
Г. И. Ефремова ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	65
Т. В. Казак, В. В. Шаталова МЕТОДОЛОГИЯ CASE-STUDY КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	69
Т. В. Казак, Л. Л. Шершень ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СУБЪЕКТОВ	

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СИСТЕМЫ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	75
Н. С. Какоткин АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ	80
Е. Б. Карпович ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	86
И. А. Клейдман, Л. Е. Истомина ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	88
В. В. Козлов ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НАСЕЛЕНИЮ	94
С. А. Козлов ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ОПЕРАТОРОВ	102
С. А. Козлов ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ АЛЕКСАНДРА ВАСИЛЬЕВИЧА СУВОРОВА	105
О. В. Коломиец ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ С ПОЗИТИВНЫМ И НЕГАТИВНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ САМОЧУВСТВИЕМ	108
Е. В. Красильникова ОБ ИГРОВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	116
Н. И. Курсевич ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ АКТЕРА	119
О. В. Лаврик «ПЛЮСЫ» ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	123
Н. Ю. Макеева ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ТРАВМУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВИвшимися БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ)	128
О. А. Мусатова ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕДИАТОРА	133
Е. С. Низамова ТЕМНАЯ ТРИАДА В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ	138
Е. М. Новикова ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СЛУЖБЫ ДЕТСКОГО ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ НА ТЕРРИТОРИИ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ	143

А. Н. Погорелов, А. Д. Платонова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗМЕНЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ СТРУКТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ АРМИИ.	146
Т. А. Попкова, С. А. Травина ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ УТРАТУ.	152
Л. В. Пьянова ФИЛОСОФИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.	156
Н. Е. Рубцова, М. Ю. Елагина ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ НА ИНФОРМАЦИОННЫЙ ТИП ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.	161
Ю. В. Рябчикова, Т. А. Егоренко ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.	170
К. О. Садова ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.	173
А. Н. Самсонова, А. А. Лаврик, И. С. Павлов ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ.	179
С. Ю. Семёнов, А. С. Ложенцын КИНЕЗИОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ГРАЖДАНАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА.	187
С. Ю. Семёнов, А. С. Ложенцын КАК РЕШИТЬ ПРОБЛЕМУ ОДИНОЧЕСТВА ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА, ИСПОЛЬЗУЯ ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.	189
К. В. Стволыгин ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У СПЕЦИАЛИСТОВ ИТ-СФЕРЫ.	192
С. А. Тихомиров, К. В. Подгузова МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ НРАВСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ГРУППЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА.	198
Н. П. Томашевская ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ МОЛОДЕЖИ.	202
Е. Е. Умрихина, Т. А. Егоренко ЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.	208
М. И. Фаерман ОСОЗНАННОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦИИ ОГРАНИЧЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В РЕСУРС РАЗВИТИЯ.	215
С. И. Филиппченкова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ МЧС.	221

С. И. Филиппченкова, Н. Б. Юшкова	
ВЛИЯНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ.	226
О. А. Французова	
ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ.	230
С. Б. Хачаянц	
НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ТРУДА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.	234
Ю. А. Хобта, Т. А. Егоренко	
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ.	239
А. В. Чемякина	
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПРИ СИНДРОМЕ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ЛИЧНОСТИ.	245
И. В. Шамаева	
«ПЛЕЧОМ К ПЛЕЧУ! РАВНЕНИЕ НА ПОБЕДУ!» ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ПАРАДНОГО РАСЧЕТА СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА.	251
С. В. Шапиро	
ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ВУЗАХ.	257
Н. В. Щербина	
ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МАШИНИСТОВ ЛОКОМОТИВНЫХ БРИГАД.	262
А. Ю. Шувалова	
ПРИМЕНЕНИЕ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.	268
Наши авторы	273

АКИМОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА,
курсант, ФГКВОУ ВО ВА ВКО им. Г.К. Жукова (г. Тверь)

МУСИЕЦ ПОЛИНА ВЛАДИМИРОВНА,
кандидат философских наук, доцент, ФГКВОУ ВА ВКО им. Г.К. Жукова (г. Тверь)

К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВООРУЖЁННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Традиционная маскулинность армии как социального института сегодня во многих странах мира подвергается критике и трансформации. Не избежала этой участи и Россия: всё больше фактов сегодня говорят о массовой феминизации российской армии. Множество женщин стремятся не просто занимать низовые должности в Вооружённых силах, но и стать офицерами, дослужиться до высших командных постов, всячески опровергая тезис о том, что «женщине в армии не место». В то же время, встаёт вопрос: что из себя представляют будущие женщины-офицеры? Сохраняют ли они традиционные ценности и поведенческие установки, либо же, стремясь во всём подражать мужчинам, теряют своё женское начало?

В армейской жизни «женщине-военнослужащей приходится не только перенимать элементы поведения мужчин, проявляющиеся, в первую очередь, через уставной порядок, субординацию и т.д., но и внешний вид, который должен соответствовать «мужским» канонам» [2, С. 75]. Военная служба для женщины «становится не просто профессией, а новым жизненным периодом, где женщина осваивает навыки, которые на протяжении всех исторических периодов были привилегией мужчин» [2, С. 77].

В то же время, дискуссии о статусе женщин-военнослужащих ведутся с чисто биологических позиций, не предусматривающих анализа гендерной идентичности. Понимая последнюю как аспект самосознания, представленный «многоуровневой системой соотношения индивида с телесными, психофизиологическими, психологическими и социокультурными значениями маскулинности и фемининности как независимых переменных» [1], мы в своём исследовании попытаемся проследить, как данный феномен отражается на личности будущих офицеров воздушно-космической обороны.

Объектом исследования являются курсанты 1 курса ВА ВКО им. Г.К. Жукова. В исследовании приняло участие 29 испытуемых

женского и 64 испытуемых мужского пола (всего 93 человека) в возрасте от 18 до 27 лет.

Предмет исследования: содержательные характеристики идентичности личности военнослужащих.

Цель исследования: выявить и проанализировать соотношение личностных характеристик военнослужащих с их полом.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Исследовать содержательные характеристики идентичности личности курсантов при помощи методики «Двадцать утверждений» или «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда.
2. Произвести анализ результатов психологической диагностики с целью выявления различий у испытуемых мужского и женского пола.

Рабочей гипотезой исследования является предположение о том, что такой фактор как биологический пол, оказывает влияние на содержательные характеристики идентичности личности.

Описание методики исследования:

Методика диагностики содержательных характеристик идентичности личности «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) [3, С. 82] представляет собой бланк из 20 незаконченных предложений, каждое из которых начинается словом «Я – ...». Испытуемому даётся инструкция закончить данные предложения, отвечая на вопрос «Кто Я?». В результате обработки данных возможно получение количественных и качественных показателей идентификационных характеристик респондентов, основными из которых для нашего исследования являются показатели собственно половой идентичности (прямое обозначение пола: нейтральное, отчужденное, эмоционально-положительное либо эмоционально-отрицательное; косвенное обозначение пола: через социальные роли (мужские или женские) или по окончаниям слов) и семь обобщенных показателей-компонентов идентичности: 1) «Рефлексивное Я» – характеристики, связанные с личностными качествами, позитивными или негативными самооценками; 2) «Социальное Я» – характеристики, связанные с социальным статусом, групповой принадлежностью; 3) «Физическое Я» – характеристики, связанные с представлением о своих психофизических данных; 4) «Материальное Я» – характеристики, связанные с осознанием своих материальных возможностей, восприятием себя в роли владельца определенных вещей; 5) «Деятельностное Я» – характеристики, связанные с представлением о своих конкретных занятиях; 6) «Коммуникативное Я» – характеристики, связанные с направленностью на общение

и взаимодействие; 7) «Перспективное Я» – характеристики, связанные с перспективами, пожеланиями, намерениями, мечтами относительно различных сфер (лично-индивидуальной, физической, деятельностной, материальной, социальной, коммуникативной).

Обследование по данной методике проведено в течение мая-июня 2021 года в Военной академии воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь. Интерпретация результатов производилась на основе контент-анализа и статистических методов корреляции (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

По результатам обследования курсантов ВА ВКО было выявлено следующее:

1. Курсанты ВА ВКО не обнаруживают эмоционально-отрицательного отношения к собственному полу: ни один из респондентов не дал себе характеристики, которую можно было бы интерпретировать как негативное отношение к своей половой принадлежности.

2. Качественный анализ прямого обозначения пола выявил, что актуальность и значимость категорий пола в самосознании (половые характеристики упоминаются в начале списка) характерны для 43,01 % обследованных (40 человек): из них 26 испытуемых мужского пола (40 % от общего числа мужчин-испытуемых), 14 – женского (48,28 % от общего числа девушек-испытуемых). Среднюю значимость категорий, связанных с полом демонстрирует 19,35 % респондентов (18 курсантов): 15 – мужского (23,08 %) и 3 женского (10,34 %) пола. Слабая значимость указанных категорий или полное их отсутствие диагностируется у 37,63 % обследованных (35 человек): 24 – мужского (36,92 %) и 12 женского (41,38 %) пола. Критерий ранговой корреляции Спирмена подтверждает наличие слабой, но всё же статистически значимой ($p=0,026333$) связи между показателями пола и местом упоминания своей половой принадлежности в списке идентификационных характеристик: коэффициент корреляции Спирмена равен 0,230, что говорит о том, что у девушек значимость половой принадлежности, пусть незначительно, но выше, чем у юношей. Это же подтверждается и подсчётом общего количества подобных упоминаний.

3. Анализ прямого обозначения курсантами пола с точки зрения его форм выявил отсутствие значимых связей между полом испытуемых и нейтральными формами (коэффициент корреляции Спирмена равен 0,193 при $p=0,063692$), однако подтвердил статистически значимые связи пола с отчуждённым (коэффициент Спирмена равен 0,633 при $p=0,000000$) и эмоционально-положительным (коэффициент корреляции Спирмена равен 0,624 при $p=0,000000$) отношением

к собственному полу. Иными словами, испытуемые женского пола также склонны проявлять больше отклонений от «нейтральности», выказывая отчуждённое или позитивное отношение к своей половой принадлежности, чем испытуемые мужского пола.

4. Косвенные способы обозначения пола присущи испытуемым обоих полов. Корреляционный анализ не обнаруживает статистически значимых связей ни на уровне упоминания традиционных «мужских» либо «женских» ролей, ни на уровне использования окончаний, заведомо относящихся к тому или иному полу.

5. Анализ обобщенных показателей-компонентов идентичности выявляет отсутствие статистически значимых связей между полом и такими характеристиками как «Рефлексивное Я» (коэффициент Спирмена равен 0,134 при $p=0,201841$) и «Физическое Я» (коэффициент Спирмена равен 0,072 при $p=0,491111$). Это свидетельствует об отсутствии различий по данным характеристикам у испытуемых разного пола: и юноши, и девушки проявляют одинаково слабый интерес к физическим выражениям своего «Я» (подобные упоминания встречаются не более чем в 20 % высказываний у 68 % респондентов, у остальных 32 % испытуемых не встречаются вовсе) и одинаково сильную склонность к рефлексии (все 100 % опрошенных дают рефлексивные ответы как минимум в 15 % высказываний (у 3 человек), но в большинстве своём (73 человека – 78,5 %) их количество в общей сумме ответов превышает 50 %).

Обнаруживаются множественные положительные статистически значимые связи между полом и такими характеристиками как:

– «Социальное Я» (коэффициент Спирмена равен 0,314 при $p=0,002175$), – «Деятельностное Я» (коэффициент Спирмена равен 0,308 при $p=0,002647$), – «Перспективное Я» (коэффициент Спирмена равен 0,372 при $p=0,000247$), – «Коммуникативное Я» (коэффициент Спирмена равен 0,361 при $p=0,000376$) – «Материальное Я» (коэффициент Спирмена равен 0,591 при $p=0,000000$).

Согласно данным показателям, испытуемые мужского пола склонны уделять меньше внимания таким характеристикам как групповая принадлежность, общение и оценка собственных компетенций, в то время как материальная сторона идентичности оказывается более важной для испытуемых женского пола.

Дополнительно к указанным показателям был проведен анализ наличия в высказываниях курсантов упоминаний профессиональной принадлежности, индивидуальных характеристик и семейных ролей. Традиционно считается, что сфера профессиональной деятельности (в особенности военной службы) принадлежит мужчинам,

в то время как сфера семьи – женщинам. Индивидуальные же характеристики присущи представителям обоих полов. Корреляционный анализ, действительно, подтверждает отсутствие взаимосвязи пола с акцентом на индивидуальные характеристики (коэффициент Спирмена равен 0,112 при $p=0,286331$), однако испытуемые женского пола проявляют большую активность, чем испытуемые мужского пола, не только в традиционно женской – семейной среде (коэффициент Спирмена равен 0,389 при $p=0,000119$), – но и в профессиональной сфере (коэффициент Спирмена равен 0,312 при $p=0,002339$).

Таким образом, наша гипотеза подтверждена: биологический пол оказывает влияние на содержательные характеристики идентичности личности. Респонденты мужского и женского пола демонстрируют множественные статистически значимые связи между половой принадлежностью и рядом идентификационных характеристик. В то же время, будущие офицеры женского пола демонстрируют отклонения по отдельным традиционным показателям в сторону большей маскулинности. В силу этого, мы считаем необходимым дополнить анализ половых различий испытуемых анализом гендерным, принимающим во внимание не только биологический, но и психологический пол респондентов. Данная процедура будет способствовать не только более тщательной и детальной проработке исследуемой проблематики, но и позволит дать более объективную оценку гендерной идентичности будущих офицеров Вооружённых сил Российской Федерации.

Список литературы

1. Андриеш, И.П. Психологическая сущность гендерной идентичности / И.П. Андриеш // Polish Journal of Science. 2020. № 33-2(33). Текст: электронный. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43179294_36585214.pdf (дата обращения: 14.11.2021).
2. Брикса, Ю. О. К вопросу о профессиональной и гендерной идентичности женщин-военнослужащих / Ю. О. Брикса // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2020. – № 7. – С. 73–78.
3. Кун, М. Тест «Кто Я?» / М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой / Т. В. Румянцева // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб.: Речь, 2006. – С. 82–103.

АЛЕКСАНДРОВ БОРИС ВЛАДИМИРОВИЧ,

кандидат психологических наук, ФКОУ ВО Академия ФСИН России (г. Рязань)

ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ ОСУЖДЕННЫХ В ИСПРАВИТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Особенностями исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы, которые тем или иным образом влияют на лиц, отбывающих уголовное наказание, относятся условия и требования режима содержания, установленный распорядок дня учреждения, однородность осужденных, правила внутреннего распорядка, а также структура самого исправительного учреждения [1]. Лица, лишённые свободы, как правило, попадая в исправительное учреждение, испытывают различные психические состояния (тревога, страх, психическая напряженность, эмоциональный стресс и др.). С момента прибытия осужденного в исправительное учреждение у них продолжает формироваться отношение к самому наказанию (первоначальным этапом такого формирования является пребывание человека в следственном изоляторе, т.е. период до вступления приговора в законную силу). Отношение к наказанию становится главным «значащим» переживанием [3, с. 14]. Помимо личностного отношения к наказанию формируется и отношение к другим средствам исправления и, в частности, к труду. Хотя у многих лиц, отбывающих уголовное наказание, еще до их осуждения сформировалось своеобразное отношение к трудовой деятельности (у одних положительное, у других отрицательное, негативное, а у кого-то и индифферентное), однако в процессе жизнедеятельности человека оно (отношение) может меняться, так как это категория с позиции психологического подхода является динамичной, с определенной степенью устойчивости. В связи с тем, что отношение тесно связано с переживаниями субъекта, а последние обуславливаются воздействием на личность внешних и внутренних факторов среды, то становится очевидным и влияния особенностей той среды, в которую попадает человек, совершивший преступление. Так в условиях исправительного учреждения требования режима содержания, однородность трудового коллектива, специфика контингента, отбывающего уголовные наказания за разные совершенные преступления, воздействует на личность, причем чаще такое воздействие носит негативную направленность. Такие особенности могут оказывать влияние на формирование отношения к труду осужденных в местах лишения свободы, которое во многом

является зависимым от интересов, увлечений личности, ценностных ориентаций, видения и осознания смысла жизни в трудовой деятельности и другого.

В настоящее время одним из важных направлений психологической работы в исправительном учреждении следует считать формирование такого отношения у осужденных к различным сторонам действительности (наказанию, совершенному преступлению, труду, обучению и т. д.), которое позволит ресоциализировать человека, преступившего закон, что станет важным шагом на пути к ведению освобождающимися лицами правопослушного образа жизни после освобождения, их социальной адаптации. В связи с этим следует помнить, что труд традиционно рассматривается как важное средство исправления преступников, а, в свою очередь, овладение профессиональными навыками – как залог успешной ресоциализации после освобождения. С этих позиций труд и трудовая подготовка осужденных широко исследовались на протяжении длительного времени [2]. В современных исследованиях реабилитации и ресоциализации осужденных также значительное внимание уделяется организации труда в условиях исправительного учреждения и формированию трудовых навыков. При этом часто подчеркивается важность формирования жизнестойкости, позитивного отношения к жизни, адекватной смысловой сферы, но роль в подобных процессах отношения к труду рассматривается нечасто [5].

Еще реже встречаются исследования, в которых отношение осужденных к труду изучается как самостоятельный психологический конструкт. В итоге наблюдается объективное противоречие между значительным опытом изучения и практической организации труда осужденных – и степенью теоретического осмысления отношения осужденных к труду. Существенным препятствием на пути такого осмысления является отсутствие релевантного психодиагностического инструментария [5].

Кроме того, исследования категории отношения учеными позволяют представить его как психологическое образование в структуре, где можно выделить ряд компонентов. Эти самые компоненты и придают определенный «оттенок» личностному отношению человека к различным сторонам действительности. Так отношение к труду может быть положительным, уважительным, добросовестным, отрицательным, индифферентным и т. п. Анализ отношения осужденных к труду с позиции психологии требует детального рассмотрения всех его компонентов и факторов, оказывающих влияние на его формирование в местах лишения свободы. К ним следует отнести:

1. Объективные факторы, представляющие собой условия и обстоятельства, которые образуют независимые от субъекта предпосылки его деятельности, связанные с особенностями производственной и непроизводственной среды;

2. Субъективные – связанные с отражением внешних условий в сознании и психике работника, с его личностными особенностями.

Стоит подчеркнуть, что в исправительных учреждениях происходит изменение вида труда, что также оказывает влияние на само отношение этих лиц к трудовой деятельности в целом. До осуждения человек мог и вовсе не работать, либо трудился в иной сфере деятельности, отличной от той в которой задействован в местах лишения свободы. Нередко в исправительных учреждениях привлечение к общественно полезному труду осужденных воспринимается как деятельность, позволяющая удовлетворить корыстные потребности этих лиц, что выступает формой противодействия их субкультуры и отдельных видов деформации закону [7, с. 73]. В этой связи мотивами могут стать: возможность условно-досрочного освобождения от отбывания наказания (как одна из попыток выйти на свободу не осознав и не изменив своего предыдущего противоправного поведения), получение поощрения, выход на производственные объекты для решения своих вопросов (приобретение, изготовление запрещенных предметов, взаимодействие с другими осужденными и пр.), в меньшей степени – материальное вознаграждение, в виде получения денежных средств на лицевой счет с целью последующего приобретения продуктов питания, сигарет. Поэтому общественно полезный труд постепенно утрачивает ценность для осужденных что, несомненно, оказывает негативное влияние на внутреннюю организацию деятельности исправительных учреждений и в целом становится препятствием в достижении такой важной цели как исправление лиц, отбывающих уголовное наказание.

В настоящий период времени виды труда в исправительных учреждениях, как показывает практика, маловостребованы на рынке труда, что часто приводит к сознательному отказу от работы осужденных, отбывающих уголовное наказание и, последующему нежеланию трудиться. Однако, часто, значимым является не столько вид труда, сколько индивидуальные психологические особенности каждого из его участников: склонности к тому или иному виду деятельности, интересы и увлечения, способные побудить человека к выполнению работы, мотивация на определенную деятельность, желания человека заниматься каким-либо делом и другие личностные характеристики, обуславливающие процесс привлечения осужденных к трудовой деятельности в исправительных учреждениях [2, 6].

Отношение к труду осужденных проявляется в поведении, мотивации и оценке труда. Оно характеризуется стремлением (или отсутствием стремления) человека максимально проявлять свои физические и духовные силы, использовать свой опыт и знание, способности достижения определенных количественных и качественных результатов труда [4].

На современном этапе отношение осужденных к труду также обусловлено следующими признаками:

1. Социальными (уровень образования, социальный статус, безработица, имеющая место до осуждения осужденного, структурные изменения в семье, опыт взаимодействия с ближайшими социальными группами, имеющими определенный опыт и стиль отношений и др.);

2. Психологическими (эмоционально волевые установки, ценностные ориентации, интересы, поведенческие реакции, мотивация человеческого поведения, познание окружающей действительности, посредством восприятия и др.) [2].

Имеющиеся у осужденного, как субъекта труда признаки, могут являться детерминантами, приводящими к негативным явлениям, например: увеличению количества преступлений, росту безработицы, распространению субкультуры и др. С другой стороны, изменение этих признаков, влияние на них персонала исправительных учреждений, позволит формировать положительное отношение к труду осужденного, что послужит отправной точкой в его ресоциализации.

Следует заключить, что отношение к труду осужденных выступает сложным социально-психологическим явлением, образующимся в результате взаимодействия таких элементов, как: мотивы, смысловые и ценностные ориентации поведения (являющиеся компонентами мотивационного ядра осужденного); эмоционального компонента, реального или фактического трудового поведения, а также восприятия и оценки осужденным трудовой ситуации (когнитивный компонент).

Список литературы

1. Александров, Б. В. Психологическая специфика отношения к труду осужденных с разными типами занятости в исправительном учреждении: дис... канд. психол. наук. – М. – 2020. – 260 с.
2. Александров, Б. В. Специфика отношения осужденных к труду в исправительных учреждениях постсоветского периода // Уголовно-исполнительное право. – 2014. – № 2. – С. 124–128.
3. Елеонский, В. А. Отношение осужденных к наказанию и вопросы повышения эффективности их исправления и перевоспитания

- ния в местах лишения свободы: учеб пособие. – Рязань: РВШ МВД СССР, – 1976. – 199 с.
4. Зиятдинов, Р.Н. Отношение к труду как ценности: дис... канд. филос. наук: 09.00.11 / Р.Н. Зиятдинов. – Пермь, 2004. – 146 с.
 5. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Александров Б.В. Шкала отношения осужденных к труду (ШООТ) // Психология и право. – 2020. – Т. 10, – № 2. – С. 223–239.
 6. Рубцова Н.Е., Александров, Б.В. Психологическая модель отношения к труду осужденных, отбывающих уголовные наказания // Человек: преступление и наказание. 2021. – Т. 29. – № 2. – С. 263–269.
 7. Сухов А.Н. Социально-пенитенциарная психология: теоретические и прикладные аспекты // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – №2 (53). – С. 73–74.

АНЦИБОР ЮЛИЯ АНАТОЛЬЕВНА,

кандидат психологических наук, ФГКОУ МССВУ (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩАХ

Сегодня суворовское военное училище ориентировано на активного, мобильного, гибкого, инициативного педагога, готового к работе в инновационном режиме, чётко осознающего свои профессиональные цели и задачи. Однако такие характеристики формируются далеко не у каждого педагога, большинство воспитателей, вновь поступивших на работу в суворовское военное училище, испытывают серьёзные трудности при адаптации, что является причиной возникновения социально-психологических и внутренних проблем.

Большинство вновь поступивших воспитателей имеют опыт работы с личным составом военнослужащих юношеского возраста. Для работы с воспитанниками подросткового возраста воспитателю необходимы совершенно иные профессионально важные качества личности, которые он должен приобрести в ходе своего профессионального становления на начальном этапе прихода в суворовское военное училище.

На начальном этапе своей педагогической деятельности воспитателю важно не разочароваться в выбранном направлении и не потерять интерес к работе. Довольно часто процесс адаптации проходит сложно не только для самого воспитателя, но и для воспитанников, с которыми он непосредственно работает. Затяжной конфликт может привести к увольнению воспитателя и поиску нового кандидата, что в целом болезненно сказывается на всем коллективе учебного курса и может превратиться в бесконечный ротационный процесс.

Успешность профессиональной деятельности воспитателя зависит от трех составляющих:

- сформированности профессионально важных качеств, его кругозоре, способностях, знаниях и умениях;
- мотивационной и эмоционально-волевой сферы, интереса и желания;
- от стиля руководства, структуры взаимоотношений в училище, психологического климата в коллективе, организации системы обучения и взаимоподдержки.

Грамотно выстроенная и правильно организованная работа в этих направлениях способствует профессиональному становлению и гар-

моничному развитию, удовлетворённости процессом деятельности у вновь принятых педагогических работников.

В связи с возникающими трудностями встает вопрос отбора кандидатов на должность воспитателя и оказание помощи вновь поступившим на работу педагогов. Данная проблема является характерной для всех довузовских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации, в каждом училище она может решаться различными способами.

Одним из таких вариантов является внедрение института наставничества, основы которого определены министром обороны Российской Федерации генералом армии Шойгу С. К. в «Методических рекомендациях по внедрению института наставничества в Вооруженных Силах Российской Федерации» от 27.11.2018 г.

На основании данных рекомендаций, с целью успешного преодоления затруднений, возникающих у педагогических работников, принятых на работу, адаптации к условиям и особенностям педагогической деятельности в Московском суворовском военном училище Министерства обороны Российской Федерации разработана методическая программа «Наставничество», которая в течение трех лет прошла апробацию и показала достаточно хорошие результаты.

Программа включает в себя три этапа:

I. Этап испытания, который реализуется в течение трех месяцев с момента подписания работником трудового договора. На данном этапе педагогический работник проходит испытания на соответствие поручаемой ему деятельности непосредственно в рабочей обстановке.

II. Этап адаптации (этап наставничества) длится 7 месяцев (до конца учебного года) и предполагает прохождение воспитателями еженедельных курсов, посещение мастер-классов более опытных коллег-наставников, обязательное проведение открытых мероприятий в течение учебного года. Задачами этапа адаптации (наставничества) являются: закрепление полученных на первом этапе умений и формирование устойчивых навыков работы с суворовцами вверенного взвода (учебного курса), подготовка к аттестации на первую квалификационную категорию, а также формирование у вновь принятых педагогических работников:

- информационных знаний (ознакомление с локальными нормативными документами, методическими материалами, отчетными документами, сопровождающими работу педагогических работников);
- психолого-педагогических знаний (гендерные особенности воспитанников);

- профессиональных знаний, компетенций (специфика работы в довузовских образовательных учреждениях Министерства обороны).

Кроме этого в ходе реализации программы, большое внимание уделяется психологическому состоянию воспитателя, осуществляемое в ходе мониторинга его эмоционального состояния. Полученная информация носит оперативный характер и позволяет максимально быстро принимать необходимые управленческие и психологические решения по локализации возникающих трудностей и накоплению негативных факторов. Основной вектор данной деятельности направлен на создание эффективного взаимоотношения в новом коллективе, что способствует менее болезненному психологическому погружению в социальную среду, раскрытию профессионального потенциала и поиску новых эффективных решений.

Таким образом, реализуемый в училище процесс наставничества позволяет вновь принятым на работу воспитателям приобретать не только определенные знания, умения, навыки необходимые в работе с воспитанниками подросткового возраста, но и осуществлять активный переход к самостоятельному, ответственному, творческому подходу к выполняемой работе, адаптации к новой социальной роли, развитию профессиональной ментальности.

Список литературы

1. Бабанский, Ю.К. Методическая работа в школе: организация и управление/ под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. – 184 с.
2. Дружинин, В.И. Методическая работа в образовательном учреждении/ В.И. Дружинин. – Курган: ИРОСТ, 2011. – 138 с.
3. Кирдянкина, С.В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: автореф. Дис. канд. пед. наук / С.В. Кирдянкина. – Хабаровск, 2011. – 24 с.
4. Кузнецова, Е. А. Создание условий для самореализации молодого педагога / Е. А. Кузнецова, В.В. Кухлинская // Методист, 2009. № 7. С. 63–65.
5. «Методические рекомендации по внедрению института наставничества в Вооруженных Силах РФ», утверждены Министром обороны Российской Федерации генералом армии Шойгу С. К. 27.11.2018 г.

АХМЕТОВА ДЕЛАРА НИГМАТОВНА,
старший преподаватель, АНО ВО ТИ МГЭУ (г. Тверь)

МЕТОД ЗАМЕЩАЮЩЕГО ОНТОГЕНЕЗА В НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ: ТРИДЦАТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

Метод замещающего онтогенеза является одной из наиболее востребованных технологий нейропсихологической коррекции нарушений высших психических функций. В этом подходе очень наглядно проявились логика научного поиска и специфика прикладной реализации нейропсихологического знания. Вначале немного предыстории.

Нейропсихология как наука о связи между мозгом и психикой, прошла уникальный путь развития, на котором менялись ориентиры научного поиска, но, что самое удивительное, эти перемены не раздробили науку на отдельные, практически уже не связанные самостоятельные ветви. От неоднократных «поворотов русла» поток продуктивных изысканий стал лишь полноводнее. Возникновение нейропсихологии, что совершенно неудивительно, совпало по времени с научным зенитом таких корифеев в области изучения физиологии мозговой деятельности как И. П. Павлов и В. М. Бехтерев. Эти люди знали о мозге все (все, что вообще могла знать тогдашняя наука) – один об анатомии и патологиях мозга, другой – о физиологическом функционировании здорового мозга. Казалось, еще немного – и загадка трансформации нейробиологических процессов в психические феномены будет решена. И на этой оптимистичной волне нейропсихология выросла на ниве чистой науки, фундаментальных исследовательских вопросов. Но затем случилось неожиданное: нейропсихология отказалась от лабораторного формата «чистой науки» ради решения задач практики. Эволюция фундаментальной науки в прикладную – случай редчайший (обратные превращения случались). Это был сознательный выбор создателя нейропсихологии – А. Р. Лурия. «Рыцарь науки», как называли его собраты по научному цеху, Лурия еще в студенческие годы был неудовлетворен оторванностью психологического знания от жизни. И когда возникла острая потребность в профессиональных знаниях ученых, изучавших связи нарушения строения и функционирования мозга с нарушением психических функций, вопрос о дальнейших направлениях научного поиска в нейропсихологии был решен. Решен просто и по-«рыцарски». Страдают люди – значит, есть проблема. Есть проблема –

значит, ее нужно решать, и решать наиболее эффективным образом, т.е. на уровне причин. На таком уровне находить решения может только наука, значит – возникает задача для науки. На начальном этапе развития нейропсихологии такими страдающими людьми, помочь которым можно было лишь научно обоснованными способами, были инвалиды Великой Отечественной войны с черепно-мозговыми ранениями. Молодые мужчины 20–40 лет страдали от последствий повреждения мозга, а это были и утрата речевой функции, и нарушение сложно организованных движений, потеря памяти и т.д. А. Р. Лурия со своими сотрудниками разработал технологии замещения, компенсации нарушений за счет перестройки систем функционирования мозга. Особенно впечатляющие результаты были достигнуты в восстановлении речи у людей с разрушенными речевыми центрами. К 60-м годам XX века ситуация изменилась и наиболее обширную категорию неврологических больных с локальными повреждениями мозга составляли уже не инвалиды войны, а пациенты, перенесшие инсульт. Те же повреждения мозга, только не травматические, а вследствие сосудистой катастрофы. Ученица Лурия Л. С. Цветкова (к тому времени уже и сама профессор) разработала систему восстановительного обучения при локальных поражениях головного мозга сосудистого генеза. Эти методики были столь эффективными, что в настоящий момент ранняя нейропсихологическая реабилитация включена в протокол стационарного лечения больных с острым нарушением мозгового кровообращения. Последующее развитие нейропсихологии было связано с расширением проблематики, разработкой программ коррекции поведенческих нарушений детей с недоразвитием лобных отделов мозга, межполушарной асимметрией. А дальше произошло следующее. В последние десятилетия XX века появилось и быстро захватило авангардные позиции направление, получившее собирательное название нейронаук. К разряду нейронаук относятся любые области знания, в которых задействованы представления о системных взаимодействиях нейронов, нейронных сетях. Нейропсихология с ее учением о функциональных связях между структурами, состоящими из нейронов, возникла задолго до того, как заговорили о нейронауке, и место в кластере нейронаук должно принадлежать ей по праву. У нейропсихологии появился шанс вернуться к фундаментальному статусу (от которого она отказалась в пользу прикладных задач, продиктованных временем). Появился шанс стать модной, солидной наукой. Обрести академическую весомость, получать гранты, проводить симпозиумы. Но нейропсихология осталась верна луриевской традиции, верна себе. Повернулась она не в сторону лучезарных

перспектив, а опять-таки в сторону людей и их потребностей. В сторону очередных страдающих, искать способы помощи которым сочли своим научным долгом нейропсихологи нового поколения, достойные преемники и последователи Александра Романовича Лурия (которого в эту пору уже не было в живых). В этом случае речь шла о проблеме, которую никто кроме нейропсихологов, не считал проблемой. Некритичные отклонения в развитии, которые проявлялись необходимостью затрачивать больше сил на формирование познавательных навыков и самоорганизацию учебной деятельности могут и должны быть скорректированы. Именно на решение подобных задач нацелен метод замещающего онтогенеза. Контингент детей, нуждающихся в нейропсихологической коррекции мозговых механизмов, обеспечивающих познавательную и учебную деятельность, огромен. Согласно некоторым данным (Сиротюк, 2003) людей, не имеющих никаких отклонений в системе функциональных взаимосвязей мозговых структур, не более 15 %. Остальные имеют те или иные нарушения функционального развития мозга, которые отражаются на продуктивности познавательной деятельности.

Метод замещающего онтогенеза создавался и апробировался на протяжении семи лет (1990–1997 гг.). Основная идея метода была сформулирована А. В. Семенович в начале 1990-х. Немалый вклад в развитие метода и превращение его в системный инструмент коррекции, каким мы его знаем в настоящее время, внесли Б. А. Архипов, С. О. Умрихин, А. А. Цыганок. Основная цель метода – выявить и скорректировать дизонтогенетические дисфункции мозговых структур, т. е. восстановить правильное развитие мозга. Осуществляется эта цель посредством реконструкции ситуаций функционального развития мозговых структур в сензитивные периоды их формирования, т. е. ретроспективное прохождение этапов развития, причем прохождения в правильном ключе – т. е. через адекватную данному этапу моторную и сенсорную активность. Специально подобранные упражнения оказывают стимулирующее воздействие на мозговые структуры, точнее на сенсомоторный уровень регуляции психической активности (этим термином подчеркивается связь между движением и собственно психическими функциями – восприятием, памятью, мышлением, речью). Метод замещающего онтогенеза принято также называть «сенсомоторной коррекцией». Метод замещающего онтогенеза помогает настроить функционирование структур мозга нормативным образом, поскольку коррекционный процесс протекает по законам естественного онтогенеза, и обеспечивает восполнение пробелов развития. Ключевой постулат метода замещающего онто-

генеза: «неподвижный ребенок не обучается» (и не развивается) выражает исключительную, основную роль движения в формировании внутреннего психического пространства в процессе развития и организации психической деятельности вообще. Это утверждалось задолго до того, на основании нейробиологических исследований была пересмотрена концепция кортикоцентризма в физиологическом обеспечении сознания и психической деятельности. Мозг – орган тела, обеспечивающий организацию, координацию и регуляцию внешней и внутренней активности организма как целого. Целостное реагирование на собственные внутренние состояния, вызванные изменениями поля стимуляции и представляет собой «ядерное сознание». Анатомически его связывают со стволовыми и подкорковыми структурами РРСТС (расширенной ретикуло-таламической системой). Связь сенсорных конфигураций прошлого опыта (кортикальные репрезентации, «корковое» сознание) с ядерным сознанием имеет следующее содержание: «наши когниции становятся сознательными лишь в той степени, в которой нам необходимо переживать их чувственно» (Солмс, 2020). Мозг как целое («ядерное сознание») реагирует по механизму обратной связи, на моторику, движения тела, порождая аффективные состояния и наполняя проекционную кору потоками стимуляции. Когнитивной деятельности в привычном нам смысле отводится роль фиксатора различных условий жизнедеятельности, которые подвергаются аффективной оценке со стороны «ядерного» слоя сознания (Дамасио, 1999). Таким образом, метод замещающего онтогенеза, постулирующий коррекцию через правильно подобранные движения, получил нейробиологическое обоснование. Основу «двигательной» программы метода замещающего онтогенеза составляют: ритмичное дыхание, стимулирующее ствол головного мозга, часть расширенной ретикуло-таламической системы; «растяжки» мышц по осям тела – проприоцептивная стимуляция стволовых структур; двигательные координации по вертикальным, горизонтальным, диагональным осям. Настройка содружественных движений позволяет снизить энергозатраты организма на ориентировку в предметной среде и вхождение в деятельность, что немедленно отражается на качестве познавательной деятельности. Нейропсихологическая помощь по программе замещающего онтогенеза помогает смягчить негативные эффекты противоречий между реальными условиями развития и онтогенетической целесообразностью. Речь идет о коррекции неблагоприятных последствий таких распространенных вмешательств в нормативный процесс развития, как стимулирование родовой деятельности, «раннее развитие» – изучение ребенком букв в возрасте

3–4 лет; обучение танцам в 4 года, начало школьного обучения ранее 7 лет и т. д. «Адресатами» коррекции по методу замещающего онтогенеза являются психически здоровые дети начиная с 4-х лет (Семенович, 1992). Границы коррекционных возможностей метода в «классическом» методе замещающего онтогенеза определяются так: 7–9 лет (возраст наибольшей манифестации проблем в познавательной деятельности, связанных с нарушением онтогенеза функциональных систем мозга) – коррекция наиболее эффективна; 9–12 лет – активация функционирования структур, функционально простроившихся с нарушением; старше 12 лет – компенсация дефицитарных функций. В последние годы наблюдается тенденция расширения сферы применения метода замещающего онтогенеза и на другие категории детей и возрастные периоды. Накоплен опыт успешной коррекции по методу замещающего онтогенеза с детьми, имеющими легкие формы умственной отсталости, расстройства аутистического спектра, детьми с церебральным параличом [1] [3]. Разработаны программы для нейропсихологической коррекции взрослых, основанные на методе замещающего онтогенеза (Е. Лебедева, М. Сандомирский) [5].

Список литературы

1. Катасонова, А.В. Эффективность нейропсихологической коррекции у детей младшего школьного возраста с олигофренией легкой степени // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2015. – Т. 11. – № 3.
2. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М., – 2017.
3. Сербина, Л.Ф. Исследование проблемы коррекции психического развития детей с РАС с использованием нейропсихологического подхода // Вестник ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 4.
4. Солмс, М. Нейробиологические основания психоаналитической теории и терапии // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2020. – № 2.
5. <https://www.neuro-psychol.ru/>

БАЛЫКИНА АННА МИХАЙЛОВНА,

кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой

«Основ математики и информатики», АНО ВО Рос НОУ (г. Москва)

ПРИКЛАДНОЕ ЗНАЧЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ТЕРМОДИНАМИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Цифровизация образования изменила ряд важных аспектов профессиональной деятельности педагога – ее условия, содержание, используемые формы и методы педагогического взаимодействия и т. д. В последние годы развитие цифровой образовательной среды значительно ускорилось и расширилось под влиянием пандемии COVID19. Многие вопросы трансформации образования под влиянием глобальной цифровизации широко изучаются уже на протяжении длительного времени (см., например: [6]). Вместе с тем, некоторые аспекты остаются недостаточно изученными. Это относится, в частности, к психологическому сопровождению применения новых инструментов коммуникаций преподавателей в цифровой образовательной среде высшего учебного заведения.

Для решения поставленной проблемы было разработано и обобщено новое научное направление, названное термодинамической психологией, в основе которой лежит концепция термодинамического подхода к решению проблемы психологической безопасности человека в условиях повышенной неопределенности жизнедеятельности, роста показателя энтропии, вызванного рядом внешних факторов среды. Данное научное направление базируется на принципах системности, дополнительности, неопределенности и равновесности и является междисциплинарным, так как находится на стыке таких наук как психология, физика, экология, медицина. Термодинамическая психология основана на изучении равновесия между нервной системой человека и его физиологическим состоянием и необходима для сохранения этого равновесия с целью поддержания здоровья человека. С научной точки зрения, ведущую роль в достижении равновесия в организме человека играет термодинамический подход, который использует второе начало термодинамики, энтропию и диссипативные структуры.

Для обеспечения жизни окружающая среда должна находиться в достаточном упорядоченном состоянии. Существование и развитие жизни создают новые высокоупорядоченные системы, но при этом ускоряются процессы возрастания энтропии [4]. Доказано, что организм человека не может быть постоянно в состоянии равновесия, так как в этом случае не происходит обмена энергией с окружающей

и средой, и организм начинает погибать, в связи с этим нами рассматривается локальная термодинамическая система внутри глобальной. Под глобальной будем понимать организм человека, а под локальной – нервную систему человека [1]. Известен неоспоримый факт, что нервная система воздействует на организм человека соматически. Существует много фактов о психосоматическом влиянии нервной системы и психики на общее физиологическое состояние человека.

Таким образом, основным понятием, применяемым в термодинамической психологии, является понятие энтропии как меры энергетического равновесия, меры устойчивости энергетического состояния, упорядоченности в рассматриваемой системе [3; 5].

Для достижения равновесия системы «преподаватель – цифровая образовательная среда» нами изучены факторы, которые снижают равновесное состояние данной системы, и разработана программа, направленная на повышение уровня психологического благополучия участников образовательного процесса.

В современном социуме одним из самых распространенных факторов, влияющим на дисбаланс в организме человека, выступает цифровизация жизнедеятельности общества. Это касается всех отраслей экономики, особенно образования. В системе современного образования за последний период произошло много изменений, связанных с пандемией 2020 года, из-за которой во всех вузах России было внедрено дистанционное образование. Преподаватели столкнулись с рядом проблем ведения занятий дистанционно, что отрицательно сказывалось на равновесии рассматриваемой системы.

Проанализировав проблемные ситуации, связанные с педагогическими коммуникациями, нами отмечен рост ситуативной и личностной тревожности педагогов, а также выделены следующие копинг-стратегии, применяемые преподавателями для обеспечения психологического благополучия и эффективности работы в цифровой образовательной среде: самоконтроль, саморазвитие, мотивация к избеганию неудач, направленность на взаимодействие, направленность на задачу.

Выявленные в проведенном исследовании закономерности способствовали разработке программы психологического сопровождения применения цифровых инструментов коммуникаций преподавателей в новой образовательной среде вуза [2].

Для надежности обеспечения равновесности цифровой образовательной среды и повышения психологического благополучия участников педагогических коммуникаций, нами проведен корреляционный анализ, подтвердивший предположение о связях конструкта «педагогические коммуникации» с копинг-стратегиями препода-

вателей. Выявлено, что при увеличении его уровня будет расти направленность на задачу и уровень мотивации к избеганию неудач, а ситуативная тревожность, соответственно, уменьшится. При увеличении уровня самоконтроля наблюдается уменьшение ситуативной тревожности, мотивации к избеганию неудач, а направленность на взаимодействие растёт. Остальные связи имели силу тенденции, что необходимо учесть при планировании дальнейшего исследования и расширении выборки участников эксперимента.

Рассмотрено одно из прикладных значений применения концепции термодинамической психологии, способствующее оптимизации психологического пространства цифровой образовательной среды вуза, а именно – создание психологически благоприятных условий педагогических коммуникаций преподавателей со студентами высшего учебного заведения.

Список литературы

1. Агеев, А. А., Волков, В. А., Жигунова, Л. К., Миташова Н. И. Термодинамический подход к описанию экологических систем. В сб.: Стратегические направления в регионах: эколого-экономический и социальный аспекты: материалы Международной научно-практической конференции / гл. ред.: А. В. Антонов, – 2019. – С. 203–208.
2. Балькина, А. М. Психолого-педагогические сопровождение создания безопасной образовательной среды. В сб.: Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / науч. ред. И. Л. Федотенко, С. В. Пазухина, – 2020. – С. 70–74.
3. Канеман, Д., Словик, П., Тверски, А. Принятие решений в неопределённости: правила и предупреждения. – Харьков: Институт прикладной психологии. – 2005. – 632 с.
4. Пикулин, Ю. Г., Агеев, А. А., Балькина, А. М. Антропогенное влияние на термодинамические процессы в биосфере. В сб.: Новые подходы к осмыслению старых проблем: материалы Всероссийской научной конференции в рамках научной школы «Термодинамическая экология, психология и информационная энтропия», – 2020. – С. 100–106.
5. Пригожин, И., Стенгерс, И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. – М.: Эдиториал, – 2001. – 312 с.
6. Рубцова, Н. Е. Психологические основы профессиональной деятельности учителя информатики при проведении диалога «школьник-компьютер»: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. – Тверь, – 1999. – 219 с.

БРЫЗГИН МИХАИЛ БОРИСОВИЧ,

кандидат медицинских наук, доцент, АНО ВО ТИ МГЭУ (г. Тверь)

КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ И НЕЙРОДИНАМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ИНДИВИДА

Связь между конституциональными особенностями и психикой человека была подмечена еще Гиппократом, который описал два резко отличающихся типа людей: *habitus apoplecticus* – плотный, мускульный, сильный и *habitus phthisicus* – тонкий, изящный, слабый. В настоящее время насчитывается более 20 классификаций типов телосложения. Понятие конституции шире, чем тип телосложения. Под общей конституцией понимают совокупность наиболее существенных индивидуальных особенностей и свойств, закрепленных наследственно и определяющих специфику реакций организма на воздействие среды. Помимо общей конституции выделяют два класса частных: морфологические и функциональные. Морфологические конституции представлены хромосомной и телесной; функциональные – биохимической, физиологической, нейродинамической. Наиболее изучены в психологии соотношения между телесной, физиологической, нейродинамической структурами и психическими особенностями человека.

В современных исследованиях конституциональная структура телосложения рассматривается как соединение гуморально-эндокринных и метаболических характеристик с более точным комплексным определением параметров морфологической структуры человеческого тела. При этом важен учет места телесной конституции в целостной индивидуальной организации, что позволяет избежать упрощенных представлений о взаимосвязи телосложения с психическими особенностями развития человека, в первую очередь с темпераментом. К числу наиболее известных классификаций типов телосложений относятся описанные Кречмером и Шелдоном.

Кречмера, как психиатра и психолога, интересовала проблема предрасположенности людей к различного типа психозам. Он выделил 3 типа конституции, каждому из которых соответствуют определенные черты темперамента и предрасположенность к конкретным видам психических расстройств.

Связь между телосложением и темпераментом Кречмер объяснял особенностями химического состава крови и гормональных систем.

Его учение оказало сильное влияние на развитие дифференциальной психиатрии и психологии.

К числу наиболее известных конституциональных типологий относится типология Шелдона. Разрабатывая типологию, он шел не от клиники, а от нормы. В основе его типологии лежат не дискретные признаки, а непрерывно распределенные компоненты телосложения. Шелдон выделил 3 компоненты телосложения, назвав их по имени зародышевых листков, из которых они развивались. Представителей каждого типа характеризуют определенные особенности телосложения. Шелдон ввел количественную оценку каждого компонента телосложения, что позволило объективировать и точно оценить тип телосложения. Он провел сопоставление типов телосложения и способов действия, которые выбирают индивиды, получив при этом высокую корреляцию (порядка 0,80) между компонентами соматотипа и темперамента.

Однако конституциональный подход был подвергнут критике за то, что в нем игнорируются социальные условия формирования психических свойств человека, за необоснованное соотнесение личностных черт с признаками темперамента, обусловленными конституцией. Конституциональный подход, активно заявивший о себе в 20-е–40-е гг. XX в., установивший взаимосвязи психических свойств и телесной организации человека, не смог, тем не менее, объяснить механизмы этих связей. Для этого, по-видимому, необходимо привлечь свойства других уровней и другие генотипические обоснования, в частности, нейродинамические.

Нейродинамические свойства включаются в структуру индивидуальных характеристик человека, их основу составляют основные свойства нервной системы.

Свойствами нервной системы называются природные врожденные особенности нервной системы, влияющие на формирование индивидуальных особенностей поведения и некоторых индивидуальных различий способностей и характера человека. В данном случае речь идет о степени выраженности, особенностях протекания процессов возбуждения и торможения, то есть о типологических особенностях нервной системы.

Типологические особенности нервной системы характеризуются устойчивостью проявления в состоянии покоя, а это означает, что они характеризуют человека на протяжении длительных периодов, а иногда и всей жизни. Постоянство проявления типологических особенностей объясняется их генетической обусловленностью. Доказательства этому были получены благодаря использованию близнецового метода. Сопоставление степени сходства проявления свойств

нервной системы у моно- и дизиготных пар методом корреляционного анализа показало по многим свойствам большую тесноту связей у монозиготных пар (коэффициенты корреляции по некоторым признакам достигали 0,90 и более). Исходя из этого был сделан вывод о том, что в проявлении свойств нервной системы генотипические факторы играют решающую роль. Вопрос о влиянии условий жизни, воспитания и тренировки на проявление свойств нервной системы остается открытым до сих пор.

Вопрос о существовании индивидуально-типологических свойств нервной системы впервые в физиологии был поставлен Павловым. Наблюдая поведение собак, переживших затопление во время наводнения, он обнаружил, что у одних животных сохранились выработанные ранее условные рефлексy, у других после перенесенного стресса разрушились, и у них появились признаки невроза. Животных, благополучно перенесших стресс, он определил как обладающих сильной нервной системой, других считал обладателями слабой нервной системы. Для слабого типа, как писал Павлов, «прямо невыносима как индивидуальная, так и социальная жизнь с ее наиболее резкими кризисами». Им были открыты также такие свойства нервной системы, как подвижность нервных процессов и их уравновешенность, то есть баланс возбуждения и торможения. В последующие годы было открыто существование и других свойств нервной системы и предпринята попытка определения структуры их соотношения. Так, Небылицын исходил из того, что имеются 4 первичных свойства нервной системы: сила, подвижность, динамичность и лабильность. Эти свойства характеризуют как возбуждение, так и торможение. Соотношение возбуждения и торможения этих основных свойств дает возможность говорить о четырех вторичных свойствах: балансу по силе, балансу по подвижности, балансу по динамичности, балансу по лабильности. Согласно этой точке зрения, существует 8 первичных свойств (учитывая проявления каждого из них по возбуждению и торможению) и 4 вторичных – всего 12 свойств нервной системы. Однако эта схема не является достаточно доказанной и работающей, ее применение на практике встречает целый ряд трудностей. Дискуссионными остаются вопросы о наличии силы нервной системы по отношению к торможению, вызывает вопрос рассмотрение лабильности отдельно по отношению к возбуждению и торможению, так как вероятнее всего она является сочетанием протекания того и другого. Не находит достаточного подтверждения существование динамичности, как скорости и легкости генерации возбуждения и торможения при формировании временных связей.

Конкретные механизмы проявления типологических особенностей нервной системы до сих пор остаются не до конца понятными. В последние годы получены экспериментальные данные, указывающие на роль гормональной регуляции в проявлении основных свойств нервной системы, в частности адреналина, АКТГ, кортизона. В настоящее время наиболее изученными являются: сила нервной системы, ее подвижность и лабильность.

Сила нервной системы определялась Павловым как способность переносить сверхсильные раздражители и понималась как выносливость нервной системы. Впоследствии была установлена обратная связь силы нервной системы и чувствительности, то есть индивиды, обладающие сильной нервной системой, характеризуются низким уровнем чувствительности анализаторов, и, наоборот, для слабой нервной системы характерной является высокая чувствительность. Сила нервной системы стала определяться по уровню активации ЭЭГ и рассматриваться как активированность нервной системы, чувствительность при этом является вторичной характеристикой, зависящей от уровня активации нервной системы в покое. Как влияет сила нервной системы на поведение, деятельность человека? Представители сильного и слабого типов нервной системы различаются по показателям выносливости и чувствительности. Для человека с *сильной нервной системой* характерным является высокая работоспособность, малая подверженность утомлению, способность в течение длительного промежутка времени помнить и заботиться о выполнении нескольких видов заданий одновременно, то есть хорошо распределять свое внимание. В ситуациях напряженной деятельности, повышенной ответственности наблюдается улучшение эффективности деятельности. Более того, в условиях обычной, повседневной деятельности у них развивается состояние монотонии, скуки, что снижает эффективность работы, поэтому лучших своих результатов они добиваются, как правило, в условиях повышенной мотивации. Совсем по-другому характеризуется поведение человека со *слабой нервной системой*. Для него характерна быстрая утомляемость, необходимость в дополнительных перерывах для отдыха, резкое снижение продуктивности работы на фоне отвлекающих факторов и помех, неспособность распределить внимание между несколькими делами одновременно. В ситуациях напряженной деятельности снижается эффективность работы, возникает тревога, неуверенность. Особенно ярко это проявляется в ситуациях публичного общения. Для слабой нервной системы характерна высокая устойчивость к монотонии, поэтому представители слабого типа добиваются лучших результатов в условиях повседневной, привычной деятельности.

Подвижность нервной системы – это свойство впервые было выделено Павловым в 1932 г. В дальнейшем оно оказалось очень многозначным и было разделено на два самостоятельных свойства: подвижность и лабильность нервной системы (Теплов). Подвижность нервной системы понимается как легкость переделки сигнального значения раздражителей (положительного на отрицательный и наоборот). Основой этого является наличие следовых процессов и их длительность. В эксперименте при определении подвижности испытуемому предъявляют чередующиеся в случайном порядке стимулы положительные (требующие ответной реакции), отрицательные (тормозные, требующие затормозить ответную реакцию) и нейтральные. Скорость реагирования зависит от того, насколько долго следы от предшествующей реакции сохраняются и оказывают влияние на последующие реакции. Таким образом, чем больше стимулов сможет безошибочно обработать человек в этих условиях, тем выше подвижность его нервной системы. Жизненными проявлениями подвижности нервной системы является легкость включения в работу после перерыва или в начале деятельности (вработываемость), легкость переделки стереотипов, такой человек легко переходит от одного способа выполнения деятельности к другому, разнообразит приемы и способы работы, причем это касается как двигательной, так и интеллектуальной деятельности, отмечается легкость в установлении контактов с разными людьми. Инертные характеризуются противоположными проявлениями.

Лабильность нервной системы – быстрота возникновения и исчезновения нервного процесса. В основе этой скоростной характеристики деятельности нервной системы лежит усвоение ритма входящих к тканям импульсов. Чем большую частоту способна воспроизвести та или иная система в своем реагировании, тем выше ее лабильность. Показателями лабильности являются КЧСМ (критическая частота слияния мельканий), а также ЭЭГ-показатели (латентный период и длительность депрессии L-ритма после предъявления раздражителя). Одним из важнейших жизненных проявлений является скорость переработки информации, лабильность эмоциональной сферы. Лабильность положительно влияет на учебную успешность и успешность интеллектуальной деятельности.

Можно ли рассматривать одни типологические особенности как «хорошие», облегчающие адаптацию, а другие как «плохие», затрудняющие ее, как это делал в свое время Павлов? Современные данные, полученные психофизиологами, психологами и клиницистами, свидетельствуют о том, что каждое из свойств нервной системы имеет

как отрицательные, так и положительные стороны. Так, например, положительной стороной слабой нервной системы является ее высокая чувствительность, высокая устойчивость к монотонии, более высокое проявление скоростных качеств. Положительной стороной инертности нервных процессов является установление более прочных условно-рефлекторных связей, лучшая произвольная память, большая глубина проникновения в изучаемый материал, большая терпеливость к испытываемым затруднениям. Таким образом, типологические особенности определяют не столько степень приспособления человека к среде, сколько различные способы адаптации. Особенно ярко это проявляется в формировании индивидуального стиля деятельности. *Стиль деятельности* – это система приемов выполнения деятельности. Проявление стиля деятельности многообразно – это и приемы организации психической деятельности, и практические способы действий, и особенности реакций и психических процессов. «...под индивидуальным стилем следовало бы понимать всю систему отличительных признаков деятельности данного человека, обусловленных особенностями его личности». Индивидуальный стиль вырабатывается в течение жизни и выполняет компенсаторную приспособительную функцию. Так, представители слабого типа нервной системы быструю утомляемость компенсируют частыми перерывами для отдыха, предварительным планированием и регулярностью деятельности, отвлекаемость внимания – усиленным контролем и проверкой работ после их выполнения. Предварительная тщательная подготовка дает возможность уменьшить нервно-психическое напряжение, возникающее в ответственные моменты деятельности.

Типологические свойства нервной системы являются основой формирования темперамента, способностей человека, влияют на развитие ряда личностных черт (например, волевых), их необходимо учитывать в профессиональном отборе и профориентации. В исследованиях, проведенных на операторах энергосистем, было показано, что психические качества, позволяющие справляться с работой в аварийной ситуации, больше выражены у лиц с сильной нервной системой. В связи с этим было введено понятие «оперативной надежности человека», базирующееся на типологических особенностях свойств нервной системы.

БУЛЬ ЛИЛИЯ ЛЕОНИДОВНА,

психолог-практик, магистрант, АНО ВО МИП (г. Минск)

АНТОНОВСКИЙ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ,

кандидат психологических наук, доцент, ФКУ НИИИТ ФСИН России (г. Тверь)

ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЕЖИ К СВОЕМУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ЗДОРОВЬЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Психологическое здоровье личности – совокупность качеств, установок и функциональных способностей, позволяющих человеку адаптироваться к окружающей среде [2]. В соответствии с определением ВОЗ, это «такое состояние благополучия, когда человек способен справляться с жизненными стрессами, плодотворно работать, максимально реализуя свой потенциал и внося вклад в жизнь общества» [8, с. 6].

Основными критериями психологического здоровья считают:

- психическое равновесие, с помощью которого можно судить о характере функционирования психической сферы человека с различных сторон (познавательной, эмоциональной, волевой) и органично связанными с ним – гармоничностью организации психики и ее адаптивными возможностями;
- способность адекватного восприятия окружающей среды и адекватного формулирование собственных жизненных целей и ценностей [7];
- работоспособность, активность, целеустремленность, полноценность личной и семейной жизни, осознанное совершение поступков, реализация жизненных планов без «откладывания на потом» (прокастинация) [1];
- способность к любви и созиданию, как освобождение от кровосмесительной привязанности к роду и земле, как чувство тождественности, основанное на переживании своего «Я»;
- реализация собственных способностей, включая как творческие, так и познавательные способности личности [10, 11, 12, 14, 15].

Однако в условиях современного общества, характеризующегося высоким уровнем нестабильности, высоким темпом жизни, наличием всевозможных угроз и катаклизмов, сложно говорить об абсолютном психологическом здоровье молодых людей. Окружающая действительность изначально нарушает гармоничность развития личности, лишает чувства безопасности, актуализирует проблему

тревожности как показателя дисбаланса психологического здоровья молодежи [9, 13].

Сегодня интернет пестрит рекламой о «чудодейственных препаратах» способных буквально за пару приемов сделать человека здоровым. Правда или обман? Нас уверяют, что данные лекарства невозможно приобрести в обычной аптеке, их можно приобрести исключительно через сайт компании-диллера. Понятно, что данный бизнес направлен скорее на «выкачку» денег у доверчивых людей, чем на реальное укрепление здоровья населения. И это объяснимо, учитывая огромную интернет-аудиторию, которую можно познакомить и, манипулируя сознанием людей, убедить в необходимости приобретения лекарства.

Как указывает И. И. Епишкин с соавторами, ссылаясь на отчет «Global Digital Statshot», подготовленный исследовательскими компаниями «We Are Social» и «Hootsuite», на сегодняшний день интернетом в мире пользуется 4 миллиарда 437 миллионов человек, при этом активными пользователями социальных сетей являются 3 миллиарда 499 миллионов почти половина человечества [6, с. 62]. В России по данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, 81 % граждан с той или иной периодичностью пользуются интернетом. В том числе 65 % выходят в сеть ежедневно, 14 % – несколько раз в неделю или месяц и 2 % – редко [3, с. 44]. Еще на конец весны 2016 г. «суточная аудитория Интернета составила 59 % взрослых россиян, недельная – 67 %, месячная – 70 %» [4, С. 30].

Цифровая реальность создает новые возможности не только для коммуникации людей, но и развития бизнеса. «В бесконечном информационном потоке, многократно превосходящем по своему объему возможности человеческого восприятия, все более актуальной становится задача оптимизации контента и поиска универсального формата предоставления информации», в частности, и для реализации продаж [5, с. 131].

Но для того, чтобы «купиться» на уловки продавцов лекарств, необходимо быть «озабоченным» проблемой здоровья, относиться к проблеме здоровья «лично». Только тогда человек становится подсознательно внушаем для различного рода мошеннических действий с продажей лже-лекарств.

С целью изучения отношения молодежи к собственному психологическому здоровью мы опросили 30 молодых человек, посещающих психологическую консультацию на постоянной основе.

Результаты диагностики молодых людей по методике «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясин) показали, что:

- 50 % респондентов (средний уровень) проявляют интерес к проблеме здоровья, активно ищут соответствующую информацию в книгах, журналах, любят общаться с другими людьми на данную тему и т. д.
- у 30 % (уровень выше среднего) и 10 % (высокий уровень) отмечается высокоструктурированное, хорошее отношение к здоровью и здоровому образу жизни.
- 6,7 % (уровень ниже среднего) и 3,3 % (низкий уровень) молодых людей не ведут здоровый образ жизни.

Результаты диагностики психических состояний (по методике Г. Айзенка) показали, что большинство испытуемых имеют средний уровень тревожности (60 %), фрустрации (56,7 %), агрессивности (66,7 %) и ригидности (56,7 %). То есть им присуща тревожность допустимого уровня, средняя фрустрированность, агрессивность и ригидность.

23,3 % испытуемых испытывают очень высокую тревожность. 16,7 % респондентов – не тревожные. У 23,3 % испытуемых высокая фрустрация, им характерна низкая самооценка, избегание трудностей, боязнь неудач. У 20 % низкая фрустрация, им характерна высокая самооценка, устойчивость к неудачам и отсутствие страха перед трудностями.

20 % испытуемых имеют низкий уровень агрессивности, у них выражено спокойствие, выдержка. 13,3 % респондентов имеют высокий уровень агрессивности, у них часто отсутствует выдержка, есть трудности в работе с людьми. У 26,7 % испытуемых сильно выраженная ригидность, им противопоказаны резкие изменения в жизни. У 16,7 % ригидности нет, им характерна легкая переключаемость.

Результаты диагностики молодых людей по шкале депрессии А. Т. Бека показали, что в среднем, у испытуемых отмечается депрессия средней тяжести (40 %). Разброс значений небольшой и охватывает умеренную (33,3 %) и выраженную (10 %) депрессию. При этом у испытуемых депрессия выражается через когнитивно – аффективную значительно больше, чем через психосоматическую сферы. То есть, у них больше выражены негативные представления о себе, негативная оценка окружающего мира и внешних событий, негативная оценка будущего, пессимизм, в меньшей степени для них характерна раздражительность, повышенная чувствительность, сниженная продуктивность, различные боли.

У 16,7 % респондентов выявлены симптомы легкой депрессии. А испытуемых без депрессии не выявлено.

Результаты Гиссенского опросника психосоматических жалоб показали, что среди испытуемых есть те, кто практически не испытывает психосоматических жалоб и те, кто испытывает высокое давление жалоб.

Высокий уровень истощения, общей потери жизненной энергии, потребность в помощи (76 %). Также достаточно высокий уровень выраженности сердечных жалоб (69,5 %). Несколько меньше у испытуемых отмечаются желудочные жалобы (64 %). Реже всего (40 %) отмечаются боли в различных частях тела.

