ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Педагогика и психология № 4 (61), 2022

Научный журнал

Основан в 2006 г.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-61037 от 5 марта 2015 г.

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

Редакционная коллегия серии:
акад. РАО, д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий (*глав. редактор*);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. С.К. Бондырева;
акад. РАО, д-р пед. наук, проф. Б.М. Бим-Бад;
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. И.В. Дубровина;
чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. О.К. Позднякова;
чл.-кор. РАН, д-р психол. наук, проф. А.В. Юревич;
д-р пед. наук, проф. А.Л. Бусыгина;
д-р психол. наук, проф. Т.А. Жалагина;
д-р пед. наук, проф. О.Н. Олейникова;
д-р пед. наук, проф. И.М. Осмоловская;
д-р психол. наук, проф. Н.В. Копылова;
д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк;
д-р психол. наук, проф. О.С. Дейнека (Россия);
д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец (Россия);
д-р пед. наук, проф. В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р пед. наук, проф. Б. Чакрун (Франция);
канд. психол. наук, доц. Е.Д. Короткина (Россия);
канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз (*отв. секретарь*)

Адрес редакции:
Россия, 170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24
Тел.: +7 (4822