Для выявления взаимосвязи особенностей отношения к здоровью с особенностями психического состояния, уровнем депрессивности, выраженностью психосоматических жалоб в группе испытуемых был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели	Эмоциональная шкала	Познавательная шкала	Практическая шкала	Поступочная шкала	Интенсивность
Тревожность	0,59	0,64	0,33	0,46	0,86
Фрустрация	0,02	0,02	0,16	0,13	0,16
Агрессивность	0,25	0,13	0,10	0,21	0,33
Ригидность	-0,06	-0,07	-0,02	-0,02	-0,11
Когнитивно-аффективная шкала	-0,56	-0,56	-0,45	-0,61	-0,80
Шкала соматических проявлений	-0,10	0,01	0,19	-0,17	-0,04
Общий балл депрессивности	-0,47	-0,41	-0,39	-0,59	-0,77
Истощение	0,11	0,45	0,34	0,11	0,44
Желудочные жалобы	0,27	0,49	0,06	0,09	0,46
Боли в различных частях тела	-0,08	0,28	0,44	0,27	0,36
Сердечные жалобы	0,54	0,61	0,34	0,31	0,70
Интенсивность жалоб	0,21	0,58	0,40	0,28	0,61

Из представленной таблицы видно, что результаты корреляционного анализа показали множественные взаимосвязи особенностей отношения к здоровью с особенностями психического состояния, уровнем депрессивности, выраженностью психосоматических жалоб.

Чем выше тревожность испытуемых, тем больше они беспокоятся о своем здоровье, стремятся получить информацию о здоровье, стимулировать окружающих вести здоровый образ жизни и тем боль-

ше они заботятся о своем здоровье. Чем больше у испытуемых выражены депрессивные симптомы, негативные представления о себе, окружающем мире, будущем, тем меньше они беспокоятся о своем здоровье, не стремятся получить информацию о здоровье, тем реже включаются в различные практические действия, направленные на заботу о своем здоровье, стимулируют окружающих вести здоровый образ жизни и тем меньше они заботятся о своем здоровье. Чем больше у респондентов выражена общая потеря жизненной энергии и потребность в помощи, желудочные недомогания, тем больше они стремятся получить информацию о здоровье и тем больше они заботятся о своем здоровье. Чем больше у испытуемых выражены субъективные страдания алгического или спастического характера, тем чаще они включаются в различные практические действия, направленные на заботу о своем здоровье. Чем больше у респондентов недомогания локализируются в сердечно-сосудистой сфере, тем больше они беспокоятся о своем здоровье, стремятся получить информацию о здоровье и тем больше они заботятся о своем здоровье. Чем больше у испытуемых выражены психосоматические проблемы, жалобы, тем больше они заботятся о своем здоровье.

Таким образом, при повышенной тревоге и психосоматических проблемах клиенты склонны к повышенному вниманию к своему здоровью, к здоровому образу жизни. Они стараются получить информацию о различных аспектах здоровья, включаются в различные практические действия, направленные на заботу о своем здоровье, заботятся о своем состоянии здоровья. При депрессии, особенно без психосоматического компонента, испытуемые не проявляют достаточного внимания к своему здоровью, к здоровому образу жизни, не заботятся о своем состоянии здоровья.

Список литературы

1. Алексеева, О.Ф., Антоновский, А.Н., Косинова, В.В., Лаврик О.В., Степанова, Ю.В. Психологические особенности проявления прокрастинации у мужчин в период кризиса взрослости. / Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – № 3(48). – Тверь: Изд-во ТГУ, – 2019. – С. 18–24.
2. Алексеева, О.Ф., Косинова, В.В., Лаврик, О.В. Технологии личного здоровья. – Вестник МГЭИ – № 4. – 2019. С. 160–166.
3. Епишкин, И. И. Интернет-реклама в России как инструмент повышения экономического развития страны. / Вестник МГЭИ – №1, – 2019. – С. 44–46.

4. Епишкин, И.И. TELEGRAM-каналы: причины запуска проектов и инструменты продвижения. // МедиаАльманах. – 2017. №3(80). – С. 30–41.
5. Епишкин, И.И., Искакова, Е.Б. Анализ специфики потребления контента в формате STORIES. // МедиаАльманах. – 2019. – №1(90). – С. 131–137.
6. Епишкин, И.И., Искакова, Е.Б., Лаврик, А.А. Анализ интересов и предпочтений российской аудитории социальной сети TikTok // Вестник МГЭИ – 2019. – №4. – С. 62–66.
7. Епишкин, И.И., Лаврик, А.А. Целеполагание как проблема современной молодежи. // Актуальные проблемы практической психологии: материалы Международной научно-практической конференции, Тверь, 20 декабря 2019 г. – Тверь: СКФОфис. – 2020. – С. 191–195.
8. Комплексный план действий ВОЗ в области психического здоровья на 2013–2020 годы // Всемирная психиатрия. – 2014. – №2.
9. Лаврик, А.А. Тревожность обучающихся колледжа как показатель дезадаптивности. // Актуальные проблемы практической психологии: материалы Международной научно-практической конференции, Тверь, 20 декабря 2019 г. – Тверь: СКФОфис. – 2020. – С. 196–200.
10. Лаврик, О.В. Дилемма биологического и социального в способностях. / Психологическая наука – практике. Материалы региональной научно-практической конференции. – Комсомольск-на-Амуре, – 1997. – С. 108–113.
11. Лаврик, О.В. Средовая составляющая развития познавательных способностей детей на примере семейной микросреды (анализ литературных источников). / Вопросы. Гипотезы. Ответы: Наука XXI века: Коллективная монография. – Краснодар, – 2014. Книга 8. – С 72–85.
12. Лаврик, О.В. Познавательные способности первоклассников в структуре психологической готовности к школьному обучению. / Дошкольное и начальное школьное образование: варьирование подходов в условиях смены образовательных парадигм: Материалы международной научно-практической конференции «Чтения Ушинского»: Пед факультет ЯГПУ. – Ярославль, – 2013. – С. 301–304.
13. Лаврик, О.В., Лаврик А.А. Тревожность – показатель чувствительности студента-психолога? / Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики (ко дню психолога) [Электронный ресурс]: материалы II Всероссийской научно-

- практической конференции с применением технологий дистанционного онлайн-участия (18 ноября 2020 г., Москва) / отв. ред. А. С. Поляков. – Москва: ИИУ МГОУ, – 2021. – С. 93–96.
14. Самсонова, А. Н., Лаврик, А. А., Щегорцов, М. С. К вопросу о развитии познавательных способностей подростков, оставшихся без попечения родителей. / Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики (ко дню психолога) [Электронный ресурс]: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с применением технологий дистанционного онлайн-участия (18 ноября 2020 г., Москва) / отв. ред. А. С. Поляков. – Москва: ИИУ МГОУ, – 2021. – С. 26–29.
15. Korchagina G. I., Ivutina E. P., Derisheva V. A., Bogodukhova E. M., Lavrik O. V., Dubrovina D. A. Goal-setting as a metacognitive ability of personality // *Journal of Environmental Treatment Techniques*. – 2019. – № 7(SI). – pp. 1234–1241.

ВАНЕЦКИЙ НИКОЛАЙ АНДРЕЕВИЧ,
аспирант, УО БГУИР (г. Минск)

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКА ЦЕНТРАЛЬНОГО АППАРАТА МВД: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Государство ставит перед правоохранительными органами определенные цели и задачи, направленные на ликвидацию преступности в стране. Сотрудниками органов внутренних дел при исполнении своего профессионального долга, постоянно приходится сталкиваться и справляться со значительными физическими и эмоциональными нагрузками, что характеризует условия их повседневной работы как экстремальные. Данная специфика деятельности сотрудников подразделений МВД предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности сотрудников, важной составляющей которой является психологический компонент. Недостаточная психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел к работе, недостатки в подборе кадров и их профессиональной подготовке снижают эффективность служебной деятельности. В связи с этим вопросы психологического сопровождения деятельности требуют первостепенного внимания. Это касается не только методов профессионального психологического отбора, подготовки, адаптации и обучения личного состава, но и качественно нового уровня психологического сопровождения профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Любая профессиональная деятельность предъявляет к человеку определенные требования и накладывает своеобразный отпечаток на его личность и весь образ жизни. А чтобы определить, какими личностными качествами, определяющими эффективность профессиональной деятельности, должен обладать сотрудник центрального аппарата МВД, необходимо подвергнуть эту деятельность психологическому анализу, выявить ее специфические особенности и структуру.

По мнению авторов, проводивших исследования (Васильев В. Л., Дулов А. В., Коновалова В. Е., Ратинов А. Р., Столяренко А. М. и др.), деятельность сотрудника правоохранительных органов характеризуется следующими специфическими психологическими особенностями:

- правовое регулирование деятельности нормативно-правовыми и законодательными документами в сочетании с широким

тактическим простором в рамках закона и профессиональной морали – все это повышает ответственность каждого за свои решения и действия;

- наличие властных полномочий и возможность разумного и законного использования этих полномочий – в данном случае законность и целесообразность использования полномочий во многом зависят от личных качеств сотрудника;
- постоянное противодействие и противостояние заинтересованных сторон, вызывающее эмоциональные реакции, постоянное волевое напряжение, стресс и активную психическую деятельность;
- широкое общение с представителями разных возрастов, профессий, социального и правового статуса – это требует определенных навыков для установления психологического контакта с людьми;
- нехватка времени и наличие перегрузок: оперативность работы, необходимость соблюдения процессуальных сроков; наличие физических и психологических нагрузок;
- выраженный познавательный характер профессиональной деятельности, конструктивная, организационная и коммуникативная деятельность [1, с. 8].

Указанные выше специфические психологические особенности характеризуют также деятельность сотрудника центрального аппарата МВД.

Таким образом, можно выделить основные наиболее важные профессиональные качества личности сотрудников органов внутренних дел, в том числе, и сотрудников центрального аппарата МВД:

- психологическая устойчивость;
- волевые качества: мужество, отвага, самообладание;
- навыки общения;
- способность оказывать психологическое воздействие;
- когнитивные качества: внимание, наблюдательность, память, творческое воображение, интеллект, эффективность мышления, интуиция;
- скорость реакции, способность ориентироваться в ситуации [1, с. 11].

Отсутствие или недостаточное развитие этих личностных качеств сотрудника препятствует нормальному исполнению его обязанностей, порождает ошибки в его деятельности, провоцирует процессы профессиональной дезадаптации и профессиональной деформации личности. В связи с этим большое значение имеет профессионально-

психологическая подготовка сотрудников, одной из целей которой является формирование этих качеств у сотрудников.

Профессиональная деятельность и поведение сотрудника должны способствовать формированию авторитета в обществе, уверенности в справедливости, беспристрастности и независимости деятельности органа внутренних дел. Сотрудник должен честно и добросовестно выполнять свои обязанности, на высоком профессиональном уровне, эффективно решать задачи, связанные с выполнением служебных функций, избегать формализма и бюрократии, при этом демонстрировать приемлемую самостоятельность, высокую организованность, требовательность и принципиальность. При обращении с гражданами и должностными лицами сотрудник должен проявлять терпение, вежливость, такт, доброжелательность и уважение и избегать действий, ущемляющих его честь и достоинство [3].

Выполняя свои повседневные обязанности, сотрудник центрального аппарата МВД также общается с различными категориями должностных лиц, руководителями различного ранга, гражданами, правонарушителями. Анализ профессиональной деятельности показывает, что все действия сотрудника характеризуются высоким разнообразием, сопровождаются множеством деловых и межличностных контактов с людьми как внутри, так и вне организационной системы, характеризуются быстрой сменой событий, многообразием выполняемых действий.

Как показывает практика, уровень коммуникативной компетентности сотрудника центрального аппарата МВД влияет не только на успех деятельности коллектива, в котором он проходит службу, но и всего ведомства.

Отсутствие знаний и навыков в этой области порождает у сотрудников подразделений центрального аппарата МВД подготовку ошибочных управленческих решений, которые ведут, в свою очередь, к дополнительной психологической напряженности в территориальных подразделениях ОВД и снижению эффективности профессиональной деятельности в целом.

Поэтому развитие коммуникативной компетентности и культуры общения сотрудников центрального аппарата МВД является одним из наиболее актуальных и давно назревших направлений служебной деятельности.

Возрастающая сложность задач, признание господствующих ценностей правовых и моральных принципов в профессиональной деятельности личного состава требуют новых подходов к обеспечению

эффективного профессионального отбора и подготовки сотрудников правоохранительных органов [4].

Одним из основных направлений совершенствования деятельности органов внутренних дел является психологическая подготовка кадров. Цель этого обучения – развивать готовность действовать профессионально, грамотно, четко и эффективно во всех сложных рабочих условиях.

Психологическая подготовка сейчас является важным направлением или составляющей частью профессиональной подготовки в правоохранительных органах. Это специально организованный и целенаправленный процесс воздействия на сотрудников с целью формирования, развития и активизации качеств, необходимых для успешного и эффективного выполнения профессиональных задач.

Содержание психологической подготовки сотрудников может включать в себя следующие направления:

- формирование психологической готовности к борьбе с преступностью;
- развитие психологической направленности в различных аспектах конкретной профессиональной деятельности;
- формирование и развитие значимых профессиональных когнитивных свойств личности;
- совершенствование и развитие навыков установления психологического контакта с различными категориями граждан;
- формирование навыков ролевого поведения в различных ситуациях профессиональной деятельности;
- повышение способности применять психолого-педагогические методы воздействия в сложных конфликтных ситуациях общения с гражданами;
- формирование психологической устойчивости и способности контролировать себя в стрессовых ситуациях;
- развитие позитивных эмоционально-волевых качеств личности, обучение сотрудников приемам саморегуляции и самоконтроля;
- формирование волевой активности и навыков волевой деятельности;
- подготовка к психическим перегрузкам в работе [1, с. 14].

Знание психических закономерностей, использование определенных психологических приемов в процессе профессиональной деятельности облегчает работу человека, помогает ему регулировать и выстраивать отношения с другими людьми, лучше понимать мотивы поступков людей, больше узнавать об объективной реальности, правильно оценивать и использовать полученные знания.

Все это необходимо для того, чтобы сотрудник выполнял возложенные на него функции максимально эффективно и с наименьшей потерей собственного эмоционального равновесия. Н. В. Андреев, В. П. Вахов, И. О. Котенев, В. Н. Смирнов, А. М. Столяренко, Н. Г. Хохлова и другие считают, что психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел должна быть направлена на формирование следующих основных элементов: развитых психологических качеств, умения учитывать психологические аспекты при выполнении профессиональных действий, проявления психологической устойчивости [2, с. 6].

Эффективность действий сотрудников центрального аппарата МВД в решающей степени зависит от предварительной подготовки персонала и, прежде всего, от уровня моральной, психологической и профессиональной подготовки. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел традиционно предполагает решение самых разных вопросов, в том числе диагностику личности и коллектива, коррекцию психологических качеств, регулирование психических свойств и процессов личности. Для достижения целей и задач профессионально-психологической подготовки желательно приблизить подготовку к реальным условиям их деятельности. В связи с этим все чаще возникает необходимость использования тех форм обучения, которые позволяют использовать ряд различных видов профессиональной подготовки. В качестве форм профессиональной психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов могут быть использованы лекции, семинары, конференции, практикумы, тренинги, деловые игры, учения, учебные фильмы [2, с. 6].

В последние годы все большее значение в организации психологической подготовки приобретает использование профессионально-психологических тренингов для сотрудников правоохранительных органов. Профессионально-психологический тренинг – это система целенаправленных тренировок и упражнений, которые позволяют эффективно развивать значимые профессиональные качества личности сотрудника, а также позволяют сотруднику освоить систему соответствующих психологических приемов, повышающих эффективность его деятельности.

Для психологической подготовки используются следующие основные методы профессионально-психологического тренинга:

- тренировка познавательных качеств;
- коммуникативный тренинг;
- ролевое обучение;

- психорегулирующие тренировки;
- психотехнические игры [1, с. 18].

Методы профессионально-психологической подготовки позволяют эффективно формировать и развивать необходимые качества, умения и навыки сотрудников.

Одним из важнейших условий эффективной организации профессионально-психологической подготовки является знание сотрудниками собственных резервов, уровень развития профессионально значимых личностных качеств. Это позволит им правильно определить программу подготовки и направить свои усилия в нужном направлении. Большим подспорьем может стать использование простых психодиагностических методов, которые позволяют сотруднику лучше понять свои психологические способности.

Список литературы

1. Асямов, С.В., Пулатов, Ю.С. Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел: Учебное пособие. – Ташкент: Академия МВД РУ, 2000 г. – 141 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yurpsy.com/files/ucheb/tren/tren.htm>. – Дата доступа: 07.02.2021.
2. Коноплева, И.Н. Организация психологической подготовки сотрудников милиции к оперативно-служебной деятельности // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – 2010. – № 3. С. 1–10.
3. Об утверждении Правил профессиональной этики сотрудников органов внутренних дел Республики Беларусь : приказ М-ва внутр. Респ. Беларусь, 04 март. 2013 г. – № 67. – Минск : МВД Респ. Беларусь, – 2013. – 8 с.
4. Психологические особенности деятельности сотрудников органов внутренних дел // Могилевский институт МВД РБ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sdo.institutemvd.by/mod/book/view.php?id=7466>. – Дата доступа: 07.02.2021.

ВЕРЕНИЦЫН ВАЛЕРИЙ ВИКТОРОВИЧ,

*кандидат юридических наук, доцент,
декан юридического факультета, АНО ВО ТИ МГЭУ (г. Тверь)*

ПОПКОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА,

*кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологических
и гуманитарных наук, АНО ВО ТИ МГЭУ (г. Тверь)*

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ КАТЕГОРИЯ

Понятие «правовая культура» отличается многоплановостью, многоаспектностью и сложным характером. Как известно, правовая культура присутствует практически во всех явлениях правовой жизни общества, но не имеет самостоятельной предметности.

Феномен правовой культуры исследовался не только в современной юридической практике. В памятниках русского государственного права правовая культура в своих истоках исходит из «признания его (права) духовного, религиозного смысла – преобразования мира и человека на православных началах добра и любви, порядка и справедливости» [4, с. 10].

Во второй половине XX века уже были сформулированы основополагающие подходы к определению понятия «правовая культура». Например, понятие, сформулированное С. С. Алексеевым звучит как «общее состояние юридических дел в обществе, то есть состояние законодательства, положения и работы суда, всех правоохранительных органов, правосознания всего населения страны, выражающее уровень развития права и правосознания, их места в жизни общества, усвоение правовых ценностей, их реализацию на практике, осуществление требований верховенства права» [11, с. 37].

По мнению Е. А. Певцовой, в современной юриспруденции насчитывается около 250 различных определений правовой культуры [9].

А. С. Мордовец, рассматривая в качестве важнейших форм проявления правовой культуры права человека, заботу и уважение, определяет её частью общей теории прав человека, которая содержит ценности, принципы, стандарты, нормы и социально-юридические механизмы в сфере признания, соблюдения, охраны и защиты прав, свобод и интересов граждан [8].

Г. И. Муромцев считает, что понятие «правовая культура» идентично понятию правовой культуры какой-либо страны, поэтому сферы действия правовой культуры совпадают с границами государства [8].

А. С. Бондарев особо подчеркивает, что «правовая культура есть правовое свойство субъектов права. Она есть степень их правовой развитости, правового совершенства, уровень их способностей качественно творить и эффективно использовать необходимые правовые средства для достижения своих правомерных целей, своих правомерных интересов и потребностей и воплощающих эти свои способности в социально-правовую активность» [2, с. 28].

Н. В. Гапоненко в своих научных трудах определяет правовую культуру как «реализацию правовых знаний и ориентации, образцов поведения субъектов (общества, социальных групп, личности) в какой бы то ни было исторически определенной системе правовых отношений в ходе правовой деятельности» [1, с. 3].

Многообразие точек зрения ученых объясняется тем, что проблемы правовой культуры привлекают внимание многих исследователей, так как правовая культура представляет собой одну из особых, сложных и противоречивых составляющих общей культуры человечества.

Социология принимает во внимание такие составляющие правовой культуры как убеждения и установки самой личности, считая, что они имеют непосредственное влияние на определение модели поведения при реализации права. Для социологии особое значение имеет именно объем усвоения норм права, то есть степень понимания личностью рациональности их применения или, другими словами, качество уяснения норм права, а не их количество. Правовая культура влияет на правосознание всего общества и играет важную роль в формировании правового поведения личности. Таким образом, с точки зрения социологии правовая культура понимается как «совокупность правовых знаний, убеждений и установок личности, реализуемых в процессе труда, общения, поведения, а также отношения к материальным и духовным ценностям общества» [10].

Нельзя обойти стороной понимание правовой культуры в культурологии, которая рассматривает ее, как культуру, которая воплощена в деятельности правовой системы общества, в правовом развитии человека, важнейшим показателем которого является отношение его к закону [3].

То есть культурологический подход позволяет рассматривать правовую культуру как материальные и нематериальные источники, некие артефакты, которые созданы в процессе деятельности человека и имеют отношение к правовому регулированию, например, нормы права, тексты правовых актов, юридическую терминологию, научные работы в области юриспруденции, правовые идеи, концепции и т. п.

Е. Г. Шиханова отмечает, что точками взаимодействия культуры и права являются ценностные ориентации и нормы [12].

Неоспорима взаимосвязь права, культуры и экономики. Право формально закрепляет экономические отношения и управляет ими, но, в то же время подвергается некоторым изменениям в соответствии с общечеловеческой культурой. Таким образом, мы понимаем, как правовая культура влияет на экономические отношения и наполняет экономику и право социальным содержанием. Благодаря правовой культуре должна выстраиваться определенная система принципов, точно разграничивающая допустимое и запрещенное, табулированное и разрешенное в экономической жизни общества [6].

Влияние правовой культуры на политическую сферу жизни общества выражается в политической активности, результативность которой напрямую зависит от уровня правовой культуры данного общества, то есть, чем выше уровень правовой культуры, тем результативнее участие народа в делах государства и общества, что влияет на непосредственное принятие решений. Правовая культура совершенствует государственно-правовые институты, является важным фактором политико-правовой и социальной модернизации, условием её результативности в конкретном обществе и результатом развития. В. Я. Девятков, говоря о взаимосвязи политической культуры и правовой культуры, то различает их, то не различает, используя в последнем случае словосочетание «политико-правовая культура» и ограничиваясь суждением: «Политико-правовая культура – это, прежде всего, часть общей культуры» [5, с. 119].

Анализировать правовую культуру можно и с точки зрения педагогики. Для этого сначала надо ответить на вопрос, из чего складывается правовая культура обучающегося? А это не только получение и усвоение правовых знаний, но и умение их применять на практике. Следствием является формирование правовых убеждений, навыков, привычек, которые становятся мотивами правомерного поведения.

Процесс обучения направлен на личностный подход, поэтому педагогика характеризует не правовую культуру общества в целом, а правовую культуру каждой отдельной личности. Педагогический подход носит прикладной характер и определяет правовую культуру личности как знания, умения, убеждения, навыки и привычки, а также носит прикладной характер, поскольку знания, умения и навыки следует апробировать на практике.

А. А. Макаров под правовой культурой понимает устойчивые нравственно-правовые принципы и привычки, культуру нравственно-правовых и социальных отношений, осознание своей от-

ветственности за совершаемые поступки, наличие способности осуществлять нравственно-правовой и правовой контроль, а также самоконтроль [7].

Изучив различные подходы к определению правовой культуры, можно выделить три её элемента.

Первый элемент – это уровень развития правового сознания населения, то есть глубина освоения обществом ценности прав и свобод человека, качество информирования населения в области права, каково отношение населения к закону, органам правопорядка и т. д.

Второй элемент – это уровень развития правовой деятельности, в котором находит закрепление первый элемент, так как уровень развития правового сознания фиксируется в реальной правовой деятельности, в правовом поведении.

Третий элемент это уровень развития всей системы юридических актов.

Основным документом, определяющим систему законодательства, является конституция государства. Для оценки правовой культуры она имеет наибольшее значение. Нельзя не принять во внимание и уровень развития системы нормативно-правовых актов в целом (законы, акты центральных исполнительных органов власти, акты местных органов власти и т. д.).

Выделенные структурные элементы правовой культуры достаточно условны, так как любая правовая деятельность не может быть отделена от правового сознания, которое в свою очередь проявляется только в правовой деятельности. Связующим звеном всей структуры правовой культуры является человек, группа людей, население в целом.

Необходимо отметить, что правовая культура:

- 1) определяет правовые ценности в обществе в целом;
- 2) определяет качественное состояние жизни общества с правовой точки зрения;
- 3) представляет собой социальную ценность с точки зрения правового регулирования интересов и потребностей общества.

Правовую культуру можно рассматривать в узком смысле:

- 1) образ мышления;
- 2) стандарты поведения;
- 3) нормы поведения.

Правовую культуру по субъектному составу рассматривают: индивидуальную; групповую; общественную.

Правовую культуру по содержанию можно рассматривать с позиций:

- 1) знание права;
- 2) отношение к праву;

- 3) привычка соблюдать закон;
- 4) правовой активности.

Множество позиций и подходов к определению правовой культуры еще раз убеждает нас в том, что правовая культура является частью общей культуры, в силу регулирования правом всех сфер жизни общества, она является частью каждой из всех сфер культуры, что обеспечивает взаимообмен духовных и материальных ценностей каждой из культур, а также совершенствование существующих.

Приведенные точки зрения наглядно демонстрируют многоаспектность и многоплановость правовой культуры, ее объемность и всеохватывающий характер, что позволяет рассматривать правовую культуру как междисциплинарную категорию.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод. Правовая культура представляет собой одну из особых и сложных компонентов общей культуры человека, поэтому правовую культуру необходимо рассматривать с позиций разных дисциплин и определять её как междисциплинарную категорию. Разные позиции и подходы относительно понятия «правовая культура» сходны в одном – они все отмечают, что правовая культура это часть общей культуры.

По нашему мнению, правовая культура – это нормы права и духовно-нравственные элементы, правовые знания и умения, убеждения и установки личности, навыки и привычки, носящие прикладной характер. Она формирует поведенческие образцы, нормы, ценности, стереотипы и правила, тесно связывается с правовым сознанием и выражается в поведении. Иначе говоря, правовая культура – это качественное состояние правовой жизни общества.

Список литературы

1. Абхазава, А. Правовая культура личности // Сборник материалов Всероссийской научной студенческой конференции: Право – общество – государство: вопросы теории и истории. М., 2015. С. 3–9.
2. Бакланова, К. Ю. Правовая культура и правовой нигилизм: диалектика взаимосвязи // Правовая культура. – 2016. – № 3(26). – С. 27–31.
3. Большой толковый словарь по культурологии словарь [Электронный ресурс] // Энциклопедии и словари: [сайт]. [2015]. URL: http://enc-dic.com/enc_culture/Pravovaya-kultura-813.html (дата обращения 23.11.2021).

4. Васильев, А. А. Миф о низкой правовой культуре в России: проблема самоидентификации правовой системы // Современное право. – 2016. – № 3. – С. 3–10.
5. Жинкин, С. А. Вопросы технологии правового воздействия на правовую культуру личности // Юридическая техника. – 2016. – № 10. – С. 119–122.
6. Кулик, А. А. К вопросу о факторах, влияющих на правовую культуру молодежи в современной России // Материалы II Международной научно-практической конференции: Жизнь права: правовая теория, правая традиция и правовая реальность. Краснодар. – 2017. – С. 84–86.
7. Макаров, А. А. Особенности формирования нравственно-правовых ценностей у старшеклассников в процессе обучения в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2014. № 12. – С. 53. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21703342> (дата обращения: 22.11.2021).
8. Павленко, Е. М. Культура прав человека и правовая культура: проблема соотношения // Правовая культура. – 2013. – № 2(15). – С. 28–35.
9. Певцова, Е. А. Правовое образование в России: формирование правовой культуры современного общества / Е. А. АПК и ПРО. 2002. – 195 с.
10. Социологический словарь [Электронный ресурс] // Энциклопедии и словари: [сайт]. [2015]. URL: <http://enc-dic.com/sociology/Kultura-Pravovaja-3441.html> (дата обращения: 23.11.2021).
11. Федоров, В. В. Влияние качества законодательства на правовую культуру общества в Российской Федерации // Вестник Уральской государственной юридической академии. – 2013. – № 5. – С. 36–40.
12. Шиханова, Е. Г. Правовая культура: взаимосвязь культуры и права // Педагогические науки и образование в XXI веке. – 2015. – С. 123–150.

ВОРОБЕЙ АНАСТАСИЯ ВЛАДИМИРОВНА,
магистр технических наук, аспирант, УО БГУИР (г. Минск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ДЕПАРТАМЕНТА ОХРАНЫ

Процесс формирования у человека разнообразных видов деятельности является достаточно сложным по содержанию и длительным по времени. Никифоров Г.С. считал, что на протяжении всего пути жизни человека, у него генетически сменяются один за другим три вида деятельности: игра, затем учение и, наконец, труд. Они имеют различный конечный результат или продукт деятельности: по специфике мотивации и по организации.

Хотя достаточно сложно изолировать различные виды деятельности, при этом в различные периоды жизни человека они по-разному выражены. Один период жизни связан с игрой, другой с учением, ну а третий, с трудом. Исходя из этого следует соотнести определенный вид деятельности, который выступает как ведущий, с определенным периодом личностного развития. Таким образом, для дошкольного периода жизни человека основным и ведущим видом деятельности выступает игра, в период обучения в различных образовательных организациях – это учение, ну и в дальнейшем жизнь человека связана с различными видами трудовой деятельности [1].

Современная психология относит профессиональную деятельность человека к роду трудовой деятельности, когда человек владеет специальными теоретическими знаниями и практическими навыками, приобретенными в ходе специальной подготовки и практического опыта работы. Профессиональная деятельность представляет собой систему взаимодействий человека и профессиональной среды. Из всего разнообразия видов профессиональной деятельности, следует выделить деятельность сотрудников органов внутренних дел (в частности, сотрудников Департамента охраны), общепринятым определением которой в нашем обществе является понятие «правоохранительная деятельность». Термин «правоохранительная деятельность» получил не только общественное признание в государстве, но и юридически закреплен Конституцией и иными государственными актами. Вместе с тем, под «правоохранительной деятельностью» в обществе подразумеваются все виды общественного труда, которые направляются на соблюдение законности, прав и свобод граждан,

поддержание общественного порядка, оказание помощи в осуществлении законных интересов и прав граждан [2].

Служебный аспект деятельности предусматривает выполнение:

- регламентируемых нормативными актами, должностных обязанностей;
- субординационных отношений (подчинение младших по званию и должности старшим);
- определенных общепринятых ритуалов;
- правильного ношения единой формы одежды;
- определенных запретов, связанных с предпринимательской деятельностью и участием в работе политических организаций;
- служебной дисциплины, определенной Дисциплинарным уставом.

Профессиональный аспект деятельности сотрудников отражает их конкретно-специфические обязанности по оперативно-розыскной, следственно-охранной, надзорной и другим видам профессиональной деятельности.

Все эти виды деятельности требуют особых знаний, специфических навыков и умений, должным образом формирующих профессионализм сотрудников [3].

Функциональные обязанности сотрудников можно представить в следующем виде:

- задержание лиц, пытающихся незаконно вывезти (вынести) материальные ценности с охраняемого объекта;
- требование от рабочих и служащих охраняемых объектов и других лиц соблюдения установленного пропускного режима;
- доставление в служебные помещения охраны или в отделение милиции лиц, подозреваемых в совершении правонарушений, связанных с посягательством на охраняемое имущество;
- произведение на основании условий договоров досмотра вещей, а в исключительных случаях – личного досмотра на контрольно-пропускных пунктах, а также досмотра транспортных средств и проверка соответствия провозимых грузов сопроводительным документом при въезде (выезде) с территории охраняемого объекта;
- требование от должностных лиц выполнения обязательств по договору, направленных на обеспечение сохранности материальных ценностей и создание безопасных условий труда для работников охраны [4].

Сотрудникам необходимо иметь достаточный уровень: социально-правовой подготовки; финансово-экономической подготовки; технической подготовки; психологической подготовки; медицинской подготовки; подготовки по топографии; подготовки по гражданской

обороне; строевой подготовки; огневой подготовки; социально-правовой подготовки.

Кроме основных функциональных обязанностей каждый сотрудник наряда милиции Департамента охраны при несении службы должен:

- хорошо знать оперативную обстановку на своем маршруте, расположение и особенности охраняемых объектов;
- знать расположение сил и средств в зоне поста;
- тщательно осматривать объекты с целью выявления и задержания посторонних лиц;
- знать особенности охраняемых объектов и возможные места проникновения, скрытые подходы и подъезды к ним;
- проверять в ночное время подозрительных лиц, автотранспорт с обязательным отражением информации в бортовых журналах;
- соблюдать правила радиообмена, применение специальных сигналов, правила дорожного движения;
- оказывать помощь работникам военизированной и сторожевой охраны в обеспечении контрольно-пропускного режима охраняемых объектов, борьбы с хищениями собственности, нарушениями общественного порядка;
- соблюдать законность, тщательно разбираться на месте с нарушителями общественного порядка;
- докладывать дежурному обо всех случаях возникновения нарушений общественной безопасности и необходимости привлечения технической помощи и аварийных служб; не допускать граждан в опасную зону;
- при авариях, катастрофах, пожарах, стихийных бедствиях и других чрезвычайных событиях принимать необходимые меры по спасению людей и оказанию им первой медицинской помощи, а также по охране имущества, оставшегося без присмотра;
- обеспечивать в границах поста или маршрута наблюдение за местами наиболее вероятного совершения преступлений, возможного появления и укрытия правонарушителей;
- своевременно пресекать совершения гражданами противоправных действий;
- при получении сведений от граждан о совершаемых или совершенных преступлениях выяснять и записывать все данные о заявителях, о месте совершения преступления, другую установочную информацию и действовать в соответствии с уставом патрульно-постовой службы милиции общественной безопасности, докладывая начальнику и дежурному горрайоргана;
- под непрерывным контролем держать объекты и квартиры граждан, находящиеся под охраной [4].

Деятельность, осуществляемая сотрудниками, свидетельствует о существенном влиянии некоторых личностных черт, на обеспечение эффективности и надежности работы. Под надежностью деятельности следует понимать безошибочное выполнение человеком возложенных на него профессиональных обязанностей в течении определенного времени и при заданных условиях профессиональной деятельности [5].

Профессиональная деятельность, которую выполняют сотрудники, во многом определяется теми социально-психологическими явлениями, которые протекают в служебных коллективах. К ним следует отнести:

- психологический климат, характер и эмоциональную окраску сложившихся отношений между сотрудниками, их сплоченность;
- наличие межличностных конфликтов, а также способов их предупреждения и разрешения;
- степень согласованных действий, возникающих между формальными и не формальными структурами;
- степень согласованности между стилем руководства и уровнем зрелости коллектива сотрудников [6].

Профессия сотрудника Департамента охраны предъявляет жесткие требования к психическим, интеллектуальным эмоционально-волевым качествам человека, который ее избрал. Многие сотрудники, испытывая воздействие психоэмоциональных перегрузок в процессе служебной деятельности, часто ощущают на себе воздействие отрицательных психических состояний: усталости, апатии и рассеянности. У многих появляется чувство повышенной тревожности, малозначительности, надежности своего служебного и социального положения [6].

Данное обстоятельство объясняет наличие у сотрудников некоторых заболеваний, возникающих в результате отрицательных эмоций. Длительные эмоциональные переживания могут приводить к возникновению довольно стойких, сложных, порой внутренне противоречивых состояний, которые следует рассматривать как динамические, целостные и относительно устойчивые образования личности, которые во многом определяют особенности психической жизни сотрудника, на определенном этапе его служебной деятельности. Психические состояния выступают в качестве фактора, который либо повышает, либо, когда он игнорируется, понижает качественные показатели профессиональной деятельности сотрудников [6].

Среди психических состояний, негативно влияющих на профессиональную деятельность, выделяют следующие виды состояний:

1. Состояния, связанные с психическим напряжением. К ним следует отнести интеллектуальные и эмоционально-волевые проявления в неадекватных условиях служебной деятельности.

2. Состояния, связанные с эмоциональным напряжением, которые активно влияют на поведение сотрудников [6].

Это такие состояния, как: тревога (тревожность); страх; стресс и его разновидности; фрустрация; аффект [6].

В качестве примера рассмотрим стрессогенное состояние. Чаще всего стресс анализируется с позиций его негативного влияния на духовное и физическое состояние здоровья сотрудника, а также на эффективность выполнения служебных задач. Однако такое представление о функциях стресса в структуре профессиональной деятельности противоречит классической концепции стресса Г. Селье, согласно которой стресс есть ничто иное, как неспецифическая реакция адаптации. Следовательно, закономерно ожидать, что есть условия, при которых стресс будет обладать позитивным влиянием на эффективность профессиональной деятельности сотрудников [7].

Так, под воздействием стресса, формируется быстрое и точное мышление, постоянная собранность и готовность к непредвиденным обстоятельствам, мгновенная реакция при появлении опасности [7].

Таким образом, можно выделить два варианта воздействия стрессогенных условий на профессиональную деятельность сотрудников: негативное и позитивное. Негативное влияние стресса на профессиональную деятельность сотрудников проявляется в возможности развития алкоголизма, психической напряженности, снижении эмоционального тонуса, характеризуемый замедлением реакций, потерей внимательности и ложным беспокойством.

Психическая напряженность – это состояние, обусловленное предвидением неблагоприятного развития событий для субъекта, сопровождается чувством страха, тревоги, вялости, усталости, раздражительности и общего дискомфорта [7].

Позитивное влияние стресса на профессиональную деятельность сотрудника заключается в мобилизации резервных возможностей организма, в формировании опыта, в расширении и укреплении адаптивных возможностей индивида, в пополнении потенциала резерва сил, в способствовании соматического, психического, личностного развития, в побуждении к поиску решений в конфликтных ситуациях и в достижении жизненных целей.

Стресс, таким образом, может быть, как фактором, способствующим достижению эффективности профессиональной деятельности сотрудников Департамента охраны, так и препятствующим [7].

На возникновение у сотрудников различных эмоциональных состояний оказывает влияние специфика их профессиональной деятельности. Она оказывает влияние на содержание эмоциональных

состояний, их направленность, силу, действенность и длительность протекания. От умения владеть психологическими основами управления психическими состояниями сотрудников зависит уровень их профессионализма и поддержание психического здоровья [6].

Профессиональная деятельность сотрудника предъявляет к личности человека, который ее исполняет, повышенные требования к психическим, интеллектуальным и эмоционально-волевым качествам. Она тесно сочетается с разрешением различных проблем, конфликтных ситуаций, которые требуют принятия правового решения, что, как не в какой другой профессии, способствует появлению стресса, избыточной раздражительности, повышенной утомляемости и агрессии. Следовательно, от умения управлять психическими состояниями сотрудника во многом зависит уровень его профессионализма, умение управлять своими эмоциями и поддерживать на уровне психическое здоровье [6].

Список литературы

1. Сироткин, С. Ф. Заметки по метапсихологии агрессивности. – М.: ERGO, – 2014. – 272 с.
2. Юренкова, В. А. Психология: учебное пособие / В. А. Юренкова, А. С. Душкин, А. М. Иванова // СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, – 2014. – 132 с.
3. Организация психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников ОВД в экстремальных условиях: методическое пособие. – М.: ИМЦ ГУК, МВД России, – 2004. – 240 с.
4. Мазур, А. В. ПрофорIENTATION старшекласников к деятельности в службе охраны при МВД Республики Беларусь. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», – 2011. – с. 131–134.
5. Психологическое обеспечение работы с руководящими кадрами органов внутренних дел: методическое пособие. – М.: ГУК, МВД России, – 2003. – 428 с.
6. Гурьев, М. Е. Социально-психологический анализ конструктивной агрессии в деятельности сотрудников органов внутренних дел. – СПб.: Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты, № 30, – 2016. – С. 101–107.
7. Диденко, Е. Я. Специальная психологическая подготовка как условие оптимизации влияния стресса на эффективность выполнения служебных задач сотрудником правоохранительных органов / Е. Я. Диденко, Г. М. Темур // Оренбург: Вестник Оренбургского государственного университета, № 2(220), – 2019. – С. 107–117.

ГЕФЕЛЕ ОЛЬГА ФРИДРИХОВНА,

кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ТвГТУ (г. Тверь)

ДОЛГОВА ТАТЬЯНА ВАДИМОВНА,

*зам. декана факультета управления и социальных коммуникаций
ФГБОУ ТвГТУ (г. Тверь)*

НОВОЖИЛОВА ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА,

кандидат политических наук, доцент, ФГБОУ ТвГТУ (г. Тверь)

АНТОНОВСКИЙ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ,

кандидат психологических наук, доцент, ФКУ НИИИТ ФСИН России (г. Тверь)

РОЛЬ КУРАТОРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Под социальной адаптацией понимают феномен приспособления, направленного на адекватную социальную перцепцию социума и себя в нем, соответствующие способы социальных отношений, адаптивность поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [5, с. 156]. В современных исследованиях проблему адаптации однозначно затрагивают при резком переходе от одного вида деятельности к другому, что приводит к смене социального окружения.

Поэтому когда абитуриент становится студентом, можно наблюдать своего рода резкий переход от одних социальных условий (школа) к другим социальным условиям (вуз). Кроме того, возрастной период студенчества (с 18 по 23–24 года) является одним из тяжелых этапов онтогенеза. Увеличение учебных нагрузок, переход к новым условиям форм и методов обучения, социально-экономическая нестабильность и т. п., являются ведущими факторами, приводящими к тому, что повышаются требования к адаптационным механизмам и формируется некое напряжение, отражающееся на морфологической, функциональной и вегетативной нестабильности организма. В связи с этим, возникают и развиваются нарушения адаптации, сопровождающиеся различными патологическими процессами.

Кроме этого хотелось бы отметить, что в таком возрасте могут наблюдаться перестройки характера (уход от родителей, новая условия проживания, устремленность на практическую деятельность), что является прекрасной базой для проявления слабых сторон личности, что является источником для развития уязвимости и податливости личности, деструктивным влияниям социальной среды.

Как правило, адаптация студентов на первом курсе проходит в три этапа. На первом этапе происходит адаптация к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т. п.). На втором этапе происходит адаптация к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций). И на третьем этапе происходит адаптация к будущей профессии (усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств). И, как правило, эти этапы неразрывно связаны между собой [7].

По мнению ряда исследователей (Е. Н. Гавриленко, А. Ф. Долгополова, Т. Е. Тимашкова) «...проблема успешной адаптации студента-первокурсника заключается в существующем противоречии между требованиями, предъявляемыми новой средой, и готовностью студента соответствовать этим требованиям. Нивелировать подобные противоречия позволяет процесс принятия студентом новых условий, как непротиворечащих модели поведения личности» [3].

Психолого-педагогическое управление процессом адаптации студента предполагает информирование студентов о трудностях адаптационного периода и способах их преодоления, о формировании у студентов стремления к успешной адаптации, которая приводит к перестройке поведения, к совершенствованию личности, т. е. идет активизация всех мобилизационных возможностей человека в соответствии с новыми вузовскими требованиями, помощь студентам в организации самовоспитания. Большую роль в управлении процессом адаптации студентов к вузу оказывают кураторы, направленные на оказание помощи студентам к адаптации новым условиям обучения.

Поэтому в настоящее время является актуальным исследование кураторства как варианту успешной формы управления адаптационным процессом. От куратора группы во многом зависит успешность адаптации первокурсников к новой социальной среде. «Успех деятельности куратора группы 1-го курса во многом зависит от четкого осмысления и определения основных направлений, от оптимального выбора форм и методов воспитания, значительно повышающих эффективность управления адаптационным процессом первокурсников к учебному заведению» [1, с. 56].

Основными направлениями системы психолого-педагогических мероприятий направленных на оптимизацию адаптации (Л. Л. Баландина и др.) являются «проведение работы по ознакомлению студентов с особенностями учебно-воспитательного процесса в вузе,

профессиональному ознакомлению куратора с социально-демографическими характеристиками студентов, изучение черт характера, уровня знаний и общественной активности, изучение формирующейся системы межличностных отношений, развитие у первокурсников недостающих организаторских умений и навыков, оказание помощи в научной организации труда студентов, оказание помощи студентам в организации самовоспитания» [2, с. 67].

На начальном этапе формирования профессиональной адаптации основными задачами куратора являются «выявление у студентов мотивов поступления в данное учебное заведение, степени понимания специфики и характера получаемой профессии, определение степени сознательности выбора учебного заведения и профессии, диагностика данных, которые могут и должны быть развиты в процессе подготовки будущих специалистов» [2, с. 67].

Куратору необходимо главное внимание уделить активному ознакомлению студентов с требованиями, предъявляемыми профессией к личности специалиста. Представляется также необходимым развитие познавательного интереса к научным и профессиональным требованиям через организацию внеучебной деятельности студентов.

Авторы многих исследований показывают, что у студентов вырабатывается определенная потребность в самообразовании. Но уровни этой потребности различны, поэтому задачей куратора является создание условий для ее удовлетворения и формирование побудительных мотивов к самообразованию у каждого студента. Мера помощи должна быть строго определена, учитывая его индивидуальные особенности и возможности студента [2, с. 189].

Также на успешность социально-психологической адаптации влияет развитие группы как коллектива. На первом году обучения группа может пройти все этапы развития, начиная от диффузного состояния до уровня коллектива. Кроме того, интенсивность дружеских связей в группе оказывают влияние на интенсификацию адаптации студентов к условиям нового учебного заведения. Поэтому необходима организация коллективных форм совместного досуга (выставки, театры, турпоходы и т. д.), содержащего, помимо всего прочего, психологические игры и упражнения, ориентированные на создание благоприятного психологического климата в группе и духовное развитие личности в целях стимулирования процессов микрогрупповой дифференциации.

Социально-психологический аспект адаптации направлен на микросоциальное взаимодействие, соответствующее принятым нормам. Профессиональная адаптация направлена на достижение социально

значимых целей. Связующим звеном между адаптацией индивида и социума является социально-психологический аспект адаптации, с помощью которого регулируется адаптационное напряжение.

Построение микросоциального взаимодействия, в том числе – профессионального, достижение социально значимых целей обеспечивает адекватную социально-психологическую адаптацию личности. Взаимодействие является связующим звеном и регулятором адаптационного напряжения между адаптацией индивидуума и социумом [1, с. 189].

Между личностными особенностями и особенностями адаптации существует определенная связь, а именно изменения актуального психического состояния в процессе адаптации могут оцениваться с помощью психодиагностических методик (оценка уровня тревожности, успешности в деятельности, нервно-эмоциональной напряженности и др.). К критериям оценки психической адаптации в условиях определенной профессиональной деятельности относятся успешность деятельности, способность избегать ситуаций, создающих угрозу для трудового процесса и эффективно устранять возникшую угрозу, осуществление деятельности без значимых нарушений физического и психического здоровья, удовлетворенность своей деятельностью, своим положением, связывание своих личных планов с этой деятельностью в перспективе.

Ситуация новизны приводит к формированию эмоциональной напряженности. Студент начинает испытывать «эмоциональный дискомфорт» из-за неопределенности представлений о требованиях преподавателей, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе группы и пр. Выше описанные признаки свидетельствуют о состоянии внутренней напряженности, либо настороженности, вследствие чего происходит затруднение принятия как интеллектуальных, так и личностных решений. Такое может длиться долго и в конечном итоге может привести к дезадаптации, когда студент начинает прогуливать занятия, когда не выполняет задания и т. п. Дезадаптация приводит к формированию неадекватного восприятия окружающей действительности через призму собственной тревожности, о неадекватной системе отношений и общения с пока что мало знакомыми одногруппниками и преподавателями. Вследствие чего усложняется сам учебный процесс. Даже потенциальный отличник может превратиться в отстающего и прогульщика [8, с. 98].

Затруднительный и длительный процесс адаптации приводит к снижению социального самочувствия студентов. Существует тес-

ная взаимосвязь между характером оценки адаптации к студенческой жизни и социальным самочувствием студента. Факторами развития дезадаптации могут быть недостаточность информации, необходимой для принятия решений, ее противоречивость, количественная или качественная перегрузка, противоречивые или неопределенные требования, несоответствие выполняемой деятельности уровню требований, критические обстоятельства и риск при принятии решений. К нарушению регуляторных функций (конфликт, вызванный необходимостью выбора между двумя адаптационными стратегиями) относятся сохранение психического и физиологического гомеостаза за счет отказа от достижения значимых результатов или достижения значимых результатов ценой нарастания психической напряженности и психофизиологических сдвигов ведут к адаптивным механизмам. В случае такого конфликта нарушается адекватность адаптационного процесса и возрастает выраженность психического стресса.

Адаптация студентов как сложное явление направленно на перестройку стереотипов поведения, в том числе и личности. Есть варианты, когда этот процесс заканчивается неблагоприятно, тогда происходит огромный отсев студентов в первые семестры обучения. Но часто за этим явлением стоит недостаточная гибкость адаптационных возможностей человека. Поэтому актуальным является обязательное введение кураторства на первом двух курсах обучения с целью оказания помощи в социальной адаптации студентов и профилактике их деструктивного поведения в случае ее нарушения.

Список литературы

1. Асеев, В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации / В.Г. Асеев // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. – Иркутск, – 2006. – 234 с.
2. Баландина, Л.Л. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе / Л.Л. Баландина / Перм. гос. гуманитар.-пед. уни-т. Пермь: ОТ и ДО, – 2013. – 132 с.
3. Гавриленко, Е. Н., Долгополова, А. Ф., Тимашкова, Т. Е. Влияние кураторства и тьютерства на успешность адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза / Е. Н. Гавриленко, А. Ф. Долгополова, Т. Е. Тимашкова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28707> (дата обращения: 22.11.2021).
4. Евтух, Т. В. Адаптация студентов к обучению в связи с особенностями их когнитивных стилей / Т. В. Евтух // Вестник Перм-

ского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. № 1. – 2015. – С. 98–103.

5. Началджян, А. А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии / А. А. Началджян. М.: Эксмо, – 2010. – 368 с.
6. Никитина, В. В. Психологические аспекты адаптации студентов первого курса технического вуза / В. В. Никитина // Глобальный научный потенциал. – 2019. №5 (98). – С. 150–154.
7. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, – 2007. – 592 с.
8. Реан, А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан. М.: Прайм-Еврознак, – 2008. – 480 с.

ЕФРЕМОВА ГАЛИНА ИВАНОВНА,

*доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент, ФГБУ РАО (г. Москва)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

На протяжении последних десятилетий проблема смешанной реальности и новой социальности бурно обсуждается на страницах многих научных журналов, в материалах разного уровня конференций и, безусловно, в средствах массовой информации. Возникновение новых видов информационного взаимодействия, информационных технологий особенно значительным стало с середины 1990-х гг. в связи с развитием сетевых технологий и виртуальной реальности. Все это обусловило серьезные изменения социокультурных основ жизнедеятельности общества. Подобные изменения затрагивают разнообразные аспекты жизни человека, в том числе, социализацию, которая в современных условиях приобрела новую, качественно специфичную составляющую, получившую название киберсоциализации или цифровой социализации. Новые цифровые формы приобретения необходимых знаний и навыков вытесняют, замещают, но пока соседствуют с традиционными формами социализации, формируя новый цифровой образ жизни, определяемый множеством реальных и виртуальных миров, в которых живут современные люди. Эти миры сосуществуют в жизненном человеческом пространстве: как в личном, так и в профессиональном поле деятельности.

В последние годы разнородные аспекты киберсоциализации детей и молодежи широко изучались в психологии и смежных науках (см. [1; 12]). При этом понятие киберсоциализации является не единственным конструктом, используемым при анализе подобных проблем. Сущностные проявления феномена «киберсоставляющей» социализации изучаются также с использованием понятий онлайн-социализации, интернет-социализации, цифровой социализации [10], социализации в социальных сетях, медиасоциализации, виртуальной социализации и др. (см. [13]).

Итогом подобных исследований является следующий установленный факт: по отношению к социализации погружение человека в киберпространство, его включение в разнородные процессы, деятельности и взаимодействия, опосредованные таким пространством,

имеет как позитивные, так и негативные последствия, например, потеря индивидуальности, и в целом обладают в итоге неоднозначным, амбивалентным характером [2; 3; 4; 7; 9; 12].

Изучению позитивной и негативной сторон киберсоциализации – каждой по отдельности – уделялось большое внимание. Особенно широко исследовались различные негативные проявления киберсоциализации, в том числе, широко распространившиеся (игровая, компьютерная и иная т.п. зависимость; троллинг и др.), равно как и обладающее значительной социальной опасностью, высокой степенью деструктивности (эскапизм, кибербуллинг, феномены хикикомо-ри и др.). Позитивные проявления киберсоциализации, к сожалению, пока исследуются реже [11; 14 и др.].

В результате, с одной стороны, общее повышение роли киберсоциализации в жизни молодых людей не вызывает сомнений. Вместе с тем, с другой стороны, по-прежнему остается неясным, как именно, в каком соотношении, с каким взаимовлиянием позитивная и негативная стороны киберсоциализации представлены в жизни конкретного молодого человека? Каким окажется результирующий итог такого совместного влияния киберсоциализации на общую, целостную социализацию личности?

Практическим препятствием на пути решения подобных проблем является недостаточная операционализация конструкта «вовлеченность в киберсоциализацию», позволяющая учесть амбивалентность его содержания.

Анализ современных работ в данном направлении показал, что для диагностики негативных проявлений киберсоциализации создано большое количество опросников (S.-H. Chen, R. A. Davis at al., K. Young и др.) (см. [3]), в то время как для диагностики позитивных проявлений применяются, в основном, качественные методы, предусматривающие использование анкет, интервью, автобиографических описаний, фокус-групп, контент-анализа, диагностических карт, экспертной оценки (см. [14]). Специализированные методики здесь ограничены преимущественно компетентностным аспектом, включая соответствующие тесты достижений (в цифровой грамотности, знании интернет-технологий, навыках сетевой коммуникации и др.) (см., например, [11]). В итоге надежных и валидных методов психодиагностики общей вовлеченности в киберсоциализацию недостаточно. В связи с этим в 2019 г. была разработана психодиагностическая методика для определения степени и характера вовлеченности молодого человека в процессы киберсоциализации, присущие современному развивающемуся информационному обществу [8]).

С учетом фундаментальности, универсальности и качественного разнообразия процессов киберсоциализации, при разработке опросника опирались на следующие основания:

- субъектный и субъектно-деятельностный подходы в психологии (С. Л. Рубинштейн и др.), системный подход к детерминации психических явлений (Б. Ф. Ломов и др.), субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям (С. Л. Леньков) [5; 6];
- психологические теории: отношений (В. Н. Мясищев и др.), социального аттитюда (Г. Олпорт и др.), деятельности А. Н. Леонтьева, установки Д. Н. Узнадзе, ценностных ориентаций Э. Фромма, смысла В. Франкла;
- современные психологические, педагогические, социологические концепции позитивных и негативных проявлений киберсоциализации, затрагивающие аспекты личностного и профессионального самоопределения, цифровой компетентности, коммуникации в киберпространстве, кибераддикций и др. (А. Е. Войскунский, Г. И. Ефремова, О. А. Карабанова, Г. У. Солдатова, I. Paus-Hasebrink, B. Zizek и др.).

Опираясь на зарубежные и отечественные работы, разработан и апробирован русскоязычный опросник, который является новым диагностическим инструментом измерения вовлеченности в киберсоциализацию, и при этом обладает удовлетворительными психометрическими свойствами. Опросник найдет практическое применение в исследованиях цифровой социализации молодежи и в службе ее психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Верейкина, С. Н. О критериях успешности, успешной социализации и киберсоциализации личности // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1-1. – С. 81–87.
2. Ефремова Г. И., Каширина, В. В. Психология индивидуальности: антропологический подход / В сб.: научные школы РГСУ: основные концепты и перспективы развития. – М., – 2008. – С. 199–210.
3. Зарецкая, О. В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9, № 2. С. 135–155. – URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2017090213> 7.
4. Карпов. А. В., Леньков, С. Л., Рубцова, Н. Е. Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях ин-

- формационного типа // Российский психологический журнал. – 2021 – Т. 18. – № 3. С. 86–103. DOI: 10.21702/rpj.2021.3.6
5. Леньков, С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям: Учебное пособие / Тверь, – 2001. – 128 с.
 6. Леньков, С. Л., Рубцова, Н. Е. Функциональная природа сознания: возможности интеграции субъектно-информационного и метасистемного подходов // Мир психологии. – 2018. № 2 (94). С. 123–135.
 7. Леньков, С. Л., Рубцова, Н. Е. Действие в киберпространстве // Мир психологии. – 2020. – № 2(102). – С. 231–244.
 8. Леньков, С. Л., Рубцова, Н. Е., Ефремова, Г. И. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6. – С. 109–119. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-1-0567>.
 9. Михайлова, Е. Е. Трансформация личностных компетенций в условиях сетевого общества / В сб.: Саморазвивающаяся среда технического вуза: научные исследования и экспериментальные разработки: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3 частях. Тверской государственной технической университет. – 2016. – С. 101–107.
 10. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80.
 11. 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.
 12. Chebunina O. A., Zhapuev Z. A., Kartashevich E. V., & Gnatyuk M. A. Social Networks Influence on Young People Socialization: Study Peculiarities in Contemporary Social Theory // International Journal of Applied Exercise Physiology. – 2019. – Vol. 8(2.1). – P. 478–484.
 13. Paus-Hasebrink I., Kulterer J., & Sinner P. Social Inequality, Childhood and the Media: A Longitudinal Study of the Mediatization of Socialisation. – London, UK: Palgrave Macmillan, 2019. – 314 p.
 14. Stornaiuolo, A. Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents' Interactions on Social Network Sites // Human Development. – 2017. – Vol. 60(5). – P. 233–238.

КАЗАК ТАМАРА ВЛАДИМИРОВНА,

доктор психологических наук, профессор,

зав. кафедры «Инженерной психологии и эргономики» УО БГУИР (г. Минск)

ШАТАЛОВА ВИКТОРИЯ ВИКТОРОВНА,

кандидат технических наук, доцент, УО БГУИР (г. Минск)

МЕТОДОЛОГИЯ CASE-STUDY КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

В основе подготовки современного специалиста лежит компетентностный подход, но это не только формирование и приобретение специальных знаний и умений, это способность применять их в нестандартных проблемных ситуациях. Для формирования готовности выпускников к подобной деятельности в процессе обучения необходимо комплексно использовать как традиционные, так и инновационные технологии обучения с внедрением интерактивных методов при изучении дисциплин профессионального цикла.

Широко используемые в последнее время в теории и практике образования термины «интерактивные методы», «интерактивная педагогика», «интерактивный педагогический процесс» имеют ведущей характеристикой понятие «взаимодействие». Во всех этих терминах употребления определения «интерактивный» подчеркивает их альтернативность традиционным методам, педагогике, процессу и т.д. Название метода происходит от психологического термина «интеракция», что означает «взаимодействие». Интеракционизм – направление в современной социальной психологии и педагогике, базирующееся на концепциях американского социолога и психолога Дж. Г. Мида.

Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Интерактивный процесс – это процесс целенаправленного взаимодействия и взаимовлияния участников педагогического процесса. В основе этого взаимодействия лежит личный опыт каждого из участников. Интерактивный процесс характеризуется высокой

интенсивностью коммуникации, общения, обменом деятельностью, сменой и разнообразием видов деятельности, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности и взаимодействия. Таким образом, интерактивные методы можно рассматривать как способы усиленной целенаправленной деятельности преподавателя и студентов по организации взаимодействия между собой и межсубъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса для создания оптимальных условий развития. Интерактивное взаимодействие представляет собой процесс совместной деятельности преподавателя и учащихся, атрибутами которого являются: пространственно и временное сопричастие участников, создающее возможность личного контакта между ними; наличие общей цели; планирование, контроль, коррекция и координация действий; разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками; возникновение межличностных отношений. Интерактивное взаимодействие – это интенсивная коммуникативная деятельность участников педагогического процесса, разнообразие и смена видов и форм, способов деятельности.

Цель интерактивного процесса – изменение и улучшение моделей деятельности участников педагогического взаимодействия. Анализируя собственные реакции и реакции партнера, участник меняет свою модель поведения и осознанно усваивает ее. Основопологающими принципами организации интерактивного процесса являются: организация мыследеятельности, организация смыслов творчества, диалог, организация рефлексии.

Современное обучение ориентировано на развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к обучению, овладению новыми системами знания, развитие креативных способностей личности и расширение ее творческих возможностей. Одним из инновационных и малоизученных способов организации обучения является кейс-технология (CASE-Study), суть которой заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев (cases).

Кейс – это описание конкретной практической ситуации, которая содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент посредством которого в учебную аудиторию вносится частичка реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить и представить обоснованное решение. Впервые кейс-метод был применен в учебном процессе на факультете права Гарвардского университета в 1920 году, а после издания сборника кейсов вся система обучения менеджменту была переведена на мето-

дику CASE-Study, иногда эту технология называют методом анализа конкретных ситуаций, ситуационными задачами. В последнее время CASE-Study активно используют практически во всех областях, особенно она становится актуальной в инженерном образовании.

Кейс-технология выступает как специфическая разновидность проектно-исследовательской деятельности, т.к. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры, предполагающие осмысление проблемы и поиск путей ее решения на основании кейса, выступающего одновременно в качестве технического задания и источника информации.

Эта технология направлена на формирование практических навыков решения проблемной ситуации, приближенной к реалиям. Кейс-метод формирует креативность мышления, гибкость в принятии решений, способствует развитию soft skills: умения работать в команде, убеждать и искать компромиссы. Креативность студентов и умение находить новые нестандартные решения помогает развить дизайн-мышление.

По источнику исходной информации выделяют следующие виды кейсов:

- обоснованные на фактическом материале (варианты решения заложенной в кейсе проблемы могут существовать в реальности и применяться в настоящее время);
- смоделированные кейсы (предполагаемые ситуации);

По степени сложности кейсы бывают:

- низкой сложности (это иллюстрация к теории на занятии, такие кейсы подразумевают нахождение ответов на поставленные вопросы);
- средней сложности (небольшое описание ситуации, эти кейсы требуют обсуждения содержания и решаются чаще всего на занятии);
- высокой сложности (это ситуации – проблемы, которые предполагают проведение исследовательской работы с представлением конкретных решений).

По формату использования выделяют:

- executive-кейсы ((объем до 2 страниц) используют в качестве иллюстрации теоретического материала для проверки низких навыков;
- тематические кейсы (объем 3–5 страниц) – предназначены для разбора в аудитории, иногда требуют предварительной подготовки студентов;
- полноформатные (объем до 20–25 страниц) их особенность в том, что студентам представляется большой объем информа-

ции, которую нужно «отфильтровать». Такие кейсы предполагают командную работу в течение определенного срока с представлением полученных результатов.

В последнее время интерес представляет VUCA-кейсы, где *volatility*-нестабильность, *uncertainty*-неопределенность, *complexity*-сложность, *ambiguity*-неоднозначность. Данная концепция описывает не временное состояние среды, а новую современную реальность, к которой важно адаптироваться и быть готовым на уровне компетенций, поведения и мышления. Кейсы, разработанные на основе VUCA-концепции, учат студентов принимать решения в условиях неполноты или ограниченности информации, находить смысл в противоречивой и разнородной информации.

VUCA-кейсы позволяют развить вариативность мышления, способность переключаться между разными альтернативами, отказываться от своего решения в пользу лучшего для конкретной ситуации. Кроме того, такие кейсы помогают сформировать коммуникативную модель принятия решений, терпимость к противоречиям. Также немаловажно, что решение VUCA-кейсов помогают студентам научиться сохранять психологический комфорт в ситуации информационной перегрузки.

Для того, чтобы использование данной технологии приносило необходимые результаты, необходимо четко знать основные требования:

1. Кейс должен быть ориентирован на конкретную аудиторию (содержание кейса должно соответствовать уровню знаний студентов).

2. Преподавателю и студенту должно быть понятно, зачем написан кейс.

3. Достоверность представленной информации (в содержаниях кейсов представлены реальные события, которые связаны с учебной дисциплиной, можно использовать данные открытых публикаций и ситуаций, с которыми обычно сталкивается компания, т.е. кейс должен строиться на реальных событиях, в центре которых находятся лица, принимающие решения).

4. Описываемая ситуация должна носить проблемный характер (кейс должен быть структурирован таким образом, чтобы давать возможность студентам самостоятельно добывать нужную информацию из текста, побуждать к поиску решения, причем не имел очевидного и единственного верного решения, что приводит к возникновению дискуссии между обучающимися).

5. Кейс должен быть живо и увлекательно описан.

Здесь важно заинтересовать студентов и пробудить у них желание обсудить материал. Это возможно с помощью грамотного сторител-

линга (от англ. *storytelling* – рассказывание историй), учитывая нижеперечисленные принципы можно написать хорошую историю:

- история имеет эмоциональную окраску;
- история содержит определенный конфликт, столкновение интересов или обстоятельств;
- наличие композиции истории: завязка, кульминация, развязка;
- история должна содержать вывод, но студент должен выйти на него самостоятельно.

1. Предоставьте необходимое количество информации.

Кейс должен содержать необходимое количество информации для решения. При составлении кейса следует стремиться к тому, чтобы избегать информационной напряженности, выстраивать кейс так, чтобы впоследствии избегать споров о фактах. То, что может быть воспринято как новое, обязательно должно быть объяснено.

2. При подготовке кейсов необходимо придерживаться определенной структуры:

- текст самого кейса;
- вопросы для обсуждения;
- приложения (таблицы, справки).

Этапы разработки кейсов должны включать в себя следующие этапы:

1 этап – определение учебных целей кейса: для какой аудитории он будет подготовлен, какой уровень подготовки требуется для работы, какие навыки он поможет развить и какие учебные задачи поможет решить.

2 этап – поиск компании и установление контакта с ней. Кейс может быть составлен на основе вторичной информации, доступной в ресурсах Интернет, либо других документов, предоставляемой заинтересованной компанией или предприятием. В рамках подготовки специалистов инженерного профиля это может быть выполнение конкретных заданий производства: решение проблемных вопросов, о которых сотрудники компании не думали (студенты могут предложить такие решения, которые можно будет внедрить в производство); после успешного решения кейса компания может предложить работу студенту, и тем самым обзавестись ценным сотрудником.

3 этап – сбор первичной и вторичной информации, необходимой для составления кейса.

4 этап – разработка текста кейса. При подготовке кейса необходимо четко знать задачу, которую решает этот кейс, необходимо разработать план кейса и ключевые тезисы, описать проблему, которую необходимо решить.

5 этап – рецензирование и апробация кейса. Рецензирование позволяет устранить структурные, смысловые и стилистические ошибки, апробация необходима для проверки эффективности кейса в аудитории.

6 этап – согласование кейса с компанией. На этом этапе необходимо получить разрешение на публикацию и широкое использование кейса.

7 этап – публикация кейса. Кейсы могут публиковаться как с методическими указаниями, так и без них.

Использование кейс-метода позволяет сформировать и развить у обучающихся ряд ключевых компетенций, среди которых особо следует отметить: способность принимать решения; системное мышление; самостоятельность и инициативность; готовность к изменениям и гибкости; коммерческая и деловая ориентация; умение работать с информацией, упорство и целеустремленность. Коммуникативные способности; проблемность мышления; конструктивность; этичность и ряд других.

Список литературы

1. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие / С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, – 2011.
2. Формирование надпрофессиональных компетенций в процессе непрерывного образования : метод. пособие / Е.Л. Касьяник [и др.] ; под ред. В.Н. Голубовского. – Минск: ИВЦ Минфина, – 2020. – 248 с.
3. Кейс-метод в учебном процессе [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа <https://lala.lanbook.com/kejs-metod-v-uchebnom-processe>.

КАЗАК ТАМАРА ВЛАДИМИРОВНА,

доктор психологических наук, профессор,

зав. кафедры «Инженерной психологии и эргономики» УО БГУИР (г. Минск)

ШЕРШЕНЬ ЛЕОНИД ЛЕОНИДОВИЧ,

преподаватель, УО БГМУ (г. Минск)

ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СИСТЕМЫ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Разработка методологически обоснованного концептуального аппарата психосоциальной адаптации молодых сотрудников органов внутренних дел к условиям деятельности предполагает изучение комплекса связей и отношений, в которые вовлечен индивид и которые устанавливаются им не только в период собственно адаптации к деятельности, но и в процессе профессионального обучения и вообще жизнедеятельности в этот период. Вообще трудовую адаптацию нельзя рассматривать в отрыве от профессионального обучения, которое, по сути, есть не что иное, как один из этапов адаптации к профессиональной деятельности. Соответственно наш анализ не может не захватить и поле исследования курсантов, обучающихся в вузах МВД, которые и являются резервом молодых сотрудников в структурных подразделениях МВД. Более того, менталитет, формы поведения, отношение к выполнению служебных обязанностей и прочие доминанты успешной профессиональной деятельности закрепляются, а в ряде случаев прочно фиксируются именно в период профессионального обучения.

По-видимому, адаптация молодых людей, как к профессиональной деятельности, так и профессиональному обучению, осуществляется перманентно путем создания и эмпирической проверки (с последующей коррекцией) образцов взаимодействия личности с социумом, которые более-менее быстро трансформируются в реальное, манифестированное поведение. Скорее всего, в этой функциональной петле с обратным коррелирующим воздействием первоначально формируется некий виртуальный образец отношения человека к конкретному социуму, к процессу обучения, к тради-

циям и обычаям коллективов, а также варианты возможных взаимосвязей индивидуума с социумом. Понятно, что эти эвентуальные образец и варианты связей базируются на приобретенном в предыдущих социумах опыте. Таким образом, ключом к пониманию вопроса о модальности взаимодействия субъекта с социальной средой является выяснение содержательных характеристик современных курсантов вузов МВД, описание их психосоциальных качеств и феноменов, служащих первоосновой и резервами, а затем и молодых сотрудников МВД, – адаптивной и познавательной активности. Лишь на этом фундаменте и возможна актуализация и адекватная реализация адаптивной и созидательной активности молодых специалистов в органах внутренних дел – цель, которая, по сути, и ставится в любом структурном подразделении МВД.

Без опоры на резервы личности воспитуемого и обучаемого, на усвоенные им поведенческие паттерны и образцы межличностного взаимодействия, трудно рассчитывать на полноценный эффект подготовки современного специалиста МВД и его последующей деятельности. Поэтому практическая сторона работы по обеспечению успешной психосоциальной адаптации молодых специалистов к деятельности в современных условиях, прежде всего, теоретического осмысления и определенного описания психосоциальных и поведенческих особенностей современных курсантов и специалистов МВД.

Концептуальные основания психосоциальной адаптации (ПСА) молодых специалистов органов внутренних дел, как это становится очевидно априори, базируются на признании того обстоятельства, что радикальная социально-экономическая трансформации в обществе создала благоприятные условия для лавинообразного снижения уровня психосоциальной адаптированности значительной части населения. И, возможно, длительное неприятие этого тезиса или непонимание, либо недостаточное внимание к рассматриваемым в настоящем труде вопросам, привело к падению престижа высшего образования и профессиональной деятельности, снижению заинтересованности курсантов и специалистов в овладении знаниями. Второе положение, которое мы до сих пор рассматривали как само по себе разумеющееся, заключается в том, что обучение в государственном высшем учебном заведении подчиняется закону социальной обусловленности целей обучения, учитывающего приоритет общественных (социальных) ценностей в сфере высшего образования и принадлежность этих образовательных учреждений к государственному аппарату [1].

Тем более важным становится понимание того, что в современном обществе, с одной стороны, происходит формирование нового соци-

ально-экономического строя, основанного на рыночном механизме и соответствующих атомистических ценностях, а с другой – не стихает кризис транзитивного периода, проявляющийся в известной социально-экономической нестабильности и неопределенности жизненных перспектив, в том числе и молодых сотрудников. Все это влечет за собой возникновение психоэмоциональных и психосоматических нарушений, которые детерминируют процессы восстановления идентификационных оснований в рамках новой ценностно-нормативной системы.

Отмеченный «биографический» катаклизм представляет собой крайнее явление при диссонансе в системе «индивид-социум» и естественен для трансформационного периода. При этом чаще всего состояния индивида в период девальвации ценностно-нормативной основы традиционного общества обуславливаются необходимостью отражать две системы координат. К тому же процесс согласования этих систем не является однозначным, прямолинейным и мгновенным. Линейность дезинтегрируется необходимостью учета уровня социализированности индивида в условиях традиционного общества, который имеет обратное влияние на процесс освоения новых отношений. Концептуально важным является то, что конфликт между усвоенными и новыми ценностно-нормативными стандартами характеризует не только кризисный статус индивида, но и атрофию социальных институтов. И вот последнее обстоятельство – атрофия общественных институтов – играет принципиальную роль. Дело в том, что еще одним существенным фактором адаптации молодых сотрудников является их личная жизненная стратегия, а жизненная стратегия, как известно, находит отражение и поддержку на уровне социальных институтов [2].

Выделяют три основных типа жизненных стратегий, которые, в свою очередь, имеют различные модификации: стратегия жизненного благополучия, стратегия жизненного успеха, стратегия жизненной самореализации. Мы будем рассматривать выделенные стратегии как ведущие ориентации жизненной стратегии, учитывая некоторую искусственность разделения понятий благополучия, успеха и самореализации. Следует учесть и то, что названные стратегии имеют комплексную реализацию и лишь превалирование той или иной тенденции характеризует жизненную стратегию в целом.

Еще одна причина анемического поведения, как мы полагаем, связана с расширением свободы личности, диапазона допустимых форм социальной активности. Подвижность и универсальность социальных норм открывает широкие перспективы социальной мо-

бильности, одновременно обеспечивая достаточно высокий уровень неопределенности. Сегодня небезосновательно полагают, что одним из источников неопределенности современного общества является отказ от тотального включения индивидов в социальные процессы, присущего традиционным обществам, и предоставление индивиду права на социальное и профессиональное самоопределение. Тем более это относится к молодым людям, для которых этот путь оборачивается взрывообразным расширением возможностей: самоактуализация и адаптация индивида осуществляется в условиях минимально очерченных предписаний ролевого поведения при неких неявных (ментальных) и нормативных ограничениях возможных действий и достижений. Итак, расширение возможностей и пределов самоактуализации в современном обществе для молодых специалистов имеет наиболее широкий диапазон. Отсюда и предпосылки возникновения известного конфликта между элементами ценностно-нормативной системы вообще, между элементами ценностно-нормативной системы высшего учебного заведения, структурного подразделения, курсантского и служебного социума и личности. Максимальной степени этот конфликт достигает на стадии формирования и трансформации этих систем, особенно если процесс не подкреплен поддержкой соответствующих социальных институтов. Ко всему легитимизация новой аксиологической системы требует формирования новой системы социальной регуляции индивидуального поведения.

Необходимо признать, что существование анемического поведения, а также и тенденции к расширению его субъектов (из-за сохранения и развития причин, порождающих такое поведение) требует формирования специальных социальных институтов, направленных на эффективную адаптацию индивидов (и социумов в целом) к новой ценностно-нормативной системе. Основу же благополучия адаптационных процессов составляют ориентационные установки индивида, которые в широком смысле могут иметь характер традиционных или современных. С точки зрения системы социального действия, ориентация является направленным отношением, детерминирующим организацию элементов действия. Относительно действующего индивида могут быть выделены когнитивный, катектический и оценочный аспект ориентации. Методически важно, что в нормативной ориентации, имеющей мотивационную нагрузку, можно выделить аспект ценностной ориентации, связанный с содержанием стандартов выбора. Понятие ценностной ориентации отражает общепринятую символическую систему или «культурную традицию» [2].

В структуру ценностной ориентации включены: когнитивные, оценочные и моральные стандарты. Таким образом, структурно-функциональное содержание ориентации позволяет рассматривать ориентацию как основу системы социального действия, фиксирующую некоторую субъективную вариативность, но в то же время содержащую элементы нормативности в отношении «личностных» детерминант, как ориентации, так и социального действия. Проблема адаптации на личностном уровне в связи с таким пониманием ориентации детерминируется проблемой интернализации когнитивных, оценочных и моральных стандартов. Таким образом, в разрабатываемых нами концептуальных основаниях глобальный конструкт адаптации через ориентационную детерминанту, возможно разложить на два не выводимых друг из друга процесса: формирование интересов действующего лица и стандартизация основы удовлетворительного решения задач индивида.

Список литературы

1. Казак, Т.В. Методическое обеспечение процессов профессиональной самоактуализации и психосоциальной адаптации сотрудников органов внутренних дел к условиям обучения и деятельности: монография / Т. В. Казак. – Мн.: РИВШ, – 2015. – 334 с.
2. Казак, Т. В. Профессиональная самоактуализация и психосоциальная адаптация сотрудников органов внутренних дел: монография / Т. В. Казак. – Мн.: РИВШ, – 2015. – 360 с.

КАКОТКИН НИКОЛАЙ СТЕПАНОВИЧ,

*кандидат философских наук, доцент,
ФГКВООУ ВА ВКО им. Г.К. Жукова (г. Тверь)*

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Сфера образования постоянно находится в центре внимания общества и государства, а, следовательно, и тема статьи является актуальной. Основными факторами ее актуальности являются: во-первых, роль и место института образования и науки в современном российском обществе, которые невозможно не признать как чрезвычайно важные; во-вторых, продолжающиеся изменения во всех сферах общества, требующих для своего развития подготовленные профессиональные кадры, и, соответственно, влияние этих изменений на образовательную систему; в-третьих, дальнейшая оптимизация образовательной политики государства, проводимые реформы в системе образования; в-четвертых, усиление и изменение требований к деятельности педагога, что предполагает понимание содержания педагогической деятельности на парадигмальном уровне.

Общественно-государственный интерес к образовательной деятельности сопровождается интенсивностью исследовательской деятельности, что непосредственно проявляется в наличии большого количества публикаций по теме данной статьи и близкой к ней проблематике. При этом используются такие категории, как «образовательная парадигма», «образовательная сеть», «образовательная стратегия», «образовательная реформа», «прагмантиарная парадигма образования», «модернизация образования», «модели образования» и другие. Это говорит о богатстве подходов к системе образования, к реальному образовательному процессу, об особых углах зрения различных авторов при анализе проблем образования.

Образовательный процесс изучается на практическом и теоретическом уровнях. На практическом уровне с определенной периодичностью проводятся совещания, педагогические советы, методические дни, семинары, конференции и т.д. Научно-теоретический уровень представлен в материалах различных исследований – диссертационных работах, монографиях, статьях, материалах научных конференций и других материалах. В рамках теоретического изучения проблем образования, его парадигмы, содержания, технологий и методик выделяются собственно педагогические и психологические исследова-

ния, а также исследования управленческо-организационного аспекта образования, культурологические, этические и другие проблемы и, конечно же, философские и социологические.

К философско-социологическому измерению рассмотрения данной проблемы относятся: место и статус образования как особого вида социальной и духовной реальности (онтологическое измерение), образование как гносеологический, познавательный процесс, воздействие образования на формирование человека, качеств личности (антропологический и социально-философский аспекты), институциональные характеристики современного образования (социологический статус), образование как явление культуры (философия культуры и культурология) и другие проблемы этого уровня анализа.

Современная философия обосновывает преимущественно гуманистическую, личностно ориентированную парадигму образования и близкие к ней парадигмы. Современная антропология как философско-мировоззренческая и научная позиция, комплекс знаний и деятельность призвана обеспечить индивиду возможность бесконфликтного вхождения в социум. Антропология изучает человека и внедряет результаты исследований в образовательную практику в том числе и посредством сети.

Уже в рамках когнитивной парадигмы появились новые подходы к обучению: решение творческих задач, активизация самостоятельной деятельности учащихся, проблемное обучение, профильные классы и др. Они явились предпосылкой утверждения личностно ориентированной парадигмы образования в конце 1980-х годов. Большую роль в становлении личностно ориентированной парадигмы образования сыграли педагоги-новаторы (В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, И. П. Волков и др.). В своей практической педагогической деятельности они стремились к интеграции различных дидактических концепций: проблемного обучения, программированного обучения, оптимизации обучения, развивающего обучения и другие. Разработанные ими практико-ориентированные системы имели хорошее инструментальное обеспечение и отличались определенностью и целостностью, они способствовали развитию активности и самостоятельности в обучении.

Системообразующим фактором их методов выступала уникальная и неповторимая личность обучаемого. Сущность личностно ориентированной педагогики заключается в последовательном отношении педагога к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного воздействия. В личностно ориентированном обуче-

нии каждый обучаемый имеет свой вектор развития, который строится не от учителя к ученику, обучающего к обучаемому, а наоборот, от ученика к учителю, от обучаемого к обучающему.

В основе образования лежат атрибутивные свойства (качества) человека, совокупность которых можно обозначить понятием «собственно человеческое», «человечность». В современных условиях «человечность» как понимается как особая валентность содержания и способов деятельности самых разных социальных субъектов. Именно она и стала предметом пристального внимания многих ученых, политиков, социальных работников. Вполне отчетливо осознается, что «человеческий потенциал» может оказаться потенциально неисчерпаемым ресурсом культурно-исторического развития общества и личности.

Безусловным вызовом нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человеческого в человеке. И именно образование из всех форм общественной практики напрямую решает эту проблему не утилитарно, а по существу. Это отражает большинство современных концепций и программ развития образования, где прямо постулируется принципиально новое измерение образовательного, педагогического процесса – гуманитарно-антропологическое. При этом перед образованием во весь рост встает проблема развития целостного человека – полноценного развития его физических, психических, социальных и духовных способностей и качеств. Современный ритм и темп человеческой жизни диктует необходимость многостороннего и целостного развития человека.

Общесоциальными, социально-педагогическими, психолого-педагогическими условиями становления субъектности такого человека являются свобода действия, возможность выбора, ответственность за последствия своих действий и поступков. В Докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию в XXI в. по этому вопросу отмечается, что главной задачей на современном этапе развития человеческой цивилизации должно стать «создание условий для самостоятельного выбора человека, формирование готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умение выходить из ситуации выбора без стрессов». А это означает, что в сфере образования необходимо готовить личность духовно и психологически способную к автономному – самодетерминируемому и саморегулируемому – поведению в многообразных ситуациях социальной и личной жизни готовую противостоять натиску «контркультур» (криминалитет, сектанство, политические организации радикального толка и т. п.), во-

влекающих подрастающее поколение в фашистские, экстремистские, бандитские группировки, культовые движения, порноиндустрию и проституцию, среду употребления и сбыта наркотиков.

Многие авторы отмечают, что особой задачей сейчас является осуществление безопасного образования как сохранение и обеспечение физического и психического здоровья обучаемого на протяжении всех лет обучения. в условиях нарастающей педагогической экспансии в виде новых технологий и образовательных проектов, информатизации и компьютеризации образовательных процессов.

Антропологический аспект образования продолжается в социально-философском подходе. Социально-философский аспект образовательной парадигмы определяется тем, что человек с необходимостью вступает в социальные отношения «человек-социум», во взаимоотношения индивидуумов, групп и общества, к которым относятся семейные, национальные, собственно социальные и расовые отношения и такие социокультурные феномены – язык, материальная и духовная культура, мифы, религия, мораль, обычаи, законы. Образование, как специальная область социально-культурной практики, обеспечивает трансляцию культуры из поколения в поколение, выступает в качестве компонента формирования личности, ее духовного развития.

Современную образовательную парадигму в российской научной литературе преимущественно называют гуманистической. Однако надо иметь в виду, что в реальном образовательном процесс в зависимости от направления подготовки, предметности, конкретных целей и задач используются самые различные приемы, методы, технологии. Правда при этом необходимо добиваться единства, целостности, системности.

Исходными моментами (чертами, характеристиками) гуманистической образовательной парадигмы и близких к ней по содержанию являются:

- признание личности обучаемого центром образовательного процесса, его целью и самоценностью, необходимость становления и последующего развития адекватной и позитивной Я-концепции личности. Компетентные профессионалы образования на путях новой образовательной парадигмы признают самоценность личности, видят в ней цель, а не средство достижения целей кого бы то ни было, государства, общества, семьи стремятся поддержать личность в сложном и необходимом процессе становления и последующего развития в адекватной и позитивной Я-концепции личности, берущей на себя ответ-

- ственность быть самим собой, умеющей достойно актуализироваться и самореализоваться;
- ценностный подход в обучении и воспитании, который выражен в соответствующих понятиях (категориях). К базовым этическим понятиям относятся прежде всего: жизнь, смерть, свобода, ответственность, творчество, совесть, ненасилие, любовь, а к собственно педагогическим – личность, образование, воспитание, взаимодействие, защита;
 - субъектность, проявляющаяся в признании за человеком права на уникальность (индивидуальную неповторимость), внутреннюю свободу (выбор), активность (самостоятельную и созидательную деятельность), духовность (уважение, понимание, творчество, осознанность, развитие);
 - диалогичность, проявляющаяся в ориентации на субъект-субъектные отношения (отношения по горизонтали) в виде диалога как наиболее гуманного способа отношений между участниками образовательной деятельности;
 - экзистенциальность, заключающаяся в построении образовательного процесса с учетом целостности природы человека: не только на основе интеллектуальных возможностей, но и на основе образного мышления, интуиции, творческого воображения, эмоций, чувств и прочих проявлений правого полушария мозга;
 - интегрированность, заключающаяся в целостности образовательного процесса, которая основывается на комплексном подходе к преподаванию учебных дисциплин;
 - развивающая направленность, заключающаяся в том, что меняется отношение педагога к учебным ЗУНам: они становятся не самоцелью обучения, а средством развития социально-значимых качеств (мыслительных, речевых, эмоционально-чувственных, поведенческих, коммуникативных, физических, творческих), что достигается применением развивающих педагогических технологий и подбором учебных задач;
 - фундаментальность образования, заключающаяся в богатстве смыслов в содержании учебных предметов и воспитательных мероприятий, предполагающем научность (опора в преподавании на классические и новейшие научные достижения), философско-культурологический смысл (связь учебного предмета и воспитательных мероприятий с философией, психологией, историей культуры, т.е. развитие мировоззрения, нравственности).

Таким образом, не смотря на разнообразие подходов к современному образованию в России, оказывающих влияние на образовательную парадигму, преобладающими являются те, в которых человек, обучаемый (обучающийся) находится в центре образования во всей его полноте и прежде всего в его субъектном качестве не только как результат образования, но и на всех этапах этого процесса.

Список литературы

1. Агапова, Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография. – Рязань. – 2008. – 364 с.
2. Алексеев, Н. А. Личностно ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. – М., – 2006. – 163 с.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, – 2002. – 445 с.
4. Рыжаков, М. Уроки и опыт разработки государственных образовательных стандартов Российской Федерации // Педагогика. – 2019. – № 4. С. 3–14.
5. Сабалина, Н. З. Философия образования: «альтруистический» сценарий глобального развития // Социально-гуманитарные знания. – 2018. № 1. – С. 78–89.
6. Слободчикова, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Москва – Екатеринбург – 2009.
7. Голосова, С. В., Федоренко Л. П. Основные парадигмы современной педагогической науки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S3. – С. 36–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm>.

КАРПОВИЧ ЕКАТЕРИНА БОРИСОВНА,
магистр, УО БГУИР (г. Минск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Приоритетной целью современной политики в системе непрерывного образования «Школа – Университет» было и остается обеспечение условий для личностного развития и профессиональной подготовки всех субъектов педагогического процесса, включающего обучение и воспитание. При этом по мере взросления подрастающего человека меняются характер, структура, формы, методы обучающего и воспитательного воздействия и взаимодействия.

В силу обретения знаний, умений и навыков работы с учебной информацией обучаемый стремится получать необходимые знания не только в аудиторное время с помощью преподавателя, но и в ходе самостоятельной внеаудиторной работы, организуя самообучение, самообразование.

Несмотря на то, что знаниевая парадигма превалирует в диаде «обучение – воспитание», в вузе достаточно много внимания уделяется вовлечению молодежи в органы студенческого самоуправления, работу студотрядов, молодежные общественные организации и т. д.

Вместе с тем, отсутствие системного мониторинга и анализа ценностных предпочтений современной молодежи, умонастроений различных возрастных категорий обучающихся затрудняет принятие организационно-управленческих и воспитательных решений в работе с молодежью.

Следует отметить, что традиционно многофакторное влияние на развитие личности всегда требовало вдумчивого, очень гибкого подхода к воспитанию растущего человека, поиска эффективных методов и форм воспитательной работы. Современное многовекторное информационное воздействие, нарастающая мировая негативная тенденция подмены традиционных ценностей осложняют социализацию детей и молодежи, что актуализирует необходимость совершенствования отечественной теории воспитания, разработки методик воспитательной работы, которая отвечала бы вызовам сегодняшнего времени.

Для воспитания и подготовки будущих специалистов, стремящихся реализоваться в профессиональной деятельности, представляется необходимым:

- пересмотр и корректировка содержания гуманитарного образования в профильных вузах, гуманитарных предметов в вузах технических [1];
- усиление патриотического воспитания на всех уровнях образования;
- формирование бытовой, правовой, политической культуры;
- совершенствование работы социально-психологических служб учебных заведений;
- введение в учебный план предметов, способствующих развитию и формированию навыков работы с информацией (поиск, оценка достоверности источников, критический анализ информации);
- введение в вузовское обучение курсов, имеющих своей целью развитие представлений о процессах воспитания и самовоспитания, развития личности, формирование ценностей человеческой жизни, семьи, ответственности [2];
- более широкое использование на занятиях по гуманитарным предметам педагогической технологии дискуссии;
- постоянная модернизация теории воспитания детей и молодежи в современных условиях с учетом новейших достижений в области социальной и возрастной психологии;
- регулярный мониторинг социальной зрелости подрастающего поколения, ценностных предпочтений различных половозрастных категорий обучающихся;
- подготовка педагогических кадров, готовых к реализации гибкого подхода к обучающимся.

Список литературы

1. Карпович, Е. Б. Гуманитаризация образовательного пространства студентов технического вуза как условие формирования их социально-личностных компетенций // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: материалы VI междунар. науч.-метод. конф. – Минск: БГУИР, – 2012. – С. 43–44.
2. Карпович, Е. Б. Направленное развитие индивидуальных представлений студентов о воспитании детей в семье: монография. – Минск: ИВЦ Минфина, – 2008. – 153 с.

КЛЕЙДМАН ИННА АЛЕКСАНДРОВНА,

педагог-психолог ГБПОУ ТПЭК (г. Тверь)

ИСТОМИНА ЛАРИСА ЕВГЕНЬЕВНА,

педагог-психолог, ГБПОУ ТПЭК (г. Тверь)

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Практическая психология связана с душевной жизнью человека и его личностными взаимоотношениями. Служба практической психологии доказала свою эффективность в решении широкого спектра проблем: проектирование развивающего образа жизни личности, составление психологического портрета индивидуальности, оказание психологической помощи: при работе с семьей обучающегося, при выборе жизненного пути и профессиональной карьеры, в том числе в процессе профессиональной адаптации, а также при выявлении причин отклонений в развитии личности, профилактике и коррекции подобных отклонений. Практический психолог содействует гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях.

Во многих учебных организациях системы среднего профессионального образования нет возможности организовать комплексную психологическую службу, пригласить необходимых специалистов: психологов, воспитателей, социальных педагогов. В Тверском промышленно-экономическом колледже есть должность психолога. В его компетенцию входит не только реализация образовательного процесса, преподавание учебных дисциплин в колледже, но и осуществление психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

В любой образовательной организации, в том числе в сфере СПО, психологу приходится самостоятельно выстраивать модель организации консультативной деятельности обучающихся. Существует множество объективных и субъективных факторов, от которых зависит качество проведения консультаций психолога: построение и реализация учебного процесса, возрастные особенности студентов, материально-техническое обеспечение, наличие условий для проведения консультаций, взаимодействие с администрацией колледжа, педагогами, обучающимися, их родителями, временные и организационные возможности профессиональной деятельности.

Отечественные психологи Ю.М. Забродин, Е.И. Метелькова, В.В. Рубцов выделяют следующие проблемы психологической службы образования: слабая нормативно-правовая база, регламентирующая ее профессиональную деятельность; отсутствие методологического концептуального единообразия. В Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г. также подчеркивается, что в работе психологической службы образования отсутствует единый методологический и научный подход, возникают трудности в определении стандартов оказания профессиональной психологической помощи, в формировании единой системы профессионального комплексного взаимодействия специалистов при осуществлении профессиональной деятельности.

Существующие актуальные проблемы организации процесса консультативной деятельности психолога в системе образования подчеркивают необходимость психологического консультирования обучающихся, востребованность специалиста по оказанию психологической помощи в системе СПО.

Рассмотрим особенности профессиональной деятельности психолога в Тверском промышленно-экономическом колледже.

Задачи профессиональной деятельности психолога в колледже: «обеспечивать сохранение, укрепление здоровья студентов, проводить профилактику нарушений психического здоровья обучающихся, содействовать развитию личности молодежи в процессе их воспитания, образования, развития и социализации». Комплексный подход к развитию личности обучающихся предполагает психологическую помощь в разрешении не только учебных трудностей, но и проблем самопознания, самоопределения, конфликтов со сверстниками, родителями, социальным окружением. Необходима также профилактика проявления агрессивных тенденций среди молодежи, суицидальных наклонностей, разных форм зависимого поведения.

Д. Б. Эльконин характеризует возрастной период жизни обучающихся 16–19 лет как старший подростковый возраст или ранняя юность. Ведущей деятельностью является учебно-профессиональная деятельность. Для подросткового возраста характерны следующие процессы: профессиональное самоопределение, первые опыты романтических отношений, адаптация к новому учебному заведению, автономизация от родителей. Для многих студентов поступление в профессиональное образовательное учреждение может стать кризисом, который обусловлен переездом и сменой места жительства, социального окружения, трудностями адаптации к профессиональной образовательной организации, увеличением уровня самостоятельности в учебе.

Подростковый возраст традиционно считается трудным из-за того, что в личности молодых людей происходит много перемен: осознание своей индивидуальности, перестройка взаимоотношений в семье, преодоление эмоциональной зависимости от родителей, определение отношения к профессии, подготовка к собственной семейной жизни. В связи с этим организация процесса психологической помощи в системе профессионального образования является неотъемлемой и необходимой частью профессиональной деятельности психолога.

В настоящий период развития общества возрастает значение личности, готовой к самостоятельной жизни. Рыночная экономика не только создает благоприятные условия свободного действия каждого человека, но и предъявляет к нему жёсткие требования – умение самостоятельно выбирать, и отвечать за последствия сделанного выбора (то есть быть готовым к непредсказуемым ситуациям).

Подготовить подростка к осознанному профессиональному выбору – есть цель профориентационной работы психолога в образовательном учебном заведении. В окончательной стадии выбора формируется реалистичное и достаточно четкое представление о специальностях, одну из которых предстоит выбрать будущему специалисту. В 2020–2021 учебном году в колледже проводилась серьезная продуктивная, а главное своевременная профориентационная работа.

В апреле 2021 года была организована запись на индивидуальные консультации по условиям приёма в колледж по субботам и пятницам. В рамках мероприятия проводились **консультации с абитуриентами по выбору профессии, наиболее соответствующей их способностям, склонностям и подготовке**. За истёкшее время 46 выпускников и их родителей из города Твери и Тверской и Московской областей получили индивидуальную консультацию.

В приемной комиссии для поступающих была предоставлена следующая информация;

- профессиограммы специальностей с детальным описанием требований к физическим, психическим и психологическим особенностям человека, выбирающего обучение по данному направлению (Профессиограмма – инструкция, описывающая технологические характеристики профессии, отображающая функциональные обязанности работника. Описывает психологический портрет индивидуального кандидата на данную специальность).
- описание баз практик, на которых планируется получить практический опыт в рамках желаемой специальности.

Важным является наличие у специалиста приемной комиссии таких личных качеств, как толерантность, вежливость, открытость к помощи. Это позволяет абитуриенту почувствовать готовность социума к включению его в ряды будущих профессионалов.

Таким образом, профориентационная работа со школьниками с одной стороны готовит их к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями, содействует рациональному распределению трудовых ресурсов общества и с другой стороны повышает привлекательность нашего образовательного учреждения.

В Тверском промышленно-экономическом колледже ежегодно проводится опрос, поступивших на 1 курс студентов, с целью определения психологических проблем и необходимости оказания психологической помощи. В этом году в исследовании приняли участие 342 студента. Результаты опроса показали, что 35,2% респондентов не испытывают психологических трудностей; 12,7% – выразили желание обратиться за психологической консультацией к психологу колледжа. Данные результаты позволяют утверждать, что проведение консультативной деятельности психолога необходимо и востребовано.

Процесс организации консультативной деятельности в Тверском промышленно-экономическом колледже структурирован, носит целенаправленный, планомерный и регламентированный характер. Одним из направлений профессиональной деятельности психолога является подготовка и проведение развивающих, коррекционных и профилактических занятий для студентов с целью оказания им психологической помощи.

Реализация консультативной помощи осуществляется в групповой и индивидуальной формах, возможно личное обращение студента.

Профессиональное взаимодействие психолога с обучающимися с целью психологического сопровождения оформляется добровольным согласием. Согласно письму Министерства образования РФ от 28 октября 2003 г. № 18-52-1044ин/18-28 «О Рекомендациях по организации деятельности психологической службы в среднем специальном учебном заведении», Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019 г.) «Об образовании в Российской Федерации» любая помощь психолога оказывается обучающемуся только на добровольной основе. Студенты колледжа подписывают информированное согласие на психолого-педагогическое сопровождение.

Очень важным направлением профессиональной деятельности психолога является психологическое просвещение обучающихся, что было отмечено в профессиональном стандарте. Оно реализуется на

специально организованных занятиях, цель которых – рассказать студентам о деятельности психолога, его возможностях, этических аспектах сотрудничества (добровольность, научность, конфиденциальность, социальная ответственность). Для этого проводятся классные часы и индивидуальные консультации со студентами.

Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса, проводимое в Тверском промышленно-экономическом колледже, позволяет в корректной форме уладить возникающие конфликты между участниками образовательного процесса. Психологические консультации обучающихся с психологом, выстроенные на доверительной основе, помогают студентам – они начинают положительно относиться к психологическим знаниям. Таким образом, психологическое просвещение, организация психологической помощи позволяют устанавливать с обучающимися отношения принятия и безопасности при проведении психологического консультирования с соблюдением всех норм и правил Этического кодекса работы психологов Российского психологического общества.

Одной из задач психологического просвещения в колледже является информирование студентов о деятельности смежных специалистов. Концепция развития психологической службы в системе образования предусматривает развитие межведомственного сотрудничества для оказания комплексной психологической поддержки конкретному обучающемуся. Процесс психологического консультирования может выявить такие проблемы студентов, которые могут решить другие специалисты. Психологу важно иметь список необходимых контактов (психоневролога, нейропсихолога, врача-психиатра, социального педагога), чтобы при необходимости обучающиеся в особо трудной ситуации могли получить квалифицированную помощь.

В обязательном порядке в колледже психологом ведется документация (журнал), по результатам деятельности составляется годовой отчет. В журнал заносятся дата, ФИО студента, краткая характеристика его проблемы. Деятельность по психологическому консультированию обучающихся (оформление запроса, процедура проведения, персонификация студента) кодируется с целью сохранения конфиденциальности. Электронные документы, содержащие персональную информацию о студенте, должны быть защищены паролем, не допускающим третьих лиц. Журнал работы психолога хранится в сейфе. В итоговый отчет, который предоставляется администрации, вносятся только статистические данные, также в нем отражается мониторинг запросов или количество обратившихся студентов.

Таким образом, психологическое консультирование является неотъемлемой частью профессиональной деятельности психолога учебного заведения.

Без научной интеграции разнородного отечественного и зарубежного опыта психологической помощи, без работы над созданием общей теории консультативной психологии, без разработки единой концепции реализации психологического сопровождения обучающихся все имеющиеся в настоящее время профессиональные дискуссии обречены на неуспех, даже внутри самой психологической науки. Отсутствие постоянного осмысления теории и практики психологической помощи, поспешная трансплантация идей и методов может создать почву для искажений, опасных для престижа психологической науки, но главное, для людей, которым оказывается помощь, для общества, на которое всегда оказывают влияние профессиональные ценности, разделяемые как теоретиками, так и профессиональными практиками.

КОЗЛОВ ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ,

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной и политической психологии, ФГБОУ ВО ЯрГУ им. П. Г. Демидова (г. Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НАСЕЛЕНИЮ

20-е годы третьего тысячелетия ознаменовались крупным цивилизационным феноменом – пандемией коронавируса. Это словосочетание не только овладело массовым сознанием человечества благодаря средствам массовой информации планеты, но и внесло глобальные изменения в политику, экономику, общественный уклад и психологию масс во всех странах мира.

Переживания, связанные с пандемией, безусловно, отражаются на психологическом состоянии населения, на его самочувствии, настроении, активности, стиле жизни, мотивационно-потребностной структуре, на психологическом состоянии страны в целом. Панические настроения и кризисные состояния людей оказывают негативное влияние на ситуацию намного в большей степени, нежели реальные угрозы, вызванные распространением вируса COVID-19. Для всех сфер жизни общества важна предсказуемость ситуации.

В докладе на 15-м Санкт-Петербургском саммите психологов декан факультета консультативной и клинической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, доктор психологических наук, профессор Алла Борисовна Холмогорова указала, что мы действительно оказались на пороге достаточно тяжёлого, кризисного состояния в плане бремени психических расстройств. В настоящее время оно значительно превышает бремя остальных болезней: в развитых странах – 23 % от числа всех заболеваний, 13 % – во всём мире в целом, что превышает показатели кардиологических заболеваний (10 %) и онкологии (5 %). Пандемия грозит нам существенным ростом депрессивных и тревожных расстройств.

Для анализа реакции людей на пандемию мы провели три исследования методом поперечных срезов на случайной выборке в сети фейсбук на общей выборке 420 человек при помощи специально разработанного опросника (май 2020, сентябрь 2020, февраль 2021). В исследовании использован опыт работы с людьми во время пандемии

в практической психологии, индивидуальном и групповом консультировании (объем выборки 210 человек).

Доминирующим во всех возрастных группах и во всех трех замерах преобладает негативный эмоциональный кластер. Пандемия у этих респондентов вызвала социальную тревожность, приносящую дискомфорт в жизнь человека, и делающую ситуацию пандемии мучительной и неприятной.

Негативный эмоциональный кластер описывает состояние личностного кризиса как фрустрацию интегративных способностей человека, когда личность не может инструментировать разрешение кризиса, опираясь на свой прошлый опыт, предпосылку и возможность кардинальной трансформации. Под кризисным состоянием мы имеем в виду временную внешне ситуационно обусловленную, или внутренне детерминированную дезинтеграцию личности [1].

Под личностным пандемическим кризисом мы понимаем *состояние внутренней дезинтеграции* личности, вызванное ситуацией невозможности решить важнейшие жизненные проблемы (материальные, социальные, духовные) привычными способами, в результате чего возникают дисбаланс в жизни и деятельности человека, неразумное с точки зрения личности и неадекватное в социальном аспекте поведение, срыв нервно-психического и соматического состояния, что предполагает существенную перестройку личности и ее связей с окружающим миром.

Следует подчеркнуть, что пандемия создала все предпосылки для возникновения личностного кризиса, поскольку является критической ситуацией, связанной с внутренними противоречиями, неопределенностью, с переживанием невозможности превозмочь вызовы жизни и реализовывать ее внутренние необходимости [1, 5].

Наше исследование показывает, что для всех, кто столкнулся с пандемией на уровне индивидуального переживания, углубили свое понимание и осознание 5 Великих Проблем Бытия: страдания, одиночества, никчемности, абсурда, смерти [3].

В методологическом отношении личностный кризис можно обозначить как некую прерывность в линейной области эволюции личности как сложной системы. При этом существует бинарность векторов развития кризиса: позитивная интеграция и негативная дезинтеграции [2].

Негативный кластер описывает содержательно **негативную дезинтеграцию**, которая сопровождается деструктивными изменениями личности, снижением общей устойчивости и уровня сбалансированности, возникновением большей фрагментарности, внутренней кон-

фликтности, раздирающего напряжения и тенденции к социальной аутизации личности. Личность теряет энергию, общую витальность. Уменьшается коммуникативность, личность теряет социальные связи. Негативная дезинтеграция может привести к психопатическим сдвигам, депрессии, к астении, к психосоматическим болезням, иногда к суицидным намерениям и к смерти [4].

Что касается тенденции к социальной аутизации личности, то для огромного количества людей призыв «сиди дома» и масштабные меры карантина и самоизоляции стали закономерным явлением. Кризис вынужденной социальной депривации всегда связан с одиночеством, тяжёлым эмоциональным переживанием, овладевающим чувствами, мыслями, поступками личности. При этом доминируют отрицательные эмоции: тревога, страх, раздражение, злость, усталость, досада, безволие, недоверие, уныние, насилие, отчужденность и др., – эмоции, которые являются доминирующими по отношению к пандемии в негативном кластере нашего исследования

Во втором, сентябрьском исследовании, вес отрицательных эмоций увеличился, и при этом усталость, безволие, недоверие, уныние стало очень выраженными.

В третьем, февральском исследовании 2021 года вес отрицательных эмоций по выраженности уменьшился, но **страх, раздражение, злость, усталость, тревога** негативного кластера остались доминирующими [5].

Кризис вынужденной социальной депривации при пандемии детерминирован ситуацией внешнего отчуждения, которая приводит к внутренней отчужденности (как специфической защитной реакции) и чувству одиночества. Такой кризис может быть вызван неудовлетворенностью потребностей на трех уровнях: эмоциональном, когнитивном и психосоциальном.

Депривация эмоциональная может быть рассмотрена как недостаточная возможность для установления интимных эмоциональных отношений с каким-либо лицом или разрыв подобных эмоциональных связей, если таковые уже были созданы: потеря эмоциональных связей с родителями, невозможность общения со сверстниками, потеря друзей, полная социальная изоляция, когда купированы коммуникативные потребности т. д.

В условиях пандемии мы можем четко диагностировать **депривацию когнитивную**. Она определяется как результат изменчивости, хаотичности структуры внешнего мира без четкого упорядочения и смысла. Когнитивная депривация не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне. В условиях пандемии люди

потеряли возможность субъективного конструирования условий реальности, возможность планировать и регулировать свою активность.

Современная **социальная депривация** возникает не только как результат ограничений возможностей для усвоения автономной социально-психологической роли (этот феномен массовый), но и как вынужденные социальные контакты с непривычными или чуждыми людьми (например, возникающих при временной изоляции больных людей и лиц, соприкасавшихся с ними или подозреваемых в соприкосновении, для предупреждения дальнейшего распространения COVID-19). Безусловно, людьми болезненно переживается депривация привычного социального окружения и изоляция от эмоционально значимых референтных лиц при пандемии [6].

Кризис вынужденной социальной депривации и изоляция от значимой социальной общности обладают аналогичными социально-психологическими, аффективными и когнитивными компонентами. Глубина переживания этих кризисов зависит от многих переменных, начиная от сензитивности к процессам депривации и заканчивая силой принуждения к социальной депривации или изоляции от значимой социальной общности

В мышлении личности при пандемии и реакции кризиса негативной дезинтеграции доминируют темы опасности заражения, болезни и смерти. Тиражируемые в СМИ предполагаемые события кажутся пагубными непосредственно для самого человека, для его семьи, для близких друзей, родственников. Все это приводит к безразличию, недоверию, растерянности, разочарованию, скуке, беспомощности, к серьезной дезадаптации и нередко к отказу от трудовой и учебной деятельности, связанной с пугающими COVID-19 ситуациями [6].

Таким образом, современная ситуация в России дает совершенно новые вызовы к особенностям интеграции психологии и методов практической помощи населению.

Сама идея консолидации множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии является на сегодняшний момент чрезвычайно актуальной. Одновременно мы убеждены, что понимание, оценку, использование частной научной парадигмы, психологической авторской или территориальной школы может дать только более общая теория [8].

В современной психологии существуют пять базовых моделей психологии со своими принципами, методологией, предметом и пятью магическими кристаллами, пятью линзами, через которые воспринимают психологи каждого клана психическую реальность совершенно своеобразно.

Усилия интегративной психологии направлены на то, чтобы наладить взаимодействие этих «линз», магических кристаллов с целью сформировать, сконструировать совершенный объектив, адекватно отражающий психическую реальность [2, 8].

Интегративная психология предполагает максимальное использование возможностей диалога с представителями всех пяти направлений психологии, позволяющего расширить представления о подходах и исследовательских методологиях, применяемых к изучению психической реальности.

Этот диалог предполагает включение механизмов идентификации, эмпатии и рефлексии как условий понимания представителей всех пяти волн психологии и налаживания продуктивного взаимодействия между ними, подчиненное общей цели, – углублению представлений о сути психического, нахождения путей и способов сотрудничества.

Вместо того чтобы рассматривать физиологическую психологию, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическую и трансперсональную психологии как подходы конкурирующие, мы можем рассматривать их как взаимодополняющие пути получения новых открытий о человеке, каждый из которых потенциально информативен для другого [8].

Все пять парадигм психологии прогрессивны и необходимы, и каждая из них во временной перспективе содержит некий избыток относительно предыдущих теорий, объясняет новый, доселе неожиданный факт, опредмечивая новые пространства феноменов психического. И не нужно думать, что парадигмы в психологии рождаются и умирают, уступая место новым представлениям и научным ценностям. Парадигмы эволюционируют, адаптируются к новым социальным и интеллектуальным веяниям, развиваются вместе с духом времени.

Парадигмы психологии в их непрерывности современного развития формируют тот многомерный теоретический, методологический и исследовательский и практико-ориентированный психотехнический проект, который мы обозначили как интегративную психологию [2].

Следует заметить, что интеграция как системообразующий фактор личности, обеспечивающий ее целостность, гомеостазис, функциональную коммуникативную, поведенческую, эмоциональную и когнитивную активность, еще мало рассматривается в психологической науке. Мы предполагаем, это тема особых, отдельных перспективных исследований.

Интегративной практико-ориентированной психологией мы обозначаем систему воздействия на личность и сознание, которые способствуют большей их целостности, а также способствуют развитию интегративных способностей и витальных, творческих, интеллектуальных ресурсов личности.

Понятие интеграции, к сожалению, мало разработано даже среди психологов трансперсонального направления (С. Гроф, Р. Ассаджиоли, К. Уилбер, А. Маслоу), которые вроде по предметной логике должны были более глубоко раскрыть эту категорию юнгианской психологии.

Таким образом, мы можем предложить следующие аспекты понимания интеграции:

1) Интеграция – системообразующий механизм процесса развития и изменения человека, способствующий благополучию на физическом, психическом и духовном уровнях;

2) Интеграция – необходимый базовый механизм преодоления и позитивной трансформации кризисных этапов человеческого развития.

3) Интегративный подход ориентирован на развитие личности и достижение эвристических, высших, потоковых состояний, ассоциированных с самореализацией и самоактуализацией личности.

4) Интегративная психология представляет целостную и непротиворечивую модель психической реальности, применимую на практике для стратегического развития личности, проявления ее способностей и ресурсных возможностей в жизни.

5) Интеграция, как личностный и трансформационный процесс направлен на консолидизацию, объединению, снятию напряжения:

- между различными личностными подсистемами (Я-материальное, Я-социальное, Я-духовное),
- категориальными и содержательными бинарностями (психическое – соматическое, сознательное – бессознательное);
- различными измерениями функционирования психического (персональное – интерперсональное – трансперсональное)
- способами реализации личности (когнитивное – эмоциональное – поведенческое)
- базовыми языками сознания (ощущения, эмоции и чувства, образы, символы, знаковые системы)
- нейрпсихологической основы (правополушарная и левополушарная активность);
- основных отношений человека («так» – «не так» – «так тоже», принятие – отвержение – смирение);
- временного континуума (прошлое – настоящее – будущее).

Возможно выделение других аспектов интеграции, но выделенных уже достаточно, что интеграция является основным механизмом гармонизации человека во всех измерениях его бытия, обеспечивающим субъективное благополучие человека.

6) Интегративный подход предполагает творческий синтез известной палитры методов работы, разработанные не только в прикладном русле базовых парадигм психологии, но и направленных на определенные аспекты функционирования личности (телесно-ориентированная терапия, арт-терапия символ-драма, практики трансперсонального подхода и др.)

7) Интегративные психотехнологии при работе с клиентами строятся не только в пространстве «здесь и сейчас», но и в интерфейсе пространств персонального, интерперсонального и трансперсонального характера. Психотехническое пространство является сущностным со-бытием в мире, метафорическим пространством, интегрирующим одновременно внешнюю и внутреннюю реальности, прошлое, настоящее и будущее, включенность в мир и дистанцированность от него.

8) Многомерное и полимодальное пространство интеграции позволяет интенсифицировать естественный процесс развития кризисных состояний, открывая возможность моделировать, активировать, интенсифицировать, проживать интегративный цикл в позитивном ключе самоисследования, нового необычного опыта, заинтересованности, что способствует формированию целесообразной активности субъекта, предупреждая негативную дезинтеграцию, создавая стойкий ресурс для развития и целостности.

9) Развитие интегративных способностей и их практическое применение является стратегической задачей при взаимодействии с кризисными явлениями личности, личностный рост и трансформацию [7].

Таким образом, мы в некотором приближении изложили стратегические моменты психологической работы, ее интегративной методологии.

Вне сомнения, данное направление имеет большие перспективы, особенно в его практическом применении в современных кризисных условиях пандемии.

Список литературы

1. Бубеев, Ю. А., Козлов В. В., Сыркин Л. Д., Ушаков И. Б., Усов В. М. Влияние эпидемии COVID-19 на психическое здоровье и психосоциальную поддержку лиц пожилого возраста // Успехи геронтологии. – 2020. – Т. 33. №6. – С. 1043–1049.

2. Козлов, В. В. Психология кризиса. М.: Институт консультирования и системных решений, – 2014 – 528 с.
3. Козлов, В. В. Вечная психология. – М.: Институт консультирования и системных решений, – 2021 г. – 328 с.
4. Козлов, В. В. Кукина, М. В. Психология смерти. М., Институт консультирования и системных решений, – 2016 – 376 с.
5. Козлов, В. В. Динамика психологического содержания кризиса пандемии. // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2020. – Т. 34. – С. 40–57.
6. Козлов, В. В. Психология пандемии / В. В. Козлов. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Международная Академия психологических наук», – 2021. – 114 с. – ISBN 978-5-6044075-1-6.
7. Козлов, В. В. Интеграция как методологическая категория психологии / В. В. Козлов // Ярославский психологический вестник. – 2020. – № 3(48). – С. 84–88.
8. Козлов, В. В. В поисках метатеории психологии / В. В. Козлов // Методология современной психологии. – 2020. – № 12. – С. 88–92.
9. Профилактика заноса и распространения COVID-19 в медицинских организациях. Временные методические рекомендации НАСКИ, 08.04.2020. http://nasci.ru/education/methodical_recommendations .

КОЗЛОВ СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ,
кандидат психологических наук, доцент,
ФГКВООУ ВО ВА ВКО им. Г. К. Жукова (г. Тверь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ОПЕРАТОРОВ

Отличительной чертой современного военного дела является возрастание роли операторского труда у большинства специалистов. Деятельность военных операторов является специфическим видом труда, выполняемого в процессе управления сложными техническими устройствами. Отличительная черта ее в том, что объект деятельности (летательные аппараты вероятного противника, процессы управления сложной техникой) отображается в знаковой форме, которые операторам необходимо соотносить с собственными представлениями.

Характер выполняемых задач, специфика предъявляемой информации и условия, в которых военные операторы выполняют функциональные обязанности, предъявляют жесткие требования к их индивидуально-психологическим особенностям. По критериям сложности деятельности военных специалистов, например, профессия оператора РЛС классифицируется как «очень напряженная».

В боевой работе количество факторов, усложняющих деятельность операторов, значительно возрастает. Среди наиболее значимых из них выделяются:

- опасность для жизни;
- высокая ответственность за выполняемые задачи;
- жесткий дефицит времени и информации;
- необходимость совмещения нескольких видов деятельности;
- высокая когнитивная сложность решаемых задач;
- большие физиологические нагрузки и др.

По своей направленности на результаты деятельности эти и другие факторы, начиная с определенного уровня, вызывают высокую психическую напряженность и отрицательно влияют на эффективность деятельности.

Противостоять отрицательному влиянию экстремальных условий может определенный комплекс внутренних условий, представленный как способности, среди которых наибольшее значение для операторской деятельности имеют:

- способность к переработке неопределенной информации;
- гибкость и приспособляемость к сложным условиям и нестандартным ситуациям;

- быстрота мобилизации познавательных функций (внимания, восприятия, оперативного мышления);
- выносливость к экстремному напряжению;
- способность контролировать свое психическое состояние;
- уровень обученности (тренированности);
- высокая мотивация, стремление к достижению конечного результата деятельности.

Являясь важнейшей составной частью структуры деятельности операторов, внутренние условия требуют соответственного уровня развития, преломляясь через которые компенсируется отрицательное влияние внешних экстремальных условий.

Для однозначного определения среди различных понятий, обозначающих способность эффективно действовать в экстремальных условиях, предлагается обозначить комплекс внутренних условий интегральным понятием – «психологическая устойчивость», понимаемое как способность противостоять дезорганизующим влияниям внешних и внутренних условий деятельности и сохранять ее эффективность адекватной поставленным целям.

К сожалению, в системе профессиональной подготовки операторов проблема психологической устойчивости в явном виде не поставлена, а лишь обозначена. Это связано с господствующей длительное время в инженерной психологии концепции основополагающей роли внешних условий в проблеме детерминации поведения операторов. Как следствие этого, в руководящих документах, раскрывающих содержание профессиональной подготовки, внутренние условия деятельности операторов определены не полно и представлены в основном лишь знаниями, навыками и умениями. Соответствующим образом сформулированы и цели подготовки. Психологические же качества развиваются опосредованно, в комплексе решения профессиональных задач.

Проведенный анализ психологических особенностей деятельности военных операторов в экстремальных условиях позволяет сделать вывод о том, что индивидуально-психологические особенности их личности, несмотря на тесную их связь с обученностью и тренированностью, имеют свою специфическую качественную определенность. Они являются, как минимум, равновесным элементом в общей структуре внутренних условий, определяющих эффективность деятельности, наряду с приобретенными знаниями, навыками и умениями.

В этой связи, в целях повышения способности продуктивно действовать в экстремальных условиях, важную задачу представляет выделение индивидуальных свойств, определяющих психологическую устойчивость и разработка методов их формирования в процессе

профессиональной подготовки. Для этого, прежде всего, необходимо уточнить содержание и структуру психологической устойчивости операторов, определить ее показатели и критерии.

Таким образом, проведенный анализ внешних и внутренних условий деятельности оператора в мирное и военное время, дает основание полагать, что существует целый ряд факторов, которые по своей направленности на результаты деятельности могут являться дезорганизующими и вызывать психическую напряженность, переходящую в стресс. В экстремальных условиях, как показывает опыт эмпирических исследований и анализ военнолитературных источников, существует высокая вероятность расхождения объективного характера целей деятельности с генетически обусловленными защитными биологическими реакциями организма, выражающаяся в состояниях усталости, испуга, тревожности, депрессии, страха, паники и т. п.

Изучение доступных автору литературных источников показало, что наряду с обученностью в понятие «профессионализм» необходимо включать характеристики индивидуально-психологических особенностей, чего пока недостает в руководящих документах по организации профессиональной подготовки операторов. Интегральной характеристикой этих особенностей психики, отражающей способность противостоять дезорганизующим влияниям сложных условий обстановки является психологическая устойчивость, требующая разработки методов ее оценки и формирования, что является уже много лет актуальной задачей. В этой связи научную задачу можно сформулировать следующим образом: необходимо разработать научно-методический аппарат, позволяющий выявить и оценить индивидуально-психологические качества личности оператора, определяющие его психологическую устойчивость, и на его основе разработать рекомендации по ее формированию в процессе специальной подготовки.

В целях решения научной задачи актуальным является также решение частных задач исследований:

- уточнить содержание и структуру психологической устойчивости операторов;
- обосновать показатели и критерии психологической устойчивости;
- разработать (обосновать) методы оценки психологической устойчивости;
- разработать методику формирования индивидуальных качеств, определяющих психологическую устойчивость операторов.

КОЗЛОВ СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ,

*кандидат психологических наук, доцент,
ФГКВООУ ВО ВА ВКО им. Г. К. Жукова (г. Тверь)*

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ АЛЕКСАНДРА ВАСИЛЬЕВИЧА СУВОРОВА

Во все времена решающую роль в развитии военного дела играли военачальники, которые понимали или инстинктивно чувствовали роль психологических факторов в войне, в бою и в военном деле в целом. Их уместно назвать практическими психологами. Историческим примером такого начальника, подлинным командиром-психологом был Александр Васильевич Суворов (1730–1800).

А. В. Суворову принадлежит золотая страница в отечественной военной психологии. Он показал, что военному руководителю необходимо опираться на адекватную внутреннюю психологическую концепцию, ядром которой служит представление о личности воина, потому что тактика зависит от личностных и межличностных факторов. «Хорошая тактика требует, прежде всего, хороших солдат и начальников» [1].

Времена Екатерины II благоприятствовали психологизации системы управления, взаимоотношений между начальниками и подчинёнными. Императрица превосходно разбиралась в людях и умела подбирать талантливых и добросовестных руководителей и учила этому других. Например, А. Жомини утверждает, что именно она помогла А. В. Суворову стать командиром полка, против чего возражал Г. А. Потёмкин, ссылаясь на внешнюю непредставительность будущего генералиссимуса [2]. Екатерина заметила также военный талант молодого М. И. Кутузова и отслеживала его.

А. В. Суворову свойственно социально-психологическое мышление, выраженное в понимании национально-психологических особенностей людей, их индивидуального и группового поведения, а также в восприятии боя как согласованного группового участия в противоборстве, в котором тактика, боевые качества людей и особенности противника, тесно взаимосвязаны. Полководец принял «за основу своей военной доктрины не только человека, но русского человека», придав этой доктрине глубоко национальный характер. Его учение пронизано проникновенным пониманием природы русского человека, а, следовательно, и русского боя» [2].

А. В. Суворов, как и всякий военачальник, имел дело с человеческими проблемами, которые свойственны армии. Решая эти проблемы, говоря о людях и об их качествах, он не пользовался хорошо

знакомой ему как одному из образованнейших людей своего времени общепсихологической терминологией, т.к. обращался к аудитории, которая этой терминологией не владела. А.В. Суворов создавал свою терминологию. Если бы русские военные психологи последовали его призыву – «Потомки мои, берите мой пример», то они развивали бы национальные военно-психологические идеи, представленные русским полководцем, а не пошли бы по франко-немецкому пути.

Суворовский взгляд на война (психологическая база, на которой основывается его боевое искусство и система подготовки войск) сосредоточен в перечнях человеческих качеств, упоминаемых или определяемых А.В. Суворовым. Вот каким видел он человека-бойца:

«Субординация – послушание, экзерциция – обучение, дисциплина, ордер воинский – порядок воинский, чистота, здоровье, опрятность, бодрость, смелость, храбрость, победа, слава, слава, слава!».

«Вот моя тактика: отвага, мужество, проницательность, предусмотрительность, порядок, умеренность, устав (правило), глазомер, быстрота, натиск, гуманность, умиротворение, забвение».

«Бодрость, храбрость, мужество, терпение, трудолюбие, постоянство, глазомер, быстрота, импульзия».

«Солдату надлежит быть здорову, храбру, твердо, решиму, справедливу, благочестиву!»

К этому добавляются требования, предъявляемые к определённым должностным лицам, например, капралу, который должен быть достойным человеком, в знании военного дела искусным, подчинённым давать пример благочестия, трезвости, постоянства, честолюбия, порядочности, трудолюбия и хозяйственности [5].

Личностные характеристики, используемые А.В. Суворовым, складываются в единую структуру боевой функциональной концепции, которая включает три звена: мотивационно-целевое (победа, слава, патриотизм, благочестие, честь), энергетическое (здоровье, бодрость, чистота, опрятность), профессионально-боевое (глазомер, быстрота, натиск и храбрость, послушание, дисциплина, порядок). Вся эта концепция пронизана пониманием социально-коммуникативной природы боевого поведения.

Системобразующим звеном личностной концепции А.В. Суворова является его представление о боевой мотивации. Самое яркое здесь – это идея победы и заслуженной славы. Он «все поглощает понятием «Победа» и «Слава» и венчает это великое здание горячим призывом к народной гордости: «Чудо-богатыри, мы русские. С нами Бог!» [4].

Суворовская тактика органически соединена с психологией. Это обстоятельство попытались учесть в XX в. в системе военного образования, включив изучение психологии в цикл тактических дисциплин.

Тактика боя опирается у А. В. Суворова на профессионально-боевые качества воина: управляемость (послушание), храбрость и самостоятельность (инициатива).

Управляемость воина в бою и в мирной службе рассматривается как основа воинской исправности. На послушании основывается «вся твёрдость воинского правления» и «от послушания рождается попечительное и непринуждённое наблюдение каждым своей должности из его честолюбия в её совершенстве; а в сем замыкается весь воинский порядок». Послушание не исключает самостоятельности: если у подчинённого есть свои, отличные от приказываемого представления, он имеет право докладывать их в приличном виде, не создающем впечатления неподчинения [4].

Военные теоретики и историки многократно обращались к психологии А. В. Суворова. Но идейное богатство учения великого полководца-психолога еще не исчерпано. В настоящее время целесообразно активизировать исследования и изучение военной психологии по А. В. Суворову, создавая для этого программы, научные конференции, насыщая учебный процесс вузов его идеями, практикуя разнообразные дидактические формы.

Александр Васильевич Суворов – это символ всего лучшего, что создано военно-психологической мыслью России, и не только им лично, но и его учениками и последователями. Хотелось бы надеяться, что суворовская линия получит дальнейшее развитие как в военно-психологической теории, так и в области тактики, военной дидактики и боевом воспитании войск современной России.

Список литературы

1. Елчанинов, А. Суворов полководец и воспитатель // Не числом, а умением! Военная система А. В. Суворова: Российский военный сборник. Выпуск 18 / сост. А. Е. Савинкин, И. В. Домнин, Ю. Т. Белов. М.: Русский путь; Воен, ун-т, 2001.
2. Стратегия духа: Основы воспитания войск по взглядам А. В. Суворова и М. И. Драгомирова. М., 2000.
3. Теплов, Б. М. Ум полководца. М., 1975.
4. Штейфон, Б. Воспитательная система Суворова // Не числом, а умением! Военная система А. В. Суворова): Российский военный сборник. Выпуск 18 / сост. А. Е. Савинкин, И. В. Домнин, Ю. Т. Белов. М.: Русский путь; Воен, ун-т, 2001.
5. Электронный ресурс: <https://cyberlenika.ru/article/vliyanie-ideya-v-suvorova-na-sovremennuyu-voennuyu-psihologiyu>.

КОЛОМИЕЦ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА,

*кандидат психологических наук, доцент, ПГУ им. Т.Г. Шевченко
(г. Тирасполь, Приднестровье)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ С ПОЗИТИВНЫМ И НЕГАТИВНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ САМОЧУВСТВИЕМ

В современной ситуации социальной изменчивости основной задачей системы образования является подготовка высококвалифицированных, компетентных кадров, обладающих социальной мобильностью, психологическими механизмами, помогающими преобразовывать себя и свою жизнь, способных нести ответственность за принятые решения, быть успешными в общественной и профессиональной деятельности. Для достижения данной цели необходимо в процессе обучения в вузе идти по пути развития субъектной жизненной позиции у студентов. Субъектная жизненная позиция студента является частью его целостной жизненной позиции, определяющей и обуславливающей его социальное самочувствие.

Определяя понятие «социальное самочувствие», Н.И. Лапин отмечает, что – это субъективное восприятие людьми смыслов своей жизнедеятельности здесь и теперь, в контексте прошлого и ожидаемого будущего. Это ценностно-эмоциональное их отношение к своему социальному положению и уровню удовлетворения своих потребностей, интересов. Это совокупность оценок, которые люди дают себе, своим повседневным взаимодействиям друг с другом, с социальными институтами, территориальными сообществами и обществом в целом. Это рационально-эмоциональные, ценностно-окрашенные представления, которые имеют позитивные, негативные значения. Они во многом мотивируют выбор стратегии поведения людей в системе социального взаимодействия [1, с. 212]

Социальное самочувствие представляет собой сложную аналитическую оценку, которую люди дают себе, взаимодействиям друг с другом, с социальными институтами, государственными и территориальными общностями и с обществом в целом. Сущность социального самочувствия заключается в том, что это проявление переживаний людей, их отношение к различным аспектам жизни [2, с. 12].

Опираясь на концепции и исследования ученых (О.Л. Барская, Е.И. Головаха, Н.В. Панина, О.В. Коротева, Н.И. Лапин,

А. А. Русалинова, Н. Е. Симонович, Ж. Т. Тощенко, Е. Н. Усова и др.) характеризовать социальное самочувствие студентов можно, исходя из следующих критериев:

- Удовлетворенность или неудовлетворенность условиями жизни (учебой, работой, материальным положением);
- Степень социально-психологического комфорта (самооценка удовлетворения потребностей социального существования);
- Степень проявляемой социальной активности [3, с. 8].

На основании перечисленных критериев, ученые предлагают различать позитивное и негативное социальное самочувствие.

Позитивное социальное самочувствие – это ожидания и ориентации людей, нацеленные на достижение положительных изменений в жизни. Иначе говоря, позитивная нацеленность социального самочувствия отражается в сознании и поведении людей как ведущего доминантного и делает его конструктивной, созидательной составляющей деятельности людей.

Негативное социальное самочувствие характеризуется проявлением негативных переживаний, неуверенности и ожидании негативных изменений в будущем, т. е. негативной оценкой и отношением к своему положению в системе социального взаимодействия [3, с. 9].

На основании анализа теоретических подходов (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Е. И. Исавев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.) субъектная жизненная позиция – это интегральная характеристика личности, проявляющаяся в совокупности субъектных отношений, реализуемых в деятельности, предполагающих осознанную активность личности в постановке жизненных целей, задач, определении жизненных перспектив, эффективного разрешения жизненных трудностей, преобразовании себя и окружающей действительности [3]. Важной характеристикой субъектной жизненной позиции студентов является стремление управлять внутренними ресурсами и применять способы, позволяющие личности эффективно разрешать возникающие противоречия осуществлять профессионально-личностное развитие[4; с. 216].

В процессе обучения в вузе субъектная жизненная позиция студента дает ему способность и возможность быть субъектом своей учебной деятельности, самому определять для чего он получает образование, нередко с помощью преподавателя и при тесном взаимодействии с ним, осуществляет регуляцию своего отношения к образованию в соответствии с собственной индивидуальностью.

На основании теоретического анализа выявлено, что структурный подход к пониманию субъектной жизненной позиции студентов

(Г.И. Аксенова, Н.А. Логинова, Т.А. Ольховая, А.М. Трещев и др.) предполагает выделение ряда структурных компонентов, однако следует отметить, что, предложенное авторами структурное устройство, не позволяет выявить весь спектр интегральных характеристик субъектной жизненной позиции студентов [3].

На основании анализа теоретических подходов, нами была предложена модель структурной композиции субъектной жизненной позиции с включением компонентов: экзистенциального, познавательного, мотивационного, аффективного, волевого, регулятивного, деятельностного.

Экзистенциальный компонент субъектной жизненной позиции студентов отражает субъективную оценку студентами своей жизни. Показателем данного компонента являются смысложизненные ориентации. Критериями проявления экзистенциального компонента являются цели в жизни, насыщенность и интерес к жизни, удовлетворенность субъектом результатом своей жизнедеятельности, а также локус контроля.

Познавательный компонент субъектной жизненной позиции студентов включает в себя знания субъекта о самом себе и окружающих его людях. Показателями познавательного компонента субъектной жизненной позиции студентов является эмоциональный интеллект, психологическая разумность, развитие интуитивного мышления и рефлексия.

Мотивационный компонент характеризуется совокупностью мотивов, осуществляющих регуляцию жизнедеятельности студентов. Основными мотивами являются мотивы достижения успеха, избегания неудач. Показателем мотивационного компонента также являются приоритетные ценности студентов, среди таких ценностей особенно большое значение имеют такие ценности, как развитие себя, духовное удовлетворение, социальные контакты, собственный престиж, высокое материальное положение, сохранение собственной индивидуальности.

Аффективный компонент составляет совокупность доминирующих эмоций и чувств, эмоциональная насыщенность, интерес и позитивность переживаемых эмоций, а также удовлетворенность собой и своим положением в процессе взаимодействия с другими людьми. Показателями данного компонента является переживание эмоционального комфорта или дискомфорта, а также степень оптимизма или пессимизма студентов.

Показателем волевого компонента является развитие субъектных качеств студентов, которые зависят от волевой регуляции поведения

и деятельности студентов. К таким качествам относятся: ответственность, рефлексия, активность в принятии решения, свобода выбора, уверенность в том, что жизнь подвластна его контролю.

Регулятивный компонент субъектной жизненной позиции включает саморегуляцию студентов, которая проявляется в планировании, моделировании, программировании своего поведения, а также в оценке результатов данного поведения, проявлении гибкости, самостоятельности в регуляции поведения. Важным показателем регулятивного компонента субъектной жизненной студентов является применения ими стратегий совладающего поведения, т. е. поведения по преодолению жизненных трудностей.

Деятельностный компонент субъектной жизненной позиции проявляется в способности студента планировать, организовывать, направлять, корректировать свою деятельность. Показателем деятельностного компонента является удовлетворенность или неудовлетворенность самореализацией, одним из критериев данного компонента субъектной жизненной позиции является оценка самоэффективности в сфере предметной деятельности и в сфере межличностных взаимоотношений. К показателям деятельностного компонента субъектной жизненной позиции относятся также установки в процессе самореализации и те трудности или барьеры, которые студент встречает на пути самореализации.

Цель исследования: выявить психологические особенности показателей компонентов субъектной жизненной позиции у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием.

Объект исследования – субъектная жизненная позиция студентов с позитивным и негативным социального самочувствия.

Предмет исследования – показатели компонентов субъектной жизненной позиции у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием.

Методы и методики исследования: психодиагностические методики: опросник «Социальное самочувствие» Н.Е. Симонович (в адаптации О.В. Коломиец), эмоционального интеллекта «Эмин» (Д.В. Люсин), рационально-опытного стиля мышления (С. Эпстайн), тест-опросник рефлексивности (А.В. Карпов), «Шкала субъективного благополучия» (в адаптации В.М. Соколовой), «Стиль саморегуляции студентов» (В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко); тест смысложизненных ориентаций Д. Крамбо и Л. Махолик (в адаптации Д.А. Леонтьева); шкала «Психологической разумности» (Х.Р. Конте в адаптации М.А. Новиковой, Т.В. Корниловой), «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан), М. Исакова на развитие субъектных качеств

студентов, морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина), копинг-тест Лазаруса, Фолкмана (в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой); «Определения самооффективности М. Шеера и Дж. Маддукса» (в модификации А. В. Бояринцевой), «Тест-суждений самореализации личности» (С. И. Кудинов).

Эмпирическая база и выборка исследования. Базу исследования составили высшие учебные заведения: Тираспольский филиал ЧАО «ВУЗ «Межрегиональная академия управления персоналом», а также ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко». Выборку исследования составили 320 студентов.

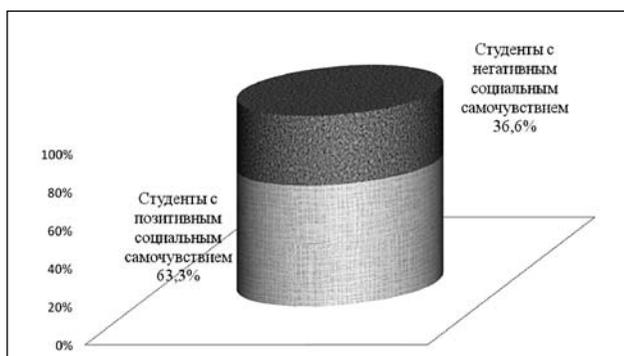


Рисунок 1. Распределение выборки студентов по видам социального самочувствия

На основании эмпирического исследования были выявлены психологические особенности компонентов субъектной жизненной позиции у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием.

Сравнительный анализ показателей экзистенциального компонента субъектной жизненной позиции, позволяет отметить, что студенты с позитивным социальным самочувствием отличаются умением планировать долгосрочные жизненные перспективы, ставят перед собой долгосрочные жизненные цели. Студенты с негативным социальным самочувствием ставят перед собой краткосрочные жизненные цели, и нацелены на достижение интересной и насыщенной жизни. Анализ различий познавательного компонента субъектной жизненной позиции студентов показал, что студенты с позитивным социальным самочувствием обладают более высокими показателями психологической разумности, рефлексии, однако необходимо отме-

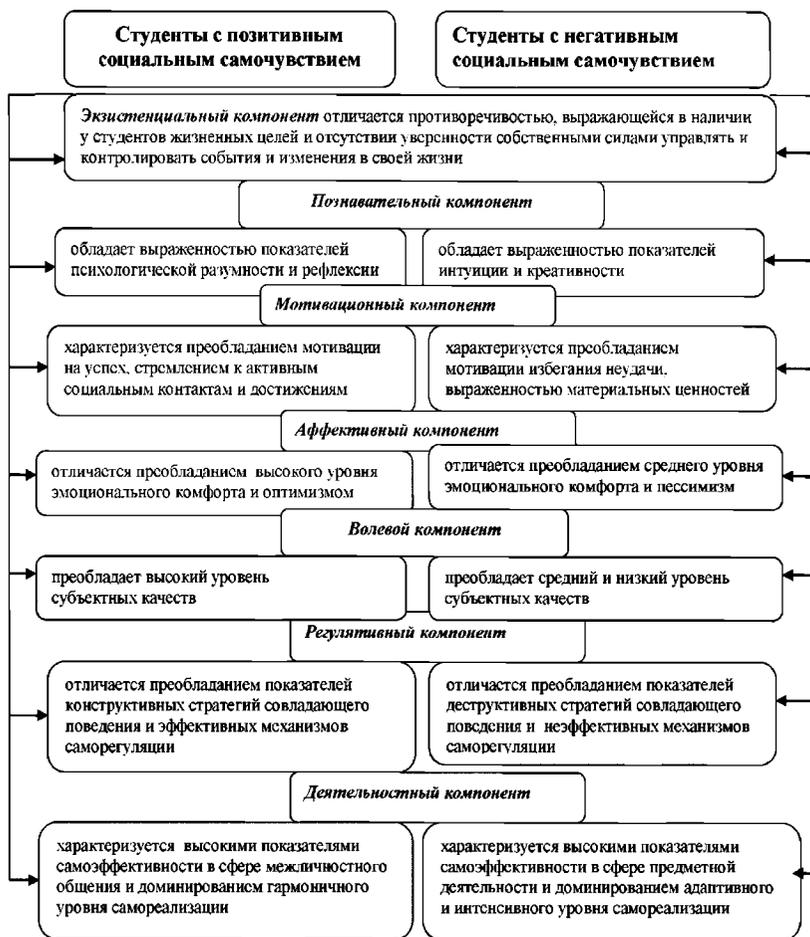


Рисунок 2. Психологические особенности показателей компонентов субъектной жизненной позиции у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием

туть, что у них ниже показатели интуитивных способностей и использования интуиции. Применяют креативный подход в решении ситуаций чаще студенты с негативным социальным самочувствием, однако у них выявлены достаточно низкие показатели психологической разумности. Аналитическое сопоставление показателей аффективного компонента субъектной жизненной позиции показал, что студенты с позитивным социальным самочувствием характеризуют

ся оптимизмом, а студентам с негативным социальным самочувствием в большей мере свойственен пессимизм.

Анализируя различия показателей волевого компонента субъектной жизненной позиции у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием, можно отметить, что у студентов с негативным социальным самочувствием значения развития субъектных качеств ниже, чем у студентов с позитивным социальным самочувствием.

Анализ результатов показателей мотивационного компонента субъектной жизненной позиции студентов, позволяет отметить, что сфера профессиональной жизни значима для студентов, как с позитивным, так и с негативным социальным самочувствием. Второй по важности для студентов является сфера образования, студенты также высоко оценили ценности сферы – интерес к семейной жизни. Однако данная ценность занимает третье место в иерархии ценностей студентов. Студенты с позитивным социальным самочувствием отдали лидирующую позицию ценностям: стремление к активным социальным контактам и достижение, в свою очередь, студенты с негативным социальным самочувствием высоко оценили ценность – стремление сохранить свою индивидуальность. Студенты с негативным социальным самочувствием достаточно высоко оценивали материальные ценности и собственный престиж.

Аналитическое сопоставление результатов саморегуляции у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием показал, что студенты с позитивным социальным самочувствием в большей степени выбирают планирование, оценку результатов и гибкость, в свою очередь студенты с негативным социальным самочувствием чаще используют такие способы саморегуляции как: моделирование, программирование и самостоятельность.

Сопоставление выбора копинг-стратегий показал, что эти студенты чаще выбирают конструктивные стратегии совладающего поведения при решении жизненных трудностей, которыми являются: принятие ответственности, самоконтроль, планирование решения проблемы, студентам с позитивным социальным самочувствием свойственна положительная переоценка. Студенты с негативным социальным самочувствием в большей мере выбирают деструктивные и неэффективные копинг-стратегии совладания с трудностями такие как: конфронтация, дистанция, бегство.

Анализ результатов поведенческого компонента субъектной жизненной позиции показал, что у студентов с позитивным социальным самочувствием высокие показатели самоэффективности в сфере

межличностного общения, а у студентов с негативным социальным самочувствием – показатели самоэффективности в сфере предметной деятельности. У студентов с негативным социальным самочувствием преобладает адаптивный и интенсивный уровень самореализации, а у студентов с позитивным социальным самочувствием доминирует в большинстве случаев гармоничный уровень самореализации.

Таким образом, можно отметить, что у студентов преобладает позитивное социальное самочувствие. Студенты с позитивным и негативным социальным самочувствием различаются по выраженности показателей компонентов субъектной жизненной позиции.

Список литературы

1. Лапин, Н. И. Базовые ценности, социальное самочувствие и доверие институтам власти / Н. И. Лапин; отв. ред. Е. Г. Ясин. – М.: Высшая школа экономики. – 2007. – С. 210–219.
2. Симонович, Н. Е. Социальное самочувствие и технологии его исследования в современной России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Симонович Николай Евгеньевич. – М., – 2003. – 35 с.
3. Коломиец, О. В. Взаимосвязь субъектной жизненной позиции и социального самочувствия студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Коломиец Ольга Васильевна. – М., 2020. – 26 с.
4. Подвойский, В. П., Ласкин, А. А. Субъектно-объектные взаимоотношения участников образовательного процесса в вузах / В. П. Подвойский, А. А. Ласкин // Образование. Наука. Научные кадры. – 2018. – № 2. – С. 214–221.
5. Лобанова, Д. А. Социальное самочувствие студентов: состояние, проблемы, пути решения / Д. А. Лобанова // Социальные практики и управление. Материалы научно-практической конференции с международным участием / Отв. ред. С. В. Ровбель, С. А. Ильиных. – Новосибирск. – 2018. – С. 247–249.

КРАСИЛЬНИКОВА ЕЛЕНА ВЛАДИСЛАВОВНА,

кандидат филологических наук, доцент,

зав. кафедрой гуманитарных наук, ФГБОУ ВО ТГСХА (г. Тверь)

ОБ ИГРОВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрение образования как ведущей формы культуры в целом и, в частности, конкретного учебно-воспитательного процесса с точки зрения феномена игры стало одним из самых популярных и актуальных подходов в научно-педагогической среде.

Чаще всего ученые-педагоги исследуют возможности отдельных игровых технологий (ролевая игра, деловая игра и т. д.) для достижения своих педагогических целей [1]. Действительно, игровой метод организации учебного занятия доказал свою определенную эффективность. Учебные (ролевые) игры способны превратить занятие в эмоционально привлекательный, если не сказать азартный, процесс. Они могут создать благоприятную почву для взаимодействия, так называемой сопернической коммуникации, столь необходимую для проведения прежде всего семинарских (практических) занятий, в которых главными действующими лицами становятся сами учащиеся. Наконец, игровой метод может послужить детонатором, приводящим в движение мыслительную деятельность, оборачивающуюся появлением новых идей, творческим прорывом, столь желанным для любого преподавателя педагогическим результатом. Все эти перечисленные преимущества использования игровых методов теоретически достижимы. Но на практике, в пространстве функционирующей современной системы образования, все обстоит гораздо сложнее. Прежде всего, хотелось бы отметить на участвовавшее формальное присутствие игрового метода в образовательном процессе. Игра ради игры, ведущая к «учебному имитированию известных выходов из проблем» [1, с. 28], репродуктивному, а не творческому, воспроизведению заданной и ожидаемой роли.

Сегодня ученые активно заговорили не столько об использовании отдельных игровых методов, сколько об игрофикации учебного процесса в целом. Игофикация – это не отдельные игры, а игровая оболочка для какого-либо целенаправленного процесса [6, с. 33]. Подобная «игровая оболочка» охватила многие, если не все, сферы жизнедеятельности современного человека. Можно утверждать, что это одна из ярких примет постиндустриальной культуры, одно из проявлений кризиса современной культуры, свидетельствующий об утрате традиционных духовных ценностей, разрушении целостности человека как личности.

Безусловно, искусственно насаждаемая игрофикация в интересах современного потребительского общества. Поэтому противостоять ей может только общество, поставившее в качестве своей главной задачи формирование человека духовно самостоятельного, способного творчески мыслить и действовать. Подобная задача совпадает с декларируемой сегодня личностно-ориентированной моделью образования, ориентированной на подготовку человека культуры, способного адаптироваться к вызовам современной культуры и самореализоваться как личность. Выстраиваемые отношения человека с современной культурой – это тоже форма проявления игры, игрофикация, результаты которой могут быть неоднозначными.

Представляется, что реабилитация игрофикации, придача ей «человеческого лица», может и должна происходить прежде всего в образовательном пространстве. Для этого необходимо привести в равновесие игровую форму (игровые методы) с игровым содержанием (формирование творческой личности) образования. Есть ли примеры подобного совпадения в современной педагогической практике? Думается, что есть. Но хотелось бы вспомнить, ставшее образцом педагогического мастерства, и обладающее игровым потенциалом использование метода диалога в античной школе.

У истоков диалога как образовательного метода стоит фигура Сократа. Его метод – майевтика – извлечение скрытого знания с помощью диалога, получил широкую популярность как в античной, так и в последующей европейской системе образования. Суть метода Сократа, безусловно, укладывается в игровые рамки: в ходе спора учителя с учеником обнаруживались новые знания, и побеждал тот, кто более четко и ясно мог их донести. Успешность диалогической (игровой) формы античного образования объяснялась ее совпадением с агональной сущностью античной культуры в целом. Известно, что агон (спор, соревнование), пронизывавший все сферы античной культуры, стал одним из оснований расцвета древнегреческой цивилизации. А сама античность продолжает оставаться примером гармоничного сочетания формы и содержания игровой культуры как «свободной деятельности, выходящей за рамки обыденной жизни и вместе с тем подчиняющейся правилам» [5].

Впоследствии западноевропейская модель образования потеснит диалогическую форму преподавания монологической. Тем не менее, интерес ученых к диалогу сохранится. Примечательно, что среди тех, кто активно поддерживал и разрабатывал диалогическую концепцию культуры и, в частности, образования, были наши отечественные ученые. Так, например, в работах А. Ф. Лосева были раскрыты познавательные возможности диалога в педагогической теории и практике.

Ученый отстаивал педагогический метод диалога-спора как основы развития мышления: я пришел спорить, чтобы учиться мыслить [4].

Сегодня диалогичность как совместная деятельность преподавателя и учащегося заявлена в качестве одной из основных примет новой образовательной парадигмы [3]. А если природу и содержание диалога рассматривать в контексте феномена игры, то перечень игровых технологий, используемых в образовательном процессе значительно расширится. К игровым по сути можно отнести и «круглый стол», и «форум», и «симпозиум», так называемые коллективные игры, с использованием командных технологий игры. Список можно продолжить. Игровая природа человека и образовательного процесса делает последний открытым. Слово за преподавателем. Мобилизационный потенциал игры, стимулирующий учебно-познавательную деятельность еще не выступает гарантом качества самой игры. Последняя нуждается в тщательной подготовке и креативности самого преподавателя [2]. Главный режиссер игры в образовательном процессе (преподаватель) должен быть готов к творчеству в условиях неопределенности образовательного пространства, к открытости и восприимчивости к скоростным изменениям, происходящим в мире, а также совершенствовать и демонстрировать профессиональное владение методикой осуществления креативных идей, без которых игра просто не сможет состояться.

Список литературы

1. Арасланова, А. А. Игровые методы в высшем образовании: из опыта работы // Высшее образование сегодня. – №2. – 2020. С. 27–31.
2. Болховский, А. Л. Педагогическая креативность: теоретические подходы и проблемы реализации на практике // Педагогика. – № 9. – 2021. – С. 95–107.
3. Красильникова, Е. В. Метод диалога в системе современной модели образования // Совершенствование методического обеспечения реализации актуализированных образовательных программ высшего образования как условие повышения качества подготовки выпускников. Сборник научных трудов по материалам Национальной научно-методической конференции 21–23 апреля 2020 г. – Тверь: ТГСХА, – 2020.
4. Лосев, А. Ф. Дерзание духа. – М., – 1988. – С. 274–287.
5. Хейзинга, Й. Homo Ludens: статьи по истории культуры. – М.: Прогресс-Традиция, – 1997. – 416 с.
6. Шевцова, А. Ю., Муравьев, Н. Г. Применение техник игрофикации для повышения профессиональной мотивации студентов // Высшее образование сегодня. – № 4. – 2021. – С. 32–37.

КУРСЕВИЧ НАТАЛИЯ ИВАНОВНА,

соискатель, АНО ВО Рос НОУ, актриса Центрального академического театра Российской Армии (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ АКТЕРА

В отечественной психологии вопросами исследований в области природной организации психики, связанных с изучением тайны психических явлений [4], в том числе свойств личности актеров, занимались такие ученые как Д.Н. Абрамян, Б.Г. Ананьев, М.Б. Александровская, Н.П. Алексеев, Н.Л. Бенеш, А.А. Бодалев, Л.Г. Брылева, Л.С. Выготский, Ю.И. Галкина, А.Л. Гройсман и др. [см., например, 3; 5–11].

Создавая художественный образ, актеры используют индивидуальный набор приемов и механизмов перехода от своего образа Я к образу Я персонажа, при этом у каждого актера имеются свои особые отношения с создаваемым художественным образом и свое его понимание; каждый актер вырабатывает свой стиль использования *психологических* (ассоциирования; видения; внимания; воли; воображения; вчувствования; мечтания; мышления в роли; отказа от предыдущего; транслирования смысловых подтекстов роли); *психофизиологических* (вдохновения; взаимозависимости внутреннего и внешнего миров; воздействия переживанием; имитирования; импровизации; органичности; памяти; преодоления страха сцены; проживания роли; психофизиологических приспособлений; «психологических жестов»; «психологического центра»; психофизиологической двойственности; рождения роли) и *социально-психологических* (действия; децентрации; идентификации; проекции; корректирования личности персонажа и текста роли; психотехнических приспособлений; раздвоения на автора и исполнителя; рефлексии; самообладания; самосовершенствования) *механизмов* в творческом процессе [13].

Потребность в творческом труде классически считается базовой для профессиональной деятельности актера. Профессиональная деятельность актеров является совокупностью интеллектуальных, чувственных, психофизиологических, специально-предметных, социальных и духовных психологических компонентов деятельности личности. Л.С. Выготский писал о психологии искусства как о «самой мистически неясной области психологии» [5].

Среди основных психологических особенностей проявления личности в профессиональной деятельности актера выделяют: рефлексивность, креативность, трудовая мотивация, копинг-стратегии;

целеполагание, интернальность, позитивное мышление, азартность; самоконтроль, способность к фиксации чувств и состояний; организация осознанного, ответственного и самостоятельного поведения; эффективность труда актера, эмоциональное выгорание актеров [10; 17].

Профессиональная деятельность имеет основополагающее значение для формирования его личности [15]. Отмечая в переживании актера превалирование чувства «Мы» над чувством «Я», определяя специфику актерской деятельности как «своеобразное творчество психофизиологических состояний», Л.С. Выготский подчеркивал, что природа страстей содержит возможности формирования различных форм воплощения на сцене художественных образов. Актер в процессе исполнения роли переживает эмоции, чувства, которые становятся эмоциями всего зрительного зала. Но прежде, чем стать материалом актерского творчества, они получили литературное воплощение, они парили в эфире, жили в общественном сознании» [5].

Г. Айзенк считал темперамент основой профессиональных качеств личности актера, определяющей динамику их проявления, и считал, что для актеров характерны: впечатлительность, эмоциональность, импульсивность, тревожность. Данные показатели темперамента участвуют в формировании черт характера, влияют на развитие и функционирование актерских способностей [1].

Согласно теории деятельности [12] утверждается, что сознание пристрастно, что оно есть всегда оценка-отношение; для человека всегда существует проблема личностного смысла. Соответственно, вторичный образ в процессе актерского творчества возникает в результате взаимодействия актера с Миром в ретроспективном, оперативном, перспективном планах.

Анализ психологических детерминант эффективности профессиональной деятельности актеров нашел свое отражение в исследовании, в котором оценивались способы совладающего поведения актеров, их уровень личностной креативности, а также мотивация, азартность и социальный престиж [16].

Н.В. Рождественская показала, что фактором, стимулирующим профессиональную деятельность актера, является интровертированность личности. При этом считается, что для актерской профессии, требующей вживания в образ другого человека, характерна экстравертированность. Экстраверсию актера характеризует определенное своеобразие: как направленность вовне, на людей, так и направленность на свой внутренний чувственный мир [14].

Специфика творческого процесса создания актерами художественного образа заключается преимущественно в том, что субъек-

тивность актера как исполнителя роли определяет большую часть результата перевоплощения.

М.Б. Александровская подчеркивает: «Театральное действие, как и ритуал, как некий духовный опыт, открытие или художественное озарение, могут совершаться в данную минуту, ибо они связаны с фактом энергетического обеспечения акта присутствия...» [2, с. 292]. Можно выделить основные психологические особенности профессиональной деятельности актеров: мотивация своей сверхзадачей и сверхзадачей роли; способность видеть себя в образе Я персонажа в процессе творчества; доминантное использование собственных личностных качеств, не-типажный способ игры (при субъектности); инсайтность решения профессиональных задач по типу ага-реакция; вера в предлагаемые обстоятельства роли; использование аффективных воспоминаний; «творчество психофизиологических состояний», посредством не столько чувства «Я», сколько чувства «Мы»; способность через сопереживание вживаться в положение исполняемого персонажа; ощущать «публичное одиночество», перевоплощаться; правдоподобие при сценическом взаимодействии, такт и чувство меры и др.

Результаты анализа подходов к исследованию свойств личности актера и творческого процесса создания актерами художественного образа вносят вклад в развитие психологической науки, в совершенствование исследовательских моделей, программ изучения психологии профессиональной деятельности и творчества актеров. Исследования психологии актерского труда, сценического творчества применимы не только для актеров, режиссеров, театральных психологов и педагогов, искусствоведов, но и для всех желающих самосовершенствоваться.

Список литературы

1. Айзенк, Г. Парадоксы психологии. – М.: Эксмо-Пресс, – 2009. – 352 с.
2. Александровская, М.Б. Профессиональная подготовка актеров в пространстве Евразийского театра XXI века. – СПб: Чистый лист. – 2011. – 392 с.
3. Баранников, А.С. Переживание и опыт // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2009 – № 1 С. 24–33.
4. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 670 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, – 1986. – 573 с.

6. Гостев, А.А. Актуальные проблемы изучения сферы вторичных образов // Психологический журнал. – 2012 – № 4. С. 17–26.
7. Курсевич, Н.И. Моделирование и оптимизация поведения в процессе создания актерами художественного образа // Моделирование и оптимизация поведения человека. – М.: Спутник +, 2019. – С. 126–130.
8. Курсевич, Н.И. Психологические аспекты создания артистами сценических образов // Акмеология. – 2016 – № 4. – С. 96–99.
9. Леньков, С.Л. Профессиональный маргинализм в современном российском обществе: методологическая прогулка по океану профессионального маргинализма к таинственному острову профессионализма // Ярославский психологический вестник. – 2008. № 23. – С. 139–143.
10. Леньков, С.Л., Рубцова Н.Е., Сергиенко Е.Л. Интегративный подход к изучению творческих профессий (на примере актера драматического театра) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 2. – С. 82–95.
11. Леньков, С.Л., Рубцова, Н.Е. Детерминанты изменений профессионального развития и перспективные задачи психологии труда // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2017. № 2 (82). – С. 3–11.
12. Леонтьев, А.Н. Психология образа // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. – 1979 – № 2. – С. 3–13.
13. Ливнев Д.Г. Создание актерского образа: хрестоматия. – М.: ГИТИС, – 2008. – 156 с.
14. Рождественская, Н.В. Диагностика актерских способностей: монография. – СПб.: Речь. – 2005. – 181 с.
15. Рубцова, Н.Е. Структура психологического пространства профессионального труда в современной России // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2014. № 1 (68). С. 29–32.
16. Семенова, М.А. Моделирование творческого поведения человека // Моделирование и оптимизация поведения человека: Монография. – М.: Спутник +, 2019. – С. 117–119.
17. Сергиенко, Е.Л. Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности актера: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Ярославль. – 2019. – 26 с.

ЛАВРИК ОКСАНА ВИКТОРОВНА,
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Академия ГПС МЧС России (г. Москва)

«ПЛЮСЫ» ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Реалии нынешнего дня и ситуация с пандемией COVID-19 в России диктуют новые форматы взаимодействия студентов и преподавателей ВУЗов. Сегодня дистанционное обучение в высших учебных заведениях – обыденная реальность существования вуза. Практически, отшумели споры о недостатках дистанционного обучения и потерях в знаниях студентов. Стих и резкий протест родителей частных, коммерческих и некоммерческих ВУЗов, где обучение является оплачиваемым. А за опытом двухлетнего дискретного пребывания ВУЗов в «дистанте» стали проглядываться плюсы данной формы обучения.

Мы опросили обучающихся Института управления и комплексной безопасности Академии ГПС МЧС России об их отношении к дистанционному формату обучения. В опросе приняли участие студенты очного отделения 1–5 курсов бакалавриата и специалитета в количестве 98 человек. Какие же плюсы дистанционного обучения отметили студенты?

Таблица 1
«Плюсы» дистанционного обучения

№	Содержание вопросов	Ответ обучающегося (%)
Изменение режима жизни:		
11	Больше свободного времени («Не нужно тратить время на дорогу в ВУЗ», «Не нужно тратить время на макияж» и т. д.)	67%
2	Возможно совмещение учебы с разными видами другой деятельности («Слушаешь преподавателя, а сам занимаешься ...»)	7%

Здоровье:		
3	Более «мягкий» режим жизни («Не нужно переживать, что опоздаешь на 1 пару при неожиданных транспортных пробках»)	34 %
4	Комфортная домашняя обстановка («Можно заниматься, не вставая с кровати» и т. д.)	27 %
5	Возможность выспаться (за счет экономии времени, ранее затрачиваемого на дорогу в ВУЗ)	73 %
6	Режим питания комфортный («Ешь, когда хочется», «Еда всегда под рукой», «Не голодный» и т. д.)	20 %
7	Больше бывать на свежем воздухе	7 %
8	Дорога в общественном транспорте не отнимает силы (психологические, эмоциональные и т. д.)	6 %
Изменения в организации учебной деятельности:		
9	Больше сил на выполнение домашних заданий, заданных по учебным дисциплинам (потому, что «Высыпаешься, чувствуешь себя бодрым», «Не тратишь силы на дорогу» и т. д.)	7 %
10	Больше времени на выполнение домашних заданий	14 %
11	Проще сдать сессию («Сессию легче сдавать дистанционно»)	14 %
12	Лучшая концентрация внимания во время дистанционных занятий («Дома никто не мешает, на уроке отвлекают», «Дома заниматься лучше» «Дома более эффективные занятия на парах» и т. д.)	20 %
Хобби, увлечения (распределение времени «дело-отдых»)		
13	Больше личного времени на хобби («Больше времени на свои увлечения»)	27 %
14	Больше отдыхать, играть, смотреть телевизор	7 %
15	Возможность подработать	7 %
Общение с друзьями и родственниками:		
16	Чаще могу видеться с друзьями	7 %
17	Больше проводить времени с родными и родственниками (в том числе иногородние, которые уехали домой из Москвы)	40 %
Экономическая составляющая жизни:		
18	Экономия денег («Не тратятся на проезд», «Не тратятся на питание в столовой» и т. д.)	27 %

Все ответы студентов условно были разделены на 6 групп:

- изменение режима жизни;
- польза для здоровья;
- изменения в организации учебной деятельности;
- возможность реализации увлечений, хобби;
- экономическая составляющая жизни.

Наибольший выбор студентов получили позиция «Возможность выспаться» – 73 % и позиция высвобождения свободного времени в режиме дня («Больше свободного времени» – 67 %).

Третье место заняла позиция «Больше проводить времени с родными и родственниками» – 40 %. Данные возможности особенно оценили иногородние обучающиеся, уехавшие во время «дистанта» домой, в другие города и населенные пункты.

Позицию «Более мягкий режим жизни», подразумевающую отсутствие большинства стрессовых факторов и более спокойную, без лишних переживаний жизнь, отметили 34 % студентов.

Почти 30 % студентов отметили такие позиции как «Экономия денег на проезд и столовую», «Больше времени на хобби», «Домашняя комфортная обстановка».

Комфортность режима питания важна оказалась 20 % студентам.

Опыт 14 % студентов показал, что в дистанционном формате легче сдать сессию.

Также, 14 % студентов отметили возможность выделения большего количества времени для выполнения домашних учебных заданий.

Выбор 7 % студентов получили такие позиции как «Возможность совмещения учебы с разными видами другой деятельности», «Возможность в этот период устроиться на работу (дополнительная подработка)», «Чаще контактировать с друзьями», перераспределение времени в пользу отдыха «Больше отдыхать, играть, смотреть телевизор», «Больше бывать на свежем воздухе» и позиция «Больше сил на выполнение домашних заданий, заданных по учебным дисциплинам».

6 % студентов, при организации обучения в дистанционном формате, отметили психологический и эмоциональный комфорт, а также сохранение психических и жизненных сил (например, «Дорога в общественном транспорте не отнимает силы (*психологические, эмоциональные и т. д.*)»).

Таким образом, обучение в дистанционном формате, несколько не вызывает у студентов неприязни. Оно также как и очная форма обучения стимулирует, создает условия для проявления творческой инициативы студентов [7] и позволяет индивидуализировать процесс взаимодействия с преподавателем, индивидуализировать процесс обучения [6].

Конечно, дистанционное обучение возможно при условии доступа субъектов образовательного процесса к интернету. Никто сегодня не станет отрицать, что интернет стал составляющей процесса обучения. Интернет-педагогическое общение, интернет-обучение, интернет-олимпиады, интернет-обучающие игры, и многое, многое другое – этим сегодня никого не удивишь.

И. И. Епишкин указывает: «... 81 % граждан России с той или иной периодичностью пользуются интернетом. В том числе 65 % выходят в сеть ежедневно, 14 % – несколько раз в неделю или месяц и 2 % – крайне редко» [1, с. 42]. Еще на конец весны 2016 г. «суточная аудитория Интернета составила 59 % взрослых россиян, недельная – 67 %, месячная – 70 %» [2, с. 30].

В другой работе этого же автор с коллегами приводит данные популярности интернета уже не по России, а в мировом масштабе: «на сегодняшний день интернетом в мире пользуется 4 миллиарда 437 миллионов человек, при этом активными пользователями социальных сетей являются 3 миллиарда 499 миллионов – почти половина человечества» [4, с. 62].

Цифровая реальность создала новые возможности для получения образования. «В бесконечном информационном потоке, многократно превосходящем по своему объему возможности человеческого восприятия, все более актуальной становится задача оптимизации контента и поиска универсального формата предоставления информации» [3, с. 131], в частности, и учебной [5].

И здесь требуют решения уже другие вопросы, например, вопрос об инициативности студентов в приобретении знаний. Как указывает О. Ю. Копылова, инициативность как личностное качество – «способность личности к ...самостоятельным ...начинаниям, активности, предприимчивости» [8, с. 69]. Но готовы ли современные студенты самостоятельно дополнительно «добывать» необходимые знания? Не гулять, не проводить высвободившееся в результате «дистанта» время с друзьями, а посвящать его учебе, саморазвитию? Ответы на эти вопросы подскажет время.

Список литературы

1. Епишкин, И. И. Интернет-реклама в России как инструмент повышения экономического развития страны. / Вестник МГЭИ. – № 1. – 2019. – С. 44–46.
2. Епишкин, И. И. TELEGRAM-каналы: причины запуска проектов и инструменты продвижения. // МедиаАльманах. – 2017. – №3 (80). – С. 30–41.

3. Епишкин, И. И., Исакова Е. Б. Анализ специфики потребления контента в формате STORIES. // МедиаАльманах. – 2019. – № 1(90). – С. 131–137.
4. Епишкин, И. И., Исакова Е. Б., Лаврик А. А. Анализ интересов и предпочтений российской аудитории социальной сети TikTok // Вестник МГЭИ – 2019. – № 4. – С. 62–66.
5. Копылова, О. Ю., Федорченко, К. Е. Современная практика применения цифрового аскетизма. // Современные технологии в образовании: актуальные проблемы и тенденции: Материалы всероссийской научно-технической конференции. – Ижевск, 2021. – С. 205–210.
6. Копылова, О. Ю. Индивидуализация обучения в вузе. / Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2008. – №1(1). – С. 71–75.
7. Копылова, О. Ю. Педагогические условия развития творческой активности. / Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2010. – №2 (7) – С. 44–47.
8. Копылова, О. Ю. Социально-общественный проект «Команда инициаторов» // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2009. – № 2 (2). С. 67–71.

МАКЕЕВА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА,

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ТвГУ,
педагог-психолог ГБУ «Областной Центр «Семья» (г. Тверь)*

ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ТРАВМУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ)

В настоящее время в работа с психологической травмой считается одной из самых трудных случаев психотерапевтической работы. Сопровождающие травму утрата, потеря, горе – это слишком сильные негативные эмоции, которые связаны с событиями, разрушившими привычную картину мира личности. Психологи-практики считают, что самым тяжелым событием, приводящим к психологической травме, является утрата родителями ребенка. Но на самом деле, когда дети теряют родителей – это еще большая утрата и травма. Дело в том, что у взрослой личности есть опыт и ресурсы для преодоления травмирующего события (поддержка близких родственников и друзей, членов семьи, возможность обратиться за помощью к психологу, сформированные личностные качества жизнестойкости и т.д.). У ребенка таких ресурсов нет, а сталкиваясь со столь серьезной и травмирующей ситуацией, ребенок не в силах ее изменить и переработать. Отсюда, работая с несовершеннолетними, потерявшими родителей, мы не раз сталкивались с мощной работой защитных механизмов, которые сдерживали в психике детей разрушительные действия травматических переживаний.

Одной из центральных проблем психологической травмы ребенка социально-реабилитационного центра, является потеря и невозможность общаться с родителем или другим значимым взрослым, вследствие смерти, разлуки, тюремного заключения, лишения родительских прав, болезни последнего. Временный или постоянный отрыв от семьи, это утрата и горе, которое требует своего внимания, проживания и ресурсов. Работая с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей мы отмечали, что дети не испытывают ярких, негативных эмоций (плач, боль, гнев, протест), а наоборот, их чувства и эмоции притупляются, они становятся как будто «деревянным», не ощущающими боли утраты. Дело в том, что в специали-

зированных учреждениях для несовершеннолетнего ребенка не выгодно что-либо чувствовать. Он не может повлиять на сложившуюся ситуацию, у него нет ответов на вопросы, почему так произошло, а еще – рядом нет близкого человека, который помог бы справиться с сильными травмирующими психику эмоциями и переживаниями. Поэтому и запускаются защитные механизмы, оберегающие его психику. Однако, если такого ребенка эмоционально «погреть», создать пространство безопасности, сформировать у него чувство привязанности и эмпатии к взрослому (это может быть психолог, специалист по социальной работе или опекун), то его защитные границы начинают «оттаивать» и на поверхность прорываются те не отработанные болезненные эмоции, которые сдерживаются внутри.

В рамках вскрытия психологической травмы, при условии создания рапорта и пространства безопасности для ребенка, хорошо себя проявили метафорические ассоциативные карты. Этот инструментарий действительно позволяет обойти защитные механизмы сознания и вытянуть наружу травмирующие переживания у ребенка. И здесь важна квалифицированная помощь психолога, который как хирург, будет работать с раскрытой, кровоточащей раной, постепенно заживляя ее. Важно дать возможность несовершеннолетнему выплеснуть накопленные эмоции, не пытаться их заглушить. Как правило, за этапом эмоционального катарсиса будет следовать этап вербализации травмирующего события. Несовершеннолетний может на протяжении нескольких рабочих встреч рассказывать о травмирующем событии, о своих чувствах и переживаниях и здесь необходимо поддерживать его стремление поделиться этой болью, создать пространства принятия и доверия, включать эмпатическое слушание. После того, как «душевная рана очищена от накопленного негатива», мы приступаем к этапу терапии. И выбор психотерапевтических методов зависит уже от возраста нашего «юного клиента», его особенностей и наших возможностей применить те или иные инструментарии в сложившихся условиях.

Для детей дошкольного и младшего школьного возраста мы включаем игры с лицом. На лице ребенка, перенесшего травму, может застыть «маска» – постоянное безучастное или застывшее в одной сложно-определимой эмоции выражение лица. В таком случае полезны любые «пластические» игры. В нашей практике с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей хороший результат снятия травмирующей маски, показали упражнения «Художник» и «Конкурс кривлялок». В первом случае, мы обрисовываем кисточкой лицо ребенка, прорисовывая его части лица, приговаривая, что

мы рисуем его самый красивый портрет, самые красивые глазки, губки, носик, тем самым, возвращая ребенку ему чувствительность. Во втором упражнении (оно может использоваться как в индивидуальной, так и групповой работе), корчим вместе с ребенком всевозможные рожицы.

В ситуации психологической травмы так или иначе несовершеннолетний находится в позиции жертвы. Он не смог выйти из ситуации победителем, сработал негативный сценарий судьбы, сложились обстоятельства не в пользу ребенка (например, насилие, жестокое обращение, наличие третьих лиц, которые привели к негативным обстоятельствам). Поэтому, в таких случаях, мы используем песочную терапию. Ребенок может проиграть ситуацию по своему сценарию, в котором он вышел бы победителем. Так, лицо, причинившее вред ребенку, может быть в рамках песочного мира наказано, а ребенок получает облегчение от проигранной по справедливости игры. Пропадает позиция жертвы, ребенок является сценаристом своей судьбы – иной, где все складывается так, что недоброжелатель получает по заслугам. В некоторых случаях, мы заменяем песочную терапию глинотерапией. Тогда ребенок может вылепить травмирующую фигуру и сломать ее или закрыть в картонной коробке в качестве наказания.

Использование арт-терапии при отработке психотравмирующих последствий также показало свой терапевтический эффект. На первых этапах мы используем рисование на черной бумаге. Эта техника имеет важное обоснование при работе с травмированными детьми и подростками. Дело в том, что при создании рисунков на обычной белой бумаге, несовершеннолетние бессознательно берут темные цвета (черный, серый, темно-фиолетовый и т. д.). Предлагая для рисунка черную бумагу, мы создаем для травмирующей личности ситуацию необходимости брать светлые, яркие цвета – тем самым, получаем рисунки яркие, позитивные, а еще болезненные эмоции трансформируются и выводятся на поверхность в более позитивной форме.

Стоит отметить, что техники арт-терапии – это не «скорая помощь» и по нашим наблюдениям дают свой результат не менее чем через 1–1,5 месяца еженедельной работы. Так хорошо зарекомендовала себя в нашей работе с травмой мандалотерапия, о которой мы писали ранее [1]. Это длительная, состоящая из нескольких этапов психологическая работа, включающая в себя знакомство с мандалой, ее свойствами менять и стабилизировать эмоциональное состояние, знакомство с цветовой гаммой и ее свойствами влияния на эмоции, раскрашивание мандал и далее – создание мандал под необходимые эмоциональные состояния. Далее уже несовершеннолетний, под ру-

ководством психолога, освоивший азы мандалотерапии получает задания прибегать к рисованию мандал для улучшения своего эмоционального состояния, тем самым получая инструмент самопомощи.

Для детей младшего школьного возраста и подростков в качестве стабилизации эмоционального состояния и формирования внутренних ресурсов, мы используем медитативные сессии. Лучше проводить эту работу индивидуально с несовершеннолетним или минимум с парой детей, чтобы они не мешали друг другу. Под подборку расслабляющей музыки дети располагаются на ковриках и мягких пуфах, закрывают глаза и слушают читаемый психологом текст медитации. Задача ребенка расслабиться и полностью погрузиться в ту историю, которая зачитывается психологом. В текстах медитации герой или бродит по берегу реки, сбрасывая в реку негативные чувства тревоги, страха, боли и насыщает свое внутреннее состояние спокойствием, умиротворением, радостью, или представляется птицей и парит в облаках над миром, или входит в дом, где у камина можно «сжечь» плохие эмоции и напиться от огня энергией, силой, выносливостью. Еженедельное применение таких техник показывает, что в начале, у детей и подростков превалирует чувство тревожности, невротические проявления, однако, постоянная практика приводит к возможности быстро входить в состояние расслабленности и спокойствия.

При стабилизации эмоционального состояния, мы занимаемся работой над формированием картины будущего у несовершеннолетнего. Как правило, травмированные дети не видят картин будущего, все их сознание направлено назад, в событие травмы. Наша задача на завершающем этапе работы – повернуть сознание на счастливое будущее, сделать ребенка автором своей жизни, не видеть себя больше жертвой обстоятельств. И здесь в работу мы включаем вновь метафорические карты. Через придумывание возможных вариантов счастливой жизни, с помощью метафорических карт несовершеннолетний выстраивает «путь своего героя», выходит за сдерживающие рамки, начинает мечтать, фантазировать, представлять. Как только мы получаем сценарий будущей жизни, который устраивает нашего маленького клиента, мы активизируем его на активные действия, задаем ему задачу придерживаться выстроенной концепции жизни.

Ребенок не способен управлять травмой и ее реакциями, но травма руководит восприятием ребенка, его развитием и всеми процессами социализации. Поэтому, работа с травмой детей и подростков – это ювелирная, длительная и не простая работа, особенно в условиях специализированных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В терапия травмы ребенка – это необходи-

мость быть рядом и одновременно так, чтобы ему было комфортно. И потихонечку, по чуть-чуть отвоевывается каждый миллиметр его новой жизни, где нет негативных последствий прошлого.

Список литературы

1. Макеева, Н. Ю., Морозова, Н. Н. Психолого-педагогическая работа с детьми, пережившими жестокое обращение, в том числе домашнее насилие // Актуальные проблемы практической психологии / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тверь, 15 декабря 2017 г. / под ред. Т. А. Попковой, А. В. Антоновского. – Тверь: ООО «СФК-офис». – 2017. – С. 127–131.

МУСАТОВА ОКСАНА АЛЕКСЕЕВНА,

*кандидат психологических наук, доцент,
ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова (г. Москва)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕДИАТОРА

Социально-экономические изменения российского общества, вызванные введением с конца 90-х годов частной собственности, курса на рыночную экономику, декоммунизации, привели к разлому устоявшихся систем социума, росту конфликтов во многих областях жизнедеятельности, снижению стабильности и проявлению тревожности как защитной реакции людей на стрессовые, агрессивные внешние факторы. Пандемия и ставший следствием экономического кризис обострили сложность и неопределенность социальных отношений между людьми. Вынужденная периодическая изоляция повлияла на межличностные отношения и усилила социальные конфликты. Для снижения уровня конфликтности в России создан и развивается социальный институт урегулирования споров с приглашением профессиональных медиаторов, что в определенной степени способствует, в том числе, разрешению психологических проблем личности.

Несмотря на непрерывное обновление актуального перечня профессий и специальностей [8], традиционно в нашей стране особое внимание уделяется вопросам правильного выбора профессии и созданию условий для профессиональной самореализации [9]. Гарантией повышения качества подготовки будущих специалистов по урегулированию конфликтов выступает создание медиаторских технологий для формирования компетенций посредника в достижении согласия между спорящими сторонами.

Вопросы профессиональной подготовки медиаторов включают два основных аспекта: психологический (А. Н. Азарнова, Н. В. Гришина, Е. А. Романова и др.) и конфликтологический (О. В. Аллахвердова, А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов и др.). В отечественной психологии практически отсутствуют работы по изучению динамических процессов в системе ресурсов и потенциала медиаторов. Единичные работы в этом направлении есть лишь в зарубежной психологии. С. Хофболл, автор теории сохранения ресурсов, подчеркивал, что люди имеют врожденное и приобретенное желание сохранить количество и каче-

ство своих ресурсов и ограничить, исключить любое состояние, которое может угрожать безопасности ресурсов (см., например, [4]).

Научные исследования, посвященные вопросам сохранения ресурсов, обучения специалистов по урегулированию конфликтов, в силу новизны данного социального феномена, необходимо продолжать, всесторонне расширяя психологическую тематику и включая в экспериментальное изучение реальные профессиональные выборки.

В психологии медиация рассматривается как процесс урегулирования проблем межличностного взаимодействия, возникающих между двумя и более сторонами. Для оценки профессиональной деятельности медиатора используют разную терминологию, употребляя понятия возможностей, средств, психолого-педагогических технологий, однако чаще всего применяют понятия ресурса и потенциала. Так, медиаторская деятельность рассматривалась как ресурс психолого-педагогический, самореализации, социализации, нравственного развития, профессионального развития и др. [3]. Применительно к развитию субъектов труда переход от потенциала к ресурсу остается неопределенным, порой их часто используют как взаимозаменяемые. Для медиатора потенциал и ресурс – это некие возможности для урегулирования конфликтной ситуации. Вместе с тем, между ними есть и важное отличие: ресурс выступает в роли дополнительного средства, наряду с основными средствами, в свою очередь, потенциал – это источник возможностей, которые могут быть реализованы. Применительно к посреднику ресурс – это фактически реализуемый потенциал, т.е. потенциал, снабженный внешними по отношению к нему условиями и средствами реализации, поэтому медиаторские ресурсы – это по сути реализуемый потенциал успешного медиатора. Ресурсы являются внутренними силами медиатора, значительно расширяют его возможности, делают более результативным и повышают его профессиональный статус. С целью конкретизации этого вывода проанализирован ряд исследований, посвященных медиаторской деятельности.

Среди диссертационных исследований по психологии труда медиаторов работ не обнаружено. По специальности педагогической психологии имеется одно исследование А.Н. Азарновой, посвященное ресурсам повышения эффективности обучения профессиональных медиаторов, а именно, автором на основе анализа взаимодействия в ходе переговоров медиатора со сторонами конфликта обоснованы психологические условия повышения эффективности обучения медиации [1]. В работе также разработана психологическая модель медиативных переговоров и описана методика оценки эффективности

деятельности медиатора в переговорах. Оценка основана на экспертном анализе деятельности медиатора по показателям: качества результата переговоров; особенностей процессуально-динамического аспекта взаимодействия медиатора со сторонами конфликта; качества анализа медиатором ситуаций медиативного взаимодействия. Среди психологических условий повышения эффективности обучения медиаторов выделены: формирование устойчивых представлений о деятельности медиатора; овладение опытом деятельности и отдельных ее элементов; обеспечение обучающихся развернутой обратной связью относительно хода и результатов их взаимодействия в учебных и профессиональных ситуациях [1]. Личностные ресурсы, такие как локус контроля, жизнестойкость, оптимизм, самооффективность, эмоциональный интеллект, играют первостепенную роль в процессе совладания с ситуацией конфликта [10].

Вопросам психологического потенциала медиатора посвящено исследование М. В. Башкина, а именно, структурно-функциональной организации его конфликтной компетентности в процессе межличностного взаимодействия на разных этапах профессионализации [2]. Основу конфликтной компетентности личности составляют когнитивный, мотивационный и регулятивный компоненты, которые неаддитивно образуют целостную структуру. Базовое качество в структуре конфликтной компетентности медиатора – субъективный локус контроля как показатель регулятивного компонента. Выбор личностью оптимального типа реагирования в конфликте определяется степенью развития в нем креативности. Конфликтная компетентность в области межличностных отношений выражена в превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциях, взаимосвязанных со структурными компонентами. Данные результаты согласуются с закономерностями, полученными авторами на других профессиональных группах [5; 6], и в целом подтверждают операционализацию когнитивного (информационный и креативный элементы), мотивационного (стремление к успеху), регулятивного (эмоционально-волевой и рефлексивный элементы) компонентов компетентности медиаторов

В свою очередь, уточняя понятие конфликтной компетентности медиатора, мы согласимся с Н. И. Леоновым, предложившим расширить его до понятия конфликтологической компетентности медиатора как системного, многокомпонентного образования профессионально-важных, социально-психологических, поведенческих особенностей медиатора, способствующих разрешению конфликтов между субъектами конфликтного взаимодействия [4].

Среди вопросов, раскрывающих психологическую структуру конфликтологической компетентности медиатора, выделены следующие аспекты: основные отличия в работе медиатора, конфликтолога, психолога, педагога, юриста; природа конфликта как отправная точка медиации; классификация конфликтов и алгоритмов их разрешения; сущность толерантности и основная цель медиации; стадии и этапы процедуры медиации; цели и задачи медиатора на каждом этапе; эффективная коммуникация в зоне конфликта; специальные навыки и коммуникативная компетентность медиатора; базовый алгоритм работы медиатора; медиативное интервью; модель компетенций медиатора; оценка эффективности медиации [7].

Подводя итоги, отметим, что в современной России активно развиваются различные виды альтернативного урегулирования споров. на практике все чаще используются альтернативные способы урегулирования правовых конфликтов в гражданском обществе. Посредничество – новая для нашей реальности деятельность, обозначающая примирительный процесс, а профессиональные медиаторы, в свою очередь, обладают посредническим потенциалом, раскрывая который возможно урегулировать проблемы межличностного взаимодействия. При этом ориентация на исследование интересов сторон в процессе медиации позволяет эмоциональную ситуацию конфликта перевести в рациональное осознанное поведение. Реальная эффективность метода медиации зависит от профессионализма посредника, от типа конфликта и личностных особенностей конфликтующих сторон, что составит перспективу исследования.

Список литературы

1. Азарнова, А. Н. Психологические условия повышения эффективности обучения профессиональных медиаторов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.07). – М., – 2013. – 20 с.
2. Башкин, М. В. Конфликтная компетентность личности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.05, 19.00.01). Ярославль. – 2009. – 26 с.
3. Леньков, С. Л., Рубцова, Н. Е., Мацюк Т. Б. Психологический потенциал студенческого волонтерства // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 28. № 2. – С. 202–212.
4. Леонов, Н. И. Медиация и копинг-ресурсы при урегулировании конфликта / Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар.

- науч. конф. – Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та, – 2019. – Т. 1. – С. 517–522.
5. Мусатова, О. А. К вопросу о коммуникативной компетентности руководителей органов внутренних дел / В сб.: Вопросы совершенствования правоохранительной деятельности: взаимодействие науки, нормотворчества и практики. – 2019. – С. 355–358.
 6. Мусатова, О. А. Анализ современных исследований психологии профессиональной мотивации личности // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – № 6. – С. 202–204.
 7. Профессиональная медиация: методы и технологии работы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.imaton.ru/seminars/professionalnaya-mediaciya-metody-i-tehnologii-raboty/> (дата обращения: 14.11.2021).
 8. Рубцова, Н. Е. Основные направления классификаций профессиональной деятельности // Психология и психотехника. – 2015. № 5 (80). – С. 501–510.
 9. Рубцова, Н. Е., Темиров, Т. В. Духовный смысл психологического обеспечения профессионального самоопределения // Мир психологии. – 2008. з– № 2 (54). – С. 211–221.
 10. Хазова, С. А. Когнитивные ресурсы совпадающего поведения: эмпирические исследования, 2010. Кострома, КГУ им. Н. А. Некрасова, – 2010. – 152 с.

НИЗАМОВА ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА,

кандидат психологических наук,

ФГБОУ ВО МГУ им. Ломоносова (г. Москва)

ТЕМНАЯ ТРИАДА В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ

К профессиональным группам, мало изученных с позиций Темной Триады личности, относятся педагоги, представляющие различные уровни системы образования: в частности, воспитатели детского сада, учителя школы и преподаватели вуза. С одной стороны, личность и профессиональная деятельность педагогов каждой из данных групп в последние годы интенсивно изучается, в частности, исследования в отношении учителей школы представлены широко [1; 3]. В последние годы исследования интенсивно расширяются также в отношении воспитателей детского сада (например, см. обзор в [5]), и в отношении преподавателей вуза.

С другой стороны, для всех этих групп эмпирическое изучение Темной Триады личности встречается редко. Например, O'Boyle, Forsyth, Banks, and McDaniel выполнили метаанализ, включивший более 180 профессионально ориентированных исследований Темной Триады, охватывающих многие профессии (офицеров полиции, продавцов и др.); вместе с тем, ни одного исследования педагогов (ни школы, ни вуза, ни детского сада) здесь не фигурирует (см.: [4]).

Триада рассматривается в исследовании в соответствии с концептуальными представлениями о том, что маккиавелизм, нарциссизм и психопатия представляют собой три относительно автономные личностные черты, которые, вместе с тем, обладают существенными взаимосвязями и в силу этого могут рассматриваться как единый комплекс – целостная подструктура личности, детерминирующая и опосредующая различные негативные проявления сознания, жизнедеятельности, поведения, межличностных и профессиональных отношений [6].

Выделенные в исследовании группы рассматриваются в соответствии с практикой российской системы образования и профессиональной деятельности педагогов, представляющих различные уровни данной системы: воспитателей детского сада, учителей школы и преподавателей вузов. В связи с этим гипотеза сформулирована следующим образом: фактор уровня системы образования влияет на выраженность черт Темной Триады личности у педагогов.

Дизайн исследования включил три группы измеряемых переменных: независимые переменные, которые представлял фактор уровня системы образования, принимающий три значения (дошкольное, школьное и высшее образование); зависимые переменные (три черты Темной Триады личности), а также общий показатель выраженности Темной Триады, определяемый как среднее этих трех черт; успешность профессиональной деятельности педагогов; прочие контролируемые переменные (возраст и опыт работы, соответственно, в качестве воспитателя детского сада, учителя школы или преподавателя вуза).

План экспериментального исследования предусматривал выявление средних значений и интеркорреляций черт Темной Триады в каждой из групп педагогов; проведение межгрупповых сравнений между данными группами с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA); сравнение полученных результатов по выраженности и структурным особенностям черт Темной Триады личности педагогов с аналогичными результатами, полученными другими авторами на иных социальных группах.

Для измерения черт Темной Триады использовали the «Short Dark Triad (SD3)» опросник (Jones & Paulhus, 2014) в русскоязычной адаптации Егоровой, Ситниковой, Паршиковой. Этот опросник состоит из 27 пунктов и включает три субшкалы – Маккиавелизм, Нарциссизм, Психопатия (по 9 пунктов на каждую). Утверждения оценивались по 5-пунктовой шкале Лайкерта с градациями от 1 = *нет выраженности* до 5 = *сильная выраженность* [2]. Показатель успешности работы педагогов определялся с помощью экспертной оценки, используя 5-пунктовую шкалу Лайкерта (1 = низкая выраженность и 5 = высокая выраженность). Количество экспертов, оценивающих труд одного педагога, варьировало в пределах от 3 до 8. Для анализа данных использовались статистические методы: ANOVA, дополненный применением *post hoc* тестов; корреляционный анализ (корреляция Пирсона); методы проверки статистических гипотез (критерии Фишера, Ливеня и др.).

В итоге проведен дескриптивный и корреляционный анализ для черт Темной Триады, возраста и стажа работы для всех групп педагогов и выборки в целом. У воспитателей средний возраст 31,9 лет, стаж 7,9 лет, выраженность маккиавелизма 2,95, нарциссизма 2,87, психопатии 1,22, общий показатель выраженности Темной Триады 1,78. При этом нарциссизм, психопатия и общий показатель выраженности Темной Триады обратно коррелирует с возрастом.

У школьных учителей средний возраст 32,09 лет, стаж 10,01 лет, выраженность маккиавелизма 2,92, нарциссизма 2,72, психопатии 2,17, об-

щий показатель выраженности Темной Триады 2,60 (выше, чем у воспитателей детских садов). У педагогов вузов средний возраст 33,57 лет, стаж 10,27 лет, выраженность маккиавелизма 3,22, нарциссизма 3,03, психопатии 2,00, общий показатель выраженности Темной Триады 2,75 (самый высокий в данном профессиональном сообществе). Выявлена прямая связь между уровнем маккиавелизма и возрастом / стажем педагога вуза, а также обратная связь между нарциссизмом и возрастом.

Выявлены интеркорреляции (5 у воспитателей, по 4 – у школьных учителей и педагогов вуза) черт Темной Триады в каждой из профессиональной группы, что позволило выделить типы структуры черт Темной триады: Полная триада, Ослабленная триада, Диада.

В результате дисперсионного и корреляционного анализа выявлены следующие закономерности черт Темной триады у педагогов: достоверные различия по уровню всех черт Темной Триады (маккиавелизма, нарциссизма и психопатии), а также по уровню общей выраженности Темной Триады; уровень маккиавелизма статистически не различается у воспитателей детского сада и учителей школы, но достоверно выше ($p < .01$) у педагогов вуза, чем в каждой из двух первых групп; уровень нарциссизма минимальный у учителей школы, достоверно выше ($p < .05$) у воспитателей детского сада ($p < .05$) и педагогов вуза ($p < .01$), при этом уровень педагогов вуза – самый высокий и достоверно выше ($p < .05$), чем у воспитателей детского сада; уровень психотизма статистически не различается у воспитателей детского сада и преподавателей вуза, но достоверно выше у учителей школы, чем у воспитателей детского сада ($p < .01$) у учителей школы ($p < .05$); общий уровень выраженности Темной Триады статистически не различается у воспитателей детского сада и учителей школы, но достоверно выше у преподавателей вуза, чем у воспитателей детского сада ($p < .01$) у учителей школы ($p < .05$).

Фактор уровня системы образования, к которой относится профессиональная деятельность педагогов, действует на выраженность черт Триады неоднозначно: для маккиавелизма и общей выраженности черт Триады он приводит к возрастанию при переходе с уровня школы на уровень вуза; в отличие от этого, для нарциссизма наблюдается «провал» для уровня учителей школы при последующем существенном возрастании для преподавателей вуза; в отличие от первых двух случаев, для психопатии наблюдается, наоборот, «пик» для уровня учителей школы при последующем снижении для преподавателей вуза практически до начального уровня воспитателей детского сада.

Структура Темной Триады личности изменяется нелинейно под влиянием фактора уровня профессиональной деятельности педаго-

га в системе образования. Корреляция между возрастом и маккиавелизмом статистически не различаются у воспитателей детского сада и учителей школы, но достоверно более сильная ($p < .05$) у педагогов вуза и при этом положительная. Дополнительно выполнено сравнение уровня выраженности черт Темной Триады, полученного в нашем исследовании для различных групп педагогов, с данными других исследований.

Подводя итоги, отметим, что проведен метаанализ современного состояния исследований маккиавелизма, нарциссизма и психопатии личности и выделены свойства личности и особенности Темной триады, влияющие на успешность педагогов в их профессиональной деятельности:

- психопатия и общий показатель выраженности Темной Триады отрицательно коррелируют с успешностью как у воспитателей, так и у школьных учителей;
- маккиавелизм, психопатия и общий показатель выраженности Темной Триады отрицательно коррелируют с успешностью как у педагогов вуза, так и на общей выборке педагогов.
- для различных профессиональных групп педагогов выраженность черт Темной Триады личности изменяется нелинейно под влиянием фактора уровня профессиональной деятельности педагога в системе образования;
- влияние фактора уровня системы образования является различным для черт Темной Триады (маккиавелизма, нарциссизма и психопатии);
- существуют различные типы структуры черт Темной Триады, проявляющиеся в тех или иных социальных или профессиональных группах.

Полученные результаты позволяют обосновать прикладные закономерности: учителя школы характеризуются высокой выраженностью психопатии, и данный факт целесообразно учитывать при организации работы по сохранению психического здоровья и профилактике профессиональных деформаций; педагоги вуза характеризуются самой высокой выраженностью маккиавелизма, что целесообразно учитывать в контексте организации работы вузов и формирования их продуктивной организационной культуры.

Список литературы

1. Антоновский, А.В., Попкова, Т.А., Сулимина, О.В., Колиенко, Н.С., Шеметкова, Е.В., Ахметова, Д.Н., Макеева, Н.Ю., Травина, С.А. Становление личности в эпоху перемен: совре-

- менные контексты и траектории социализации. Тверь: МГЭУ, – 2019. – 216 с.
2. Егорова, М. С., Ситникова, М. А. Паршикова, О. В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.10.2020).
 3. Леньков, С. Л., Антоновский, А. В. Структура защитно-совладающего поведения в профессиональной деятельности учителя // Вестник университета. – 2009. № 30. – С. 53–56.
 4. O’Boyle, E. H., Forsyth, D. R., Banks, G. C., & McDaniel, M. A. (2012). A meta-analysis of the Dark Triad and work behavior: A social exchange perspective. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 557–579. doi:10.1037/a0025679.
 5. Nizamova E. S. The dark triad of personality and work efficiency of kindergarten teachers / S.L. Lenkov, № E. Rubtsova, E. S. № izamova / В сборнике: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EPSBS. Сер. «THE European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EPSBS», – 2017. – С. 196–211.
 6. Paulhus D.L., Williams K.M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy // *Journal of Research in Personality*. – 2002. V. 36. – P. 556–563.

НОВИКОВА ЕКАТЕРИНА МИХАЙЛОВНА,

заведующая отделением психологической и социально-педагогической помощи ГБУ «Областной Центр «Семья» (г. Тверь)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СЛУЖБЫ ДЕТСКОГО ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ НА ТЕРРИТОРИИ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

Деятельность детского телефона доверия полностью отвечает главной задаче, поставленной в рамках Десятилетия детства, – созданию безопасной среды для развития каждого ребенка. Благодаря работе детского телефона доверия каждый ребенок, независимо от места его проживания и финансовых возможностей, в случае необходимости может обратиться за получением экстренной квалифицированной психологической помощи [1].

Наш мир продолжает динамично изменяться и граждане этого мира вольно или невольно принимают новые правила жизни. Работа и учеба переходят на дистанционную форму. В условиях режима самоизоляции граждан, когда очное взаимодействие с психологом исключено, формат заочной психологической помощи становится выходом из ситуации. Психологическая помощь становится необходимой для тех, кого эпидемиологическая ситуация и вынужденная изолированность приводит в состояние апатии, тревоги, эмоциональной нестабильности.

С 2010 года и по настоящее время детский телефон доверия – единственная на территории Российской Федерации служба помощи детям, которая работает на принципах анонимности, конфиденциальности, бесплатности для абонента и доступности с любого телефона.

Целью деятельности Детского телефона доверия является оказание экстренной психологической помощи средствами телефонного консультирования в ежедневном круглосуточном режиме на условиях анонимности.

Детский телефон доверия предназначен для того, чтобы выполнять функции психологической поддержки и помощи в особо тяжелых кризисных состояниях. Ребенок, его родитель, близкий, педагог позвонив в Службу, может открыто говорить о том, что его беспокоит, тревожит, не называя своего имени и свои координаты.

Помощь специалистов детского телефона доверия направлена на профилактику детского и семейного неблагополучия, стрессовых

и суицидальных настроений детей и подростков, защиту прав детей и укрепление семьи.

Служба ДТД решает несколько основных задач:

- консультирование населения (преимущественно детей, родителей, педагогов), обратившихся за психологической помощью по телефону
- повышение психологической грамотности населения посредством предоставления клиентам информации, ориентированной на решение проблем личного и социального характера
- осуществление организационно-методической и супервизорской деятельности в целях повышения эффективности работы специалистов детских телефонов доверия
- просвещение и реклама направлений деятельности Детского телефона доверия в целях развития у населения мотивации обращения за психологической помощью в Службу Детского телефона доверия в сложных жизненных и кризисных ситуациях
- мониторинг и контент-анализ запросов абонентов [2]

Ежегодно Детский телефон доверия работающий на базе ГБУ «Областной Центр «Семья», подключенный к единому Общероссийскому номеру детского телефона доверия 8-800-2000-122, принимает более 4000 обращений абонентов разного возраста.

В Службу обращаются дети и подростки в возрасте от 4-х до 18-ти лет. Основные проблемы у детей разного возраста касаются взаимоотношений с родителями, прежде всего, это различные виды семейных конфликтов; трудности, возникающие в отношениях со сверстниками (непонимание, агрессия, изоляция, неудовлетворенность общением).

Учебные проблемы детей связаны с недостаточной учебной мотивацией, с вопросами взаимоотношений с учителями либо жалобами на повышенную сложность учебных программ и завышенные требования педагогов. Одна из наиболее значимых проблем абонентов подросткового и юношеского возраста касается взаимоотношений с противоположным полом (первая влюбленность, трудности, возникающие из-за дефицита гендерных навыков взаимодействия и др.).

Запросы от родителей и иных граждан связаны с конфликтами и непониманием, с ошибками воспитания в семье, с отсутствием отца в процессе воспитания несовершеннолетних, с ситуативными проблемами в процессе общения с подростками. Можно предположить, что значительное количество запросов, связанных с семейными трудностями, объясняется недостаточной информированностью родителей о специфике возрастного развития детей и отсутствием единых

требований к ребенку в семье, а также непоследовательностью педагогических воздействий.

Кризисные обращения от родителей чаще всего касаются различных видов насилия (в семье, в образовательном учреждении, на улице). Нередки запросы информационного и юридического характера, связанные с этой категорией проблем. Запросы родителей, связанные с различными формами дезадаптации ребенка, в основном касаются следующих проблем: буллинг – агрессивное преследование одного из членов коллектива; адаптация в связи с переходом ребенка в новое образовательное учреждение; пролонгированная школьная дезадаптация.

Эффективность психологического телефонного консультирования оценить довольно сложно из-за отсутствия обратной связи и информации о дальнейшей судьбе абонентов. Поэтому в практике телефонного консультирования принято несколько косвенных признаков оценки эффективности данного вида психологической помощи. Прежде всего, это количество обращений от целевой аудитории.

Дополнительными признаками эффективности работы Службы могут служить повторные обращения абонентов с благодарностью. Также наблюдаются повторные обращения абонентов, ориентированных на продолжение работы с заявленной проблемой.

Список литературы

1. Развитие деятельности детского телефона доверия – Москва: Издательство «Перо», – 2019.
2. Услуга «Оказание экстренной психологической помощи детям службой детского телефона доверия, работающей под единым общероссийским номером», Книга 8. [М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения], – 2013.

ПОГОРЕЛОВ АНАТОЛИЙ НИКОЛАЕВИЧ,

*кандидат философских наук, доцент,
ФГКВОУ ВО ВА ВКО им. Г. К. Жукова (г. Тверь)*

ПЛАТОНОВА АЛЕНА ДМИТРИЕВНА,

курсант, ФГКВОУ ВО ВА ВКО им. Г. К. Жукова (г. Тверь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗМЕНЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ СТРУКТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ АРМИИ

В современной научной литературе при изучении гендерной структуры российской армии можно выделить два основных подхода, в рамках которых изучались различные аспекты данной проблематики: институциональный и структурно-функциональный.

Опираясь на институциональный подход, гендерная структура российской армии рассматривается посредством анализа гендерных отношений военнослужащих через их статусные позиции в армейской среде и через их гендерные контракты. Изучение гендерных отношений военнослужащих через механизмы формирования гендерных практик взаимодействия происходит на основе структурно-функционального подхода. При этом измерение гендерной структуры российской армии в рамках этих двух подходов не было ориентировано на изучение ее динамики.

Применение институционального подхода в его структурно-конструктивистском варианте позволяет не только раскрыть главные механизмы воспроизводства и устойчивости гендерной структуры российской армии, но и обнаружить механизмы ее конструирования и трансформации [1, с. 49].

Методологический конструкт научного исследования динамики гендерной структуры российской армии, основанный на институциональном подходе в его структурно-конструктивистском варианте, предполагает выявление сдвигов в системе гендерного взаимодействия военнослужащих, которые определяются состоянием и динамикой их гендерных стереотипов и установок, обусловленных в свою очередь динамикой внешних и внутренних факторов.

Формирование гендерной структуры российской армии детерминировано патриархатным принципом устройства в 90-х годах XX столетия политической, экономической и профессиональной сфер жиз-

недеятельности российского общества, а также сочетанием баланса патриархатных представлений и эгалитарных норм в семейной сфере.

Традиционализм гендерной системы российского общества в этот период обуславливает преобладание патриархатных представлений военнослужащих российской армии, определяющих доминирование мужчин во всех видах военно-профессиональной деятельности, отводя женщине-военнослужащей только вспомогательную роль.

Внутренним фактором формирования гендерной структуры российской армии является состояние качественного и количественного состава военнослужащих женского пола.

Количественный состав военнослужащих женщин характеризует-ся относительно малой их долевой представленности в общей гендерной совокупности военнослужащих.

Качественный состав определяется преобладанием в российской армии военнослужащих женского пола с традиционными гендерными профессионально-поведенческими практиками, включающими феминные социально-психологические характеристики и слабовыраженную военно-профессиональную ориентацию. При этом выявляется категория военнослужащих женщин, демонстрирующих инновационные профессионально-поведенческие практики, включающие андрогинные или маскулинные социально-психологические характеристики, а также средне или сильно выраженную военно-профессиональную ориентацию. Относительно невысокая численная представленность военнослужащих женского пола в общем и дифференцированном составе военнослужащих, а также преобладание среди них представительниц с традиционными поведенческими практиками обуславливают в период формирования гендерной структуры российской армии укрепление патриархатных позиций военнослужащих в отношении профессиональных возможностей и роли женщин в армии [1, с. 108].

Гендерные стереотипы военнослужащих мужского и женского пола на этапе формирования гендерной структуры российской армии отражают преимущественно патриархатные взгляды в отношении уровня профессиональных возможностей военнослужащих женщин.

Содержание гендерных установок военнослужащих российской армии, детерминированное сильными позициями в армейской среде патриархатных стереотипов, характеризуется признанием доминирующей ролевой позиции мужчин и подчинительной ролевой позиции женщин во всех видах военно-профессиональной деятельности.

Превалирование патриархатных взглядов в содержании гендерных стереотипов и установок военнослужащих российской армии

определило преобладание доминантно-зависимого типа гендерного взаимодействия военнослужащих, который характеризуется мужским доминированием как в рамках формальной, так и неформальной сфер деятельности.

Таким образом, гендерная структура российской армии в начале XXI века характеризуется ярко выраженным мужским доминированием во всех видах и сферах военно-профессиональной деятельности.

Либерализация гендерной системы российского общества, как внешний фактор трансформации гендерной структуры российской армии, выражающаяся в снижении уровня жесткости в иерархии отношений мужчин и женщин в политической, экономической, профессиональной и семейной сферах жизнедеятельности, обуславливает определенные сдвиги в содержании гендерных стереотипов и установок военнослужащих российской армии в последние годы. При этом наряду с гендерными взглядами военнослужащих, отражающими признание «военно-профессиональной вторичности» женщин в армейской среде, усиливаются и их либеральные убеждения, включающие принятие конкурентоспособности военнослужащих женского пола в определенных видах военно-профессиональной деятельности, не связанных с физическими перегрузками, а также не представляющих угрозу ее репродуктивному здоровью.

В рамках внутренних факторов трансформации гендерной структуры современной российской армии отмечается усиление количественного и повышение уровня качественного состава военнослужащих женского пола. Усиление их численной представленности в общем и дифференцированном составе военнослужащих способствует тому, что женщины уже меньше рассматриваются в качестве «особой» категории данной профессиональной группы, тем самым определяя их маргинальное положение как военных профессионалов. Расширяется сегмент военнослужащих женского пола, демонстрирующих инновационные гендерные практики, которые отражают их активную позицию в военной профессиональной среде [2, с. 289].

Данная категория женщин-военнослужащих на современном этапе превалирует над женщинами с феминными поведенческими практиками. Тенденции в контексте внутренних факторов трансформации гендерной структуры российской армии обуславливают возможность альтернативного взгляда на роль и место женщины в военно-профессиональной среде, тем самым определяя либерализацию полоролевых стереотипов и установок военнослужащих российской армии.

Динамика гендерных стереотипов и установок военнослужащих мужского и женского пола на этапе трансформации гендерной структуры российской армии характеризуется усилением либеральных и существенным ослаблением традиционных позиций в отношении профессиональных возможностей и роли женщин в армии. При этом на данном этапе среди военнослужащих мужского пола преобладает категория мужчин, имеющих стереотипы и установки традиционной направленности, а среди военнослужащих женского пола – категория женщин с либеральными стереотипами и установками. Также выявляется сегмент женщин-военнослужащих с эгалитарными стереотипами и установками, содержание которых включает признание гендерного равенства во всех без ограничения сферах и видах военно-профессиональной деятельности.

Гендерные представления у военнослужащих женщин как представителей наиболее дискриминируемой социальной группы меняются быстрее, чем у военнослужащих мужчин, так как они больше в этом заинтересованы.

Гендерные стереотипы и установки мужчин-военнослужащих трансформируются посредством взаимодействия с сослуживцами женского пола инновационного типа, при этом женские реальные инновационные профессиональные практики, диссонируя с мужскими традиционными поло-ролевыми представлениями, способствуют изменению их гендерного сознания. Усиление в Российской армии женщин инновационного типа обуславливает интенсивность трансформации гендерных стереотипов и установок военнослужащих мужского пола.

Изменение гендерных стереотипов и установок военнослужащих российской армии, которое выражается в переходе от упрощенного взгляда на роль женщины в армии к более рациональному осмыслению ее присутствия в военно-профессиональном пространстве, определяет сдвиги в системе их гендерного взаимодействия. На этапе трансформации гендерной структуры российской армии происходит сокращение практики гендерного взаимодействия военнослужащих традиционного типа и расширение практики гендерного взаимодействия либерального типа, в рамках которого допускается доминирующая роль женщины во всех видах военно-профессиональной деятельности, исключая боевую деятельность.

Либерализация системы гендерного взаимодействия военнослужащих, в результате которой выявляется гибкость ролевых позиций мужчин и женщин в рамках военно-профессионального пространства, и определяет динамику гендерной структуры современной российской армии.

Гендерные представления у военнослужащих женщин как представителей наиболее дискриминируемой социальной группы меняются быстрее, чем у военнослужащих мужчин, так как они больше в этом заинтересованы.

Гендерные стереотипы и установки мужчин-военнослужащих трансформируются посредством взаимодействия с сослуживцами женского пола инновационного типа, при этом женские реальные инновационные профессиональные практики, диссонируя с мужскими традиционными полоролевыми представлениями, способствуют изменению их гендерного сознания. Усиление в Российской армии женщин инновационного типа обуславливает интенсивность трансформации гендерных стереотипов и установок военнослужащих мужского пола [3, с. 235].

Изменение гендерных стереотипов и установок военнослужащих российской армии, которое выражается в переходе от упрощенного взгляда на роль женщины в армии к более рациональному осмыслению её присутствия в военно-профессиональном пространстве, определяет сдвиги в системе их гендерного взаимодействия. На этапе трансформации гендерной структуры российской армии происходит сокращение практики гендерного взаимодействия военнослужащих традиционного типа и расширение практики гендерного взаимодействия либерального типа, в рамках которого допускается доминирующая роль женщины во всех видах военно-профессиональной деятельности, исключая боевую деятельность.

Либерализация системы гендерного взаимодействия военнослужащих, в результате которой выявляется гибкость ролевых позиций мужчин и женщин в рамках военно-профессионального пространства, и определяет динамику гендерной структуры современной российской армии.

Список литературы

1. Гербач, Ж.В., Гаврюшенко, П.И. Динамика уровня военно-профессиональной ориентации военнослужащих мужского и женского пола как субъективный фактор динамики гендерной структуры российской армии // Проблемы укрепления законности в военной организации государства «За права военнослужащих»: Российский военно-правовой сборник. М., – 2010. – № 14. – С. 105–112.
2. Погорелов, А.Н., Платонова, А.Д. Гендерный анализ процесса феминизации армии // Актуальные проблемы практической психологии: Материалы Международной научно-практи-

ческой конференции. Тверь, 20 декабря 2019 г. – Тверь: СФК-офис, – 2019. – С. 287–291.

3. Погорелов, А.Н., Платонова, А.Д. Проблемы объективации сущностных сил женщин-военнослужащих в основных сферах воинской деятельности // Актуальные проблемы практической психологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тверь, 18 декабря 2020 г. / под ред. Т.А. Попковой, А.В. Антоновского. – Тверь: СФК-офис, – 2020. – С. 232–237.

ПОПКОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА,

кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологических и гуманитарных наук АНО ВО ТИ МГЭУ, (г. Тверь)

ТРАВИНА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА,

кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования АНО ВО ТвГУ, (г. Тверь)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ УТРАТУ

Утраты являются неотъемлемой частью жизни человека. К жизненным утратам, в широком смысле этого слова, относятся потеря работы, здоровья, гибель домашнего любимца, расставание с любимыми людьми, в том числе развод. Смерть близкого человека является самой тяжелой утратой.

В связи с тем, что утраты являются частью жизни, проблема эффективной психологической помощи в переживании горя всегда актуальна. Отсутствие должной психологической помощи в ходе переживания горя может привести к осложненному горю, формированию затяжных депрессивных состояний. И в этом смысле возможности психологического консультирования, т.е. ситуативной профессиональной поддержки личности в кризисные для нее моменты, являются не менее существенными, чем возможности психотерапевтической помощи. Ресурсы личности, позволяющие ей справиться с горем, значительны, и в большинстве случаев естественная динамика переживания личных трагедий приводит к сглаживанию остроты горевания. Самым трудным для личности зачастую является возвращение к повседневной обыденности, перестраивание приоритетов в соответствии с новой жизненной ситуацией. Задача консультанта – помочь клиенту прийти к переструктурированию опыта, чтобы пережитая потеря не определяла всю дальнейшую жизнь в негативном смысле. При оказании действенной и экологичной по процессу консультативной помощи в ситуации горевания важно учитывать гендерные и возрастные аспекты.

Нами проведено исследование функциональных психоэмоциональных состояний и адаптивных возможностей у женщин, пережи-

вающих горе. Участники: 30 женщин возраста 25–30 лет и 30 женщин возраста 55–60 лет, обратившихся за профессиональной психологической помощью в связи с сохраняющимися по прошествии года переживаниями горя утраты (смерть супруга).

В результате диагностики функциональных психоэмоциональных состояний женщин двух возрастных групп 25–30 и 55–60 лет по методике «Самочувствие, Активность, Настроение» (САН) получены следующие результаты – выборочные средние по группам (таблицы 1 и 2).

Таблица 1
Средние значения показателей функциональных психоэмоциональных состояний женщин возрастной группы 25–30 лет по методике «Самочувствие, Активность, Настроение» (САН)

Шкалы методики САН	Средние значения
самочувствие	3,1
активность	3,01
настроение	3,4

Исходя из этих результатов, женщины возрастной группы 25–30 лет, находящиеся в состоянии горя, имеют сниженные показатели психического функционирования – дискомфортное самочувствие, сниженную активность и подавленное настроение (значения выборочной средней ниже 4 баллов).

Таблица 2
Средние значения показателей функциональных психоэмоциональных состояний женщин возрастной группы 55–60 лет по методике «Самочувствие, Активность, Настроение» (САН)

Шкалы методики САН	Средние значения
самочувствие	3,15
активность	3,35
настроение	3,34

Женщины возрастной группы 55–60 лет в состоянии горя характеризуются более сохраненным общим функциональным фоном, особенно по параметру активности (табл. 2).

Сравнение показателей функциональных психоэмоциональных состояний женщин разных возрастных групп, переживающих горе, представлено на рис. 1.

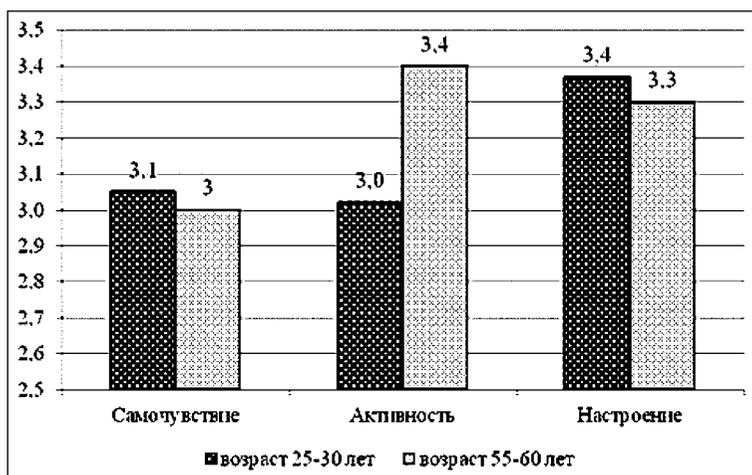


Рис. 1 Показатели функциональных психоэмоциональных состояний женщин возраста 25-30 и 55-60 лет по методике САН

Различия выборочных средних оценивались с помощью критерия t Стьюдента. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3
Результаты статистического сравнения показателей по методике САН

Шкалы опросника САН	Выборочные средние		Значение статистики t-критерия Стьюдента
	Выборка женщин 25–30 лет	Выборка женщин 55–60 лет	
самочувствие	3,1	3,15	0,654
активность	3,01	3,35	-2,088*
настроение	3,4	3,34	0,872

*различия на уровне значимости $p < 0,05$

На основании анализа можно сделать вывод, что женщины разного возраста достоверно различаются по шкале активности.

Женщинам в возрасте 25–30 свойственна тенденция к более выраженному снижению уровня функциональных состояний по параметру активности. Женщинам старшей возрастной группы (55–60 лет) менее свойственно реагировать на стресс горя снижением активности. Можно предположить, что они используют активность (хоть что-то делать, не «сидеть так») как способ совладания, частичного внешнего отвлечения от тягостных переживаний. У молодых женщин еще отсутствует опыт потерь. Возрастной период 25–30 лет – период обретений: рождаются дети, развивается карьера, возникают проекты и творческие замыслы. Невосполнимые потери, которые и порождают горе, с большим трудом могут быть переработаны и интегрированы психикой. Психика женщин возраста 55–60 лет более адаптирована к потерям: переживаемое горе к такому возрасту уже не первое.

Полученные в ходе исследования результаты могут использоваться в кризисном психологическом консультировании.

ПЬЯНОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА,

кандидат философских наук, доцент АНО ВО ТИ МГЭУ (г. Тверь)

ФИЛОСОФИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Чтобы жить в мире, человек, как минимум, должен представлять, что такое мир – то есть, он должен иметь ориентировку в пространстве и во времени. Без подобной ориентировки человек едва ли вообще жизнеспособен. Например, если мы знаем, что в этом лесу живет хищник, пойдем ли мы в этот лес?! Если и придётся нам туда идти, то мы будем всё время бдительны – будем всё время в напряжении. То есть, всё время будем тратить энергию на постоянный контроль. А ведь энергия – это то, что определяет нашу жизнеспособность вообще. Это как в экономике деньги. Какую бы отрасль экономики мы ни взяли, везде именно деньги определяют степень развития и интенсивность процессов. Так и в организме: именно энергия определяет состояние органов и систем, общую жизнеустремлённость и способность к выживанию. И если мы знаем, что никаких хищников в этом лесу нет, мы будем вполне расслаблены, спокойны и не будем тратить энергии. А значит, мы её сэкономим для каких-то важных дел.

Если, например, мы думаем, что причиной наших проблем являются злые духи, то чтобы улучшить ситуацию, нам надо будет изгнать их. А если, например, причиной болезни мы считаем не духов, а микроорганизмы, то надо использовать антибиотики. А это совсем другой подход. Приведенные примеры означают, что именно мировоззрение определяет методологию – то, что надо нам делать, живя в мире. В силу того, что нам надо, в первую очередь, выжить, а во вторую очередь – жить качественно, мы можем, исходя из мировоззрения, строить самые разные методологические принципы. Но, поскольку мы живём в среде природной и среди людей, какие-то наши методологические подходы и способы могут оказаться непригодными – неэкологичными, опасными для среды. Поэтому должны быть ещё и аксиологические или ценностные ориентиры, которые указывают, что из методологии можно использовать, а что – нет. Если игнорировать интересы окружающих и реализовывать свои цели и потребности, как того нам хочется, в том числе и вредя им, Мир постарается поставить нас на место. И для этого у него найдётся много средств.

Таким образом, чтобы жить, человек должен иметь ориентировку – должен знать, что такое Мир, и каковы конкретные его объекты и законы (мировоззрение). Именно мировоззрение определяет то, что надо делать, чтобы выживать в мире (методология), именно мировоз-

зрение определяет границы использования методологии, указывая на группу ценностных приоритетов. Последнее назовём аксиологией. Кратко основная идея будет тогда звучать так: мировоззрение определяет методологию и аксиологию человеческого существования. Поскольку это всё относится к области философии, можно сказать обобщённо, что философия является основой гармоничного и качественного существования человека в Мире. Но так как по сути, каждый человек создаёт собственную философию – необходимо как-то создать общую, универсальную философию или описание мира. Эта универсальная философия и называется картиной Мира.

Картин Мира в принципе тоже существует множество. Но поскольку до сих пор только наука претендовала на правильное описание Мира, то речь обычно ведётся о научной картине Мира. При этом другие описания реальности считаются ненаучными и, следовательно, неистинными. Научная картина Мира является основой любого другого знания, своего рода фундаментом здания, на который надстраивается всё остальное знание. И тот фундамент, который был заложен в основании науки в пределах XIV–XVIII веков, называемый философией классической науки или по-другому ньютоно-картезианской парадигмой или ньютоно-картезианской научной картиной Мира. Ещё её называют механистической или иногда позитивистской картиной Мира. Первое название связано с тем, что Исаак Ньютон был главной фигурой, составившей основания классической механики, а Декарт указал принципы взаимодействия материи и сознания в контексте именно механистического описания Мира. Позитивизм предполагает истинным лишь то, что может быть обнаружено «позитивно» – то есть, органами чувств или с помощью приборов, которые, как известно, являются усилителями органов чувств.

Ньютоно-картезианская (механистическая) картина Мира предполагает, что Мир есть некое абсолютно пустое пространство (которое описывается аксиомами Евклида, предполагающими, например, что через одну заданную точку пространства можно провести лишь одну линию, параллельную заданной линии), в котором существуют отдельные изолированные друг от друга объекты Мира. Взаимодействие этих объектов Мира происходит по законам механики Ньютона. Сознание же имеет ко всему этому также некое изолированное отношение, является производным материи и подчиняется принципу «Я мыслю – следовательно, я существую» (а если нет – значит, и меня нет). То есть, мир ньютоно-картезианской парадигмы (или философский фундамент классической науки) представляет собой вполне очевидный и вполне понятный для всех вариант описания Мира. Наука, опираясь на этот философский фундамент, достигла невероятных

высот – вплоть до полётов в космос. Поэтому никто не может усомниться в правильности этого варианта мироописания.

Однако в начале XX века появились теория относительности, квантовая механика, неевклидовы геометрии Лобачевского, Римана, Бойяйи, которые продемонстрировали ученым, что есть аспекты реальности, которые могут быть совершенно неординарными с позиций привычной картины Мира, но, в то же время, являются не менее, а в некоторых конкретных моментах даже и более точными сравнительно с классическим описанием. Так появилась неклассическая картина Мира или философский фундамент неклассической науки. В этом варианте мироописания допускается сосуществование альтернативных аутентичных (то есть, истинных) описаний единого Мира. Если вспомнить известную суфийскую притчу о Слоне и щупающих его слепцах, то можно сказать, что познание каждого из слепцов есть познание классической картины Мира. Если, исследуя наощупь, пройти через все позиции, на которых слепцы щупали Слона, то можно понять, что все слепцы щупают одного и того же Слона, и признать истинными все описания слепцов, а это уже выход на позиции неклассического мировоззрения. Здесь уже не говорится, что прав только кто-то один. Правы все! Но когда приобретается зрение, видят больше и знают больше, чем при познании лишь только осязанием. В данном случае все описания взаимосвязаны в единой картине целостного Слона. А это уже выход на позиции постнеклассического мировоззрения – основания современной фундаментальной науки, которая неизвестна или не совсем понятна даже многим из представителей частных вариантов науки. Основания постнеклассической науки были заложены в конце XX века, когда появились синергетика, теория хаоса и самоорганизации материи, другие теории нелинейной науки. Теперь Мир воспринимается как единое целое, можно сказать, «живое» образование, где каждый объект связан со всеми остальными объектами Мира, и взаимодействия уже не носят линейного характера причин и следствий, а сознание являет собой уже не производное материи, но нечто такое, что составляет самую сущность Мироздания.

Таким образом, уже в пределах XX века фундаментальная наука дважды поменяла свой философский базис, отойдя от механистического мировоззрения ньютоно-картезианской парадигмы, пройдя через толерантность и лояльность неклассического мировоззрения к признанию единства Мира в постнеклассической парадигме. Но, поскольку частные науки далее отстоят от фундаментальной науки, базирующейся уже на постнеклассическом мировоззрении, приходится признать, что имеется некоторая инерция, вследствие которой эта новость до них ещё не дошла. С другой стороны, можно констатировать,

что, например, в медицине уже сосуществуют на законных правах и рефлексотерапия, которую ранее признавали шарлатанством, и гомеопатия, философия которой никак не может быть признана классическим мироописанием. То же самое есть и в психологии с психотерапией. Например, уже свободно используются шаманские практики и техники системной семейной психотерапии, эффективность которых малообъяснима с позиций классической науки.

Иными словами, уже сегодня есть все признаки неклассического взгляда на Мир, и это означает, что следующим этапом будет переход на позиции постнеклассического мировоззрения. И это значит, что необходимо будет выйти за пределы плоскостного «здесь-и-теперь видения» позитивизма, пройти через толерантное отношение к другим взглядам на Мир неклассического мировоззрения и прийти к духовно-ориентированному мировоззрению постнеклассики, которое провозглашает принцип слияния самореализации индивида с реализацией потребностей Мира. «Дао война сливается с Мировым Дао», «Намерение война сливается с Намерением Духа», – так этот принцип звучит в трактовке даосского учения или учения толтеков. Есть ещё одна известная формула: «Делай другим то, что ты хотел бы, чтобы другие делали тебе». Или ещё можно сказать, что то, что ты делаешь для собственной самореализации, должно в итоге приносить что-то полезное для развития Мира. В итоге и ты получаешь своё, и Мир получает то, что ему нужно от тебя как составной части единого Мироздания. В абсолюте – твоя самореализация как отдельного элемента Мира (как частного в Общем) есть в то же время самореализация Мира, Бога, Духа (как Общего в частном).

Все наши конфликты, войны, самоуничтожение и уничтожение экосреды, включая все формы жизни и даже всей планетарной системы, вызваны ограничениями нашего мировидения. Ведь именно мировоззрение определяет методологию и аксиологию существования.

Позитивизм и механицизм видения ньютоно-картезианской парадигмы внушает нам, что мы изолированно существующие объекты Мира. Взаимодействия между нами происходят по механистическим законам, и потому мыслится, что физическое превосходящее воздействие может разрушить и полностью исключить любой другой объект Мира, убрав его с нашего пути вообще. При этом, например, совершив убийство, человек может надеяться на то, что, если никто этого не видел, что если нет свидетелей, то никто никогда и не узнает о его деянии.

Иными словами, всё, что мы имеем в нашей истории, есть следствие именно механистического, ньютоно-картезианского мировоззрения.

Рассматривая нынешнюю ситуацию в контексте разных вариантов указанных научных парадигм, можно констатировать, что в настоя-

ший период имеются уже все признаки неклассического мировоззрения наряду с ещё существующими по инерции признаками классического мировоззрения. Характерным признаком неклассического мировоззрения является толерантность к другим точкам зрения – описаниям реальности. В классике считалось верным только то, что мы признаем правильным, исходя из плоскостного, позитивистского видения. Всё остальное отрицалось, автоматически откидывалось в категорию неистинности. В этом смысле провозглашалось и превосходство одной расы над другой, одного пола над другим, науки над ненаукой и т.д. История человечества была так или иначе привязана к истории Европы, а всё другое рассматривалось как нечто второстепенное, подтягиваемое к ней. Высокомерие белого человека проявлялось во всём, и максимально это выразил Редъярд Киплинг в стихотворении о «бремени белых», которые должны были подтянуть к цивилизации всех остальных, «не-белых». Китай, Индия, Тибет, Африка, индейская Америка и т.д. – всё это был второсортный мир.

Но сейчас ситуация изменилась. Уже никто не может так однозначно заявить о «бремени белых», об их избранности и превосходстве. Весь мир уже признаёт величие культур Египта, Индии, Китая, Месопотамии, Мезоамерики. В этом ином взгляде, в инаковости других культур и народов европейское мышление находит новые ресурсы и взаимодополнение, обретая новые качества, обеспечивающие новые перспективы собственного развития.

Но пока это только толерантность и принятие возможности инаковости, другого взгляда и другого варианта мировосприятия. Это уже хорошо рядом с прошлым отношением и пониманием. Но это только переходный этап.

Следующим будет переход на позиции постнеклассического, духовного мировосприятия, указывающего, что Мир есть единое целостное живое самоорганизующееся образование, в котором всё связано со всем. Такой взгляд выше взгляда простого отстранённого принятия – толерантности к иным вариантам мировосприятия. В этом взгляде на Мир уже нет отстранённости – есть включённость в Единство. И бытие отдельного элемента Мира при этом сохраняет функциональное единство и Мира, и каждого отдельного элемента в контексте целостности Мира. Это и означает, что каждый живёт и реализуется и как отдельный человек в контексте единства Мира, и как Мир (Дух, Бог) в контексте его человеческой формы. И, соответственно, его личная самореализация есть аспект самореализации Духа. И это есть вариант самого прогрессивного, абсолютно экологичного, гармоничного способа воспринимать Мир и жить в нём качественно и красиво...

РУБЦОВА НАДЕЖДА ЕВГЕНЬЕВНА,

*доктор психологических наук, доцент, профессор, АНО ВО Рос НОУ,
профессор кафедры психологического консультирования,
ГОУ ВО МГОУ (г. Москва)*

ЕЛАГИНА МАРИНА ЮРЬЕВНА,

*кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО ДГТУ (г. Ростов-на-Дону)*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ НА ИНФОРМАЦИОННЫЙ ТИП ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях современного динамичного рынка труда актуальной проблемой высшего образования является адекватный выбор абитуриентами профессий, которые соответствуют как их индивидуально-типологическим, так и личностным особенностям. Такой выбор закладывает необходимые основания для последующего формирования интенции молодого человека к его профессиональной самореализации, развития желания и способности работать в сфере профессиональной деятельности изученной и освоенной специальности [1].

Наиболее обобщенной формой отношения человека к профессии является его профессиональная направленность, которая определяется и как интерес к профессии, и как склонность заниматься ею. Профессиональная направленность личности является также необходимым условием психологической готовности к будущей профессиональной деятельности. Становление профессионализма обучающихся и последующая результативность их деятельности базируется, в свою очередь, на общей готовности к труду и специальной готовности к конкретной профессиональной деятельности. Ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности является психологическая готовность, которая понимается как единство функциональных и личностных компонентов. Формирование психологической готовности к деятельности в процессе профессиональной подготовки связано с образованием профессионально направленных отношений, мотивов, а также с соответствием условий профессиональной подготовки условиям реальной профессиональной деятельности. Значимость психологической готовности к труду особенно возрастает в условиях цифровизации, связанных, в том числе, с возрастанием неопределенности профессионального развития и многообразия возможностей карьерного выбора, с увеличением конкурен-

ции за трудовые посты, с перераспределением функций контроля за выполнением профессиональной деятельности и, в частности, с увеличением значимости самоконтроля и автономности профессионала [12; 13].

Вопросы трансформации образования под влиянием глобальной цифровизации широко изучаются уже на протяжении длительного времени (см., например: [14; 16]). Вместе с тем, отдельные аспекты таких изменений остаются фактически не изученными. Это относится и к определенным трудностям в решении проблемы психологической классификации современных видов профессиональной деятельности, которые, в стремлении к дихотомичности, разделяли лишь на субъект-объектный и субъект-субъектный, что ограничивало описание психологического содержания профессиональных групп специальностей сферы информационных технологий. С выделением нового базового типа деятельности, в котором значительно выражено взаимодействие не только с людьми или материальными объектами, но с информацией [9], в научно-практическое рассмотрение была включена сфера информационных технологий, обладающая особыми характеристиками и психологическими требованиями к ее специалистам [4]. Названный субъектно-информационным [9] (для краткости – информационный), данный труд обладает важной психологической спецификой, отличающей его от объектного и субъектного типов по структурно-функциональной организации деятельности [2-4; 6-10].

Научный и прикладной интерес к профессиям информационного типа получил свое развитие при создании интегративно-типологической классификации видов современного профессионального труда, когда каждая профессия рассмотрена как многопризнаковый объект, при этом место профессии в классификации определено выделением преобладающих признаков в каждом сочетании трех отношений метатипов: субъект труда – метасубъект совместного труда, деятельность субъекта труда – метадеятельность метасубъекта труда, предметная среда труда – метапредметная среда совместного труда. Признаки профессий распределены в эти основные отношения по принципу латинского квадрата и охватывают 21 обобщенный психологический тип, из которых ряд типов отнесен именно к информационному базовому типу деятельности [15]. При этом получена определенная описательная формула профессий, которую можно соотнести со способностями человека, выбирающего профессию.

Важность изучения профессиональной направленности и психологической готовности к профессиям информационного типа обу-

словлена, с одной стороны, научным интересом к профессиональным группам специальностей сферы информационных технологий, так и, с другой стороны, относительно небольшим количеством работ по изучению психологической специфики представителей данной профессии как носителей нового психологического типа информационной деятельности. В этой связи область психологии труда и вопросы изучения профессиональной направленности на психологический тип подобной деятельности остаются открытыми [5].

Выделение психологических признаков современных профессий информационного типа проведено на основании структуры представленной выше классификации и отражает выраженность метатипов в целостные обобщенные психологические типы. При изучении психологической готовности к работе в профессиях информационного типа нас интересовал, несомненно, информационный метатип операционального состава деятельности, который связан с обработкой информации, и включал в себя мнемические, имажитивные, логические действия, выполняемые, в частности, программистами. В данный метатип входят и действия более высоких порядков организации и регуляции, выходящие за пределы непосредственного предметного взаимодействия. В соответствии со структурно-уровневым строением психических процессов, к данному метатипу относят метакогнитивные психические процессы (к примеру, рефлексивные), а также метапроцессы психики программиста в целом. Когда указанные метатипы, интегрируясь между собой, выражены в достаточно высокой степени, они образуют качественно новый метатип, названный в авторской классификации «интегральным» и обеспечивающий полноту представления всего возможного операционального содержания профессиональной деятельности [15].

Дальнейший анализ психологической специфики профессий информационного типа проведен с учетом профессиональной направленности обучающихся и их психологической готовности на субъектно-информационный психологический тип деятельности. Структура психологической готовности представлена мотивационным компонентом, отражающим положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, рефлексивным компонентом, формирующим самооценку профессиональных качеств и способность к анализу восприятия себя другими, и толерантностью к неопределенности как эмоциональной составляющей. Так, например, неопределенность с прекращением или возможным продолжением пандемии COVID-19 приводит к тому, что многие вузы с трудом мо-

гут определиться с выбором между очной и дистанционной формами обучения в наступившем новом учебном году.

Соответственно, психологическую готовность к профессиям информационного типа рассматриваем как системное явление, имеющее целостную структуру, в которой целесообразно выделить мотивационно-волевой, когнитивный и эмоциональный компоненты, взаимопроникающие друг в друга. В регулятивном плане психологическая готовность тесно связана с профессиональной направленностью личности, включающей в себя осознанную личностную потребность в профессиональной деятельности определенного типа. В потребностно-мотивационном контексте отмечена взаимосвязь возможностей субъекта деятельности с его мотивационной системой, целеполаганием и рефлексией: во взаимосвязи мотивации и способностей формируется субъект деятельности, при этом мотивационная система и способности субъекта взаимообусловлены, взаимодетерминированы и находятся в общем процессе системогенеза деятельности [11, с. 107].

С учетом содержательной и психологической специфики информационной профессиональной деятельности разумно уточнить компоненты психологической готовности, специфицировав каждый из них. Тогда для эмпирической операционализации необходимо, чтобы психологическая готовность к профессиям информационного типа (на примере такой готовности у магистрантов) включала следующие структурные компоненты: академическую мотивацию, рефлексивность и толерантность к неопределенности.

Методики исследования. Для диагностики профессиональной направленности на информационную деятельность применялась методика «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности» (Рубцова Н.Е., 2012), из которой в рамках исследования использовались три шкалы, характеризующие направленность на деятельность соответствующего базового типа (объектная направленность, субъектная направленность, информационная направленность).

Выбор в рамках теории самодетерминации методики для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности магистрантов определился в пользу опросника «Шкалы академической мотивации» Р. Валлеранда, в русскоязычной адаптации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина (2014 г.). Данная шкала характеризует для учебной деятельности три типа внутренней мотивации (познавательная, достиженческая, мотивация саморазвития) и три типа внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная, экстерналиная), а также амотивацию.

Для измерения уровня развития рефлексивности применялась методика А.В. Карпова (2003 г.). Толерантность к неопределенности оценивалась методикой С. Баднера (адаптированный перевод Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, Т.Ю. Прокофьевой, О.А. Кравцовой) (2008 г.). В рамках данной методики толерантность к неопределенности характеризуется показателями по субшкалам новизны, сложности и неразрешимости, а также значением общего показателя.

Статистический анализ данных выполнялся с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0.

Выборку исследования составили магистранты вузов, расположенных в городах Москва, Санкт-Петербург, Тверь, Ростов-на Дону (в количестве 73 чел.). Возраст испытуемых – от 18 до 35 лет ($M = 23.37$, $SD = 4.603$). В состав выборки вошли обучающиеся по техническим специальностям (программная инженерия, информационные системы и технологии, информатика и вычислительная техника, прикладная информатика и др.).

Результаты и их обсуждение Статистический анализ средних значений и стандартных отклонений профессиональной готовности магистрантов к работе в профессиях информационного типа подтвердил адекватность выбора ими профиля обучения, а именно выявлено, что у них достоверно выше оказалась направленность на информационный тип профессий ($M = 31,73$, $SD = 5,782$), достоверно ниже – на объектный тип ($M = 29,23$, $SD = 4,342$) и на субъектный – ($M = 18,43$, $SD = 4,769$).

Для проведения однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) с целью выявления влияния рефлексивности на показатели академической мотивации и толерантности к неопределенности выборку разделили на три группы, соответствующие уровням рефлексивности: группа 1 ($n = 17$; 23,9% от общего объема выборки) включила испытуемых, показавших рефлексивность ниже 118 баллов; группа 2 ($n = 37$; 52,1%) – испытуемых, показавших рефлексивность в диапазоне от 118 до 133 баллов; группа 3 ($n = 17$; 23,9%) – испытуемых, показавших рефлексивность выше 133 баллов.

В отношении структуры психологической готовности магистрантов к информационной деятельности выявлены следующие закономерности. Наиболее сильное влияние рефлексивность оказывает на показатель академической мотивации «Амотивация», характеризующий отсутствие интереса к учебе и ощущения осмысленности учебно-профессиональной деятельности. При этом данное влияние является статистически значимым по ANOVA ($p < 0,05$) и выдерживает множественные сравнения. В целом же при возрастании рефлексивности уровень амотивации убывает практически линейно.

На втором месте по силе влияния рефлексивности оказался источник снижения толерантности к неопределенности «Неразрешимость». Как и в предыдущем случае, данное влияние по ANOVA является статистически значимым ($p < 0,05$) и выдерживает множественные сравнения: статистически значимы различия по неразрешимости между группами с низким и средним уровнями рефлексивности. Вместе с тем, общая закономерность влияния уровня рефлексивности здесь оказалась иной, чем в предыдущем случае: зависимость неразрешимости от уровня рефлексивности имеет вид, скорее, инвертированной U-образной кривой. При низкой рефлексивности магистрант изначально не понимает имманентных противоречий неразрешимости и в силу этого не испытывает дискомфорта, проявляя, соответственно, более высокую толерантность к неопределенности. В отличие от этого, при средней рефлексивности магистрант уже более адекватно воспринимает проблему неразрешимости, но не видит доступных ему путей ее разрешения, и в силу этого его толерантность к неопределенности существенно снижается. При высокой рефлексивности магистрант более адекватно, чем в предыдущем случае, воспринимает проблему неразрешимости; при этом имеющийся у него рефлексивный потенциал позволяет ему воспринимать ситуации неопределенности, связанные с неразрешимостью, несколько спокойнее, хотя и не настолько отстраненно, как у низкорефлексивных испытуемых.

Заслуживают внимания и два менее строгих результата, полученных на уровне тенденций ($p < 0,1$). Речь идет о влиянии рефлексивности на два показателя академической мотивации: экстернальную и познавательную мотивацию. Влияния близки по силе: 7,8% объясненной дисперсии для экстернальной мотивации и 7,4% – для познавательной; при этом имеются достоверные отличия ($p < 0,05$) между группами: экстернальная мотивация значимо ниже в группе высокорефлексивных по сравнению со среднерефлексивными, а познавательная мотивация в группе высокорефлексивных значимо выше по сравнению с группой низкорефлексивных. В итоге существенная экстернальная мотивация оказывается характерной лишь для магистрантов с низким и средним уровнем рефлексивности, а для высокорефлексивных магистрантов ее выраженность резко падает. На наш взгляд, происходит принципиальное перераспределение мотивации от внешней к внутренней (интериоризация), что показывает важную роль развития у магистрантов свойства рефлексивности до высоких значений. В свою очередь, познавательная мотивация при увеличении уровня рефлексивности возрастает приблизительно линейно, и в этом смысле закономерность ее изменения является обратной

к рассмотренной ранее закономерности изменения амотивации. Таким образом, в отличие от предыдущего случая, для повышения познавательной мотивации важным оказывается любое, а не только достаточно высокое развитие рефлексивности магистрантов.

Полученные результаты подтверждают важность формирования психологической готовности к включенности в информационную деятельность, и конкретизируют связи между рефлексивностью, с одной стороны, и показателями мотивации и толерантности к неопределенности, с другой. Установлено, что увеличение уровня рефлексивности приводит к возрастанию познавательной мотивации и, одновременно, к убыванию амотивации. В то же время, роль экстернатальной мотивации у магистрантов уменьшается только при высоком уровне развития рефлексивности: именно такие магистранты имеют перспективы, чтобы стать заинтересованными в выбранной профессиональной деятельности не только с ее внешней стороны, но и с ее внутренней, содержательной стороны, понять и принять которую позволяет развитая рефлексивность. Интересной представляется нам закономерность, выявленная для показателя недостаточности толерантности к неопределенности «Неразрешимость»: магистранты со средней и высокой рефлексивностью оказываются менее толерантными к неопределенности, поскольку имеющийся у них уровень развития рефлексивности инициирует поиск путей решения той или иной сложной проблемы, в силу чего входят в противоречие с необходимостью признания данной проблемы неразрешимой.

Заключение. Проведен теоретический анализ психологической специфики субъектно-информационного типа профессиональной деятельности и психологической готовности магистрантов к труду. На примере исследования профессиональной направленности и готовности к будущей профессии подтвержден адекватный выбор профиля обучения, при этом выявлено, что высоко- и среднерефлексивные магистранты являются в плане психологической готовности к информационной деятельности более уязвимыми к негативному воздействию условий неопределенности, и это обстоятельство необходимо учитывать в рамках организации учебного процесса и научного руководства. С практической точки зрения это означает, что таким магистрантам необходима дополнительная психологическая поддержка в форме организации специальных тренингов по совладанию с неопределенностью. Это оказывает положительное влияние и на специфику профессиональной самореализации личности в целом.

Сфера информационных технологий отличается стремительным развитием, и для сохранения набранного темпа необходимы высоко-

классные специалисты. Потребность в сформированной психологической готовности к профессиям информационного типа может быть реализована при наличии соответствующих способностей, знаний, умений и навыков, которые для случая информационного труда имеют определенную специфику. Психологическое сопровождение готовности к работе в профессиях информационного типа следует организовывать с учетом того, как обучающийся идентифицирует себя в «мире профессий» (по Е. А. Климову), в какой степени у него выражены уровень профессиональных притязаний, структура академической и профессиональной мотивации, рефлексия и другие важные компоненты, необходимые для успешной профессиональной самореализации.

Список литературы

1. Елагина, М. Ю., Пеньков, Д. В., Соловьева, Л. В., Марченко, М. О. Смыслотехники как фактор инициации самореализации // Молодой исследователь Дона. – 2019. № 4(19). – С. 130–134.
2. Карпов, А. В., Леньков, С. Л. О субъектно-информационном типе профессиональной деятельности // Методология современной психологии. – 2014. – № 4. – С. 52–58.
3. Карпов, А. В., Леньков, С. Л. Профессиональная деятельность информационного характера как предмет психологического исследования // Ярославский психологический вестник. – 2007. – № 20. – С. 5–15.
4. Карпов, А. В., Леньков, С. Л. Профессиональная деятельность информационного характера: новый тип субъект-объектной организации // Ярославский психологический вестник. – 2003. – № 10. – С. 9–16.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, – 2004. – 304 с.
6. Леньков, С. Л. Методология субъектно-информационного подхода к психологическим исследованиям деятельности / В сб.: Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Московский государственный университет дизайна и технологии. – 2016. – С. 164–169.
7. Леньков, С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическому анализу профессиональной деятельности / В сб.: Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VII Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 71–74.
8. Леньков, С. Л. Методологическая функция субъектно-информационного подхода к психологическому анализу про-

- фессиональной деятельности информационного характера // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2015. – № 3 (74). – С. 4–8.
9. Леньков, С.Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям: Учебное пособие / Тверь, – 2001. – 128 с.
 10. Леньков, С.Л., Рубцова Н.Е. Функциональная природа сознания: возможности интеграции субъектно-информационного и метасистемного подходов // Мир психологии. 2018. – № 2 (94). – С. 123–135.
 11. Мазиллов, В.А., Бугайчук Т.В. Проблема взаимосвязи мотивации и способностей субъекта деятельности // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 2 (136). – С. 107–114.
 12. Михайлова, Е.Е. Дискурсивное пространство информационного общества: продуктивность и риски // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2016. – № 2 (78). – С. 41–43.
 13. Михайлова, Е.Е. Трансформация личностных компетенций в условиях сетевого общества / В сб.: Саморазвивающаяся среда технического вуза: научные исследования и экспериментальные разработки: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3 частях. Тверской государственный технический университет. – 2016. – С. 101–107.
 14. Психология на пути к пониманию человека и социума / Лейбович Х.И., Емельянова т.п., Короткина Е.Д., Михайлова Е.Е., Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. и др. Тверской государственный университет. Тверь, – 2004. – 112 с.
 15. Рубцова, Н.Е. Интегративно-типологический подход к построению обобщенной психологической классификации профессиональной деятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2008. – № 8. – С. 45–49.
 16. Рубцова, Н.Е. Психологические основы профессиональной деятельности учителя информатики при проведении диалога «школьник-компьютер»: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Тверь, – 1999. – 219 с.

РЯБЧИКОВА ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА,

магистрант, ФГБОУ ВО МГППУ (г. Москва)

ЕГОРЕНКО ТАТЬЯНА АНАТОЛЬЕВНА,

кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой «Педагогическая психология им. В. А. Гуржуяпова», ФГБОУ ВО МГППУ (г. Москва)

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Работа с профессиональным самоопределением детей младшей школы (6–11 лет) очень специфична. Ученики начальных классов еще не готовы сделать осознанный выбор. Представления ребенка о мире профессий, да и о мире в целом, начинают формироваться еще в дошкольном возрасте, а завершается данный процесс примерно в 11 лет. Наступает подростковый возраст и в данный период у школьника формируются первые представления о своих возможностях и профессиональных предпочтениях [4].

Среди подростков часто встречаются ученики, которые не знают, чем хотят заниматься и испытывают трудности при выборе профессии. Школьная работа по профориентации с такими детьми, как правило, не имеет результата, так как школьники нуждаются в более глубокой работе с профориентологом. Чаще всего причина того, что подросток не может сделать выбор, заключается в том, что был упущен период, когда формируются представления о себе, индивидуальных особенностях, достоинствах и недостатках, а также о многообразии мира профессий.

Таким образом, начальная школа – это важный период, когда закладывается фундамент представлений о мире, в том числе о мире профессий, опираясь на который имеет смысл проводить в школе профориентационную работу уже с подростками [2].

Содержание профориентационных мероприятий в начальной школе зависит во многом от возраста детей. В первом классе детей можно познакомить с наиболее актуальными распространенными профессиями. Во втором классе углубить и расширить знания, показать актуальность и значимость профессии для общества. В 3–4 классах дети смогут заниматься проектной и исследовательской работой на тему профессий [1].

Так как время урока ограничено, к выбору материала стоит подойти со всей ответственностью и обратить особое внимание на его содер-

жание. Мы живем в мире, который очень быстро меняется и многие профессии устаревают и исчезают, появляются новые. Информация во многих учебных пособиях уже стала не актуальной. Некоторые учебные материалы посвящают целые параграфы на подробное рассмотрение «профессий-пенсионеров». Когда дети повзрослеют, эти профессии могут совсем исчезнуть. Так зачем тратить время на информацию, которая уже через 5 лет будет не актуальной? [4]

Многие профессии изменились. Например, архитектор уже не чертит на бумаге карандашом, а все чертежи и расчеты производит при помощи компьютерных программ. Но в учебных пособиях мы можем встретить картинки или даже подробное описание работы с кульманом. Такой контент вводит ребенка в заблуждение.

Профориентационные мероприятия стоит проводить так же с учетом экономических потребностей региона. Если в регионе есть сельскохозяйственные предприятия, то нужно выделить несколько часов на изучение аграрных профессий. Причем профориентационные мероприятия в младших классах не нужно сводить только к изучению красочных учебных пособий и игровых занятий. Важны мероприятия, где ребенок сможет наглядно посмотреть, что и как устроено, или сможет сам поучаствовать в какой-либо деятельности, попробовать себя в той или иной роли. Сейчас существует много проектов, направленных на раннюю профориентацию: мастер-классы, всевозможные видео материалы, игры, кружки и тому подобное [3].

По сути, профориентационные мероприятия в начальной школе сводятся к расширению кругозора ребенка и формирования его представлений о вариантах реализации своего потенциала.

Невозможно недооценить вклад родителей в формирование у школьника правильных представлений о профессиональном мире. Родители оказывают влияние на ценности ребенка, мотивацию, умение или неумение ставить цели.

В семье, как и в школе, ученику необходимо развиваться как личность и искать возможности для реализации себя. Среди родителей встречаются те, кто интуитивно или опираясь на знания поддерживает правильный курс в развитии ребенка, что в будущем облегчит выбор им дальнейшего жизненного пути. Но встречаются и те, кто всю ответственность за развитие перекладывает на школу, а также те, кто перегружает ребенка всевозможными занятиями и кружками [3].

Хочется верить, что в будущем между школой и родителями в вопросах профессионального самоопределения детей будет крепкое сотрудничество. Бывают ситуации, когда воспитание и влияние семьи может свести на нет всю работу школы в области профессионального

самоопределения. Совершенно ясно, что в современном мире, где избыток информации, родителям порой сложно выявить по-настоящему верные рекомендации, как раскрыть потенциал ребенка и помочь найти таланты. Поэтому им требуется помощь профессионала. Некоторым родителям, возможно, поможет информация о возрастных особенностях детей и в том, как можно правильно, не перегружая ребенка, выстроить траекторию развития и поиска его задатков. Особое внимание следует уделить психологическому благополучию в семье. Некоторые семьи нуждаются в актуальной информации о нашем быстро меняющемся мире. Те профессии, которые были престижны, могут быть не актуальны в будущем, но родителями данный трудовой путь может позиционироваться как наиболее желаемый и успешный [2].

Таким образом, успешная профориентационная работа в начальной школе – это, во-первых, сотрудничество с семьями учеников, во-вторых, качественный интересный учебный материал и, в-третьих, возможности проявить себя детям именно в деятельности, примеряя разные профессиональные роли. Соблюдая все три условия, школьная профориентация в начальных классах сможет заложить крепкий фундамент, на основе которого будет эффективна профориентация в старших классах.

Список литературы

1. Багрова, О.Е., Федоркина, Н.Г., Смирнова, И.Г., Попова Г.П. «Введение в мир профессий: классные часы, игры, конкурсы. 1–4 классы», изд. 2-е, испр, Волгоград: Учитель, – 2019 – 159 с.
2. Егоренко Т.А. Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 49–55. doi:10.17759/jmfp.2019080205.
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Психология развития и возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для вузов- 4-е изд. – М.: Академический проект, – 2020 – 420 с.
4. Лаборатория профессий: конспекты образовательной деятельности: «Экстренные и дорожно-патрульная службы», «Сельское хозяйство», «Металлургия», «Машиностроение»: 6–7 лет: методическое пособие/ Н.В. Шадрина, Н.В. Степанова, О.Л. Гильманова, М.: ООО «Русское слово-учебник», – 2020 – 112 с.
5. Якимова Т.В. Психология семьи: учебник и практикум для академического балакавриата, М.:Издательство Юрайт, – 2017 – 345 с.

САДОВА КРИСТИНА ОЛЕГОВНА,

педагог-психолог высшей категории, МОУ СОШ № 39 (г. Тверь)

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*«Жестокость – это порождение злого ума
и, часто, трусливого сердца»*

Людовико Ариосто

В современных условиях педагоги и психологи все чаще обращаются к вопросам толерантности и противостояния агрессии. Практически в каждой школе и в каждом классе есть ученики, которые становятся объектом насмешек и открытых издевательств. Школьная травля не является чем-то уходящим и преходящим, унижения могут продолжаться по нескольку лет. Самое главное, что проблема в том, что в группе риска может оказаться практически любой.

Буллинг (травля) (от англ. Bullying) – новый термин, обозначающий старое – детскую жестокость – травля одного человека другим, агрессивное преследование одного ребенка другими детьми. Проявляется во всех возрастных и социальных группах. В сложных случаях может принять некоторые черты групповой преступности.

Буллинг может принимать формы антисоциального поведения, такие как оскорбление, вымогательство, физическое насилие, распространение слухов, исключение из социальных групп, порча имущества, а также угрозы.

Буллинг совершается различными способами. Средства физического буллинга включают удары ногами, удержание силой, толкание, удары кулаком, нападение или избивание жертвы, вымогательства. Буллинг не ограничивается физическим насилием и может иметь поведение, задевающее самолюбие других, подрывающее чувство собственного достоинства, т. е. психологическое насилие.

Средства психологического буллинга – обзывание по имени, создание напряженной атмосферы, приставания, методы отчуждения/изолирования от группы учеников и социального исключения, презрительное отношение, распространение слухов за спиной, лживых историй, игнорирование, критика, вызывающая ссору, насмешки, причинение мучений, запугивания и т. д. Вербальный и психологический буллинг может оказаться даже более травмирующим, чем физические издевательства.

Обычно физическое и психологическое насилие сопутствуют друг другу. Насмешки и издевательства могут продолжаться длительное время, вызывая у жертвы травмирующие переживания.

В современном информационном мире не менее редко встречается школьный кибербуллинг – оскорбление, унижение через интернет, социальные сети, электронную почту, телефон или через другие электронные устройства (пересылка неоднозначных изображений и фотографий, анонимные телефонные звонки, обзывания, распространение слухов, жертв буллинга снимают на видео и выкладывают в интернет).

В ситуации травли всегда есть:

«Агрессор» – человек, который преследует и запугивает жертву.

«Жертва» – человек, который подвергается агрессии.

«Защитник» – человек, находящийся на стороне жертвы и пытающийся оградить её от агрессии (часто тоже становится жертвой).

«Преследователи» – люди, участвующие в травле, начатой агрессором.

«Сторонники» – люди, находящиеся на стороне агрессора, непосредственно не участвующие в издевательствах, но и не препятствующие им.

«Наблюдатели» – человек, знающий о деталях агрессивного взаимодействия, издевательствах, но соблюдающий нейтралитет.

Более подробно хотелось бы остановиться на психологическом портрете «агрессора» (буллера) и «жертвы».

Травля всегда начинается одним человеком, обычно он лидер в классе, успешный в учебе или же, наоборот, агрессивный неуч. Общей чертой всех буллеров являются внешне выраженные нарциссические черты. Порядка 50% школьных агрессоров сами являются истязаемыми в настоящем времени. Они подвергаются жестокому обращению в собственной семье. Мальчишки, которых бьет отец, придя в школу, будут отыгрываться на более слабых.

Вспыльчивость, импульсивность и невыдержанный характер с чрезмерно задранной самооценкой – все характерно для агрессора. У таких ребят авторитет поднимается не за счет личных достижений, а путем унижения других. Нападающий – всегда поклонник культа силы и насилия, закон джунглей для него свят. Социальные нормы и правила размыты и необязательны к исполнению. Испытывает презрение к более слабым. Так же, как правило, у агрессора возвышенное положение в обществе, таких еще называют «мажорами». Девочки и мальчики, которые уверены в своей внешности, родители потакают всем капризам, отношение к миру меркантильное,

к людям – потребительское. Такие дети с детства привыкают, что все покупается и продается, а любое его действие не влечет последствий.

Жертвой буллинга может стать любой человек или ребенок. Достаточно просто оказаться в более слабой позиции или перейти кому-то дорогу. Но наиболее часто в разряд жертв попадают дети, отличающиеся от своих ровесников:

1. внешними и физическими данными – худые или толстые, с веснушками или в очках, со сниженным слухом или с двигательными нарушениями, то есть те, кто не может защитить себя, физически слабее своих ровесников;
2. успехами в учебе;
3. материальными возможностями;
4. низкой самооценкой;
5. плохими социальными навыками – недостаточный опыт общения и самовыражения; не умение решать проблемы, которые возникают при общении со сверстниками;
6. даже просто характером: замкнутые, чувствительные, застенчивые, тревожные дети они часто вызывают раздражение и негодование в среде сверстников.

Важно отметить, что сама ситуация травли приводит к искажению формирования личности детей. Именно достойное положение в группе сверстников, дающее ребенку и подростку моральное удовлетворение, – основное условие для нормального психического развития.

По результатам исследования норвежского психолога Дана Ольвеуса, у ребенка-жертвы могут возникнуть проблемы во взаимодействии с окружающими, причем эти трудности могут проявиться и в юности, и в молодости, и даже в зрелом возрасте. Большинство обидчиков часто не достигают высокой степени реализации своих способностей, так как привыкают самоутверждаться за счет других, а не в результате собственных усилий. Даже психика сторонних наблюдателей подвергается изменению – у них может развиваться позиция невмешательства и игнорирования чужого страдания.

Обязательные правила профилактики буллинга в образовательном учреждении:

1. Не игнорировать, не преуменьшать значение.

В школе должно быть общее понимание и соглашение о том, что буллинг является проявлением насилия. Тогда повышается восприимчивость к ситуациям буллинга и появляется способность адекватно реагировать даже у людей, кто не вовлечен в данную ситуацию.

2. Проявить активность в данной ситуации.

Если учителю стало известно о случае буллинга, или он стал свидетелем такого случая, он должен занять ясную и недвусмысленную позицию. Объяснить всем участникам буллинга, каковы последствия этой ситуации.

3. Разговор с «агрессором» буллинга.

Главное дать понять, что в школе не будут терпеть буллинг. При работе с буллерами (агрессорами) разрешается критиковать, а также корректировать поведение, но, ни в коем случае не переходить на личности.

4. Разговор с «жертвой» буллинга.

Очень важно защитить ученика, ставшего „жертвой“ и перестать скрывать буллинг. Провести доверительную беседу с ребенком, которого обидели, попытаться понять его, поддержать, помочь устранить негативные эмоции (чувство страха, обиды, вины). Помочь ребенку избавляться от плохих привычек, являющихся причиной буллинга (например, привычке ковыряться в носу, ябедничать, скидывать с парты вещи других детей и т. п.). Уверить ребенка, что он не виноват в ситуации буллинга. Поддержать школьника, опираясь на его положительные личностные качества характера и способности.

5. Разговор с классом.

Обсудить с ребятами в классе случай буллинга. Такой разговор сделает ситуацию явной для всех, поможет разрешить конфликт и разногласия, вместе обсудить имеющиеся правила против буллинга или выработать новые. При этом активно привлекаются к беседе и обсуждению те школьники, которые ведут себя позитивно.

6. Проинформировать педагогический коллектив.

7. Пригласить родителей для беседы.

Если буллинг имеет место в начальной школе, то особенно важно, как можно раньше привлечь родителей, обсудить с ним, какие есть (или могут быть) признаки, свидетельствующие о буллинге, и какими могут и должны быть стратегии реагирования.

8. Наступление последствий.

Буллеры должны встретиться с неизбежными последствиями своих действий. Сюда относится, в том числе, принесение извинений «жертве» и восстановление того имущества, которое было испорчено или отобрано. Санкции являются отличным средством, чтобы дать ребенку понять, чем может быть чреват его свободный выбор. Если взрослый выдерживает такие ограничения, это учит подростка нести ответственность за свои поступки.

Нужно учитывать, что ответственность за нормальные отношения между детьми и взрослыми лежит исключительно на представителях старшего поколения.

Методы профилактики буллинга для классных руководителей:

1. Классный час. Воздействие будет максимальным, если обсуждение темы станет естественным продолжением школьных будней. Короткие, но частые беседы гораздо эффективнее, чем редкие и продолжительные. Такой ритм – еженедельное краткое обсуждение темы – очень эффективен.

2. Внутрикласные правила. Обычно правила класса разрабатываются и письменно формулируются вместе с учащимися. Это можно сделать различными способами. Можно каждому дать задание письменно сформулировать правила, затем разделить учеников на группы, в которых они отберут, скажем, по три правила. Группы выносят свое решение на общее обсуждение, и правила выбираются путем голосования. Список правил вывешивается в классе.

Правила могут действовать в течение определенного времени, но их необходимо подкреплять и соблюдать. Их следует документально зафиксировать, важно также, чтобы и другие учителя придавали им значение.

3. Просмотр фильмов. Посмотрев фильм с классом, и обсуждая с учениками тему буллинга, можно ярко проиллюстрировать, то о чем шла речь. Ученики, как правило, узнают показанные в фильме приемы, а последующее обсуждение дает им названия и помогает повысить уровень осознания проблемы. Большинство учащихся проникаются чувствами жертвы буллинга, когда видят происходящее на экране. Тогда учитель имеет возможность дать ученикам высказаться и сам дает необходимые пояснения.

4. Сочинение. Ученикам дается задание написать небольшое сочинение о буллинге, можно дополнительно пояснить, какие вопросы должны быть в нем отражены. Задание можно выполнить в школе, а можно дать на дом (в этом случае ученик при желании сможет обсудить задание с родителями). Процесс написания сочинения дает более глубокое понимание темы, в сочинениях всплывает важная для учителя информация, о которой ученик не может говорить прямо. Не исключено, что среди авторов сочинений найдется жертва буллинга, преследователь или популярный ученик. Такая форма работы дает учителю дополнительные возможности и информацию о своих учащихся.

5. Игры и упражнения для профилактики буллинга в детском коллективе. Использование приведенных игр и упражнений позво-

лит снизить агрессивные и враждебные реакции подростков; оптимизировать межличностные и межгрупповые отношения; сформировать навыки конструктивного реагирования в конфликте; развить толерантность и эмпатию.

Например, упражнение «Ладощка». Цель данного упражнения: внимание к личности другого и осознание своих положительных качеств, повышение самооценки. Материалы: листочек и ручка. Процедура: каждый обводит на листе бумаги контур ладони. В центре пишет свое имя, в каждом пальце что-то, что нравится в себе самом. Затем лист передается соседу справа, он в течение 30 секунд пишет на листе, снаружи ладони, что-то, что нравится в человеке, хозяине ладони. Так через весь круг.

6. Комбинирование форм работы.

Список литературы

1. Гуреева, И. В. Психология. Упражнения, игры, тренинги 5–11 классы. М.: Корифей. – 2010 г.
2. Кон, И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? «Семья и школа». – 2006. № 11.
3. Сафронова, М. В. Буллинг в образовательной среде мифы и реальность // Мир науки, культуры, образования. – 2014. № 3.
4. <https://cyberleninka.ru>.

САМСОНОВА АЛЕВТИНА НИКОЛАЕВНА,

кандидат психологических наук, доцент, АНО ВО МГЭИ (г. Москва)

ЛАВРИК АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА,

аспирант, АНО ВО МГЭИ (г. Москва)

ПАВЛОВ ИВАН СЕРГЕЕВИЧ,

психолог-практик, магистрант, ФГБОУ ВО МПГУ (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ

Связь человека с профессией на протяжении многих лет изучалась как адаптация работника к его профессиональной деятельности, удовлетворенности процессом труда личности и повышения результативности труда. Любая профессия влияет на сотрудника, отражается в поведенческих положительных или отрицательных реакциях, сказывается на состоянии его здоровья [2]. Исследование факторов, препятствующих профессиональному развитию, обуславливалось стремлением повысить эффективность труда человека.

В рамках данной проблемы особое внимание психологи уделяют длительным и хроническим психическим состояниям, к которым относят состояние хронического утомления, связанного с влиянием повседневных стрессов [5].

Еще в исследованиях, проведенных на выборках обучающихся, было показано, что работоспособность человека, т. е. его возможность выполнять определенную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени, во многом определяется показателями самочувствия, настроения, активности, отсутствием тревожности [6, 8]. Хорошее настроение и самочувствие, активность в деятельности свидетельствует, что психофизиологические ресурсы организма не исчерпаны, а утомление полностью компенсируется отдыхом.

Снижение настроения, переход его в диапазон шкалы с отрицательными значениями «плохое настроение», ухудшение самочувствия и снижение активности являются показателями чрезмерной нагрузки на организм.

В XXI веке происходит процесс переосмысления системы ценностей в области психического здоровья человечества. Активизируют-

ся и исследования в области **социально-психологического климата в профессиональных организациях, рассматриваемого как** комплексное эмоционально-психологическое состояние профессионалов, отражающее степень их удовлетворенности различными факторами профессиональной жизни.

Социально-психологический климат складывается из устойчивых взаимоотношений людей, их отношения к объединяющему их делу. Климат благоприятен, если отношения позитивны. Климат неблагоприятен, если хоть одно из отношений принимает негативное направление: работа неинтересна, сотрудники неуважительны по отношению друг к другу и т.д. Характеристикой благоприятного социально-психологического климата является доброжелательный тон взаимоотношений между сотрудниками, когда их отношения стоят на принципах уважения, взаимной помощи, одобрения, поддержки, а критика высказывается с добрыми пожеланиями; когда успехи или неудачи отдельных людей вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов организации. При благоприятном социально-психологическом климате сотрудники активны, полны энергии, добиваются высоких показателей в деятельности.

Произошедшие в XXI веке изменения в жизни людей привели и к распространенности психических и поведенческих расстройств в мире. Тенденции к гуманизации современной науки призваны привлечь внимание исследователей к профессиональной деятельности специалистов, влиянию на них самого характера этой деятельности, к проблеме профессионального стресса и профессионального выгорания [4]. Возникновению синдрома профессионального выгорания могут способствовать чрезмерная вовлеченность и эмоциональная зависимость от работы, частые стрессовые ситуации, связанные с профессиональной деятельностью или нежелание, не готовность специалиста выполнять определенные профессиональные обязанности? В частности, в проведенном О.В. Лаврик с соавторами исследовании с педагогами общеобразовательных школ, было показано, что педагоги не готовы работать с обучающимися с ЗПР, умственной отсталостью, РАС, даже несмотря на проведенное профессиональное переобучение работников [9]. И это может вызывать у специалистов определенное напряжение и дискомфорт, который скажется не только на производительности труда специалиста, но и на угасании у него интереса к своей работе.

По мнению А.Б. Леоновой, что профессиональный стресс возникает в ответ на профессиональные трудности. Желая добиться высоких результатов, быстрее и качественнее выполнить свои профессиональные задачи, работник подвергает себя чрезмерной рабочей

нагрузке и испытывает ощущение своей беспомощности, состояние утомления и даже изнеможения [10]. К профессиональным стрессам могут привести:

- изменение требований к профессии и внутренние кризисы;
- изменение профессиональной среды;
- нововведения и конфликты в этой сфере;
- моменты, связанные с профессиональным ростом и карьерой и другие.

Ситуация нововведений в профессиональной сфере может способствовать появлению у человека таких стрессовых проявлений, как конфликтность, беспомощность, снижение уровня самокритичности, эмоциональная напряженность, пониженная работоспособность.

Не следует отождествлять синдром профессионального выгорания и профессиональный стресс, который является следствием влияния комплекса стрессовых факторов, а не разновидностью стресса. Постоянное воздействие разрушающих факторов, негативные переживания приводят к устойчивым изменениям личности. Личности становится присуща тревожность, замкнутость, сужение круга значимых мотивов. Такие работники испытывают трудности в решении сложных социальных проблем.

Существует ряд помогающих профессий, в которых работник начинает испытывать внутреннюю эмоциональную опустошенность вследствие постоянных контактов с другими лицами. Повышенная эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности приводит к перевозбуждению, тревожности, эмоциональному напряжению, возникновению профессиональной деструкции, связанной со стрессом. Всё это изменяет жизнь специалиста в отрицательную сторону. Об этом красноречиво свидетельствует название книги исследовательницы этого явления Кристины Маслач – «Эмоциональное сгорание – плата за сочувствие».

Понятие синдрома профессионального выгорания ввёл в психологию в 1974 году американский психиатр и психолог Герберт Фрейденбергер для характеристики людей, находящихся в интенсивном общении с клиентами и пациентами при оказании профессиональной помощи в эмоционально нагруженной атмосфере. Работая психиатром, он наблюдал большое количество работников, испытывающих потерю мотивации, постепенное эмоциональное истощение, потерю работоспособности, изменения в интеллекте и в состоянии здоровья. Это были люди, которые с воодушевлением и полной самоотдачей работали в общественных организациях. После нескольких месяцев такой деятельности у этих людей наблюдались характерные

симптомы: раздражительность, истощение и другие, которые он назвал «эмоциональным выгоранием». Сначала этот термин обозначал состояние физического, эмоционального и психического истощения, при котором снижалась ответственность за свою профессиональную деятельность. По мнению исследователя, люди с определенными личностными чертами более подвержены этому синдрому. Как правило, это мягкие, гуманные люди, готовые на сочувствие, увлечённые, одержимые навязчивой идеей фанатов. Они сутками трудятся над воплощением своих идей на пределе своих возможностей. Эти люди хотят признания общества, а не получив его, ощущают себя «использованными спичками».

Исследователи выделили перечень симптомов «эмоционального истощения»: утомление, усталость, истощение, психосоматические расстройства, расстройства сна, негативное отношение к клиентам и пациентам; негативный взгляд к самой работе, бедный репертуар рабочих действий, негативное представление о себе самом; негативные чувства (тревожность, раздражительность, беспокойство, гнев и др.); эмоциональная обессилённость, переживание чувства вины, увлечение табаком, алкоголем, наркотиками, изменение пищевого поведения человека: отсутствие аппетита или переедание, прокрастинация [1, 7].

Профессиональная деятельность работников социальной сферы связана с большой ответственностью и высокими эмоциональными нагрузками. Но она не только интересна, но содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с различными рабочими ситуациями. Это нередко приводит к эмоциональному выгоранию. В современном обществе часто говорят об этом синдроме у воспитателей, учителей, психологов, врачей, работников социальных служб и других подобных профессий. Анализ условий среды, социально-психологических условий деятельности и содержания работы специалистов социальной сферы позволяет утверждать, что их труд сопряжен с повышенными нагрузками в деятельности и со сверхурочной работой, с решением острых проблем людей, необходимостью проявлять эмоции, не соответствующие жизненным реалиям сотрудника. Синдром профессионального выгорания развивается на фоне профессионального стресса, ведет к истощению эмоционально-энергетических ресурсов работника. Он оказывает разрушительное воздействие на специалиста, деформирует всю личность, поэтому методы, предупреждающие его, должны затрагивать все сферы развития личности.

Специалистам социальной сферы приходится сталкиваться в работе с людьми разных социальных групп. Это работа с хронически

больными, людьми, страдающими неизлечимыми заболеваниями, неисполнительными людьми, грубыми людьми и т. д. Любая критическая ситуация с клиентом отрицательно воздействует на специалиста. У работника социальной сферы может возникнуть внутренний конфликт между жесткими требованиями и объективной невозможностью выполнить их. Он работает в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Все это способствует формированию профессионального стресса, приводящему к профессиональному выгоранию.

Нами было проведено экспериментальное исследование, посвященное изучению связи эмоционального выгорания социальных работников с их нервно-психическим напряжением и стрессоустойчивостью. Базой исследования стал ГБУ СО «Клинский центр социальной помощи семье и детям «Семья». Результатом данного исследования стала разработка практических рекомендаций с целью коррекции профессионального стресса и выгорания социальных работников.

В исследовании были использованы три методики: тест на стрессоустойчивость (Ю. В. Щербатых); методика «Экспресс-оценка выгорания» (В. Каппони, Т. Новак) и методика оценки нервно-психического напряжения (Т. А. Немчина).

Результаты исследования испытуемых на стрессоустойчивость представлены на рис. 1.

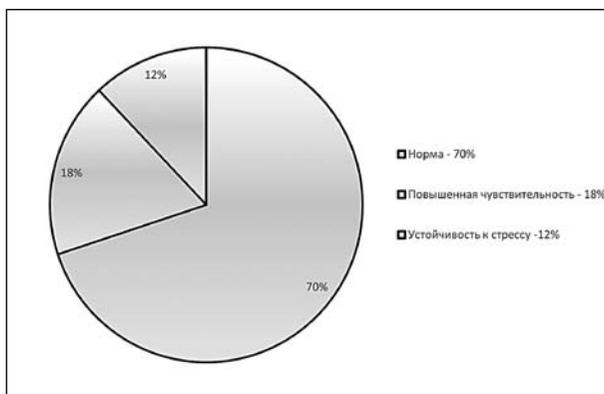


Рис. 1. Показатели стрессоустойчивости испытуемых

Таким образом, показатели стрессоустойчивости в пределах нормы у 70%. Однако у 18% испытуемых оказалась повышенная чувствительность к стрессу. Кроме того, 12% сотрудников оказались устойчивыми к стрессу.

Исследование синдрома эмоционального выгорания у испытуемых позволило получить результаты, представленные на рис. 2.

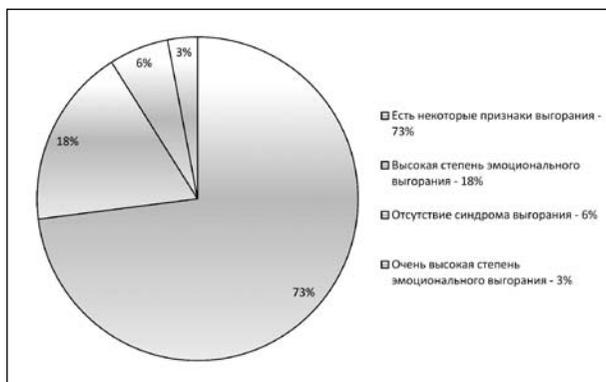


Рис. 2. Показатели эмоционального выгорания социальных работников

У большей части исследуемых (73 %) оказались некоторые признаки выгорания. Высокая степень эмоционального выгорания обнаружилась у 18 % исследуемых. Весьма серьёзное положение в данной проблеме у 3 % испытуемых. И лишь у 6 % испытуемых выявлено отсутствие синдрома выгорания.

Результаты исследования нервно-психического напряжения испытуемых представлены на рис. 3.

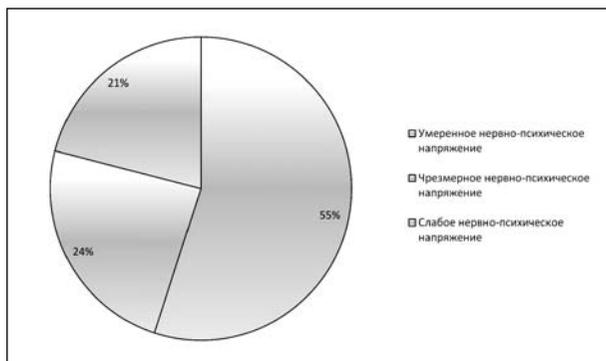


Рис. 3. Показатели нервно-психического напряжения испытуемых

Примерно у половины специалистов (55 %) было обнаружено умеренное нервно-психическое напряжение. 21 % испытуемых имеет слабое нервно-психическое напряжение. Однако у 24 % исследуемых выявлено чрезмерное нервно-психическое напряжение. Соотнесение

полученных результатов показало, что из всех исследуемых только у 6% отсутствует синдром эмоционального выгорания, имеется слабое нервно-психическое напряжение, а также устойчивость к стрессу. У лиц с высокой степенью эмоционального выгорания, как правило, выявилась повышенная чувствительность к стрессу и низкие показатели стрессоустойчивости, а также высокие показатели нервно-психического напряжения.

На основе полученных результатов нами были разработаны рекомендации, которые, на наш взгляд, могут оказаться полезными в психологической помощи социальным работникам, подверженным профессиональному выгоранию. Они включали, в частности, рекомендации заняться каким-либо видом творчества, вызывающим интерес у человека [3], и выполнение упражнений, направленных на установление эмоционального равновесия, и формирование умений сознательного управления своим эмоциональным состоянием.

Список литературы

1. Алексеева, О.Ф., Антоновский, А.Н., Косинова, В.В., Лаврик, О.В., Степанова, Ю.В. Психологические особенности проявления прокрастинации у мужчин в период кризиса взрослости./ Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – №3 (48). – Тверь: Изд-во ТГУ, – 2019. – С. 18–24.
2. Алексеева, О.Ф., Косинова, В.В., Лаврик, О.В. Технологии личного здоровья. – Вестник МГЭИ – № 4. – 2019. – С. 160–166.
3. Алексеева, О.Ф., Косинова, В.В., Лаврик, О.В. Творчество как путь преодоления школьной дезадаптации. – Вестник МГЭИ (on line) №3, – 2018. – С. 53–62.
4. Бабич, О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения.– Волгоград: Учитель, – 2017. – 122 с.
5. Клевцова, Н. А. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности специалиста./<https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-v-professionalnoy-deyatelnosti-spetsialista/> (Дата обращения 08.04.2019).
6. Лаврик, А. А. Тревожность обучающихся колледжа как показатель дезадаптивности. / Актуальные проблемы практической психологии: материалы Международной научно-практической конференции, Тверь, 20 декабря 2019 г. – Тверь: СКФ-офис, – 2020. – С. 196–200.

7. Лаврик, О.В., Король, С.А. Мотивация пищевого поведения человека (на основе обзора литературных источников) // Актуальные проблемы практической психологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тверь, 18 декабря 2020 г./ под ред. Т.А. Попковой, А.В. Антоновского. – Тверь: СКФ-офис. – 2020. – С. 163–166.
8. Лаврик, О.В., Лаврик, А.А. Тревожность – показатель чувствительности студента – психолога? / Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практика», 18 ноября 2020 г. – Мытищи: Изд-во: МГОУ, – 2020.
9. Лаврик, О.В., Самсонова, А.Н., Косинова, В.В. О готовности педагогов общеобразовательных школ работать с обучающимися с ЗПР, умственной отсталостью, РАС. / Актуальные проблемы практической психологии: материалы Международной научно-практической конференции, Тверь, 20 декабря 2019 г. – Тверь: СКФ-офис, – 2020. – С. 207–211.
10. Леонова, А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. № 11. – 2019. – С. 2–16.

СЕМЁНОВ СЕРГЕЙ ЮРЬЕВИЧ,

*заведующий отделения экстренной психологической помощи,
СПб ГБУ «КЦСОН Красногвардейского района» (г. Санкт-Петербург)*

ЛОЖЕНИЦЫН АЛЕКСЕЙ СЕРГЕЕВИЧ,

*психолог, СПб ГБУ «КЦСОН Красногвардейского района»
(г. Санкт-Петербург)*

КИНЕЗИОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ГРАЖДАНАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Кинезиология – наука о развитии физического здоровья и умственных способностей посредством двигательных упражнений. Как уже давно замечено, что с помощью тренировки тела, можно тренировать познавательные процессы, такие как память, внимание, мышление и т. д. Таким образом с помощью двигательных упражнений мы можем поддерживать на должном уровне функционирование познавательных процессов у лиц пожилого возраста.

Данная тема, стала разрабатываться сравнительно недавно, поэтому она представляет особый интерес для психологической науки и обладает высокой социальной значимостью, поэтому в последнее время все больше притягивает к себе внимание исследователей. Стоит отметить, что долгое время кинезиология как наука, изучающая мышечное движение человека во всех его проявлениях, включая создание комплексов движений для улучшения когнитивных процессов, была ориентирована главным образом на детей и лиц среднего возраста. Однако движения, оказывающие благоприятное влияние на мышление за счет формирования новых нейронных связей и развитие отделов мозга, отвечающих за движение и моторную память, чрезвычайно актуальны и в пожилом возрасте. Поскольку данные упражнения, кроме этого, развивают также зрительное внимание, зрительную память и проприоцепцию (ощущение положения частей тела относительно друг друга в пространстве) в процессе их выполнения, то их актуальность для лиц старшего возраста, в котором наиболее часто страдают данные когнитивные функции, только увеличивается.

Одновременно с увеличившимся интересом к кинезиологическим упражнениям в старшем возрасте, возник интерес к особенностям их выполнения с пожилыми клиентами. Считается, что их необходимо выполнять только в сидячем положении. Это связано с уменьшением риска головокружений и изменения давления у клиентов старшего возраста. Второй особенностью работы с пожилыми людьми являет-

ся снижение темпа выполнения упражнений и увеличение времени для повторений. Сниженный темп и увеличенное время выполнения способствует лучшему запоминанию упражнений и уменьшению нагрузки на нервную систему пожилых клиентов.

Снижение нагрузки на нервную систему и улучшение когнитивных функций достигается так же и благодаря взаимосвязи движений комплекса кинезиологических упражнений, начиная от разминки, заканчивая завершающим упражнением. В качестве примера такой взаимосвязи можно взять комплекс упражнений: «Паутинка», «Сарай, Еж, Пароход», «Шалаш, замок, дом с трубой».

Данные упражнения выполняются сидя и в них задействуются только кисти рук и во всех трех упражнениях исходное положение одинаковое: руки подняты перед собой, ладони обеих рук выпрямлены и кончики пальцев соединены. Далее после исходного положения начинаются различия. Так в упражнении «Паутинка», клиент поочередно и попарно вращает пальцы обеих рук, по часовой и против часовой стрелки. В упражнении «Сарай, Еж, Пароход», после исходного положения пальцы рук переплетаются между собой и в завершении две ладони ставятся рядом друг с другом, при этом большие пальцы вытягивая вверх, остальные чуть согнув. В «Шалаш, замок, дом с трубой», после исходного положения клиент переплетает пальцы обеих рук, затем обе ладони выпрямляются и указательный палец правой руки отводится назад.

Как видно из описания упражнений взаимосвязь исходного движения всего комплекса благоприятно влияет на запоминания данных упражнений. Одновременно с этим, непривычные движения развивают отделы мозга, отвечающие за движение и моторную память. Все это приводит к комплексному улучшению когнитивных процессов лиц старшего возраста.

Подводя итог можно сказать, что кинезиологические упражнения становятся все более актуальны для лиц пожилого возраста. Они улучшают когнитивные функции мозга тем самым улучшая качество жизни лиц старшего поколения.

Список литературы

1. Захаров, В. В., Дамулин, И. В. Диагностика и лечение когнитивных нарушений у пожилых. // Методические рекомендации. Под ред. Н. Н. Яхно. –Москва: ММА им. И. М. Сеченова. 2000.
2. Маттиас, Леш Кинезиология. От стресса к гармонии: моногр. / Леш Маттиас. М.: вернера Регена, 2009.
3. Васильева, Л. Ф. Прикладная кинезиология. 2018.

СЕМЁНОВ СЕРГЕЙ ЮРЬЕВИЧ,

*заведующий отделения экстренной психологической помощи,
СПб ГБУ «КЦСОН Красногвардейского района» (г. Санкт-Петербург)*

ЛОЖЕНИЦЫН АЛЕКСЕЙ СЕРГЕЕВИЧ,

*психолог, СПб ГБУ «КЦСОН Красногвардейского района»
(г. Санкт-Петербург)*

КАК РЕШИТЬ ПРОБЛЕМУ ОДИНОЧЕСТВА ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА, ИСПОЛЬЗУЯ ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Одной из самых актуальных психологических проблем в сфере социального обслуживания выступает проблема одиночества. Этой проблеме ежегодно посвящаются десятки научных работ по всему миру. Одновременно с этим, если посмотреть на данные последних исследований, наибольший процент людей, страдающих от него – старше 65 лет (Рис. 1) [1].

Среди пожилых людей, старше 65 лет, большой процент маломобильных граждан. Их физическое здоровье препятствует получению очной психологической помощи в полустационарной форме в рамках социальных учреждений.

Именно поэтому разработка методов оказания дистанционной психологической помощи пожилым людям, страдающим от одиночества, имеет высокую степень социальной значимости.

Одиночество среди пожилых людей имеет множество факторов, способствующих его возникновению. К ним относят проблемы психического и физического здоровья, нарушение межличностных связей в семье, снижение самооценки, потеря социального партнера, чувство психологической изоляции, ощущение потери доверия, неприятия со стороны других и т. д. [2]. Все это влечет за собой ухудшение эмоционального состояния и как следствие приводит к снижению качества жизни получателя социальных услуг пожилого возраста.

Благодаря современным технологиям на сегодняшний день психологи имеют широкий арсенал методов оказания дистанционной психологической помощи. К ним относятся телефон доверия, интернет-консультирование, проведение тренингов на мультимедийных платформах и т. д. Говоря об дистанционной психологической работе с гражданами пожилого возраста, следует выделить её преимущества по сравнению с очной работой с получателями социальных услуг старшего возраста. К этим преимуществам относятся:

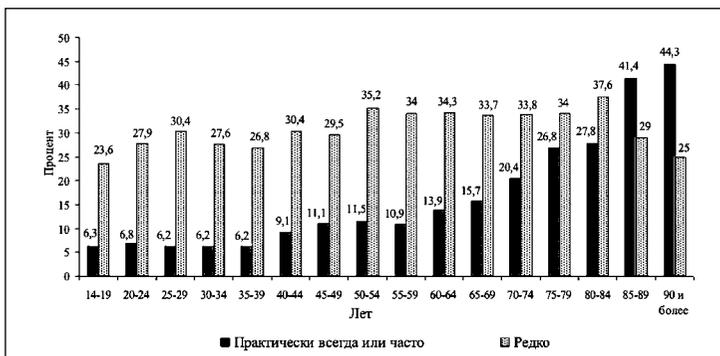


Рис. 1. Распределение респондентов, испытывающих чувство одиночества, по возрастным группам (в %)

- Широкий выбор специалистов;
- Анонимность;
- Отсутствие временных ограничений;
- Комфортная обстановка для клиента;
- Экономия времени на дорогу;
- Возможность обратиться маломобильным гражданам;
- Возможность оказывать психологическую помощь в период болезни клиента;
- Возможность выстроить работу в формате переписки;
- Возможность клиента прервать разговор в любой момент.

Однако начиная дистанционную работу с гражданами пожилого возраста, надо так же учитывать ряд факторов, затрудняющих оказание психологической помощи:

- Быстрая утомляемость пожилых людей при использовании компьютера и/или телефона;
- При проведении консультации по телефону доверия оценка клиента происходит только по голосу;
- Во время переписки в чате с клиентом, психолог полностью лишен возможности отслеживать невербальную реакцию клиента;
- Зависимость от технического оборудования получателя социальных услуг.

Резюмируя вышесказанное, можно говорить о том, что несмотря на ряд факторов, затрудняющих дистанционную работу со страдающими от одиночества пожилыми людьми, преимущества такого формата общения с получателями социальных услуг делают его все более актуальным. Дистанционная психологическая работа с пожилыми людьми действительно эффективна.

В качестве примера эффективности может взять программу дистанционной психологической помощи пожилым людям, страдающим от одиночества «Ты не один». Целью данной программы является избавление от чувства одиночества пожилых людей, имеющих нарушение межличностных социальных связей в семье, сниженную самооценку и ощущение потери доверия. В процессе консультации получателю социальных услуг помогают понять факторы возникновения чувства одиночества. Совместно обсуждаются интересы, хобби, склонности клиента и на основании этого вырабатывается стратегия преодоления чувства одиночества.

Первичное консультирование проходит по телефону доверия или в онлайн переписке в группе ВК. После выявления запроса клиенту предлагается на выбор очный и онлайн формат общения со специалистом. При выборе очного консультирования получателя социальных услуг направляют в одно из полустационарных отделений центра для дальнейшей работы с психологом. При выборе онлайн консультирования у получателя социальных услуг уточняется формат общения: по телефону доверия или в формате переписки. Кроме этого, получателю социальных услуг рекомендуется самостоятельно ознакомиться с видео материалами по данной проблеме, подготовленными психологами учреждения. В половине случаев просмотра обучающего видео материала и пяти-шести консультаций по телефону доверия хватает для решения проблемы с семьей клиента и как следствие – избавление его от чувства одиночества.

Список литературы

1. Козырева, П.М., Смирнов, А.И. Особенности возрастной структуры одиночества // Социологические исследования. 2020. № 9. С. 56–69 [Электронный ресурс]. URL: <http://ras.jes.ru/socis/s013216250009617-1-1>.
2. Фаррахов, А.Ф., Социальные факторы, вызывающие одиночество в старости // Научная статья. 2013. № 4–3 (80) [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21422310>.

СТВОЛЫГИН КОНСТАНТИН ВЛАДИМИРОВИЧ,
кандидат исторических наук, доцент, УО БГУ (г. Минск)

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У СПЕЦИАЛИСТОВ ИТ-СФЕРЫ

Немалое число современных исследователей и практиков рассматривают одиночество как явление по большей части негативное, таящее в себе опасность чуть ли не для всего населения планеты. Например, в некоторых публикациях можно встретить пафосную фразу, информирующую нас о том, что одиночество глобальная проблема человечества. Приводятся весомые аргументы, подтверждающие это утверждение. В числе актуальных, к примеру, назначение в Великобритании три года назад министра по вопросам одиночества. Правда при этом особо не распространяются о том, что речь идет не о создании полноценного министерства, оно не предусматривается в принципе, а только об одном человеке, т. е. вариант, когда министр с портфелем, но без министерства как организации. В освещении проблемы одиночества необоснованно замалчивается и другие уже более значимые обстоятельства. Так проблема одиночества выступает как актуальная на протяжении всего исторического пути человечества, а не есть порождение таких значимых феноменов современности как, например, урбанизация или ИТ-технологии. Крайне значимым представляется и подход, при котором во главу угла ставится не одиночество как таковое – человек вне социума однозначно признается одиноким, а как человек воспринимает это одиночество – как трагедию или как подарок судьбы. В этой связи вспоминается притча об отшельнике, прожившим много лет в полном одиночестве. На вопрос не было ли ему одиноко все эти годы, отшельник ответил, что он все эти годы никогда не был одинок. Возможно, кому-то показалось, что разум отшельника помутился вследствие того же одиночества. Но отшельник уточнил, что он не был одинок, потому что все это время был с Богом. Подобное поведение и система ценностей существует не только во многих духовных практиках, но и в делах светских. Социальное окружение, в том числе и семья, рассматривается не как подспорье в достижении значимых жизненных целей, а как помеха, в то время как одиночество воспринимается как безусловное благо. В этой связи показателен вид одиночества, выделенный в числе других видов С.Г. Корчагиной. Этот вид одиночества позиционируется как субъективно пози-

тивный вид одиночества, представляет собой вариант переживания психологической отдельности, осознания собственной индивидуальности, автономности, самости. В контексте личностного генезиса этот вид обусловлен оптимальным соотношением результатов процессов идентификации и обособления. Это динамическое равновесие можно рассматривать как одно из проявлений психологической устойчивости личности относительно воздействий социума, механизмами которой выступают способность к саморегуляции и рефлексия. Это нормальное состояние нормального одиночества. Отметим, что данный вид одиночества был выделен С. Г. Корчагиной на основании проведенного теоретического анализа и практической психоконсультационной работы [2, с. 104].

В целом проблема одиночества достаточно широко представлена в трудах как зарубежных, так и отечественных исследователей. В числе зарубежных исследователей Дж. Зилбург, З. Фрейд, Х. Салливан, Э. Фромм, Ф. Фромм-Рейхман, Д. Винникот, Р. Вейс, Л. Пепло, Д. Перлман, К. Роджерс, В. Франкл, У. Садлер и Т. Джонсон, Д. Рассел, М. Фергюсон и др. В числе русскоязычных исследователей феномена одиночества выделим К. А. Абульханову-Славскую, И. Волкову, И. С. Кона, А. А. Леонтьева, Г. П. Орлова, С. Г. Корчагину, Т. А. Моисееву, Е. В. Зинченко и др. Несмотря на значительное число исследований проблемы одиночества, сложно говорить об ее окончательном решении. Пока неясно, в какой мере или при каких условиях одиночество становится негативным фактором в жизни человека и какой вклад в это вносят установки личности по отношению к одиночеству. Неизбежно появляются обстоятельства, коррелирующие с переживанием людьми одиночества. Как уже отмечалось выше, к ним относится и бурное развитие IT-технологий, затронувшее практически каждого из нас. Казалось бы, данные технологии должны оказать существенную помощь всем людям страдающим от одиночества. Так при минимальных затратах, не идущих ни в какое сравнение с тем, что было лет двадцать назад, можно общаться независимо от расстояний и границ, что особенно актуально в условиях пандемии коронавируса. Однако однозначно утверждать то, что IT-технологии снимут остроту переживания одиночества, не представляется возможным [4].

Перечисленные выше обстоятельства определили цель данной статьи – показать результаты эмпирического исследования особенностей субъективного ощущения одиночества у специалистов, работающих в сфере IT-технологий.

Эмпирическое исследование проводилось в рамках выполнения дипломной работы Н. Н. Защук под научным руководством К. В. Ство-

лыгина. Выборка исследования – 70 специалистов (35 мужчин и 35 женщин), работающих в сфере IT-технологий в возрасте от 23 до 34 лет, разделенных на группы по полу и социальному статусу (состоят или не состоят в браке).

Методы исследования: комплекс общенаучных методов, метод психологического тестирования, методы математической статистики и интерпретации результатов исследования. Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона [3, с. 192–226].

Анализ полученных результатов эмпирического исследования уровня субъективного ощущения одиночества у испытуемых показал, что 36 из них (51,43%) характеризуются высоким уровнем одиночества, 31 человек (44,29%) средним и лишь 3 специалиста (4,29%) демонстрируют низкий уровень. Таким образом низкий уровень субъективного ощущения одиночества зафиксирован менее чем у 5% у специалистов, работающих в сфере IT-технологий (графически данные представлены на рисунке 1).

Таким образом получили свое подтверждение выводы, сделанные ранее специалистами о том, что люди, склонные к онлайн-коммуникациям, как правило, страдают комплексом неполноценности и испытывают недостаток внимания к своей персоне со стороны окружающих, переживают страх отвержения и острое чувство одиночества [1, с. 14]. В нашем случае можно предположить, что с учетом специфики профессиональной деятельности специалистов, работающих в сфере IT-технологий, их склонность к онлайн-коммуникациям выступает не только как личностная особенность, но и как профессиональная деформация.

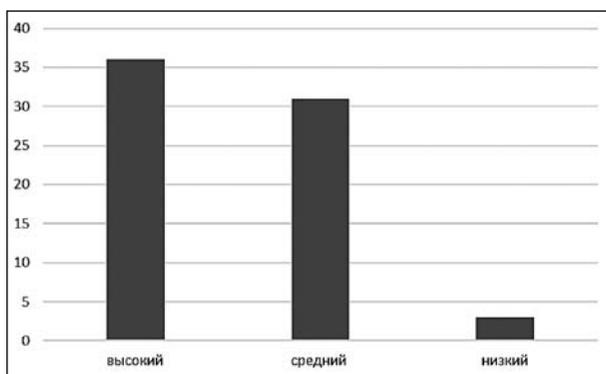


Рисунок 1. Уровень субъективного ощущения одиночества у специалистов работающих в сфере IT-технологий

Количественный анализ полученных данных по уровням субъективного ощущения одиночества в соответствии с разделением испытуемых на группы по половой принадлежности показал, что высокий уровень субъективного ощущения одиночества наблюдается у 15 женщин и 21 мужчин (21,43 % и 30 % соответственно); средний уровень отмечается у 19 женщин (27,14 %) и 12 мужчин (17,14 %), низкий уровень был выявлен у 3 испытуемых, из которых 2 мужчины (2,86 %) мужчины и 1 женщина (1,43) (графически данные представлены на рисунке 2).

Основываясь на опубликованных ранее данных исследований, проинтерпретировать полученные результаты можно следующим образом. Учитывая психологические особенности и специфику деятельности специалистов в области информационных технологий, большинство респондентов женского пола характеризуется средним уровнем субъективного ощущения одиночества и почти половина высоким, что обусловлено недостаточным количеством тесных диадических контактов, близких интимных отношений и доверительного общения. Более половины специалистов в области информационных отношений мужского пола отметили высокий уровень субъективного ощущения одиночества (21 человек из 35), достаточно большое количество испытуемых (12 из 35) отметили средний уровень, что, вероятнее всего связано с тем, что у них недостаточное количество значимых контактов в группе.

Статистический анализ **данных эмпирического исследования субъективного ощущения одиночества у специалистов ИТ-сферы разного пола, проведенный с помощью критерия Манна-Уитни, не выявил значимых различий** (уровень статистической значимости $p = 0,206$).

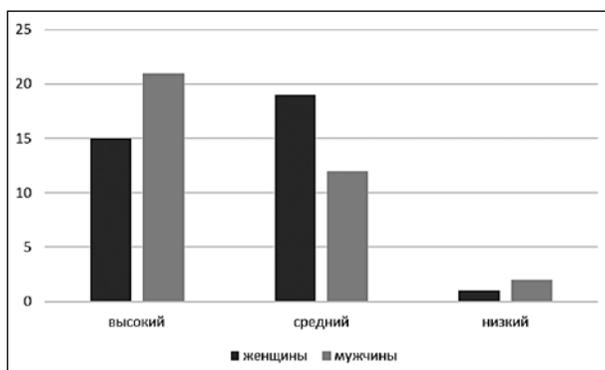


Рисунок 2. Уровень субъективного ощущения одиночества у специалистов в группах разного пола

Из испытуемых, отметивших высокий уровень субъективного ощущения одиночества – 13 состоят в браке и 23 не состоят (18,57% и 32,86% соответственно). Средний уровень субъективного ощущения одиночества был диагностирован у 17 (24,86% респондентов) состоящих в браке специалистов, и 14 (20% испытуемых) не состоящих в нем. Низкий уровень отметили 2 специалиста в области информационных технологий (2,86%) состоящие в браке и 1 специалист (1,43%) не в браке (графически данные представлены на рисунке 3). Обращают на себя внимание показатели субъективного ощущения одиночества у сотрудников, состоящих в браке – только у 2 (6,25% от числа сотрудников, состоящих в браке) из них выявлен низкий уровень, в то время как у сотрудников, не состоящих в браке, низкий уровень субъективного ощущения одиночества только у 1 (2,63%) сотрудника.

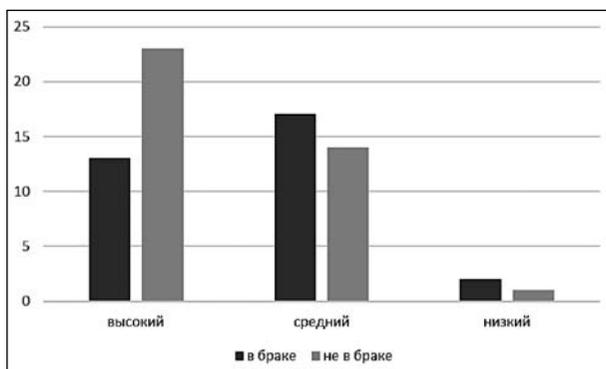


Рисунок 3. Уровень субъективного ощущения одиночества в группах специалистов с разным социальным статусом

Статистический анализ **данных эмпирического исследования** субъективного ощущения одиночества у специалистов ИТ-сферы женатых/замужних и холостых/незамужних, проведенный **с помощью критерия Манна-Уитни, выявил различия** на уровне статистической значимости ($p = 0,06$).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- подавляющее большинство испытуемых – специалистов в области ИТ-сферы подвержены субъективному ощущению одиночества;
- статистический анализ **данных эмпирического исследования не выявил значимых различий** субъективного ощущения одиночества у специалистов ИТ-сферы в зависимости от их пола и нахождения в браке;

- по мнению современных исследователей одиночества специалистов ИТ-сферы детерминируют субъективное ощущение одиночества, прежде всего, характерная для этой группы специалистов дистанцированность от других людей, увлечение работой с компьютером и недооценка других жизненных сфер, интровертированность и погруженность в собственные интеллектуальные переживания. Однако причинная обусловленность высоких показателей субъективного ощущения одиночества у специалистов ИТ-сферы несомненно нуждается в дальнейших комплексных исследованиях.

Список литературы

1. Бабаева, Ю. Д. Интернет: воздействие на личность / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, О. В. Смирнова // Гуманитарные исследования в Интернете; под ред. А. Е. Войскунского. – М. : Можайск-Терра, – 2000. – С. 11–40.
2. Корчагина, С. Г. Психология одиночества: учебное пособие / С. Г. Корчагина. – М.: Московский психолого–социальный институт, – 2010. – 291 с.
3. Лабиринты одиночества: [Сб. ст.]: Пер. с англ. / Сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М.: Прогресс, – 1989. – 623 с.
4. Самаль, Е. В. Особенности переживания одиночества лицами подросткового возраста в конце прошлого столетия и в настоящее время / Е. В. Самаль, К. В. Стволыгин // Психология человека в образовании, – 2020. – Т. 2. – № 2. – С. 166–173.

ТИХОМИРОВ СЕРГЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ,

*кандидат философских наук, доцент,
ФГКВООУ ВО ВА ВКО им. Г. К. Жукова (г. Тверь)*

ПОДГУЗОВА КРИСТИНА ВАЛЕРЬЕВНА,

учитель истории, МБОУ СОШ № 4 (г. Тверь)

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ НРАВСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ГРУППЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА

Межличностные отношения в группе и совместимость её членов создают важнейшее общественно-психологическое явление, которое называют термином «психологический климат» или «морально-психологический климат». Морально-психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, базируются на ведущих в группе нравственных нормах, традициях и обычаях, системе моральных ценностей, мотивов и установок и проявляющаяся в виде совокупности нравственно-психологических условий и состояний субъектов, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Важнейшими признаками благоприятного морально-психологического климата являются: доверие и благожелательность членов группы друг к другу; свободное выражение собственного мнения; отсутствие давления руководителей на подчинённых и признание за ними права принимать значимые для группы решения; достаточная информированность членов коллектива о его задачах в состоянии дел при их выполнении; удовлетворённость принадлежностью к коллективу; высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи, принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из её членов. Эта и другие признаки морально-психологического климата группы или коллектива будут иметь место тогда, когда у основной массы его членов сформированы соответствующие нравственные качества. Так, при неразвитом чувстве совести индивид лишается морально-психологического механизма преодоления отчуждения от группы или коллектива. У него основной нравственной доминантой может стать эгоизм, индивидуализм. Поэтому можно сделать вывод, что между морально-психологическим климатом коллектива и межличностными отношениями его членов существуют многообразные связи.

Однако, морально-психологический климат есть результат большей срабатываемости, а не совместимости. Источники и формы удовлетворённости межличностными отношениями иные, чем в моральном климате. В первом случае удовлетворение возникает через деятельность, во втором больше через удовлетворённость самим общением, через взаимную реализацию личностных качеств. Это характеризует и разную ориентированность членов групп на деятельность или на межличностные отношения. Социально-психологический климат в этом плане можно определить, как состояние удовлетворённости или неудовлетворённости членов группы, коллектива межличностными отношениями. Данное состояние может быть различным. Выделяются три уровня детерминации и состояния морального климата: высокий, средний, низкий.

Межличностные отношения в любой достаточно развитой группе опосредованы содержанием и ценностями деятельности. Деятельное опосредование межличностных отношений можно трактовать как систему отношений, образующий признак коллектива, определяющий его важнейшие духовные и практические характеристики.

Осуществляя свою цель в конкретном предмете деятельности, группа тем самым спланирует или просто изменяет себя, совершенствуя структуру, преобразует межличностные отношения. Нравственно-психологический климат есть также и отражение отношений, возникающих в группе. Конфликт, раздающийся в группе, говорит о достаточно устойчивой тенденции субординационной несовместимости людей «руководитель – подчинённый» и координационной несовместимости «сотрудник – сотрудник».

В больших коллективах можно говорить даже о содержании своеобразной дихотомии «совместимости – несовместимости», возникающих не только в связях «каждого с каждым», но и между официальными и не официальными группами. Конфликт во взаимоотношении людей является следствием несовместимости членов группы. Наличие в коллективе значительного числа конфликтов свидетельствует о неудовлетворительном нравственно-психологическом климате. Но бесконфликтность ещё не является свидетельством наличия хорошего климата. Явно выраженные индифферентные или не развитые взаимоотношения людей порождают в конечном счёте скрытые негативно-направленные отношения. Межличностных отношений между индивидуумами можно выделить несколько уровней. Первый уровень – приятельские отношения; второй уровень – товарищеские отношения; третий уровень – дружеские отношения.

При возникновении приятельских отношений важным мотивом включения в контакт является потребность в общении при представившейся возможности осуществить его с привлекательным хотя бы по внешности человеком. Приятельские отношения могут возникнуть при кратковременном контактном общении и сохраняться достаточно долго, не переходя на более высокий уровень. На уровне приятельского общения основную роль играют внешние данные партнёра по общению. Приятелем считается человек, с которым сложились хорошие, простые отношения. Это близкий знакомый. Но иногда такие отношения могут иметь только внешнюю форму, когда они строятся на фамильярно-дружественной, шутливо-иронической основе с незнакомым или малознакомым человеком. Поэтому объективной основой приятельских отношений служат реальнее свойства человека, от реализации или хотя бы их наличия другой человек получает удовлетворение в ходе общения.

Товарищество – отношение между людьми, в основе которого лежит общность интересов и целей и обусловленная этим солидарность, взаимное уважение и доверие. Возникновение товарищеских отношений определяется мотивом сотрудничества, формируемым под влиянием совместной деятельности. Мотивационная структура товарищеских отношений определяется личностно значимый для каждого участника взаимодействия, содержанием совместной воинской деятельности (в том числе целью, задачами и т. д.). Товарищеские отношения развиваются в группе, в коллективе, где они опосредуется одновременно и личностно значимым и общественно ценным содержанием совместной деятельности.

Дружеские отношения – это межличностные отношения, основанные на общности интересов и взаимной привязанности. Однако в отличие от «близости, обусловленной кровным родством, или товарищества, где люди связаны принадлежность к одному и тому же коллективу, узами групповой солидарности, дружба – индивидуально-избирательна и основана на взаимной симпатии». В отличие от поверхностного приятельства, дружба – отношение глубокое и интимное, предполагающее не только взаимопомощь, но и внутреннюю близость, откровенность, доверие, любовь. Надо также отметить, что в широком смысле понятие «дружба» обозначает не только межличностные, но и социальные отношения.

В межличностных отношениях различают также официальную и неофициальную их сторону (основу). Так, в Вооружённых Силах РФ можно выделить субординационные (официальные) и координационные (неофициальные) отношения, на основе которых функци-

онируют межличностные отношения военнослужащих. Субординационные межличностные отношения определяются должностным положением военнослужащих, воинским званием, а такие соответствующими уставами, приказами и распоряжениями командиров и начальников. Они строятся с учётом и тех нравственных, военно-служебных и других норм воинского этикета, субординационных связей, которые сложились и признаны положительными в нашем обществе и Вооружённых Силах. Межличностные официальные отношения военнослужащих составляют значимый и действенный фактор решения ими военно-служебных задач. Например, распоряжение командира, отданное подчинённому в процессе межличностного служебного общения, обязывает его выполнить распоряжение в установленный срок и точно.

Но, к сожалению, для межличностных служебных отношений в армии и на флоте характерны многие негативные моменты; отсутствие единства взглядов в вопросах значимости воинской службы у различных категорий военнослужащих, различия требований к уровню профессиональной подготовки, отступления от уставных требований и грубое их нарушение, бюрократия и протекционизм в подборе и расстановке кадров, недостаточная социальная и правовая защищённость военнослужащих, снижение служебной активности и другие факторы, не позволяющие в полной мере создать благоприятный для служебной и трудовой деятельности морально-психологический климат.

В значительно меньшей степени всё выше перечисленное присуще ученикам кадетских классов средних образовательных школ. Несмотря, на то, что кадеты являются школьниками, всё же они носят военную форму одежды, и к ним предъявляются более высокие требования по соблюдению дисциплины чем к остальным ученикам образовательного учреждения. Это в свою очередь позволяет их расценивать как отдельная группа – коллектив, которому присущи дружба, товарищество, совместимость или не совместимость между кадетами, формирующими свой особенный микроклимат со своими специфическими особенностями, определяемыми ношением военной формы одежды, повышенными требованиями к дисциплине и множеством дополнительных мероприятий, выполняемых совместно, которые сплачивают этот коллектив.

ТОМАШЕВСКАЯ НАТАЛЬЯ ПЕТРОВНА,

кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО ТГСХА (г. Тверь)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ МОЛОДЕЖИ

В настоящее время в нашей стране большое внимание уделяется вопросам формирования этнокультурной идентичности и гармонизации межнациональных отношений в молодежной среде.

Россия – многонациональная страна, в которой живет около двухсот наций и национальностей: армяне, украинцы, эстонцы, молдаване и т. д. многие молодые люди из многонациональных или национальных семей владеют языком. Понимают национальную культуру своих предков точно так же, как и русский язык, и русскую культуру. Россия особая «цивилизация», которая объединяет разные народы. Тот, кто осознает свою принадлежность к этой цивилизации, дорожит ее великой историей. Заботится о развитии ее великой культуры и верит в ее будущее, не может не способствовать мобилизации творческого потенциала деятелей науки, преподавателей, учителей на всестороннее научно-теоретическое обоснование решения проблем духовно-нравственного и патриотического детей и молодежи.

На территории Российской Федерации сложилась определенная структура регулирования межнациональных отношений: министерства, комитеты, отделы в органах исполнительной власти субъектов РФ, общественные институты гражданского общества, национально-культурные центры, национально-культурные автономии, национально-культурные объединения и т. д.

Реализация государственной национальной политики и формирование государственно-конфессиональных отношений в Российской Федерации столкнулись в 90-е годы со значительными трудностями, обусловленными внешними и внутренними вызовами и угрозами. В этот период имели место тенденции этнотерриториального обособления, что привело как к росту несбалансированного регионального развития, межрегиональной дифференциации, влияющей на состояние межнациональных отношений в субъектах Российской Федерации, так и к росту ксенофобии, этнической и религиозной нетерпимости, ограничению в некоторых субъектах Российской Федерации прав нетитульного населения.

Произошла замена единой советской идентичности различными, часто конкурирующими формами региональной, этнической и религиозной идентичности. На фоне глубоких общественных трансформаций по формированию свободного и открытого общества, а также рыночной экономики в постсоветской России проявились кризис гражданской идентичности, межэтническая нетерпимость, сепаратизм и терроризм, в результате которых возникла опасность дезинтеграции общества.

Тверская область не стала исключением, в области в настоящее время сохраняется негативное влияние на межнациональные отношения некоторых последствий советской национальной политики.

Ключевыми проблемами в сфере состояния межнациональных отношений в Тверской области являются:

- размывание традиционных нравственных ценностей народов России;
- правовой нигилизм и высокий уровень преступности, коррупционность отдельных представителей власти;
- попытки политизации этнического и религиозного фактора, в том числе в период избирательных кампаний;
- рост числа внешних трудовых мигрантов и их низкая социокультурная адаптация к условиям принимающего сообщества;
- недостаточность реализуемых мер по обеспечению эффективной социальной и культурной интеграции и адаптации мигрантов;
- недостаточный уровень межведомственной и межуровневой координации в сфере реализации государственной национальной политики, включая профилактику экстремизма, терроризма и раннее предупреждение межнациональных конфликтов;
- рост националистических настроений в среде различных этнических общностей;
- недостаточная координация взаимодействия органов государственной власти и структур гражданского общества в целях достижения гармонизации межнациональных отношений, укрепления гражданского единства многонационального народа Российской Федерации (российской нации).
- недостаточность мер по формированию российской гражданской идентичности и гражданского единства, воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций российских народов;
- высокий уровень социального и имущественного неравенства, региональной экономической дифференциации, распространенность негативных стереотипов в отношении других народов.

В этих условиях этнический и религиозный факторы являются для многонациональной и поликонфессиональной Тверской области факторами национальной безопасности. Традиционные формы духовности и этнической культуры, проживающих на ее территории народов являются основой общероссийской идентичности, поэтому укрепление единства российской нации, формирование общегражданской идентичности, обеспечение динамичного этнокультурного и духовного развития, противодействие этнополитическому и религиозно-политическому экстремизму являются важными факторами дальнейшего устойчивого развития Тверской области и нашей страны в целом.

На фоне современных вызовов и угроз, имеющих как внешнее, так и внутрироссийское измерение, актуальной становится цель укрепления гражданского и духовного единства российской нации.

Сфера укрепления единства российской нации, гармонизации межэтнических отношений, этнокультурного развития и взаимодействия с общественными объединениями, созданными с целью сохранения и развития этнических традиций и языков народов России, нуждается в применении программно-целевого метода в связи со сложностью и многообразием решаемых задач.

В целях сохранения этнокультурной самобытности народов Тверской области разработана региональная программа «Укрепление единства народов, проживающих на территории Тверской области, и их этнокультурное развитие», направленная на укрепление общегосударственных интересов и интересов народов Тверской области.

Программа предполагает переход от ситуативной и бессистемной поддержки отдельных мероприятий к проектно-целевому финансированию проектов и комплексов мероприятий в сфере государственной национальной политики.

В Тверской области традиционно проводится ряд мероприятий, направленных на развитие общероссийского гражданского патриотизма: мероприятия для детей школьного возраста «Россия многонациональная», посвященные государственному празднику «День России»; торжественное вручение паспортов новым гражданам России, проживающим на территории Тверской области; областные детские конкурсы рисунка и компьютерных презентаций «Многонациональное Верхневолжье»; торжественные мероприятия, посвященные государственным праздникам «День Победы», «День России», «День Государственного флага Российской Федерации», «День флага Тверской области», «День народного единства» и др.

Решение задач, связанных с поддержкой этнокультурного развития народов России, проживающих на территории Тверской области,

предусматривает государственную поддержку мероприятий, направленных на сохранение и развитие национальных традиций народов Тверской области, что является основным фактором гармоничного развития общества в этнокультурной сфере.

Развитие этнокультурного потенциала народов России, социализация этнокультурных сообществ, их интеграция в гражданское общество, межэтническое и межрелигиозное сотрудничество играют важную роль в укреплении общественно-политической и социально-экономической стабильности российского общества.

В Тверской области сложился календарь национальных праздников, организуемых национально-культурными организациями при поддержке Правительства Тверской области и Комитета по делам культуры Тверской области: татарский – «Сабантуй», карельский – Фестиваль финно-угорских народов; украинские – «Шевченковские чтения», «Украина спивае», «Рождественские колядки», международный молодежный фестиваль «Веночек славянских культур на озере Селигер», башкирский – «Каргатуй», еврейские – «Пурим», «Ханука»; грузинский – «День матери», армянский – «День матери, весны и красоты», азербайджанский – «Новруз байрам», таджикский – «Навруз». Проводятся дни национальных культур – карельской, армянской, азербайджанской, таджикской, дагестанской, чеченской и др.

Ежегодно в Тверской области проходит более 200 мероприятий национально-культурной направленности, в которых принимает участие свыше 120 тыс. человек. Сохранение и расширение календаря национальных праздников, увеличение аудитории мероприятий возможно за счет привлечения к организации данных мероприятий учреждений культуры, образовательных учреждений, а также профессиональных сценаристов, режиссеров, звукооператоров и др.

Многовековой педагогический опыт наших предков убеждает в воспитательной эффективности этнокультурных традиций своего народа. Сегодня как никогда раньше молодое поколение остро нуждается в таких социальных ориентирах, опирающихся на национальные ценности в русле общечеловеческой направленности. Построение воспитательного процесса на традициях этнической культуры придает ему гуманистический характер, способствует формированию ценностных ориентаций, духовно-нравственной устойчивости, гражданско-патриотической позиции, этнической идентичности. Этнокультурные традиции пробуждают у воспитанников генетическую память, обеспечивают преемственность поколений, способствуют значительному повышению результативности воспитательного процесса.

Главной задачей этнокультурного образования является формирование общечеловеческих ценностей на основе этнической идентификации личности. Таким образом, ориентация личности на общечеловеческие ценности через этническую культуру рассматривается как важнейший принцип организации образования на современном этапе.

Этнокультурное образование ориентировано на развитие и социализацию личности как субъекта конкретного этноса, способного к самоопределению в условиях современной цивилизации. Оно призвано решить триединую задачу: в этнокультурном плане – воспитание личности, носителя определенной культуры с высоким уровнем этнического самосознания; в межкультурном плане – формирование личности, знающей и уважающей культуры других народов; в поликультурном плане – приобщение к общечеловеческим культурным ценностям.

Этническая культура способствует формированию гармоничной целостной личности. Наивысшим показателем уровня развития этнокультуры молодых людей является их готовность и способность к этнокультурной трансляции, благодаря чему сохраняется устойчивость самого этноса и обеспечивается преемственность и эффективность воспитания.

В формировании духовно-нравственных качеств на основе приобщения к этнической культуре условно можно выделить следующие этапы:

- а) приобретение школьниками ценностных знаний отражающих принятые в данном сообществе отношения к окружающему миру, людям, самому себе;
- б) формирование ценностных ориентаций к содержанию приобретенных этнокультурных знаний;
- в) развитие ценностных отношений к основным требованиям этнической культуры;
- г) организация соответствующей деятельности патриотической, экологической гуманистической направленности, характеризующейся толерантностью, самоуважением и самореализацией.

Для внедрения этнокультурных ценностей в учебно-воспитательный процесс, использует наиболее эффективные подходы современной педагогической теории и практики.

Особое место отведено созданию и внедрению в учебный процесс интегрированных курсов с учетом этнокультурного компонента, авторских инновационных программ, учитывающих государственную и национально-региональную специфику. В этом плане хорошо зарекомендовали себя школьные курсы «Народные промыслы и орнаменты», «Гончарное производство», программы «Народная культура», «Наследие».

Этнокультурное воспитание предполагает использование различных форм работы: лекции, уроки, мастер-классы, факультативы, кружковые занятия, конкурсы, праздники, ярмарки, игры, походы, экскурсии, экспедиции. Причем, каждый отдельный урок, каждое отдельное мероприятие должны отражать культурную жизнь и органически входить в систему воспитательной работы.

Следовательно, сформировавшись, идентичность не обязательно остаётся неизменной. Различные факторы заставляют человека в течение жизни пересматривать свою этнокультурную идентичность: миграция, изменения социальных условий, новые знания. При увеличении контактов с людьми других национальностей предвзятость ослабевает.

Наиболее критическим периодом в жизни человека, который можно обозначить как этап выбора между двумя альтернативными стратегиями межкультурного взаимодействия (мультикультурализм или национализм), на наш взгляд, является старший подростковый возраст (14–16 лет). Этнокультурная идентичность подростков является сложным психологическим образованием, так как именно в этом возрасте завершается формирование этнических установок, национального самоопределения, степенью включенности в контекст национальной культуры и ее позитивном восприятии.

Таким образом, формирование общечеловеческих ценностей на основе этнической идентификации личности, воспитание гражданина как сознательного патриота своей Родины в рамках культурного взаимодействия молодежи разных национальностей на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей России является основой развития гражданского общества РФ.

Список литературы

1. Морозов, И. А. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.).
2. Галимов, Б. С., Газетдинова, А. А. 2010. Синергетика Бюрократии. В: Мустафин, А. Г. (ред.) Идентичность личности в условиях глобализации: сб. науч. ст. Уфа: РИЦ БашГУ, – С. 23–26.
3. Астафьева, О. Н. Глобализация как социокультурный процесс // <http://spkurdyumov.narod.ru/D45Ostapheva.htm>.

УМРИХИНА ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА,
магистрант, ФГБОУ ВО МГППУ (г. Москва)

ЕГОРЕНКО ТАТЬЯНА АНАТОЛЬЕВНА,
кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой «Педагогическая психология им. В. А. Гуружапова», ФГБОУ ВО МГППУ (г. Москва)

ЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Профессиональное самоопределение – это сложный многоуровневый процесс. Профессиональное становление личности базируется на внутренних и внешних аспектах. Внешними называют социально – экономическую ситуацию в стране, востребованность профессий, рекомендации окружения и т.д. Под внутренними аспектами принято называть личностные критерии [1].

Первоначально ребенок сталкивается с выбором профессии еще в дошкольном возрасте. На вопрос «Кем ты хочешь стать?» ребенок 5–7 лет отвечает почти не задумываясь. Но чем старше он становится, тем больше затруднений он испытывает в ответе на этот вопрос.

Е.Ю. Пряжникова и Т.А. Егоренко описали развитие детского профессионального самоопределения по мере взросления [6]. Дети уже в 3–5 лет имеют начальное представление о профессиях, могут выбрать наиболее интересные им специальности. Но в большинстве случаев, в этом возрасте знания базируются на стереотипах и не воспринимаются критично. Любопытство, активность, желание подражать взрослым позволяют определиться с выбором. Играя, дети пробуют себя в различных ролях, и на основе собственного опыта у них постепенно складывается свое представление о профессиях [2]. К 10–12 годам большинство подростков уже составляют свой рейтинг профессий, ориентируясь на собственные предпочтения. К 14 годам школьники начинают обращать внимание на эмоциональную составляющую профессиональной деятельности. В разговорах, окружающих их взрослых, они начинают замечать недовольство работой, неудовлетворение графиком работы, негатив, связанный с материальным обеспечением специальности, раздражение от исполняемых профессиональных обязанностей. Старшеклассники начинают примерять на себя различные профессии и связанные с ними

социальные и личностные проблемы. Но быстро меняющаяся социально-экономическая ситуация, возникновение новых профессии и исчезновение, еще недавно вполне успешных специальностей, все это вносит дисбаланс в процесс профессионального самоопределения [4].

В 2020 году Фонд развития культуры и кинематографии «Страна» провели опрос по профессиональному выбору старшеклассников. Исследование основано на данных 4173 анонимных анкет учеников 7–11 классов [8]. Опрос проходил во время проведения проекта «Мотивирующие цифровые уроки» с показом фильма «Профессии будущего», который проходил в российских школах с октября 2019 по март 2020 года. Около 26 % опрошенных написали, что они не знают, кем хотят стать. Часть вопросов в анкетах была направлена на выявление планов на будущее. Около 35 % опрошенных признались, что пока у них нет мечты, 12 % – ответили, что хотят быть счастливыми и успешными. Еще 14 % желают успешно сдать ЕГЭ и справиться с экзаменами, 13 % – мечтают о материальных благах (например, купить машину, дом или иметь много денег), 5 % – о путешествиях, а 7 % – хотят уехать из страны. И лишь 14 % респондентов назвали выбранную профессию и мечты, связанные с данным выбором. Все это говорит о низком уровне психологической готовности к профессиональному выбору подростков.

За время взросления, у школьников возникает значительное количество аспектов успешности в будущем и большинство из них связаны с выбором профессии. На сколько выбранная профессия будет согласована с ожиданиями подростков, во многом зависит от их компетенции в профессиональной готовности [7]. Умение основывать свой выбор на личностных предпочтениях, способностях, социальной потребности помогает определиться с выбором. Возможность построить свой образовательный маршрут и при необходимости скорректировать его приводит к успешному карьерному росту.

В последние годы все чаще старшеклассники, выбирая учебное заведение основываются не на личностных предпочтениях, что в дальнейшем приводит к прекращению обучения. В 2017 году НИУ ВШЭ и государственный Университета Огайо (США) опубликовали исследования по изучению причин отчисления студентов из ведущих вузов России и США» [3]. По исследованиям оказалось, что 22 % респондентов не заканчивают образование в стандартный срок. Из этого числа 31 % студентов разочаровались в выбранной специальности. У 21 % бывших студентов появились увлечения наиболее интересные, чем процесс обучения. Не получилось совмещать работу и учебу в Вузе у 19 % от общего числа отчисленных. А у 71 % исключенных студен-

тов проявился конфликт между учебной и личными интересами. Наибольшее количество студентов, называя причину незавершенности образования, говорят об ошибочно выбранной специальности [43]. В США не закончили высшее образование 54 %, из них 62 % студентов не планируют работать по обучаемой специальности в будущем, а 51 % бывших студентов осознали, что профессия им не подходит или они заинтересовались в процессе обучения другой специальностью. Приведенные данные показывают, что в США и России, у старшеклассников не была сформирована психологическая готовность к профессиональному выбору, не были учтены личные предпочтения или не осознаны [7].

Проблема психологической готовности к выбору профессии, исследовалась по следующим направлениям [3]:

1. Психологическая готовность, как динамическое состояние. В этом направлении работали психологи Тбилисской психологической школы под руководством Д. Н. Узнадзе. В данном направлении, состояние готовности объясняли двумя факторами: личностными потребностями субъекта и объективной внешней ситуацией. Это состояние возникает после предварительной деятельности и включает в себя условия ее возникновения, развития и завершения. Т. Н. Сапожникова также рассматривала готовность к профессиональному выбору, как динамическое состояние и назвала «стартовой активизацией школьника». В данное понятие входит осознание своих потребностей, понимание внутренних ценностей, адекватную оценку внешних условий, составления плана действий и определение способов реализации, а также установление меры необходимых усилий.

2. Готовность, как обобщённая система связанных между собой качеств. Е. С. Романова создала концепцию психологической готовности, которая описывает динамическое развитие субъекта профессионального самоопределения, подготовленность к выбранной деятельности, реагирование субъекта на ситуационный кризис, возникающий в ответ на расхождения между осознаваемыми возможностями и ситуационными границами. Н. В. Нижегородцева и О. А. Таротенко, так же работающие в данном направлении, обозначили готовность к профессиональному выбору, как сумма индивидуальных качеств мотивирующих, направляющих, контролирующих профессиональный выбор. Они развиваются ассиметрично и неравномерно.

3. Готовность, как ситуационно-специфическое поведение. В данном направлении работал И. М. Кондаков. В его теории готовность к выбору профессии объединена с возможностью принимать профес-

сионально важные решения, решать профессиональные задачи, анализировать и подстраивать под свое поведение.

А. П. Чернявская определяет готовность, «как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего ее решения и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности» [9]. Психологическая готовность выбора профессии базируется на таких личностных характеристиках, как самоосознанность, самоуверенность, пунктуальность, маневренность в планировании, реагирование на стремительные изменения в социальной среде. Признаком указывающими на сформированности психологической готовности к профессиональному выбору называют возможность сделать осознанный, свободный от чужого мнения выбор, основанный на личностных интересах и потребностях, готовность развиваться в выбранном направлении и возможность для использования творческих способностей на карьерном пути.

Психологическую готовность к профессиональному выбору определяют факторы:

- мотивационный (желание получить профессию);
- направляющий (владение информацией о профессии и путях карьерного развития и путях вступления в профессию);
- операциональный (получение профессиональных навыков);
- волевой (самоконтроль, умение добиваться поставленных целей и отвечать за последствия своих решений);
- оценочный (умение осознать социальную востребованность профессии, адекватная самооценка своих способностей и личностного соответствия профессии).

Во всех перечисленных факторах, важную роль играет эмоциональная составляющая. Выявления возникновения эмоции на различную информацию о профессиях, идентификация эмоций и определение интенсивности переживаний. Определение причин, вызвавших эмоцию и представления последствий, к которым подталкивает эмоция. Умение управлять и контролировать эмоции. Эти компетенции помогут разобраться старшекласснику в личных предпочтениях, в социальной востребованности профессии, в эмоциональном отношении носителей профессии к карьерным особенностям и достижениям. Способность разбираться в эмоциях, управлять ими, очень важна. Она способствует развитию склонности к психологическому анализу поведения и выявлению значения эмоциональных переживаний. Д. В. Люсин называет такую способность Эмоциональным Интеллектом [5].

Майер, Карузо и Саловой определили Эмоциональный Интеллект, как способность распознавать значение эмоций и их отношений. Было обнаружено, что эмоциональный интеллект связан с самоэффективностью решения о карьере, определяемой, как степень, в которой человек верит или уверен в своей способности принимать решения о карьере. Эмоциональный интеллект может играть важную роль в самоэффективности карьерного решения, поскольку люди с высоким эмоциональным интеллектом обладают наибольшей компетенцией в интеграции эмоционального опыта с мыслями и действиями [12].

Барбара Фредриксон разработала «Теорию положительных эмоций, «расширяй и развивай» [10]. В этой теории она доказывает, что положительные эмоции расширяют кругозор, подталкивают к поиску новых решений, способствуют развитию ряда мыслей и действий. Согласно теории «расширяй и развивай», положительные эмоции расширяют репертуар мгновенных мыслей и действий, что увеличивает психологическую готовность к выбору профессии. Опыт положительных эмоций в момент принятия решения, влияет на суждение о самоэффективности, вызывая убеждения, связанные с успехом. Кроме того, положительные эмоции тесно связаны с суждениями о самоэффективности при выполнении задач, связанных с работой.

В Южной Корее провели исследования по влиянию уровня развития эмоционального интеллекта на профессиональную готовность [12]. В исследовании приняли участие: 103 студента из двух групп университетов Южной Кореи. Из них 64 % женщин, 36 % мужчин в возрасте от 18 до 34 лет. Вначале участникам провели вводное занятие, на котором исследователи проинструктировали их относительно эмоционального опыта и процедуры оценки их аффективных состояний, а также их повседневного отношения к самоэффективности решений о карьере и тревоге при выборе карьеры. Через неделю начались ежедневный мониторинг эмоционального отношения к самоотношению о выборе профессии.

Ежедневная самоэффективность решений о карьере измерялась с помощью сокращенной версии Шкалы самоэффективности при принятии решения о карьере. Ежедневная тревога по поводу выбора профессии оценивалась с использованием модифицированной формы шкалы состояний из опросника состояния и черт тревожности Спилбергера. Ежедневный положительный аффект оценивался тестом Диагностика эмоционального состояния (Kuppensetal., 2007). Положительные эмоции оценивались с точки зрения того, насколько респонденты чувствовали себя «счастливыми», «бдительными»,

«гордыми», «восторженными», «взволнованными», «спокойными», «удовлетворенными», «мирными», «довольными» и «расслабленными» в течение дня. В данном исследовании респондентам было предложено «Оценить каждое слово с точки зрения того, насколько Вы так себя чувствовали сегодня». Эти ежедневные меры положительного воздействия начинались с фразы: «Сегодня я почувствовал...». Формат ответа – 7-балльная шкала Лайкерта в диапазоне от 1 (не за что) до 7 (очень много). Более высокие баллы отражают более высокий положительный эффект.

Проведенные исследования показали, что высокий уровень Эмоционального Интеллекта смягчает последствия тревожности, связанной с карьерным выбором, помогая регулировать тревогу при выборе профессии. У людей, с высоким эмоциональным интеллектом, ежедневная самооэффективность принятия карьерных решений выше, чем у людей с низким эмоциональным интеллектом. Позитивные эмоции увеличивают психологическую готовность к выбору профессии. При ежедневных тренингах эмоционального интеллекта, испытуемые научились лучше осознавать свои эмоции, связанные с карьерным выбором. За 21 день у участников повысился уровень Эмоционального Интеллекта, снизилась тревожность по поводу профессионального выбора, увеличилась профессиональная готовность.

Эмоциональный Интеллект относительно податливая переменная, которую можно улучшить с помощью обучения, коучинга и консультирования. Таким образом, повышая уровень Эмоционального Интеллекта, психологи могут повышать психологическую профессиональную готовность у старшеклассников. Высокий уровень эмоционального интеллекта помогает эффективно регулировать и использовать эмоции и практиковать самоконтроль, снижать уровень тревожности. Такие способности могут уменьшить или устранить психологические барьеры на пути эффективного принятия решений о карьере [11]. Ежедневные положительные эмоции действуют как посредник между эмоциональным интеллектом и готовностью к выбору профессии. Психологи-консультанты могут помочь школьникам сформировать положительное отношение к выбору профессии и тем самым сформировать психологическую готовность.

Список литературы

1. Арендачук, И.В. Проблема выбора профессии современными старшеклассниками // Профессиональная ориентация. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vybora-professii-sovremennymi-starsheklassnikami>.

2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте // Москва 1968 г. Издательство «Просвещение». – 464 с.
3. Горбунова Елена Васильевна Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. №1. URL: <https://educonf.hse.ru/mirror/pubs/share/200388889>.
4. Егоренко, Т.А. Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 109–114. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2018/n3/Egorenko.shtml>.
5. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29–35. URL: http://www.creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin1_Social_IQ.pdf.
6. Пряжникова, Е.Ю., Егоренко Т.А. Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. 2012. Том 1. № 2. С. 111–122. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52291.shtml>.
7. Резапкина, Г.В. Тупиковые «тренды» профориентации / Г.В. Резапкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://metodkabi.net.ru/index.php?id=tupik_trend#ur.
8. Риа-новости 01.06.2020 Исследование показало, кем мечтают стать российские школьники Электронный ресурс URL: <https://ria.ru/20200601/1572267603.html>.
9. Чернявская, А.П. Формирование готовности человека к социальной и профессиональной адаптации // Ярославский педагогический вестник. 1996. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-cheloveka-k-sotsialnoy-i-professionalnoy-adaptatsii.2018>.
10. Фредриксон, Б.Л. (2004). „Расширяй и развивай теорию положительных эмоций“. *Философские труды Королевского общества В: биологические науки*. 359 (1449): 1367–1378. doi: 10.1098 / rstb.2004.1512. PMC1693418. PMID15347528.
11. Шнайдер М.И. Эмоциональный интеллект в профориентационной диагностике // Гуманизация образования. 2017. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-proforientatsionnoy-diagnostike>.
12. Park, I.-J., Lee, J., Kim, M., Kim, J.-Y. and Jahng, S. (2019), Affect in Daily Career Decision Self-Efficacy and Career Choice Anxiety // *The Career Development Quarterly*. 2019. – VOL. 67. – pages 313-326.

ФАЕРМАН МИХАИЛ ИСААКОВИЧ,
кандидат психологических наук, доцент,
ЯрГУ им. П. Г. Демидова (г. Ярославль)

ОСОЗНАННОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦИИ ОГРАНИЧЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В РЕСУРС РАЗВИТИЯ

В этом докладе рассматриваются аспекты личностных ограничений как феномен и ресурс личностного развития в русле авторской концепции Жизненного Интегративного Пространства через осознанность. Так же предложены шаги сопровождения сопровождении трансформации ограничений в ресурсы.

Следуя логике разрабатываемой прикладной концепции Жизненного Интегративного Пространства, под конструктом «интегративное пространство» (ЖИП) будем понимать феномен, по смыслу пересекающийся с жизненным пространством по Курту Левину [8], Я – концепцией или образом Я по Маслоу и Роджерсу, с картографией психического по С. Грофу [2, 3]. И одновременно подчеркиваем уникальности целостности ИП, как интеграции внутреннего многоуровневого и метасистемного (т.е. интегративного по своей сути) целостного мира человека и такого же интегративного мира внешнего – среды бытия, и *мета-мира (микро – макрокосмо)* в своем единстве [11].

Рассмотрим онтологическое наполнения ЖИП, в частности личностные ограничения, как феномен, трансформирующийся через осознанность в ресурсы личностного развития.

Личностная ограниченность. Ограниченность – ресурс для постижения или развития... Мы исходим и положения, что каждый человек ограничен. Это проблема? Задача? Это ресурс или энергия для расширения своих горизонтов, для жизненного творчества, для трансцендентности, или личностного развития, или самоактуализации. И, следовательно, представляет большую ценность в движении конкретного индивида, социальной общности, человечества, а может и Вселенной к качественным изменениям. Свои ограничения, словно черты внешности, каждый получает из множества источников, описываемых разными теориями психологии. Память рода: табу, архетипы, тотемы... (в этом случае объяснительной теорией может служить Юнгеанская психология). Опыт рождения: перинатальные матрицы, стереотипы, сценарии (объяснительная теория Трансперсональная психология С. Грофа). Детство на разных стадиях: фиксации, травмы,

неврозы, опять же сценарии... (объяснительные теории Фрейдизма, концепция Адлера, эволюционная теория Э. Эриксона и других классиков психодинамической концепции, современный психоанализ, трансактный анализ Берна и др.). Настоящий период жизни человека: влияние жизненных событий, ситуация здесь и теперь, кризисы личности (в том числе и возрастные кризисы по Л. Выготскому), накладывающие свои «матрицы» ограничений на формирование Я (в этом случае можно выделить экзистенциально-гуманистический подход, гештальт-терапию, интегративную психологию и ряд других направлений: Роджерс, Франкл, Ялом, Ясперс, Перлз, Уилбер [10] и др.). Влияет и будущее, скорее его оценка, восприятие, прогнозирование: реактивная или проактивная стратегии поведения, параметры «правильной» и определяющей цели, синтезирование и формирование реальности и др. (о будущем в основном говорят прикладные теории коучинга, целеполагания, экзистенциальные концепции, онтосинтез в концепции В. Дудченко [4], тайм-менеджмента, например в интерпретации Г. Архангельского [1], концепции «мысль творит реальность» в трансперсональной психологии Л. Орра [6,7], и др.). Вообще, время как наиболее важная для человека характеристика, подчеркивается в частности в философских трудах М. Хайдеггера [12]. Помимо направления из прошлого в будущее и обратно ограничения формируются из сложившихся условий (теория поля и жизненного пространства Курта Левина), из долгосрочного и ситуативного влияния окружающей среды; социальных институтов (семья, школа, организация, государство...). Отдельно ограничения обязаны таким важным социально-духовным институтам, как религия, или социально-политический строй; ментальность, культура, искусство и его конкретные проявления; институт брака, наука, медицина, СМИ и пропаганда... Этот список в жизни каждого из нас имеет разную степень влияния и одинокого велик. Вся жизнь отдельного человека, или группы, или этноса соткана из ограничений. Они могут быть функциональны и позитивны в качестве жизненной опоры, и могут быть серьезным сдерживающим фактором благополучности, развития, самореализации – и в любом случае неосознанными. И только единицы в качестве осознанной практики или по воле случая в какой-то период жизни принимают тот факт, что я – ограничен, стереотипен, узок, шаблонен, картирован. т.е. мой внутренний и объективно воспринимаемый мир есть только модель, карта реальности, а не сама реальность. Перефразирую Карла Ясперса: мир всегда больше, чем мы о нем знаем. Цитирую основателя общей семантики, философа Альфреда Коржибски: «карта не есть территория» и уж тем более – простран-

ство. И такое осознание, на наш взгляд, уже большое вдохновение, уже ресурс и открытие, избавляющее от массы иллюзий (ограничений по сути). Это точка старта к новым горизонтам, возможностям всего пространства, а не отдельных его территорий. Я начинаю понимать, что мое мнение по какому-то вопросу не есть единственно правильное и вообще истинное. Я начинаю допускать верность других позиций. Я допускаю, что мое видение (с позиции ощущений, восприятий и осознаний) субъективно, и что с другой позиции мир выглядит иначе. Я признаю свою ограниченность и от этого становлюсь безграничным.

На наш взгляд, путь и инструмент для принятия своей ограниченности, и, как следующий шаг – выход за ограничения к целостному пространству, трансформация ограничений в ресурс – это осознанность. Осознанность, как свойство сознания и психотехнический инструмент ведет к самопознанию, саморазвитию, саморегуляции, выходу за рамки и автоматизмы.

Осознанность. Итак, в чем же суть и уникальность осознанности, как психического феномена и психотерапевтического инструмента?

Стоит операционализировать понятия «осознанность» (в некоторых трудах тождественно «внимательности») и «медитация» (обобщенное название психотехнологий развития осознанности), чтобы показать функциональное значение этих базовых понятий для психологической теории и практики в целом.

В книге «Внимательный мозг. Научный взгляд на медитацию» [9] автор так трактует осознанность: «Внимательность в самом широком смысле означает пробуждение и отказ от жизни «на автомате», обращение осознанного и пристального внимания на опыты повседневной жизни. При помощи внимательного осознания поток энергии и информации, представляющий собой наше сознание, открывается нашему сознательно направляемому вниманию, так что у нас есть возможность одновременно и наслаждаться его содержанием, и регулировать его течение в новом направлении. ...Внимательность, в отличие от машинальных бездумных действий, позволяет нам пробудиться; рефлексивное же осознание нашего собственного разума помогает нам делать выбор и осознанно менять происходящее...».

Одно из самых широко цитируемых определение внимательности (осознанности) дает Джон Кабат-Зинн: «Осознание, возникающее при намеренном, безоценочном, имеющем место в настоящее мгновение направлении внимания на разворачивающийся опыт» [5].

С точки зрения Дж. Кабат-Зинна, «рабочее определение внимательности должно быть следующим: осознание, возникающее

вследствие внимательного отношения к цели деятельности, происходящее в настоящем и сохраняющее неосуждающее восприятие по отношению к разворачивающемуся из мгновения в мгновение опыту». Такое неосуждающее созерцание можно толковать как «отсутствие цепляния за оценки и суждения», которые возникают в силу свойства ума непрерывно оценивать и реагировать на происходящее. Умение замечать эти суждения и отвлекаться от них составляет суть неосуждающего поведения на практике. Внимательное отношение «к цели деятельности» подразумевает, что состояние осознанной внимательности и создается именно с намерением сосредоточиться на настоящем мгновении...» [9].

Таким образом, мы можем выделить несколько ключевых и специфических аспектов осознанности, чтобы избавиться от общей, размытой и условно-понятной трактовки феномена:

1. Осознанность – это целенаправленная внимательность к внутренним и / или внешним объектам здесь и сейчас.

2. Осознанность характеризуется безоценочностью, отсутствие сравнений, категоричностей, цепляний или привязанностей к объекту осознанности. Осознанность – это фиксация, наблюдение, запоминание.

3. Процесс и состояние осознанности противоположен автоматизму. Предполагает полное присутствие, объемное внимание и ясное сознание.

4. Осознанность может содержать мотивационно-эмоциональный компонент, характеризующийся принятием, доброжелательностью, состраданием к объекту осознанности.

5. Цель практики осознанности – личное, социальное и надличное (трансперсональное, духовное) развитие, ведущее к психологическому и субъективному благополучию. Реализуется через развитие позитивных психических качеств, тренировку когнитивных и метакогнитивных процессов (восприятие, ощущение, внимание, память, мышление, воображение, рефлексивность и их интеграцию), через развитие личностных, межличностных и надличностных отношений, через и для самоисследования (ментальная исследовательская лаборатория), саморазвития, саморегуляции.

Шаги на пути по ЖИП через ограничения. Таким образом, путь расширения своих горизонтов, путь личностного, социального и общественного развития лежит через:

а) принятие своей ограниченности – скорее это возможно через осознанное проживание опыта, где ограничения проявляются и оказываются не тождественными актуальной реальности;

б) актуализация своих ограничений – осознанное самоисследование содержания, влияния на жизнь, причин, и позитивного, т.е. функционально-полезного характера ограничений. И тогда, следующий шаг.

в) осознание ресурсности своих ограничений, их позитивной энергии развития;

г) воспользоваться силой своих ограничений для освоения, расширения, приобретения, прорыва, выхода... Для субъективного и психологического благополучия. Это и есть процесс развития. Бесконечный и необратимый.

Эти 4 шага могут воплощаться как в самостоятельной практике, так и в сопровождение психолога – консультанта, психотерапевта.

Развиваясь, мы не перестаем быть ограниченными, мы не боремся или уничтожаем свои ограничения. В отличие от пути завоеваний и борьбы, путь развития через осознанность мирный, дружественный к себе и миру, экологичный и гармоничный, хотя и не всегда приятный, иногда болезненный и всегда функциональный (полезный, применимый в опыте) и позитивный.

Список литературы

1. Архангельский, Г. Тайм-драйв. Как успеть жить и работать. Москва, 206. – 248 с.
2. Гроф, С. Психология будущего: Уроки соврем. исслед. сознания [Текст] / С. Гроф – М.: АСТ и др., – 2001. – 458 с.
3. Гроф, С. Путешествие в поисках себя: Измерения сознания. Новые перспективы в психотерапии и исслед. внутрен. мира [Текст] / С. Гроф. – М.: Ин-т трансперсон. психологии: Изд-во Ин-та психотерапии, – 2001. – 327 с.
4. Дудченко, В. Онтосинтез жизни. [Текст] – Москва, – 1999 г.
5. Кабат-Зинн, Д. Интервенции на основе осознанности в контексте прошлого, настоящего и будущего / *Clinical Psychology Science and Practice* 10 (2003): 145.
6. Козлов, В. В. Истоки осознания. Теория и практика интегративных психотехнологий [Текст]. Волгоград, – 1999. – 287 с.
7. Козлов, В. Интегративная психология: пути духовного поиска, или освещение повседневности [Текст] / В. В. Козлов. – Москва: Психотерапия, – 2007. – 520 с.
8. Левин, К. Теория поля в социальных науках [Текст] / К. Левин. – С-Пб.: Речь, – 2000. – 368 с.
9. Сигел, Д. Внимательный мозг. Научный взгляд на медитацию / Дэниел Сигел: Манн, Иванов и Фербер; Москва. 2016.

10. Уилбер, К. Интегральная психология [Текст] / К. Уилбер, М.: АСТ и др., – 2004. – 231 с.
11. Фаерман, М. К концепции развивающего интегративного пространства. // Человеческий фактор. Серия «Социальный психолог». Ярославль, – 2015. – С. 66–73.
12. Штрассер, Ф., Уиксель-Диксон, К. Время и цель. // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия 1/2015 (26), Т. 1. – Ассоциация экзистенциального консультирования, г. Ростов-на-Дону. – С. 55–65.

ФИЛИППЧЕНКОВА СВЕТЛАНА ИГОРЕВНА,

доктор психологической наук, доцент, ФГБОУ ВО ТвГТУ (г. Тверь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ МЧС

Специфика профессиональной деятельности пожарных-спасателей связана со значительным психоэмоциональным напряжением, порождаемым экстремальными условиями работы, а также с большой морально-этической ответственностью за здоровье и жизни других людей. Пожары и аварии всегда были и остаются одним из тяжелых бедствий. Особенно актуальна проблема пожаров для лета 2021 года, когда буквально вся Россия – от Карелии до Сибири, окутана огромными площадями лесных пожаров, от последствий которых страдают люди, животные, дома, города и села. Пожарные-спасатели постоянно испытывают профессиональный и травматический стресс, и если уровень их нервно-психической устойчивости оказывается недостаточно высоким, чтобы они могли сопротивляться давящим на них внешним стрессовым обстоятельствам и подавлять в себе постоянное нервно-психическое напряжение на этом фоне, то у сотрудников МЧС начинают формироваться симптомы синдрома эмоционального выгорания.

Теоретический интерес к самому профессиональному выгоранию обусловлен несколькими факторами и главным среди них стал практический запрос, так как эмоциональное выгорание происходит у человека в процессе профессиональной деятельности может привести к негативным для психики и жизнедеятельности последствиям. Сам термин «выгорание» введен в науку американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом в 1974 году при описании неопределенных расстройств личности у физически здоровых людей, возникавшим при частом эмоциональном межличностном общении в процессе профессиональной деятельности [17]. Позже уже в отечественной психологии синдромом эмоционального выгорания исследовал В.В. Бойко, который под этим ним понимал «особый механизм, выработанный личностью, представляющий собой полное или частичное исключение каких-либо эмоций в ответ на избыточное психотравмирующее воздействие» [2, 3]. Одними из основных факторов, влияющих на развитие синдрома эмоционального выгорания являются стрессовые ситуации и состояние постоянного нервного напряжения.

Термин «стресс» ввел канадский физиолог Г.Г.Б. Селье в 1936 году, поделив его на две формы «дистресс» и «эустресс» и он, давно выйдя за пределы медицины, рассматривается многими другими науками, включая психологию [14, 15]. Несмотря на то, что стресс оказывает негативное влияние на жизнедеятельность человека и вводит в состояние постоянного нервного напряжения, индивид все-таки может справляться с ним, для этого он должен обладать высоким уровнем нервно-психической устойчивости (НПУ). Существенный вклад в развитие теории НПУ был внесен А. Г. Маклаковым [6, 11]. В связи с процессом адаптации он поставил ее в прямую зависимость с понятием «психическая регуляция»: чем совершеннее механизмы психической регуляции индивида, тем выше его нервно-психическая устойчивость. И это сопоставление имеет место быть, так как уровень нервно-психической устойчивости имеет непосредственное влияние на способность и возможность человека адаптироваться к тем или иным условиям и стрессовым обстоятельствам.

Длительный стресс у пожарных-спасателей приводит к значительному снижению эффективности их профессиональной деятельности: увеличивается количество ошибок в работе, которые могут привести к различным авариям и катастрофам, а так же негативно сказывается на профессиональном здоровье и долголетию самих профессионалов. Поэтому пожарных-спасателей должен характеризовать высокий уровень стрессоустойчивости [1, 5]. Постоянное воздействие стресса на человека может привести к негативным последствиям: формированию чувства неудовлетворенности своей профессиональной деятельности; снижению уровня нервно-психической устойчивости человека, а так же физической устойчивости его организма; человек может отказываться выполнять любые задания, когда к нему будут повышены требования, а так же, если его будут часто преследовать поражения и постоянные неудачи. Существует значительное количество профессий, в том числе профессия пожарных-спасателей, в которых человек начинает испытывать чувство постоянного нервного напряжения и эмоциональной опустошенности, что является первыми признаками начала формирования синдрома эмоционального выгорания [4, 7, 10].

Формирование синдрома эмоционального выгорания из-за постоянных стрессовых расстройств у пожарных-спасателей негативно сказывается на их качестве выполнения их профессиональных обязанностей [12]. Они могут допускать большее количество ошибок и порой принимать неадекватные решения в условиях экстремальных ситуаций, что может привести к ухудшению общей работы по-

жарно-спасательной службы, а также к катастрофам и непоправимости экстренных ситуаций. Пожарные-спасатели зачастую становятся свидетелями трагедий, стихийных последствий, различных бедствий и катастроф, что очень негативно влияет на их психоэмоциональное состояние и внутреннюю стабильность. Это напрямую ведет к возникновению острых стрессовых расстройств, что в последствии является основной причиной начала формирования синдрома эмоционального выгорания.

Проведено психодиагностическое исследование психоэмоционального состояния и уровня сформированности синдрома эмоционального выгорания у сотрудников МЧС. Выборку эмпирического исследования составили 50 сотрудников МЧС (пожарных и спасателей) в возрасте от 26 до 34 лет. Базой исследования выступило Главное управление Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий по Тверской области. Диагностический инструментарий исследования составили: методика диагностики уровня сформированности синдрома эмоционального выгорания В. В. Бойко и методика диагностики уровня нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» Ю. А. Баранова [13].

В результате диагностики уровня сформированности синдрома эмоционального выгорания с помощью методики В. В. Бойко обнаружены следующие тенденции фазы напряжения. Среднегрупповой показатель первой фазы синдрома эмоционального выгорания «Напряжение» составил 39,5 баллов, что указывает «запуск» механизма формирования эмоционального выгорания. Показатель фазы «Резистенция», которая является своеобразным переходом от начальной, стартовой фазы «Напряжение» до конечной, финальной фазы «Истощения» составил 42,5 балл, что означает старт ее формирования и возникновение психоэмоционального сопротивления профессиональному стрессу у сотрудников МЧС. Показатель фазы «Истощения» 37 баллов: у большинства испытуемых эта фаза не сформирована.

Результаты диагностики уровня нервно-психической устойчивости (НПУ) и риска дезадаптации в стрессе, полученные с помощью методики «Прогноз» Ю. А. Баранова демонстрируют, что среднегрупповой показатель НПУ в нашей выборке сотрудников МЧС составил 15 баллов (3 стенов), что свидетельствует о достаточно высоком уровне нервно-психической устойчивости сотрудников МЧС, позволяющем им эффективно справляться с нарастающим профессиональным стрессом. В данной методике выделяются три уровня НПУ: 13 и менее

баллов (стены 6–10) – нервно-психические срывы маловероятны; 14–28 баллов (стены 3–5) – нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях; 29 и более баллов (стены 1, 2) – высокая вероятность нервно-психических срывов.

В итоге, проведенное исследование показало, что у большинства испытуемых сотрудников МЧС наличествуют острые стрессовые расстройства в связи с спецификой их профессиональной деятельности, так как они часто находятся в экстренных ситуациях и становятся свидетелями тяжелого физического состояния людей и даже их гибели. У большинства исследуемых пожарных-спасателей синдром эмоционального выгорания находится на стадии формирования, что означает наличие негативного психоэмоционального состояния. Профессиональный стресс оказывают значительное влияние на ухудшение психоэмоционального состояния, а оно в свою очередь обозначает начало формирования синдрома эмоционального выгорания у пожарных и спасателей. Однако достаточно высокий уровень нервно-психической устойчивости позволяет им успешно справляться с проявлениями профессионального стресса.

Список литературы

1. Берг, Т. Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления. – Владивосток: Мор. гос. университет, – 2005. – 63 с.
2. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, – 2009. – 105 с.
3. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, – 2016. – 472 с.
4. Водопьянова, Н. Е., Серебрякова, А. Б., Старченкова, Е. С. Синдром профессионального выгорания в управленческой деятельности // Вестник СПбГУ. 2017. Вып. 2. Серия 6. № 13. 83–91 с.
5. Крамаренко, Г. И., Рудой И. С. Нервно-психическая неустойчивость у военнослужащих срочной службы. – Ленинград, – 1984. – 26 с.
6. Маклаков, А. Г. Военная психология. – М.: Флинта, – 2004. – 450 с.
7. Малкина-Пых, И. Г. Экстремальные ситуации: справочник практического психолога. – М.: Эксмо, – 2005. – 284 с.
8. Методики военного профессионального психологического отбора / под ред. В. И. Лазуткина, Н. Н. Зацарного, Г. М. Зараковского. – М.: МО РФ; Науч.-практ. центр Генштаба, 1999. – 535 с.
9. Нервно-психическая неустойчивость и мероприятия по ее выявлению у военнослужащих: учебно-методическое пособие. – М.: Министерство обороны РФ, – 1992. – 32 с.

10. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2017. – Т. 22. – № 1. – 10 с.
11. Психология и педагогика. Военная психология: учебник для вузов / Под ред. А. Г. Маклакова. – СПб.: Питер, – 2015. – 464 с.
12. Психология профессионального здоровья: учебное пособие / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, – 2016. – 480 с.
13. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: БАХРАХ-М, – 2009. – 672 с.
14. Селье, Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, – 2012. – 318 с.
15. Смирнов, Б. А., Долгополова Е. В. Психология деятельности в экстремальных условиях. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007.
16. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2012. – 330 с.
17. Freudenberger H. J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. – 1974. – Vol. 30, no. 1. – P. 159–165.

ФИЛИППЧЕНКОВА СВЕТАНА ИГОРЕВНА,

доктор психологический наук, доцент, ФГБОУ ВО ТвГТУ (г. Тверь)

ЮШКОВА НАТАЛЬЯ БОРИСОВНА,

аспирант ФГБОУ ВО ТвГТУ (г. Тверь)

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Сегодня школьное образование претерпевает значительные изменения, что, прежде всего, выражается в изменении методов, способов и форм обучения. Налицо потребность в модернизации, в создании новых подходов в образовании, организации теоретических и практических моделей обучения, отвечающих современным социально-экономическим требованиям. Одним из основных требований современного компетентностного подхода в практике средней школы является обеспечение стабилизации психоэмоционального состояния учеников, а также заинтересованности в обучении и создание ситуации успеха т. к. именно данное сочетание позволяет построить наиболее эффективную учебную деятельность в школьных стенах [2, 4].

Психоэмоциональное состояние человека включает в себя такие параметры, как впечатлительность, отзывчивость, эмоциональность, тревожность, которые оказывают влияние на поведение человека. Тревожность характеризуется повышенным беспокойством в специфических социальных ситуациях [1, 5]. У тревожного человека зачастую возникают эмоциональные переживания, связанные с беспокойством. Ему может казаться, что многое из того, что его окружает, несет в себе угрозу для собственного «я». В состоянии тревоги человек ожидает каких-то негативных, неблагоприятных исходов в той или иной ситуации. При этом тревога отличается от страха тем, что страх имеет вполне определенный характер, в отличие от тревожности.

Школьное обучение зачастую сопровождается повышением тревожности у детей. Более того, некоторый оптимальный уровень тревоги активизирует обучение, делает его эффективнее. Но когда уровень тревожности превышает этот оптимальный предел, человека охватывает паника. Стремление избежать неуспеха также усиливает страх неудачи.

В результате, возрастающая тревожность становится постоянной помехой и ведет к появлению таких негативных симптомов, как школьная дезадаптация, дидактогенные неврозы, школьная фобия, хроническая неуспешность, школьный невроз. Тревожность как нарушение эмоциональной сферы личности, является устойчивым образованием, сохраняющимся на протяжении длительного периода времени и свидетельствует о недостаточной приспособляемости человека к тем или иным социальным ситуациям. Большую роль в формировании беспокоящих состояний у детей играют взрослые, особенно родители. Степень уверенности зависит от поведения и позиции взрослых [3].

Факторами, повышающими вероятность развития тревожности являются: критика и упреки; сравнение с другими; отсутствие поддержки; нестабильность в повседневной жизни; непонимание происходящих событий; низкая степень вовлеченности родителей в повседневную жизнь школьника; совершение действий, вызывающих страх, тревогу, негативные эмоции; недостаток любви, внимания [6].

Тревожность как черта характера – это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей. Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер [4]. Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, легко поддается чужому мнению. Тревожность является серьезным фактором для развития многих невротических и психосоматических отклонений. Поэтому диагностика и эффективная коррекция тревожности в школьном возрасте является одной из важных задач школьной психологической службы.

Представлены результаты эмпирического исследования уровня тревожности обучающихся 5–8-х классов. Выборку составили 208 учеников 5–8-х классов в возрасте 11–14 лет (102 мальчика и 106 девочек) Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 19» г. Вышний Волочек Тверской области. Психодиагностический инструментарий исследования составили методики: шкала личностной тревожности А. М. Прихожан, тест школьной тревожности Б. Н. Филлипса.

Результаты исследования психоэмоционального состояния школьников с помощью методики А. М. Прихожан демонстрируют низкую степень проявления явной тревожности у большинства испытуемых (55%), достаточно низкую школьную тревожность (58%), низкую (40%) и среднюю (42%) самооценочную тревожность – низ-

кая и средняя 8 и 8 человек соответственно (по 40 % чел.), однако степень проявления межличностной тревожности достаточно высока (45 %). В целом можно отметить, преобладание среднего (у мальчиков) и высокого (у девочек) уровня проявления школьной тревожности.

Результаты исследования тревожности школьников с помощью теста Б. Н. Филлипса демонстрируют достаточно высокий уровень тревожности школьников в ситуации проверки знаний (80 % мальчиков и 90 % девочек), что говорит о негативном отношении и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей. В ситуации самовыражения 55 % мальчиков и 60 % девочек характеризует негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Переживания социального стресса у 30 % мальчиков и 25 % девочек свидетельствуют о том, что эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками) является негативно окрашенным. Фрустрация потребности в достижении успеха наблюдается у 25 % мальчиков и 30 %, что свидетельствует о неблагоприятном психологическом фоне школьной мотивации, который препятствует формированию потребности в успехе и достижении высокого результата у школьника.

Страх несоответствовать ожиданиям окружающих выявлен у 40 % мальчиков и 52 % девочек, который выражается в ориентации на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу зарегистрирована у 33 % мальчиков и 54 % девочек, она характеризует особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка. Страх ситуации проверки знаний и проблемы и страхи в отношениях с учителями выявлен у 45 % мальчиков и 50 % девочек.

На основании результатов проведенного исследования разработана программа психологического тренинга для учеников среднего звена, направленная на коррекцию школьной тревожности.

Список литературы

1. Болотова, А.К., Молчанова, О.Н. Психология развития и возрастная психология / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова – СПб.: Питер, – 2018. – 411 с.
2. Гильбух, Ю.З. Учитель и психологическая служба школы / Ю.З. Гильбух – Киев: Парус, 2013. – 54 с.
3. Дубровина, И.В. Психологическая служба в современном образовании / И.В. Дубровина – СПб.: Изд-во Питер, – 2010. – 592 с.
4. Лусканова, Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении / Н.Г. Лусканова – М.: Мир, – 2013. – 32–34 с.
5. Якуб, А.С., Абелите, Л.Л., Ширяев, Д.А. Связь тревожности с мотивацией достижения успеха и избегания неудач / А.С. Якуб, Л.Л. Абелите, Л.Л. Ширяев // Молодой ученый. – 2011. – № 9. – С. 174–180.

ФРАНЦУЗОВА ОЛЕСЯ АЛЕКСАНДРОВНА,

кандидат психологических наук, педагог-психолог, ФГКОУ ТвСВУ (г. Тверь)

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

Умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения – важный компонент личностного становления обучающихся.

Универсальные учебные действия нравственно-этического оценивания включают: выделение морального содержания ситуации, ориентацию на норму справедливого распределения как основания решения моральной дилеммы. При этом важно чтобы работа педагога-психолога в этом ключе происходила не как констатация определенных этических норм и ценностей, а как процесс самостоятельного поиска ребенком или подростком ответов на его актуальные вопросы: «Хорошо ли я поступил?», «Как можно оценить поступок другого?», «В чем же заключается и как проявляется доброта?» и др.

В данной статье будут приведены некоторые результаты исследований, проведенных в Тверском суворовском военном училище с суворовцами младших курсов (10–13 лет), а также приемы практической работы с суворовцами, направленные на осмысление нравственно-этической стороны поступков, развитие умения осуществлять нравственно-этическую оценку ситуации, корректировать свое поведение на основе моральных норм, осуществлять рефлексию собственных поступков и поступков однокурсников.

Приемы работы с суворовцами по формированию действий нравственно-этического оценивания были подобраны таким образом, чтобы они были достаточно универсальными, гибкими, понятными для восприятия и выполнения; применимыми как в индивидуальной, так и групповой форме работы; могли комбинироваться в зависимости от конкретных задач и условий проведения работы.

Универсальные приемы, которые применялись в работе с суворовцами:

- обсуждение проблемы борьбы добра и зла на основе художественных и изобразительных произведений (притчи, сказки, рассказы, иллюстрации);
- приведение своих ассоциаций к понятиям «добро» и «зло»;
- формулирование конструктивных правил общения;

- анализ ситуаций с моральным выбором с проекцией на себя;
- осознание модели своего поведения в случае негативных эмоций;
- поиск решений проблемных и конфликтных ситуаций;
- рассказ своим однокурсникам о своих благородных поступках;
- выявление своих слабых и сильных сторон личности;
- приведение слов поддержки, пожеланий, благодарности своим однокурсникам.

Как показали результаты исследований «добро» у суворовцев связано со следующими проявлениями жизнедеятельности людей:

- общение с близкими людьми (семья, родители, мама, папа, брат, сестра, бабушка, дедушка);
- общение, проявление помощи другим людям (любовь, дружба, помощь, поддержка, доброта, добродетель, этикет, забота, защита, взаимовыручка, благотворительность, уважение, честность, молитва; делиться с другими, согласовывать предложения);
- позитивные личностные качества (уверенность в себе, трудолюбие, мудрость, правда, основы духовно-нравственной культуры, «сердце», святой человек);
- чувство патриотизма («русский дух», родина, страна, отечество);
- успехи в учебной деятельности, интерес к учебным предметам (обучение, хорошие оценки, хорошее поведение; математика, физика, русский язык);
- физическая активность и спорт (лыжи, футбол);
- достижения культуры человечества (поэзия, музыка, театр, кино, «Звездные войны»);
- достижения цивилизации человечества (строительство; вертолет, самолет);
- личные достижения (победа, «забить гол», герой, хорошее телосложение, осанка, память, удача)
- позитивное состояние (счастье, чудо, радость, смех, умиротворенность);
- отдых, путешествия, увлечения (поездки, день рождения, Новый год, подарки, детство, игры, чтение книг, занятие любимым делом);
- природа (лето, бабочки, радуга, ясный день, свет, тепло, трава, цветы);
- еда (конфеты, сладости, чай, мороженное, ярмарка).

Зло у суворовцев связано с таким аспектами:

- деструктивные поступки в отношении других людей (война, воровство, убийство, самоубийство, насилие, драка, разрушение, ссора, поджог, издевательство, насмешки, геноцид, месть,

- зависть; террорист, бандит, предатель; крушить, ломать, обзывать, мучить, неуважение к страшим; плохая компания);
- личные неудачи («двойка», замечание, потеря, болезнь, нарушение);
 - разрушительные природные явления, бедствия (извержение вулкана, пожар, огонь, наводнение, землетрясения, ураганы);
 - животные, которые могут причинить вред человеку (паук, змея, волк);
 - существа, которые могут причинить вред человеку (черт, демон, кощей бессмертный, баба яга);
 - вредные вещества (наркотики, алкогольные напитки, сигареты, кола, мусор);
 - негативные личностные качества и убеждения (самовлюбленность, глупость, вредность, не вера в себя, обман, «вранье», «дурь», сквернословие, невоспитанность, грубость, некультурность, злопамятность);
 - негативные состояния, переживания (боль, крики, страх, ужас, грусть).

Проанализировав высказывания суворовцев о конструктивных правилах общения, мы смогли объединить их в несколько групп. Многие суворовцы считают, что важнейшим правилом доброты является стремление помогать друг другу. Важно поддерживать в трудную минуту, защищать друзей, защищать более слабых, «защищать всех, кто нуждается» и даже при необходимости «спасать»; проявлять взаимопомощь, заботиться; «делиться вещами», правило «взял – отдай». На наш взгляд, данную группу правил очень удачно и оригинально сформулировал один из суворовцев – «делиться добротой».

Большая группа правил касается межличностного общения. Суворовцы считают, что быть добрым – значит «жить дружно», «оказывать помощь бескорыстно», вести себя культурно не подставлять друзей, «понимать друзей», «хранить секреты друзей», «находить общий язык с людьми», «быть честным», «жалеть», «желать друг другу счастья и здоровья», «говорить только добрые слова», не завидовать. Суворовцы подчеркнули важность таких правил: «уважать старших», «помогать родителям», «помогать взрослым, пожилым людям», «помнить и чтить умерших за нашу Родину».

Некоторые суворовцев подчеркнули, что проявление доброты включает бережное отношение к природе: сажать деревья, заботиться о животных.

Следующая группа правил касается требований к самому человеку. По мнению суворовцев, чтобы проявлять доброту, важно «быть дисциплинированным», не смотреть на внешность, «соблюдать пра-

вила поведения», «быть доброжелательным», быть трудолюбивым, сострадательным, вежливым, культурным, уметь сдерживаться и учиться общению.

Отдельную группу образуют правила о том, чего не нужно делать людям: не предавать, не врать, не грубить, не обижать, не завидовать, не ревновать, не обзывать, не оскорблять, не презирать, не сквернословить; не давать обещаний, которые не сможешь выполнить; не критиковать человека в его отсутствие, не говорить плохие вещи о других, не рассказывать чужие секреты, не быть злопамятным; не драться, не угрожать, не бить, не быть равнодушным, не направлять оружие на человека, не убивать; не красть; не огорчать близких, не злиться, не причинять вред людям, не отвечать злом на зло. В этой группе лидирует правило «Не предавать».

Отдельные суворовцы сформулировали правила о любви к жизни и людям в целом: «любить жизнь», «любить искренно», «радоваться простому», «молиться за всех», «проявлять заботу и любовь друг к другу», «уважать других», «прощать ошибки», «служить России».

Суворовцам было предложено записать свои добрые поступки, которые они совершали самостоятельно и бескорыстно в своей жизни. Среди них были помощь родным и близким: «Спас бабушку от сердечного приступа, вызвав скорую помощь», «Помог сделать пугало дедушке на даче», «Помог маме по дому»; помощь друзьям: «Когда моего друга обидели, я заступился за него», «Помогаю своему другу понять, что вместе мы – сила, и тогда никто нас не обидит, ведь мы похожи», «Научил друга подтягиваться на перекладине»; помощь незнакомым людям: «Однажды я спас пожилую бабушку от столкновения с машиной», «Спас маленького ребенка, который тонул»; помощь животным: «Построил домик для своей собаки», «Ездил с котом к ветеринару».

Данные приемы помогают детям и подросткам открыто делиться своим позитивным жизненным опытом, получить поддержку однокурсников, почувствовать радость от осознания доброты в себе.

Список литературы

1. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность/ сост. И. В. Возняк. – Волгоград, 2014. – 235 с.
2. Психологическая работа в школе. Выпуск 2. Компакт-диск для компьютера: Занятия. Тренинги. Разработки уроков. Авторы-составители: Вершинина О. А./ Рудякова О. Н. / Шваб Е. Д. и др. Издательство: Учитель, – 2013.

ХАЧАНЯНЦ СТЕЛЛА БЕНУАРОВНА,

педагог, АНО «Академия популярной музыки Игоря Крутого» (г. Москва)

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ТРУДА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные тенденции развития рынка труда и его трудовых ресурсов диктуют новые требования к профессиональным качествам современного человека [7] и влияют на необходимость дополнительного образования для развития подрастающего поколения. В связи с этим исследовательская база формировалась публикациями российских ученых и преподавателей в научных изданиях из каталога электронной библиотеки elibrary, а также диссертациями в разделе объявлений о защитах высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ.

Рассматривая в рамках психологии труда критерии успешности деятельности педагога дополнительного образования, выделены две группы качеств, это личностные и профессиональные [4]. Проанализировав документы, в которых регламентируется деятельность педагога, сформулирован перечень основных профессиональных требований к педагогу дополнительного образования: профессиональная компетентность, повышение квалификации, проектные умения, организационные умения, гностические умения, специальная компетентность. Обоснован факт того, что формирование педагогической компетенции происходит посредством набора положительных характеристик личности педагога, таких, как: коммуникативные (умение взаимодействовать); общекультурные (отзывчивость, честность, терпимость); волевые (самоконтроль, целеустремленность, требовательность, трудолюбие, решительность); творческие (креативность, любознательность, изобретательность, созидательность). Согласимся, что основной критерий оценки эффективности деятельности педагога включает в себя показатели эффективности учебной и воспитательной работы: уровень освоения образовательной программы, периодичность оценки индивидуальных достижений обучающихся, процент заполняемости учениками, участие в соревновательных мероприятиях, степень охвата детей с особыми образовательными потребностями, выявление и поддержка одаренных детей, участие в научно-исследовательской и проектной деятельности, участие и разработка методической документации и образовательных программ,

внедрение современных методов и технологий в образовательный процесс, участие в общественных, социально значимых проектах, организация досуговой деятельности, взаимодействие с общественностью, степень информационного взаимодействия. К перечисленным показателям относятся и показатели профессиональной компетентности: повышение квалификации, участие в конференциях и профессиональных мероприятиях, разработка собственных исследований и проектов, написание публикаций, соблюдение установленных норм и правил, поощрения за высокие показатели.

Требования к педагогу дополнительного образования как к профессионалу нашли свое отражение в профессиональном стандарте педагога дополнительного образования. Выделены следующие основные направления деятельности педагога: обучающая, диагностическая, консультативная, контроль, аналитическая и др. [1]. Помимо обобщенной трудовой функции, описаны конкретизирующие трудовые функции педагога дополнительного образования: организация деятельности учащихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы; организация досуговой деятельности учащихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы; обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания; педагогический контроль и оценка освоения дополнительной общеобразовательной программы; разработка программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы.

Продолжая выделять критерии успешности педагогов дополнительного образования, проведен анализ их психологической готовности к осуществлению культурологической работы с подростками, которая по своей сущности представляет собой интеграцию профессионального психологического знания из разных областей психологической науки и широкой культурологической подготовки, а также владение педагогами системой профессиональных действий для создания культурологической развивающей среды с целью развития у подростков позитивных личностных новообразований [6].

Учитывая сложившуюся ситуацию для системы дополнительного образования с отсутствием единых стандартов в оценке эффективности деятельности педагогов, недостаточной разработанностью системы подготовки кадров, отмечается тот факт, который привел педагогов к необходимости усиления самоконтроля и саморегуляции в своей профессиональной деятельности. В связи с этим, выделено

в качестве основного критерия эффективности профессиональной деятельности субъективное переживание самореализованности [2].

В продолжении выделения критериев успешности педагогов дополнительного образования представлено теоретико-методологическое обоснование оценки сформированности культуры профессиональной импровизации педагога [9]. Представлены корреляции стилей педагогического общения и склонности педагогов дополнительного образования к импровизации, а также обоснованы критерии и показатели, которые могут быть использованы для оценки эффективности педагогической деятельности. Исследование подтвердило некоторую субъективность значимости профессиональной импровизации как фактора, определяющего результативность образовательного процесса, при этом большинство его участников подтвердило важность владения ею для достижения педагогом ситуации коммуникативного успеха. Профессиональная импровизация становится интегративным фактором реализации ключевых компетенций педагога дополнительного образования (организационных, социально-эмоциональных, коучинговых, медиационных, терапевтических и превентивных).

На недостаточную изученность взаимосвязи выгорания и личностных особенностей у педагогов дополнительного образования справедливо обратили внимание и выделили синдром профессионального выгорания, который охарактеризовали как механизм психологической защиты от постоянных травмирующих воздействий в профессиональной деятельности, выработанный психически здоровой личностью, проявляющийся как стереотип эмоционального восприятия действительности, характеризующийся психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок, потерей мотивации [5]. Выделены личностные особенности, влияющие на профессиональное выгорание педагогов дополнительного образования, такие как: склонность к интроверсии, стремление к уединению, ориентация не на внешний, а на внутренний мир; реактивность как сила реакции человека на то или иное воздействие раздражителя; ригидность как невозможность и неспособность человека меняться, гибко реагировать на спонтанно изменяющиеся жизненные ситуации; повышенный уровень тревожности.

При изучении труда педагога дополнительного образования обоснована проблема развития личностно-профессиональной позиции педагога. Проведено исследование, в котором приняли участие 152 педагога дополнительного образования из 9 субъектов Российской Федерации, рассматривающие собственную личностно-профес-

сиональную позицию как продукт личностного и профессионального самоопределения, рефлексии, поиска ценностно-смысловых установок и жизненного опыта [3].

Построение цифрового общества требует от системы образования перехода на новый более качественный уровень внедрения цифровых образовательных ресурсов в практику организации и реализации образовательного процесса. В связи с этим проанализирован цифровой образовательный контент педагога дополнительного образования и предложено новое направление психологического исследования труда педагога, в котором цифровую образовательную среду организации дополнительного образования рассматривают как необходимое средство профессионального развития педагога дополнительного образования [8].

В результате анализа психологических исследований труда педагогов дополнительного образования выделены основные направления изучения данной проблемы, среди которых значимыми для психологии труда являются вопросы определения критериев успешности и оценки эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования, требования к деятельности педагога дополнительного образования, психологическая готовность педагогов, профессиональная самореализация педагогов в учреждениях дополнительного образования и их профессиональное выгорание. В целом, труд педагогов дополнительного образования фокусируется в рамках педагогической психологии и почти не охватывает исследований организационных условий профессиональной деятельности и профессионально важных качеств педагогов, что влечет за собой определенный пробел в направлении достижения реализации государственной политики в сфере дополнительного образования детей, а именно работы по повышению кадрового потенциала системы дополнительного образования детей.

Список литературы

1. Автух, В.В. Деятельность педагога дополнительного образования в контексте профессионального стандарта / В сб.: Российская наука: тенденции и возможности. – М., – 2020. – С. 36–38.
2. Григорьева, А.А. Профессиональная самореализация педагогов в учреждениях дополнительного образования: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Ярославль, – 2013. – 225 с.
3. Дьячкова, Т.В. К вопросу о специфике профессиональной деятельности педагога дополнительного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2020. № 6.; URL: <http://>

- www.science-education.ru/ru/article/view?id=30416 (дата обращения: 11.06.2021).
4. Жуков, В.Ю. Профессиональная компетентность как фактор успешности профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей / В сб.: Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики. – М., – 2021. – С. 74–76.
 5. Поваренков, Ю. П., Горлова, Д. В. Профессиональное выгорание педагогов дополнительного образования / Педагогика и психология современного образования: теория и практика: Материалы научно-практ. конф. «Чтения Ушинского». – Ч. 2. – Ярославль : РИО ЯГПУ, – 2020. – С. 147–152.
 6. Решетова, Е.Е. Психологическая готовность педагогов дополнительного образования к культурологической работе с подростками: автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Нижний Новгород, – 2014. – 24 с.
 7. Рубцова, Н. Е. Основные направления классификаций профессиональной деятельности // Психология и психотехника. – 2015. № 5 (80). – С. 501–510.
 8. Сапожникова, Т.В., Горенкова, Л.В., Захарова, О.В., Ребикова Ю.В. Цифровая образовательная среда организации дополнительного образования как средство профессионального развития педагога дополнительного образования // Вопросы педагогики. – № 4–2. – 2021. – С. 225–230.
 9. Суркова, Н. А. Оценка сформированности культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования // Вестник Академии гражданской защиты. – Выпуск 1 (25), – 2021. – С. 162–167.

ХОБТА ЮЛИЯ АНТОНОВНА,
магистрант, ФГБОУ ВО МГППУ (г. Москва)

ЕГОРЕНКО ТАТЬЯНА АНАТОЛЬЕВНА,
кандидат психологических наук, доцент зав. кафедрой «Педагогическая психология им. В. А. Гуружапова», ФГБОУ ВО МГППУ (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ

Одной из основных актуальных проблем современного образования является проблема низкой мотивации обучения, недостаточный уровень учебно-профессиональной мотивации студентов. Это касается в той или иной мере студентов различных профессий, проблемы в низкой мотивации обучения уже возникает в старших классах школы, где начинается профессиональный выбор и осознание своего жизненного самоопределения [1].

В жизни каждого человека к концу обучения в школе или колледже в достаточном молодом возрасте наступает момент, когда ему приходится выбирать свою будущую профессию, профессиональную деятельность, а также учебное заведение, в котором можно продолжить обучение после школы или колледжа, получить знания, навыки, умения и те самые важные компетенции, которые будут необходимы для качественного образования и реализации личности в профессиональном плане. Выбор профессии – это один из самых важных этапов жизненного пути человека. Верно выбранная профессия приносит человеку не только опыт, знания, умения, навыки, профессиональную реализацию, профессиональные компетенции, но и счастье, радость в жизни, осознание своей полезности для семьи, общества и государства в целом.

Каждый гражданин нашей страны имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию. Но как показывает опыт, данное право довольно сложно реализовать на практике, не хватает знаний о самих профессиях как теоретических, так и практических, а также тех требований, которые предъявляются к личности будущего специалиста той или иной профессии. Любая профессия и выбранная специальность предъявляют определенные требования к человеку, к его знаниям и навыкам. Не исключением является и служба в органах внутренних дел. Отличительной чертой обучения в учебных заведениях МВД

России заключается в деятельностном подходе, а именно кандидаты на обучение, успешно прошедшие вступительные испытания становятся автоматически сотрудниками органов внутренних дел [2]. В Федеральном законе «О службе в органах внутренних дел» говорится, что зачисление в образовательную организацию высшего образования федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел для обучения по очной форме в должности курсанта, слушателя является поступлением на службу в органы внутренних дел [3].

Учебно-профессиональная мотивация в процессе получения высшего образования курсантами является важным элементом их обучения.

Под учебно-профессиональной мотивацией курсантов мы понимаем соотношение целей и задач, которые курсанты и слушатели поставили перед собой, и внутренняя активность их личности. При обучении мотивация выражается в принятии курсантом и слушателем целей и задач обучения как лично значимых и необходимых. Важным является тот факт, что мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамикой [4].

Базой для исследования учебно-профессиональной мотивации курсантов являлся Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя.

В эмпирическом исследовании принимали участие курсанты второго курса.

Исследование проводилось в сентябре 2021 года. Всего в исследовании приняло участие 96 человек.

Для изучения учебно-профессиональной мотивации были применены следующие методики: «Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной», «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана), «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы, разработка Домбровской И. С.».

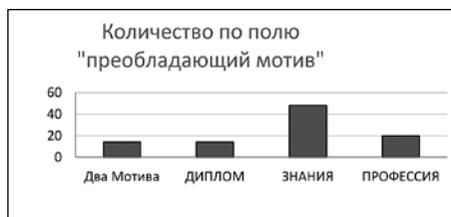
При помощи методики изучения мотивации Т. И. Ильиной [5], были произведены измерения по трем шкалам: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). Результаты проведенного исследования показали, что преобладают мотивы «Приобретение знаний» – 48 человек

(50%) и «Овладение профессии» – 20 человек (20,83%), а также есть курсанты, у которых высокие показатели по двум мотивам одновременно: «Приобретение знаний» и «Овладение профессии» – 14 человек (14,58%), что свидетельствует об адекватном выборе курсантами своей будущей профессии и удовлетворенности ею (см. табл. 1 и диаграмму 1). Особое внимание следует обратить на курсантов, у которых преобладающим мотивом является «Получение диплома» – 14 человек (14,58%). Учитывая пониженный уровень их познавательных мотивов, необходимо, провести ряд дополнительных исследований, выявить их индивидуальные возможности, на основе которых можно будет провести развитие опосредованных мотивов.

Таблица 1
Результаты исследования изучения мотивации
по методике Т. И. Ильиной

Оценочный признак	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Приобретение знаний/ Овладение профессией
	Человек/ %	Человек/ %	Человек/ %	Человек/ %
	48/50 %	20/ 20,83	14/14.58 %	14/14.58 %

Диаграмма 1
Количество по полю «Преобладающий мотив»

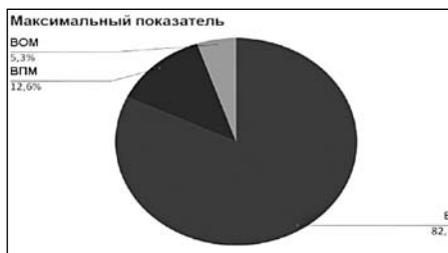


Также в исследовании была использована методика К. Замфир в модификации А. А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» [6]. В основу данной методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности – соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ),

внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний: $BM > BPM > BOM$, $BM = BPM > BOM$.

Эмпирическое исследование показало, что в основе профессиональной деятельности курсантов исследуемой группы преобладает BM – 82,1 %, следовательно, для них эта деятельность имеет высокое значение сама по себе. Также можно сделать вывод об удовлетворенности курсантов избранной профессией: мотивационный комплекс состоит из высокого веса внутренней мотивации (82,1 %) и внешней положительной мотивации (12,6 %) и низкой – внешней отрицательной мотивации (5,3 %) (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2

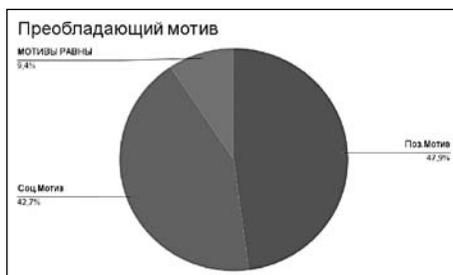


Далее проводилось тестирование по методике «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы, разработка Домбровской И. С.» [7].

Данная методика направлена на диагностику уровня развития мотивации в целом и основана на научных теориях таких ученых-психологов как Л.И. Божович, А.К. Марковой, А.С. Герасимовой, М.И. Рожкова. В методике анализируются две группы мотивов, каждая из которых подразделяется на дополнительные подгруппы мотивов. А.К. Маркова выделяет познавательные мотивы со следующими подгруппами: широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования и социальные мотивы, которые подразделяются на широкие социальные мотивы, узкие социальные (позиционные) мотивы, мотивы социального сотрудничества.

Анализ результатов исследования показал, что курсанты имеют высокий уровень (выше трех баллов) мотивации в целом при доминирующем познавательном типе мотивации (47,9 %) над социальным (42,7 %) (см. диаграмму 3).

Диаграмма 3



В качестве общего вывода необходимо отметить, что результаты проведенного эмпирического исследования учебно-профессиональной мотивации курсантов по всем методикам показали в целом положительные результаты и достаточный высокий уровень развития мотивации к обучению и удовлетворенность в выбранной профессии в исследуемой группе.

Полученные результаты эмпирического исследования учебно-профессиональной мотивации курсантов представляют собой свойства и параметры основных мотивов курсантов, на основе которых Университету необходимо разработать систему средств совершенствования учебно-профессиональной мотивации курсантов второго курса, в частности обратить внимание на тех курсантов, которые пришли учиться в Университет прежде всего для получения диплома.

Одним из возможных шагов реализации системы является участие курсантов в специально организованных мероприятиях, направленных на формирование и развитие таких качеств как стремление к приобретению знаний, любознательность, желание овладеть профессиональными знаниями и сформировать необходимые профессионально важные качества сотрудника полиции.

Список литературы

1. Егоренко, Т. А. Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. – Том 8. № 2. – С. 49–55. doi:10.17759/jmfp.2019080205.
2. Мальцева, О. А. Некоторые аспекты формирования учебной мотивации обучающихся в образовательных организациях МВД России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 1306–1310. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970276.htm>.

3. Федеральный закон от 30.11.2011 № 342-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) [Электронный ресурс] / Доступ из справочной-правовой системы «Консультант-плюс», (дата обращения: 15.11.2021).
4. Колесник, Н.Е. Формирование профессионально важных качеств у учащихся СПО [Текст] / Н.Е. Колесник // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, – 2011. – С. 93–96.
5. Ильина, Т.И. Методика изучения мотивации обучения в вузе [Электронный ресурс] / Т.И. Ильина. – Режим доступа. – <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (дата обращения: 15.11.2021).
6. Методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/122-tests-guidance/716-motivation-professional-activity-c-zamfir-technique-to-modify-a-a-reana> (дата обращения: 15.11.2021).
7. Мотивация учебной деятельности: уровни и типы (разработка Домбровской И.С.) [Электронный ресурс] // Глубинная психология: учения и методики. URL: <https://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00458.htm> (дата обращения: 14.11.2021).

ЧЕМЯКИНА АННА ВАДИМОВНА,

*кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО ЯрГУ им. П. Г. Демидова» (г. Ярославль)*

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПРИ СИНДРОМЕ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время проблема изучения рефлексивности в системе профессионализации личности является весьма актуальной. Психологический анализ понятия рефлексии показывает многовариантность его содержательного наполнения и разнообразие трактовок. По мнению А. В. Карпова, рефлексивность будучи многоаспектным явлением, включается практически во все уровни осознаваемой психической активности, и во многом определяет эффективную адаптацию личности к внешней природной и социальной окружающей среде [4]. В этой связи, рефлексивность следует рассматривать один из центральных регулятивных процессов психики, который оказывает влияние на результативные, процессуальные и стилевые характеристики деятельности.

На современном этапе развития общества, в условиях высокой динамичности современных видов профессионального труда, исчезновением или существенной трансформацией традиционных профессий, нарастающего давления на личность, увеличения конфликтных и стрессогенных ситуаций, информационной избыточности и мн. др. проблема психического выгорания личности, относящаяся к тяжелой форме профессиональных деструкций, как никогда актуальна. Помимо снижения экономических показателей профессиональной деятельности, синдром выгорания провоцирует нарушения трудовой дисциплины и повышение степени заболеваемости профессионалов [1, 2].

Исследуя проблему выгорания, можно предположить, что рефлексивность, являясь одним из основных регулятивных средств психики, может оптимизировать профессиональную деятельность субъекта труда. Теоретический анализ проблемы рефлексивности и феномена психического выгорания показал, что к настоящему времени исследования, находящиеся на стыке проблематики данных феноменов представлены в недостаточной степени. Высокая теоретическая и практическая значимость в сочетании с недостаточным уровнем разработанности определила актуальность изучения проблемы исследования.

Целью данного исследования стало изучение рефлексивности при синдроме психического выгорания личности. Объектом исследования выступили рефлексивность (само- и социорефлексия) и показатели психического выгорания работников (психоэмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений). Предметом является взаимосвязь рефлексивности и показателей психического выгорания работников. Общая гипотеза исследования состояла в предположении, согласно которому имеет место взаимосвязь рефлексивности и компонентов синдрома психического выгорания личности. В качестве *частной гипотезы* конкретизировалось предположение о том, что с повышением уровня рефлексивности интенсивнее формируются деструктивные компоненты синдрома выгорания.

В исследовании были применены: 1. Методика диагностики индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой. Данная методика позволяет учитывать две основные сферы рефлексии: 1) собственное – «внутреннее» содержание мышления, сознания деятельности субъекта; 2) содержание процессов взаимодействия с другими людьми, то есть анализ содержания сознания другого человека «рассуждения за него» [5]. Такая дифференциация двух сфер соответствует и основным установкам теории деятельности по отношению к проблеме рефлексии. Согласно им, рефлексия и при познании собственного внутреннего мира, и при познании внешнего мира (в том числе и «мира других субъектов») трактуется как единая психическая реальность – как *рефлексивное действие* [3]. 2. Опросник психического выгорания для работников социальных профессий (В. Е. Орёл, И. Г. Сенин).

На первом этапе исследования выборка была разделена на три группы: с высокими, средними и низкими показателями выгорания и рефлексивности. В дальнейшем, все, кто оказался в зоне средних величин, $M \pm 1/2\sigma$, выпадают из последующих сопоставлений.

На втором этапе применялся метод структурно-психологического анализа. Он включает такие способы обработки данных, как вычисление индексов когерентности, дивергентности и организованности структур личности, построение структурограмм (коррелограмм) для отдельных групп испытуемых. При этом связям, значимым при $p \leq 0,001$, приписывается весовой коэффициент 3 балла, связям при $p \leq 0,05$, приписывается 2 балла, связям при $p \leq 0,01$, приписывается 1 балл.

Для определения взаимодействия изучаемых качеств (рефлексивности и показателей психического выгорания) были построены че-

тыре матрицы интеркорреляций: матрицы корреляций компонентов выгорания в группах «высокореклексивных» и «низкореклексивных», а также матрицы корреляций компонентов (видов) рефлексии в группах «выгоревших» и «невыгоревших».

Подсчет индексов организованности (ИОС), когерентности (ИКС) и дивергентности (ИДС) показал, что уровень системной организации показателей выгорания в группе респондентов с высокими показателями рефлексивности в 3,5 раза выше, чем в группе с низкими показателями рефлексивности (см. табл. 1).

Таблица 1

Значения индексов структурной организации показателей выгорания в группах высоко- и низкореклексивных испытуемых

	Показатели выгорания у высокореклексивных испытуемых	Показатели выгорания у низкореклексивных испытуемых
ИКС	14	4
ИДС	0	0
ИОС	14	4

Корреляционные отношения между рефлексивностью и показателями психического выгорания показывают взаимовлияние двух факторов. С одной стороны, уровень развития рефлексивности как генетически заданного свойства является значимым фактором синдрома выгорания. С другой стороны, сам развивающийся синдром выгорания может оказывать влияние на выраженность рефлексивных процессов. Объединение показателей выгорания в организованную систему повышает их потенциал как каждого в отдельности, так и их общей совокупности. Поскольку данные качества являются деструктивными для трудовой деятельности, то структурированность системы указывает на низкую адаптивность личности к условиям профессионализации. Чем в большей степени представители указанной группы осознают состояние психоэмоционального истощения, анализируют, что профессиональная продуктивность (эффективность) снижается, испытывают все большую неприязнь к лицам, с которыми приходится взаимодействовать в процессе осуществления трудовой деятельности, тем в большей степени у них возникает желание эту деятельность прекратить. Известно, что рефлексивность и результативная сторона деятельности связаны отношениями оптимума [4]. Именно при уровне развитости данной способности чуть выше среднего базируются межличностные отношения, достигается результативность любого контактного

взаимодействия. В данном случае, при высоких показателях рефлексивности система выгорания становится более мощной, возникает «синергетический эффект», объединяющий показатели выгорания в организованную систему и повышающий потенциал как каждого качества (психоэмоционального истощения, деперсонализации, самооценки профессиональной эффективности) в отдельности, так и в их общей совокупности.

Подсчет индексов организованности, когерентности и дивергентности показал, что уровень системной организации показателей рефлексивности в группе респондентов с высоким уровнем выгорания более чем в 2 раза выше, чем в группе с низким уровнем выгорания (см. табл. 2).

Таблица 2
Значения индексов структурной организации показателей рефлексивности в группах с высокими и низкими показателями выгорания

	Показатели рефлексивности в группах с высоким уровнем выгорания	Показатели рефлексивности в группах с низким уровнем выгорания
ИКС	13	6
ИДС	0	0
ИОС	13	6

В группе «выгоревших» наблюдается более целостная структура исследуемых качеств (синергетический эффект) в отличие от группы «не-выгоревших». Анализ композиции связей в указанных группах показывает, что респонденты погружены в свое состояние – выгорания. Они анализируют деятельность, которая была в прошлом, сравнивают ее с настоящим, переживают по поводу того, что ждет их впереди. В группе с высоким уровнем выгорания отсутствуют связи между показателями рефлексивности и показателем общения и взаимодействия с другими людьми (само- и социорефлексивность), что является характерным проявлением данного вида профессиональной деформации. Действительно, для выгоревшего работника характерно дистанцирование и снижение гуманистической направленности. В данном случае необходимо принять во внимание многочисленные экспериментальные исследования, в которых выявлено деструктивное влияние психического выгорания на мотивационную и когнитивную сферы личности на всех уровнях ее организации: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и социальном, т. е. тенденция, обнаруженная в нашем исследовании, является харак-

терной для психического выгорания в плане его воздействия на важнейшие психологические сферы личности.

В то же время, в группе с низким уровнем выгорания структура более дифференцирована, различные показатели рефлексивности менее зависимы друг от друга. Профессионалы, относящиеся к группе с низкими показателями рефлексивности не дистанцируются от других людей. Состояние профессионализации не угнетает их, о чем свидетельствует низкий уровень выгорания.

Таким образом, в рамках нашего исследования мы попытались определить взаимосвязь между указанными показателями рефлексивности (само- и социорефлексии) и компонентами синдрома психического выгорания, предположив, что между исследуемыми параметрами не только имеет место взаимосвязь, но и с повышением уровня рефлексивности («погружении» человека во внутренний мир) все в большей степени будут формироваться деструктивные компоненты синдрома выгорания. Анализ проблемы на структурном уровне показал, что:

1. Между рефлексивностью и компонентами психического выгорания личности существует значимая взаимосвязь.

2. Работники с высоким показателем общей меры выраженности рефлексивности более склонны к развитию психического выгорания личности. У профессионалов с низким показателем общей меры выраженности рефлексивности структура показателей выгорания является более дифференцированной, что свидетельствует о том, что низкий уровень рефлексивности не усиливает показатели выгорания и является более «щадящим» для субъекта профессионализации.

3. В группе «выгоревших» профессионалов компоненты рефлексивности представлены целостной организованной структурой, что подтверждает тезис, согласно которому деструктивные компоненты синдрома выгорания формируются интенсивнее при высоком уровне выраженности рефлексивности. В группе «не выгоревших» работников структура показателей рефлексивности более дифференцирована, что свидетельствует о том, что в исследуемой группе респондентов показатели рефлексивности не способствуют развитию профессиональных деструкций.

К настоящему времени проблему психического выгорания личности сложно недооценить, поскольку синдром выгорания является самой тяжелой формой профессиональной деструкции и относится к числу феноменов личностной деформации. Учитывая, что синдром выгорания является общепрофессиональным феноменом и, будучи системным образованием, по большей части необратим [6], возникает

насушная необходимость в разработке комплекса превентивных мер по стабилизации психического состояния профессионалов, тем более что проблема выгорания не только подрывает работоспособность сотрудников, но и негативно влияет на эффективность работы организации в целом. В этой связи, изучение рефлексивности при синдроме психического выгорания личности является актуальной и насущной проблемой психологической науки.

Итак, на основе проведенного анализа данного исследования, можно видеть, что общая и частная гипотезы о взаимосвязанности рефлексивности и показателей выгорания а также различиях исследуемых компонентов в группах у высоко- и низкорефлексивных работников подтвердились. Однако сложность рассматриваемой проблемы объективно необходимым ставит вопрос о ее дальнейшем углубленном исследовании в рамках системного подхода.

Список литературы

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Волканевский, С. В. Рефлексивность как детерминанта синдрома «психического выгорания» личности: автореф. дис. ... к. пс. наук: 19.00.03 / С. В. Волканевский. – Ярославль, – 2009. – 193 с.
3. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А. В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», – 2004. – 504 с.
4. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, – 2004.
5. Карпов, А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», – 2002. – 320 с.
6. Орёл, В. Е. Структурная организация синдрома «психического выгорания» / В. Е. Орёл // Психология психических состояний / под ред. А. О. Прохорова. – Казань: Центр инновационных технологий, – 2004. – С. 484–498.

ШАМАЕВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА,

педагог-психолог, ФГКОУ ТвСВУ (г. Тверь)

«ПЛЕЧОМ К ПЛЕЧУ! РАВНЕНИЕ НА ПОБЕДУ!» ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ПАРАДНОГО РАСЧЕТА СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА

История суворовских училищ началась 17 апреля 1943 год, когда к И. В. Сталину обратился военный деятель с письменным прошением о создании в Москве кадетского корпуса. Автором данного обращения был генерал-лейтенант Алексей Алексеевич Игнатьев – граф, русский и советский военачальник, дипломат, писатель. Сталин указал создать 9 училищ по всей стране и назвать их в честь великого русского полководца генералиссимуса Александра Васильевича Суворова.

Согласно Постановлению Совета Народных Комиссаров СССР № 901 от 21 августа 1943 года «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации» были созданы Краснодарское, Новочеркасское, Сталинградское, Воронежское, Харьковское, Курское, Калининское, Орловское и Ставропольское суворовские училища. С 1944 по 1955 годы было создано еще 8 училищ.

Первоначальная идея создания суворовских училищ заключалась в поддержании детей воинов Красной Армии, погибших на фронтах Великой Отечественной войны и борьбе с беспризорностью. Поэтому училища комплектовались мальчиками в возрасте от 8 до 13 лет.

Тверское (Калининское) суворовское военное училище является старейшим из всех суворовских училищ. Его формирование началось 22 сентября 1943 года, и уже 1 декабря прозвенел первый звонок, а 19 декабря вручено Боевое Красное Знамя и грамота Президиума Совета СССР. Именно последняя дата считается Днем образования Тверского (Калининского) СВУ.

Уже в 1945 году Калининское (Тверское) суворовское военное училище впервые приняло участие в Первомайском параде и Параде Победы на Красной площади и с тех пор участвовало во всех парадах до 1995 года, а в 2013 году участие суворовцев в параде войск на Красной площади было возобновлено.

На современном этапе развития общества отмечается не только усиление процессов интеграции и информатизации, но и нарастающая конкуренция за сферы влияния в экономическом и политическом пространстве. В связи с участвовавшими локальными конфликтами и напряженной политической обстановкой всё большие ресурсы вкладываются в поддержание обороноспособности страны на мировой арене. Происходит реформирование военной системы в сторону перехода от количественного подхода к качественному – от локального процесса профессионального отбора к организованной и целенаправленной системе профессиональной ориентации. Активный процесс профессионализации в Вооруженных Силах затронул и довузовское образование, являющееся первоначальным этапом становления будущих офицеров – защитников Отечества. На протяжении 10 лет набор в суворовские, нахимовские военные училища и кадетские корпуса осуществляется в 5 класс, открывая возможность для формирования более устойчивой военно-профессиональной направленности личности подрастающего поколения.

В процесс военно-профессиональной ориентации в суворовском училище включен весь педагогический состав, в том числе и педагог-психологи. Комплексная система психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в суворовском училище представлена следующими основными направлениями: психологическая диагностика, психологическая коррекция и консультирование, психологическое просвещение. В рамках психологической диагностики изучаются личностные особенности обучающихся, сфера их профессиональных интересов и мотивация с целью организации более качественной и углубленной психокоррекционной работы (в групповой форме) и консультативной работы (в индивидуальной форме). В последних основной акцент сделан на укрепление сильных сторон личности, необходимых для успешного овладения профессией военнослужащего, определение не только профиля обучения на старших курсах, но и специализации высшего учебного заведения для дальнейшего поступления. Рассматриваются вопросы взаимоотношений в однородном по составу суворовском коллективе, являющимся прототипом воинского с четкой системой распределения обязанностей и подчинения. В рамках психологического просвещения проводятся регулярные психологические часы на темы профессионального самоопределения и патриотизма. Отдельным направлением является работа с родителями суворовцев по укреплению морально-волевых качеств обучающихся, совместному определению профиля и места дальнейшего обучения. Не всегда мнение родителей совпадает с точ-

кой зрения самих обучающихся и их способностями, поэтому задача педагога-психолога найти оптимально подходящий вариант совместно со всеми участниками образовательного процесса.

Особое место в системе военно-профессиональной направленности в училище занимает участие суворовцев в Параде Победы, поскольку 9 мая – особый праздник для суворовцев, именно в этот торжественный день они с гордостью представляют перед всей страной не только своё родное училище, но и чтят память своих родных, принявших участие в сражениях во время Великой Отечественной войны.

Подготовка к участию в Параде Победы начинается задолго до самого мероприятия. Уже с октября начинаются тренировки парадного расчета, которые проходят три раза в неделю при любых погодных условиях. В парадный расчет включены суворовцы 4–6 курсов (8, 9, 10 классы). Особое внимание уделяется обучающимся 4 курса, так как они впервые участвуют в подобном мероприятии, имеющим первостепенную государственную важность.

Подготовка к Параду Победы сопряжена с рядом психо-эмоциональных особенностей, а именно:

- для младшего курса (8 класс) актуальна проблема большого желания принять участие в параде и личностными физиологическими особенностями (недостаточно высокий рост), что порождает большое количество эмоциональных всплесков,
- на 8–9 класс приходится пик подросткового кризиса, сопровождающийся такими симптомами как строптивость, негативизм, стремление к самоутверждению и независимости за счет противопоставления своей позиции с позицией взрослых, увлечение неформальными течениями и прочее,
- для обучающихся 5 курса (9 класс) характерна повышенная интеллектуальная нагрузка, так как этот период совпадает с подготовкой к итоговой государственной аттестацией в форме ОГЭ,
- повышенные физические и эмоциональные (большая ответственность) нагрузки,
- смена места дислокации – с марта по май обучающие выезжают из стен родного училища в закрытый военный город для подготовки к параду и тренировок в общем расчете.

Учитывая все вышеперечисленные факторы, обязательна не только физическая и строевая подготовка, но и психологическая готовность. Она включает в себя формирование у суворовцев психологической устойчивости в условиях повышенной физической и психо-эмоцио-

нальной нагрузки, укрепление эмоционально-волевых качеств и навыков самоконтроля.

В Тверском суворовском военном училище разработана, утверждена и ежегодно применяется программа по психологическому сопровождению участников парадного расчета «В едином строю».

Целью программы является формирование психологической устойчивости, профилактика утомляемости, создание психологического комфорта и благоприятного социально-психологического климата в период подготовки и проведения парада Победы.

Основные задачи программы:

- диагностика и последующая рекомендация участников парадного расчета (по показателям нервно-психической устойчивости, формального и неформального статуса в суворовском коллективе, поведенческим и иным признакам),
- формирование положительной устойчивой мотивации к участию в параде (знания об истории парадов, его значении с активной гражданской позиции прочее),
- повышение уровня психологической устойчивости за счет укрепления выносливости, развития эмоционально-волевых качеств в непривычных ограниченных бытовых условиях,
- укрепление доверия между суворовцами и командирами (беспрекословное выполнение уставных требований в условиях повышенной нагрузки).

Первым этапом реализации программы является диагностическое исследование, в ходе которого определяется уровень нервно-психической устойчивости. Диагностика проводится с помощью АРМ ВП, все бланки обрабатываются автоматически, таким образом, исключается потенциальное стороннее влияние на результат. К подготовке не допускаются суворовцы, продемонстрировавшие неудовлетворительные показатели.

Следующим важным мотивационным этапом является первое занятие программы «Мой первый парад», которое является бинарным – в нем принимают участие не только воспитатели курса, педагог-психолог и педагог-организатор курса, но и учителя русского языка, литературы, истории. Особенностью данного занятия является не только укрепление межпредметных связей, но и высокий уровень мотивации, основанный на непосредственном участии выступающих в самом параде и в подготовке к нему. Командиры рассказывают суворовцам о личном опыте участия в Параде в период собственной суворовской юности и в настоящее время, преподаватели дисциплин гуманитарного цикла – об истории и значимости парада, педагог-

психолог – о личностных и профессиональных качествах военнослужащих. Подобная включенность в процесс и высокая мотивация обеспечивают стремление суворовцев показать высокие личные результаты в обучении, спорте и дисциплине, чтобы с гордостью пройти единым строем по брусчатке Красной площади.

Основной блок занятий программы построен на сочетании групповой и индивидуальной работы с суворовцами, основными направлениями которой является поддержание и укрепление мотивации и внутреннего потенциала обучающихся, обучение приемам волевой и эмоциональной саморегуляции, приемам аутогенной тренировки, релаксационных и телесно-ориентированных техник. Обучающиеся учатся контролировать, расслаблять и мобилизовать собственное тело, работать с дыханием, снимать физическое и психологическое напряжение. Отдельный блок занятий направлен на профилактику конфликтных ситуаций в коллективе, так как обучающиеся разных курсов живут бок о бок друг с другом, на создание психологической безопасности и защищенности, положительного эмоционального фона в коллективе в целом.

В процессе подготовки к параду Победы педагоги-психологи так же, как воспитатели и учителя, сопровождают суворовцев на протяжении всего периода. На месте дислокации проводится мониторинг удовлетворенности обучающихся условиями проживания и обучения во время парадной подготовки, выявляются затруднения и принимаются меры по их своевременному устранению.

Участие в параде Победы для педагогических работников училища, суворовцев и их семей особенное, эмоционально значимое событие, укрепляющее не только чувство патриотизма, гордости и уважительное отношение к истории и культуре нашей страны, но и ответственность за собственное будущее и будущее России.

В современных экономических и политических условиях в Вооруженных силах Российской Федерации отмечается востребованность в высококвалифицированных и профессиональных кадрах. Суворовские училища, как начальный этап становления будущего офицера, защитника Родины, активно способствует решению данной задачи, воспитывая патриотически настроенных граждан с активной жизненной позицией.

За историю своего существования Тверское суворовское военное училище вырастило целую плеяду достойных и преданных своей Родине людей. Многие из них награждены государственными наградами и добились профессиональных высот в военной, научной и политической сферах.

Список литературы

1. Военно-профессиональная ориентация воспитанников суворовских училищ «Время выбирать военную профессию: три шага к успеху» / Борисов Д. Г., Бочкарева А. Г., Григорьев В. В. и др., Издательство ФГКОУ СПб СВУ МО РФ, Санкт-Петербург, 2016. – 101 с.
2. Ильин, Е. П. Психология воли. – СПб.: Питер, – 2009. – 600 с.
3. Караяни, А. Г. Психологическая помощь в экстремальных ситуациях / А. Г. Караяни, П. А. Корчемный. – М.: Изд-во ВУ. – 2010.
4. Куликов, Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. – СПб.: Питер, – 2004. – 464 с.
5. Микляева, А. В. Я – подросток. Мир эмоций. Встречи с самим собой. Я среди других людей. – СПб.: Речь, – 2006.
6. «Методические рекомендации по организации и проведению профессионального психологического сопровождения суворовских военных, нахимовского военно-морского, Московского военно-музыкального училищ и кадетских корпусов Министерства обороны Российской Федерации в ходе образовательного процесса», часть 2, – М.: Арманов-центр, – 2009.

ШАПИРО СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА,

кандидат философских наук, ФГБОУ ВО ПГУПС (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В условиях системного кризиса российского образования психолого-педагогическое сообщество особенно остро нуждается в анализе и артикуляции ключевых механизмов воспитательно-педагогического процесса. В период глобальных социальных преобразований, связанных со множественными мировыми тенденциями и конкретными событиями (например, пандемия коронавируса и вынужденный ускоренный переход традиционного обучения к электронным форматам), современная ситуация в образовании характеризуется постоянным реформированием, динамикой организационных условий функционирования, во многом даже изменением целей и задач деятельности в связи с резкой сменой социальных приоритетов. Ключевым элементом любой инновационной системы выступают люди, располагающие качествами, необходимыми для создания, распространения и освоения новшеств. Эти качества могут в полной мере сформироваться только в сфере образования. Соответственно, развитие государства требует становления инновационных систем в образовании [2].

Этот социокультурный вызов обращен ко всем ступеням образования, включая высшее профессиональное, которое является завершающим организованным социальным институтом в ходе базовой социализации личности. Высшее образование остается профессиональным, но, при экономической депрессии и деградации рынка труда, это, скорее, социальный проект, некоторое культурное пространство, в котором учащиеся продолжают свое общее личностное и социальное становление. Вузовские педагогические коллективы (как и школьные) работают над сохранением и совершенствованием условий, обеспечивающих занятость учащихся «во внеучебное время. Воспитание как социальный механизм нацелено на поддержание преемственности и стабильности в жизнедеятельности общества, вследствие чего заведомо инерционно и сопротивляется инновациям. «Образование призвано обеспечивать передачу знаний, обучать и воспитывать людей, формировать творческий потенциал, эстетические вкусы, нравственные качества. Однако, к сожалению, сложившаяся система образования характеризуется высокой степенью консервативности, направлена не столько на развитие, сколько на сохранение существующего порядка и формирование послушания власти. По уровню бюрократизации, регламентации и контроля

школьное и профессиональное образование приближаются к силовым структурам» [4, с. 136]. Данная тенденция проявляется и в воспитательной работе в вузе. Как наиболее плодотворные и эффективные оцениваются давно сложившиеся традиционные формы: студенческое самоуправление (профком, студсовет), где студенты получают опыт организационной деятельности; студклубы, где учащиеся могут удовлетворить разнообразные эстетические и социальные потребности. В целом, пространство вузовской жизни предоставляет возможности для удовлетворения психологических потребностей и решения задач юношеского возраста различным группам учащихся: и тем, кто нуждается в обогащении социально-личностного опыта, и тем, кто склонен сконцентрироваться на учебно-профессиональной деятельности.

Однако, многие исследователи в ходе своей работы выделяют различные условия оптимизации процесса профессионального обучения и становления, которые, прежде всего, учитывают требования государственных стандартов, требования производственной и социальной сфер общества, но не потребности субъектов учебно-профессиональной деятельности. Как замечает А.Г. Бермус, «проблема обновления содержания не сводится к формальным изменениям учебного плана» [2]. Кроме того, многие педагоги указывают на факт внутреннего отчуждения учащегося от образования, что является причиной целого ряда явлений в образовательной системе, приводящих к формированию специалиста, немотивированного к выполнению профессиональной деятельности, затрудняющегося в определении своих потребностей и целей (можно ли его вообще считать специалистом даже при наличии диплома). Учеба как вид деятельности испытывает серьезное конкурентное давление со стороны других многообразных форм проведения времени. Проведенные в последние годы исследования показывают, что увеличивается доля разочаровавшихся в своем профессиональном выборе студентов, снижается интерес к учению, обнаружены многочисленные факты снижения мотивации обучения в вузе. Во многом этому способствует неопределенность с возможностями будущего трудоустройства. Начинает развиваться так называемая выученная беспомощность [3].

Психологическое содержание студенческого возраста связано с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения, вступлением во взрослую жизнь. Принципиально важно, чтобы учащийся высшей школы являлся субъектом учебно-профессиональной деятельности, и это чувство субъектности может формироваться не столько в усилиях по освоению конкретных учебных предметов, но в «сквозном» социальном пространстве, где возможна

«несанкционированная» творческая позиция. Высшее образование в России остается специальным, предназначенным для овладения конкретной профессией. Принципиальное значение сохраняет воспитание через предмет: профессиональное обучение и личный пример преподавателя в ходе живого непосредственного общения с учащимися по вопросам профессионального и личностного самоопределения. Именно субъектное отношение к собственному профессиональному развитию становится важнейшим фактором успешности студента и основной задачей воспитательных усилий психолого-педагогического сообщества. Перспективным может быть использование современных информационных технологий: личные сайты преподавателей и социальные сети, общение в которых может иметь раскрепощенный и содержательный характер. В данном случае опосредование взаимодействия техническим компонентом может иметь положительное значение, позволяя преодолеть социальные барьеры.

Развитие мотивационной сферы личности в студенческом возрасте предполагает создание условий для жизненного и профессионального самоопределения. В современном российском обществе понятия профессиональной и гражданской этики в значительной степени дистанцированы друг от друга в общественном и индивидуальном сознании. Важно интегрировать содержание этих пространств социальной субъектности на этапе профессионального обучения. Одним из каналов формирования новых личностных установок в вузе могут быть внутренние СМИ. В подобном информационном канале коммуникационная модель взаимодействия участников образовательного процесса в вузе из вертикальной может стать горизонтальной. Полноценная внедрение механизмов публичности и прозрачности жизни высшей школы – одна из составляющих развития гражданского мышления. Эффективным инструментом формирования единства профессиональной и гражданской позиции может стать корпоративная студенческая газета. Ее специфика состоит в том, что газета создается студентами и для студентов, преподавателей, администрации. Это слияние журналистской ответственности и адресата СМИ позволяет выполнять следующие функции: информирование студентов о событиях университетской жизни; комментарии и оценка происходящих мероприятий; пополнение фонда знаний студентов; формирование лояльности к университету.

Подобный опыт был реализован в Российском государственном гидрометеорологическом университете с учащимися направления «Реклама и связи с общественностью». Студентами выпускалась еженедельная газета «Эспрессо». Газета являлась зеркалом студенческих настроений, что помогало с педагогической точки зрения их контро-

лировать, и одновременно являлась мощным инструментом формирования чувства гражданской ответственности, поскольку отражала процессы студенческого самоуправления, формировала единую этическую платформу у будущего специалиста и гражданина. Выпуск газеты являлся органичной частью учебного процесса для студентов. Очередной номер становился результатом выполнения еженедельного домашнего задания по ряду дисциплин. Встроенность выпуска газеты в рамки учебного процесса позволяла преподавателям систематически контролировать выполнение задания в студенческой лаборатории и качество публикуемых материалов.

Издание газеты позволяло комплексно оценивать качество обучения по ряду дисциплин: «Русский язык и культура речи», «Стилистика и литературное редактирование», «Логика и теория аргументации», «Профессиональная этика в СМИ. Работа над выпуском газеты под контролем преподавателя позволяла своевременно корректировать пробелы в знаниях, демонстрировать студентам практическую значимость изучаемых предметов, ведь именно письменный текст как никакой другой тип речи выявляет профессиональные компетенции специалиста по связям с общественностью. Еженедельный выпуск газеты осуществлялся редакционными группами. Функции главного редактора выполнял преподаватель дисциплины «Теория и практика СМИ» – профессиональный журналист, который и подписывал номер к печати. Обратная связь редколлегии и профессорско-преподавательского состава осуществлялась в постоянной рубрике «Горькая пилюля», которую вел заведующий кафедрой. Выпуск газеты являлся результатом совместной работы студентов, преподавателей и руководства кафедры.

Работа с внутрикорпоративными СМИ позволяет в рамках учебного процесса повнесоно проводить учебно-педагогическую работу, развивать студенческое самоуправление, готовить студентов к работе в профессиональной среде, способствовать преемственности в процессе обучения, хранить традиции, способствовать формированию активной гражданской позиции, придавая этим аспектам студенческой жизни публичный статус. Реакция общественности на газетные материалы позволяла учащимся оценить свою профессиональную и социальную результативность, лучше «прочувствовать» специфику журналистской деятельности. А ведь именно такие социально значимые, имиджевые, публичные формы деятельности и есть содержание их будущей профессиональной деятельности. В этой активности присутствует совокупность задач и ситуаций, которые стимулируют развитие структурно сложных способностей к самостоятельной деятельности и самоопределению, оформлению собственной позиции

в неоднозначной ситуации, построению стратегии разрешения возникающих проблем и достижение результата. Это многосубъектная деятельность, требующая различных навыков, координации усилий различных субъектов, варьирования сложности решаемых задач.

Особая роль в профессионализации молодых людей принадлежит их учебно-профессиональной деятельности в вузе, которая является условием становления будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности, т. е. как активного, мобильного, способного к постоянному развитию, готового к инновационной деятельности специалиста. Принципиальное значение имеет констатация, что воспитательная работа в вузе в настоящее время должна строиться на основе права. Становление правового мышления и сознания есть шаг на пути построения гражданского общества. Подобные публичные проекты в мягкой форме сочетают индивидуальную и социальную самореализацию и обратную связь, что может быть уникальным личным и профессиональным опытом.

Список литературы

1. Бермус, А. Г. Кластерно-модульный подход к проектированию образовательных программ в системе непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 4 (12).
2. Данилов, С. В., Лукьянова, М. И. Кластерный подход в региональном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18896> (дата обращения: 01.08.2021).
3. Синельникова, Е. С. Переживание тревоги и гнева в юношеском и зрелом возрасте // В сборнике: ЧЕЛОВЕК И ТРАНСПОРТ: психология, образование, эргономика. Материалы Национальной с международным участием научно-практической конференции 7–8 ноября 2019 г. Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I. – 2019. – С. 39–40.
4. Соломин, И. Л. Структура жизненных ценностей и выбор сферы профессиональной деятельности. / Труды научно-практической конференции «Профессиональное самоопределение, профессиональное становление молодежи – важное условие социально-экономического развития государства»; Санкт-Петербург, 25 апреля 2018 года / Центр содействия занятости и профессиональной ориентации молодежи «ВЕКТОР». – СПб.: Наукоемкие технологии, – 2018. – С. 127–137.

ЩЕРБИНА НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА,
старший преподаватель, УО БГУИР (г. Минск)

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МАШИНИСТОВ ЛОКОМОТИВНЫХ БРИГАД

Проводится исследование по управлению функциональным состоянием машинистов и помощников машинистов локомотивных бригад (далее машинистов) с использованием биологической обратной связи на основе электродермальной активности кожи. Выбранный метод адаптивного биологического управления с обратной связью является одним из совершенных приемов регуляции функционального состояния [1, 2]. Преимуществом является неинвазивность метода, отсутствие противопоказаний, индивидуальность и активное участие человека в оптимизации собственного функционального состояния.

Гипотеза исследования – структура саморегуляции функционального состояния машинистов включает компоненты профессионально важных психофизиологических и личностных качеств работника.

Актуальность работы обусловлена важностью процесса расслабления как одного из условий качественного межрейсового отдыха машинистов, сохранение здоровья, охрану труда и поддержание «качественной» работоспособности машинистов на протяжении длительного времени. Цель работы – на основании полученных результатов исследования определить факторную модель комбинаций психофизиологических и личностных качеств машинистов локомотивных бригад, определяющую способность сотрудника к успешной выработке навыка релаксации. Использование в исследовании АПК №euroDog [3] позволяет оценить текущий уровень бодрствования испытуемого путем измерения электродермальной активности кожи (ЭДА) с помощью датчика регистрации. Изменения ЭДА отображаются для испытуемого анимированными ассоциативными изображениями с помощью «виртуального щенка», таким образом организовывая семантическую биологическую обратную связь (БОС). Данные психофизиологических и личностных характеристик машинистов получены с помощью УПДК-МК [4].

В исследовании приняли участие 106 машинистов и помощников машинистов локомотивных бригад Моторвагонного депо г. Минска в возрасте от 18 до 65 лет, средний возраст – $32 \pm 11,4$ года, мужчины. Стаж работы участников эксперимента в диапазоне от 1 до 36 полных лет, средний стаж работы – $8,7 \pm 8,1$ лет. Сеансы БОС-тренинга на выработку навыка релаксации осуществлялись с использованием АПК №euroDog. Количество БОС-сеансов – 10. Продолжительность каждого сеанса 15–20 минут. По результатам БОС-тренинга (по параметрам КГР) автор разбил испытуемых на три группы [5] (успешная, среднеуспешная, неуспешная). Факторный анализ выполнен для успешных групп (успешная и среднеуспешная).

Полученная база эмпирических данных УПДК-МК и АПК №euroDog явилась исходным материалом для факторного анализа с использованием пакета Statistica 10.0. Для решения поставленной задачи, для выделения факторов используем метод главных компонент. Факторному анализу подвергнуты данные по отобранным переменным в количестве 64 признаков. Для вращения факторных нагрузок переменных был использован метод Варимакс.

В результате все переменные объединились в 13 (тринадцать) факторов, объясняющие 60,23 % общей дисперсии переменных. Это продемонстрировало структуру психофизиологических и личностных качеств личности машинистов локомотивных бригад. Таким образом, первый фактор объясняет 9,95 % суммарной дисперсии; второй – 7,22 %; третий – 6,45 %; четвертый – 4,87 %; пятый – 4,83 %; шестой – 4,26 %; седьмой – 3,99 %; восьмой – 3,67 %; девятый – 3,41 %; десятый – 3,24 %; одиннадцатый – 2,96 %; двенадцатый – 2,84 %; тринадцатый – 2,54 %.

В первый полученный фактор, собственное значение которого 6,37, вошли следующие переменные (перечислены в порядке уменьшения величины по модулю их факторных нагрузок): время выполнения третьего задания (оценка переключения внимания) (-0,86), время выполнения задания (оценка эмоциональной устойчивости) (-0,78), время выполнения первого задания (оценка переключения внимания) (-0,74), время выполнения второго задания (оценка переключения внимания) (-0,66) и скорость переключения внимания (-0,50). Данный фактор назван фактором «Переключения внимания». Вывод, что основной психофизиологической характеристикой хорошо релаксирующих машинистов является высокая скорость переключение внимания.

В фактор два (4,62) вошли переменные ММПИ 8 (индивидуальность, шизофрения) (-0,81), ММПИ 3 (эмоциональная лабильность, де-

монстративность, истерия) (-0,71), ММРІ 7 (тревожность, психастения) (-0,67), ММРІ 4 (импульсивность, психопатия) (-0,66), ММРІ 1 (сверхконтроль, ипохондрия) (-0,63), ММРІ 2 (депрессия) (-0,61) и ММРІ 5 (мужественность – женственность) (-0,41). Успешные в плане достижения релаксации машинисты отличаются простотой мыслей и суждений, доходящей до банальности, и проявляют тенденцию поступать, как все. Они не страдают от излишней тревожности и повышенного чувства вины, не волнуются по мелочам, уверены в себе и не робеют во взаимодействии с людьми; это может порой проявляться в отсутствии осторожности в поступках, щепетильности в вопросах чести и совести, эгоцентризме. Фактор назван фактором «Адаптивность».

Фактор три (4,13), состоит из следующих переменных фактор Q4 (расслабленность – напряженность) (0,71), межличностное доминирование (-0,61), внутриличностное доминирование (-0,56), фактор О (спокойствие – тревожность) (0,56), фактор С (эмоциональная нестабильность – стабильность) (-0,49), ММРІ 0 (экстраверсия – интроверсия, социальная интроверсия) (0,49), количество ошибок по методике «Эмоциональная устойчивость» (0,47), фактор Q2 (конформизм – неконформизм) (0,43) и фактор I (жесткость – чувствительность) (0,41). Машинистам присущи напряженная собранность, энергетическая заряженность, повышенная мотивация, вызванные, возможно, обеспокоенностью, озабоченностью. Они могут быть эмоционально неустойчивыми, переменчивыми в настроении и подверженными ему. Фактор назван – «Мотивация».

Четвертый фактор (3,11) образован: суммарное отклонение от аутогенной нормы (-0,83), тревожность (-0,75), психологическое утомление (-0,56), среднееквадратическое отклонение времени простой двигательной реакции (-0,40). Фактор получил название «Психоэмоциональное состояние». Вывод: чем меньше у машиниста (с хорошими навыками релаксации) отклонение от аутогенной (психоэмоциональной) нормы, которая является индикатором психологического благополучия, меньше психологическое утомление и ниже тревожность, тем более устойчиво время его простой двигательной реакции.

Фактор пять (3,09) представлен: среднее время реакции на сигналы с предупреждением (0,86), среднее время реакции на сигналы без предупреждения (0,84), число пропущенных сигналов без предупреждения (0,66), число пропущенных сигналов с предупреждением (0,60), среднее время сложной двигательной реакции (0,59), среднее время простой двигательной реакции (0,46). Фактор назван «Скорость реакции в ситуации принятия решения по выбору». Фактор увеличивает время перечисленных выше психофизиологических ре-

акций и, тем самым, «ухудшает» соответствующие психофизиологические показатели.

В шестом факторе (2,73), со значимыми факторными нагрузками были обнаружены такие переменные, как: среднее квадратическое отклонение чувства времени (-0,75), количество ошибок по методике «Переключение внимания» (-0,69), среднее арифметическое чувство времени (-0,64), количество ошибок по методике «Эмоциональная устойчивость» (-0,44). Шестой фактор получил наименование «Чувство времени». Отметим, что на фоне относительно устойчивого чувства времени и склонности к недооценке временных интервалов как показателя преобладания процесса возбуждения снижается количество ошибок, допускаемых испытуемыми при выполнении методик «Переключение внимания» и «Эмоциональная устойчивость».

Седьмой фактор оказался третьим в факторной структуре личностным фактором (2,56). В нем обнаружены следующие переменные: фактор Н (робость – смелость) (0,70), фактор F (сдержанность – экспрессивность) (0,50), фактор E (подчиненность – доминантность) (0,49), фактор G (низкая – высокая нормативность поведения) (0,49), фактор № (прямолинейность – дипломатичность) (0,46). В факторе сочетаются смелость индивида, его готовность к риску, к действию в незнакомых ситуациях, способность принимать самостоятельные, неординарные решения, предприимчивость с лидерскими качествами. На основании всего вышесказанного седьмому фактору дано название «Предприимчивость».

Восьмой фактор (2,35), является четвертым личностным фактором в описываемой факторной структуре. В нем представлены ММРІ 6 (ригидность, паранойя) (-0,71), ММРІ 9 (оптимизм, активность) (-0,58), ММРІ 3 (эмоциональная лабильность, демонстративность, истерия) (0,41). Полученный фактор определяет возможность у машинистов, хорошо справляющихся с задачей релаксации, такого свойства, как быстрое угасание и деактуализация ранящих личность переживаний. Иначе говоря, такие индивиды необидчивы и незлопамятны, доверчивы и уступчивы, добродушны. Тем не менее, они иногда могут быть безвольными и ленивыми, недостаточно упорны, легко истощаются в работе. В их деятельности часто отсутствует система, прослеживается несформированность цели, они не всегда уверены в целесообразности своей деятельности или ее успехе. Они не отличаются особым оптимизмом и чаще полагаются на волю случая или действия других людей. Для описываемых испытуемых характерно снижение порогов чувствительности и, как следствие, эмоциональная лабильность. Они неустойчивы к стрессу, в их поведении наблюдаются при-

знаки эгоцентризма, демонстративности. Восьмой фактор получил название «Податливость».

В девятом факторе (2,18), находятся две переменные: число неправильных нажатий (методика оценки бдительности) (-0,59), фактор Q3 (низкий – высокий самоконтроль) (0,55). На этом основании делаем вывод, что количество ошибочных действий, совершаемых испытуемым при изучении у него бдительности, уменьшается при наличии у него умения контролировать свои эмоции и поведение, сильной воли. Девятый фактор может получить название «Бдительность».

Десятый фактор (2,07) составлен из переменных, соответствующих ряду психофизиологических характеристик машинистов: количество ошибок в сложной двигательной реакции (0,64), среднее квадратическое отклонение времени сложной двигательной реакции (0,63), среднее время реакции на движущийся объект (0,63), объем внимания, количество знаков (методика «Корректирующая проба») (-0,43), объем внимания, количество символов (воспроизведение по памяти расположения точек на клетчатом фоне) (-0,43). Десятый фактор назван «Внимание».

В одиннадцатом факторе (1,89) оказались три переменные: фактор В (интеллект) (-0,71), фактор А (замкнутость – общительность) (0,65) и концентрация внимания, количество ошибок (0,42). Одиннадцатый фактор получил название «Мышление».

В фактор двенадцать (1,82) вошли следующие переменные: межличностное дружелюбие (0,75), внутриличностное дружелюбие (0,70), фактор Q1 (консерватизм – радикализм) (-0,47), фактор № (прямолинейность – дипломатичность) (0,40). Двенадцатый фактор получил название «Дружелюбие».

В факторе тринадцать (1,63) присутствуют три переменные: эмоциональная устойчивость (-0,73), бдительность (0,52), фактор М: практичность – мечтательность (0,49). Тринадцатый фактор получил название «Эмоциональная устойчивость».

Заключение. В результате анализа получена факторная структура переменных исследования. Это позволило сократить объем анализируемых и интерпретируемых результатов, а также выявить структуру связей между переменными, обусловленных существованием латентных факторов. Факторный анализ позволил выявить тринадцать факторов, отражающих структуру саморегуляции функционального состояния машинистов и помощников машинистов локомотивных бригад, которая включает индивидуальные способности (основные психофизиологические и личностные качества) испытуемых к саморегуляции и к выработке навыка релаксации.

Список литературы

1. Гедранович, Ю. А. Обзор и сравнительный анализ методов и систем для развития навыков релаксации. / Ю. А. Гедранович, В. В. Савченко, К. Д. Яшин, Н. В. Щербина // Журнал «Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики», – 2016, № 1 (77), – С. 62–69.
2. Гедранович, Ю. А. Обзор и сравнительный анализ методов и систем для развития навыков релаксации. / Ю. А. Гедранович, В. В. Савченко, К. Д. Яшин, Н. В. Щербина // Журнал «Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики», – 2016, № 2 (78), – С. 44–50.
3. Биоадаптивная игрушка № euroDog. Руководство по эксплуатации (с приложением). – М.: ЗАО «Нейроком», 2009. – 36 с.
4. Комплекс универсальный психодиагностический УПДК-МК для профессионального психофизиологического отбора работников локомотивных бригад, диспетчеров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://neurocom.ru/ru2/rail/updk_mk_rail.html – Дата доступа: 22.01.2021.
5. Щербина, Н. В. Исследование метода выработки навыка на релаксацию с биологической обратной связью по параметрам электродермальной активности / Н. В. Щербина, В. В. Савченко, К. Д. Яшин // Новости медико-биологических наук. – 2019. – № 1/2019. – Т. 19. – С. 65–73.

ПРИМЕНЕНИЕ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Одной из основных задач психологии труда является обеспечение профессиональной надежности. Применительно к профессиональной деятельности человека надежность рассматривается как системное качество [2–3]. Основными показателями надежности принято считать критерии безотказности, безошибочности работы в определенных условиях в течение заданного периода времени с необходимыми показателями эффективности (А. И. Губинский, А. А. Крылов, Р. С. Мансуров, Г. С. Никифоров, Г. В. Суходольский и др.) [4]. Под надежностью чаще всего понимается успешность, предполагающая возможность достижения определенной цели, а также соответствие сотрудника предъявляемым к его профессии требованиям [7, с. 2].

Изменения, происходящие практически во всех областях развития современного общества, затронули и сферу профессиональной деятельности человека, а также вопросы, способствующие обеспечению надежности [6, с. 501].

В архиве Российской государственной библиотеки (РГБ) за анализируемый период находится порядка 122 811 диссертаций и научных работ, раскрывающих понятие профессиональной надежности по ряду специальностей ВАК. Представленность научных работ следующая: по специальности 08.00.00 «Экономические науки» – 39523 работ; по 05.00.00 «Технические науки» – 22165; по 13.00.00 «Педагогические науки» – 17349; по 14.00.00 «Медицинские науки» – 8595; по 19.00.00 «Психологические науки» – 7489; по 12.00.00 «Юридические науки» – 5976; по 10.00.00 «Филологические науки» – 3734; по 22.00.00 «Социологические науки» – 3587; по 07.00.00 «Исторические науки и археология» – 2519; по 03.00.00 «Биологические науки» – 2178 [5]. При этом исследования по специальностям ВАК 05.00.00 «Технические науки» отражают необходимость изучения эффективности эксплуатации технических систем, а также взаимодействие человека с техникой, например, психологический контроль и прогнозирование надежности деятельности специали-

стов, расширение понятия человеческий фактор, влияние профессиональных качеств производственного персонала и т. д. (Вавилов М. В., Дулясова М. В., Коробцов А. С., Тимухина Е. Н. и мн. др.) [1; 2; 4; 7].

Показатель надежности деятельности принято оценивать по комплексу внутренних свойств оперативного персонала, обуславливающих его способность сохранять на заданном уровне показатели труда и поддерживать требуемые рабочие качества в условиях существенного усложнения деятельности [1, с. 24].

По специальности 19.00.00 «Психологические науки» российские ученые изучают личностно-профессиональные факторы, влияющие на деятельность человека, оценку психофизиологии, эмоциональный интеллект, саморегуляцию в условиях стресса, психологические аспекты профессиональной подготовки, психологическую оценку профессиональной деятельности, развитие личности в особых условиях деятельности, психологические аспекты нравственного компонента профессиональной деятельности, факторы успешности служебной деятельности, особенности самоконтроля в обеспечении надежной работы, профессионально важные качества специалистов.

В период с 2003 г. по 2021 г. издано 7489 научных работ по следующим специальностям: психология труда, инженерная психология, эргономика – 458; психофизиология – 172; общая психология, психология личности, история психологии – 1251; социальная психология – 1070; юридическая психология – 151; педагогическая психология – 1246; коррекционная психология – 101; политическая психология – 36; психология развития, акмеология – 983; медицинская психология – 311 [5]. По специальности 19.00.03 – «Психология труда, инженерная психология, эргономика» за последние 3 года опубликовано 60 диссертаций, в которых затрагивались вопросы важных смысловых единиц профессиональной надежности, таких как профессиональная идентичность, профессиональная интуиция, доверие профессионала к себе и т. д.

В табл. 1 представлены результаты уточнения понятия профессиональной надежности. При анализе рассматривались диссертации, которые охватывают понятие профессиональной надежности применимо именно к субъекту деятельности. Самой изученной сферой является деятельность сотрудников МВД РФ, специалистов силовых структур, сотрудников органов наркоконтроля (Крук В. М., Петров Н. Н., Осипова А. С., Федотов А. Ю., Путивцев П. В., Алексеев Д. Е.).

Таблица 1
Применение понятия профессиональной надежности
в исследованиях по психологии труда из архива РГБ

№	ФИО название, город, год	Применение понятия профессиональной надежности
	Петров Н.Н. Формирование профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ. Тверь, 2018 г.	Сформулировано определение понятия «Профессиональная надежность сотрудника охранно-конвойной службы»
	Федотов А.Ю. Психологическое обеспечение профессиональной надежности специалиста силовых структур. Москва, 2020 г.	Разработана и верифицирована предметно-содержательная модель профессиональной надежности специалиста силовых структур
	Путивцев П.В. Психологическая оценка профессиональной надежности сотрудников органов наркоконтроля. Москва, 2013 г.	Установлена структура профессиональной надежности сотрудников органов наркоконтроля. Выявлены значимые показатели и критерии психологической оценки профессиональной надежности
	Благинин А.А. Психофизиологическое обеспечение надежности профессиональной деятельности операторов сложных эргатических систем. Москва, 2005 г.	Конкретизирована зависимость надежности деятельности операторов от их профессиональной подготовленности
	Фирсов К.В. Психическая надежность летного состава. Москва, 1996 г.	Изучены психические детерминанты высокой надежности профессиональной деятельности летного состава, протекающей в усложненных условиях
	Булохова Н.Ю. Влияние психологических и эргономических факторов управления на надежность функционирования системы «оператор АЭС – техника – среда». Тверь, 2002 г.	Изучено влияние психологических и эргономических факторов на надежность функционирования системы «оператор АЭС – техника – среда»
	Крук В.М. Психологическое обеспечение личностной надежности специалиста силовых структур. Москва, 2013 г.	Разработана концепция психологического обеспечения личностной надежности специалиста силовых структур.

	Северина Л.В. Субъектные детерминанты функциональной надежности деятельности операторов энергосистем. Ярославль, 2002 г.	Дана оценка надежности профессиональной деятельности: функциональное состояние, оперативная работоспособность, профессионально важные качества
	Рыбников В. Ю. Психологическое прогнозирование надежности деятельности специалистов экстремального профиля. Санкт-Петербург, 2000 г.	Разработаны принципы психологического прогнозирования надежности деятельности специалистов экстремального профиля, с учетом уровня их стрессоустойчивости
	Трошина Ю.В. Психологические условия обеспечения личностной надежности сотрудника органов внутренних дел. Москва, 2019 г.	Разработана структурно-содержательная теоретическая модель психологических условий обеспечения личностной надежности сотрудника органов внутренних дел
	Пиканина Ю.М. Саморегуляция как фактор обеспечения личностной надежности специалиста инженерного профиля. Мытищи, 2018 г.	Изучены основные компоненты теоретической модели саморегуляции: личностная надежность специалиста инженерного профиля, его психофизический симптомокомплекс
	Алексеев Д.Е. Психологические условия обеспечения функциональной надежности сотрудника органов внутренних дел. Москва, 2017 г.	Разработана теоретическая модель психологических условий обеспечения профессиональной надежности у сотрудника дорожно-патрульной службы
	Осипова А.С. Эмоциональный интеллект как фактор личностной надежности сотрудников органов внутренних дел – выпускников образовательных организаций МВД России. Москва, 2017 г.	Разработан научно-методический аппарат психологической оценки и прогнозирования личностной надежности сотрудников органов внутренних дел с учетом уровня развития компонентов эмоционального интеллекта

В психологических исследованиях применяются такие психодиагностические методы как анкетирование, экспертные оценки, опросники и самоопросники, психологические тесты. Данный выбор применим в соответствии с задачами исследования, так как эти методы

позволяют провести психофизиологический и психологический мониторинг большого контингента однородных групп, чтобы получить данные, которые с математической точки возможно экстраполировать на всю изучаемую популяционную профессиональную группу.

Таким образом, нами рассмотрена история применения и уточнения понятия профессиональной надежности в отечественных исследованиях по опубликованным материалам в электронной библиотеке РГБ. Сравнительный анализ научных исследований показал высокий интерес ученых к понятию профессиональной надежности в разных профессиональных сферах.

Список литературы

1. Алекина, Е. В., Сорокина Л. В., Яговкин Г. Н. Модель формирования условий труда на рабочих местах предприятия // Безопасность и охрана труда. 2018, № 4, https://biota.ru/admin/magazine/2018/Biot_4_2018.pdf (доступ свободный). – С. 24. (дата обращения: 20.03.2021 г.).
2. Балакшина, Е. В. Психология инженерной деятельности: проблема специфики и надежности. Тверь: Тверской государственный технический университет. Тверь, – 2021. – 160 с.
3. Балакшина, Е. В. Психологическое своеобразие когнитивной сферы будущего инженера как субъекта надежного профессионального труда // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). – С. 110–117.
4. Никифоров, Г. С. Надежность профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, – 1996. – 176 с.
5. Российская государственная библиотека: URL: <https://search.rsl.ru/ru/search#l=570&q=профессиональная%20надежность> (дата обращения: 26.11.2021 г.).
6. Рубцова, Н. Е. Основные направления классификаций профессиональной деятельности // Психология и психотехника. – 2015. № 5 (80). – С. 501–510.
7. Савинков, С. Н. Проблема изучения надежности как личностно-профессионального качества личности в психологической науке // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN219.pdf> (доступ свободный). – С. 2. (дата обращения: 26.11.2021 г.).

НАШИ АВТОРЫ

1. **Акимова Татьяна Алексеевна** – курсант ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Тверь)
2. **Александров Борис Владимирович** – кандидат психологических наук, заместитель начальника психологического факультета ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Рязань)
3. **Антоновский Александр Викторович** – кандидат психологических наук, доцент, главный научный сотрудник отделения планирования и контроля научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ отдела планирования и контроля научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, финансово-экономической работы и государственных закупок административно-управленческого персонала ФКУ «Научно-исследовательский институт информационных технологий Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Тверь)
4. **Анцибор Юлия Анатольевна** – кандидат психологических наук, педагог-психолог высшей категории, методист отдела воспитательной работы ФГКОУ «Московское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» (г. Москва)
5. **Ахметова Делара Нигматовна** – психолог, старший преподаватель кафедры психологических и гуманитарных наук Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (г. Тверь)
6. **Балькина Анна Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Основы математики и информатики» АНО ВО «Российский новый университет» (г. Москва)
7. **Брызгин Михаил Борисович** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологических и гуманитарных наук Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (г. Тверь)
8. **Буль Лилия Леонидовна** – психолог-практик, магистрант АНО ВО «Московский институт психоанализа» (г. Москва)
9. **Ванецкий Николай Андреевич** – аспирант кафедры инженерной психологии и эргономики УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Республика Беларусь)
10. **Вереницын Валерий Викторович** – кандидат юридических наук, доцент, декан юридического факультета Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (г. Тверь)
11. **Воробей Анастасия Владимировна** – магистр технических наук, аспирант кафедры инженерной психологии и эргономики УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Республика Беларусь)

12. **Гефеле Ольга Фридриховна** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
13. **Долгова Татьяна Вадимовна** – заместитель декана факультета управления и социальных коммуникаций, доцент кафедры медиатехнологий и связей с общественностью ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
14. **Егоренко Татьяна Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическая психология имени профессора В. А. Гуружапова» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва)
15. **Елагина Марина Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону)
16. **Ефремова Галина Ивановна** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва)
17. **Истомина Лариса Евгеньевна** – педагог-психолог, ГБПОУ Тверской промышленно-экономический колледж (г. Тверь)
18. **Казак Тамара Владимировна** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой инженерной психологии и эргономики УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Республика Беларусь)
19. **Какоткин Николай Степанович** – кандидат философских наук, доцент ФГКВУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Тверь)
20. **Карпович Екатерина Борисовна** – магистр техники и технологии УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Республика Беларусь)
21. **Клейдман Инна Александровна** – педагог-психолог, ГБПОУ Тверской промышленно-экономический колледж (г. Тверь)
22. **Козлов Владимир Васильевич** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Президент Международной Академии Психологических наук (г. Ярославль)
23. **Козлов Сергей Александрович** – кандидат психологических наук, доцент ФГКВУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Тверь)
24. **Коломиец Ольга Васильевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь, Молдавия)

25. **Красильникова Елена Владиславовна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Тверь)
26. **Курсевич Наталия Ивановна** – соискатель АНО ВО «Российский новый университет», актриса Центрального академического театра Российской Армии (г. Москва)
27. **Лаврик Анастасия Александровна** – аспирант 3-го года обучения кафедры экономики и финансов АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)
28. **Лаврик Оксана Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Москва)
29. **Ложеницын Алексей Сергеевич** – психолог отделения экстренной психологической помощи СПб ГБУ «Комплексный центр социального обслуживания населения Красногвардейского района» (г. Санкт-Петербург)
30. **Макеева Наталья Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», педагог-психолог ГБУ «Тверской областной центр социальной помощи семье и детям» (г. Тверь)
31. **Мусатова Оксана Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова» (г. Москва)
32. **Муслиц Полина Владимировна** – кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОО ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова», (г. Тверь)
33. **Низамова Елена Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)
34. **Новикова Екатерина Михайловна** – заведующий отделением психологической и социально-педагогической помощи ГБУ «Тверской областной центр социальной помощи семье и детям» (г. Тверь)
35. **Новожилова Ирина Валерьевна** – кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры медиатехнологий и связей с общественностью ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
36. **Павлов Иван Сергеевич** – психолог-практик, магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)
37. **Платонова Алена Дмитриевна** – курсант 3-го курса ФГКВОО ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Тверь)

38. **Погорелов Анатолий Николаевич** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Тверь)
39. **Подгузова Кристина Валерьевна** – учитель истории МБОУ СОШ № 4 (г. Тверь)
40. **Попкова Татьяна Алексеевна** – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологических и гуманитарных наук Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», директор Частного учреждения дополнительного образования «Гармония» (г. Тверь)
41. **Пьянова Людмила Васильевна** – кандидат философских наук, доцент кафедры психологических и гуманитарных наук Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (г. Тверь)
42. **Рубцова Надежда Евгеньевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор АНО ВО «Российский новый университет», профессор кафедры психологического консультирования ГОУ ВО «Московский государственный областной университет» (г. Москва)
43. **Рябчикова Юлия Владимировна** – магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва)
44. **Садова Кристина Олеговна** – педагог-психолог высшей категории МОУ СОШ № 39 (г. Тверь)
45. **Самсонова Алевтина Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)
46. **Семёнов Сергей Юрьевич** – кандидат психологических наук, заведующий отделением экстренной психологической помощи СПб ГБУ «Комплексный центр социального обслуживания населения Красногвардейского района» (г. Санкт-Петербург)
47. **Стволыгин Константин Владимирович** – кандидат исторических наук, доцент по специальности «Психология», доцент кафедры социальной работы и реабилитологии «Белорусский государственный университет» (г. Минск, Республика Беларусь)
48. **Тихомиров Сергей Алексеевич** – кандидат философских наук, доцент ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова» (г. Тверь)
49. **Томашевская Наталья Петровна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Тверь)
50. **Травина Светлана Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (г. Тверь)

51. **Умрихина Елена Евгеньевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва)
52. **Фаерман Михаил Исаакович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (г. Ярославль)
53. **Филиппченкова Светлана Игоревна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)
54. **Французова Олеся Александровна** – кандидат психологических наук, педагог-психолог ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище Министерства Обороны Российской Федерации» (г. Тверь)
55. **Хачаянц Стелла Бенуаровна** – педагог АНО «Центр развития и поддержки музыкального творчества «Академия популярной музыки Игоря Крутого» (г. Москва)
56. **Хобта Юлия Антоновна** – магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва)
57. **Чемякина Анна Вадимовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (г. Ярославль)
58. **Шамаева Ирина Владимировна** – сертифицированный гештальт-терапевт, педагог-психолог высшей квалификационной категории ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище Министерства Обороны Российской Федерации» (г. Тверь)
59. **Шапиро Светлана Викторовна** – кандидат философских наук, доцент кафедры «История, философия, политология и социология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I» (г. Санкт-Петербург)
60. **Шаталова Виктория Викторовна** – кандидат технических наук, доцент УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Республика Беларусь)
61. **Шершень Леонид Леонидович** – преподаватель УО «Белорусский государственный медицинский университет» (г. Минск, Республика Беларусь)
62. **Шувалова Анастасия Юрьевна** – аспирант кафедры психологического консультирования ГОУ ВО «Московский государственный областной университет» (г. Москва)
63. **Щербина Наталья Витальевна** – старший преподаватель УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Республика Беларусь)
64. **Юшкова Наталья Борисовна** – аспирант кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (г. Тверь)

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ТВЕРСКОЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

**МАТЕРИАЛЫ
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием**

17 декабря 2021 года

**Издательство «СФК-офис»
г. Тверь, ул. В. Новгорода, 5
Тел.: (4822) 35-83-11, 347-247**

Компьютерная верстка – Н. Е. Красикова

Подписано в печать 10.12.2021. Формат 60 × 84 /₁₆.
Печать офсетная. Объем 17,25 п. л. Тираж 100 экз.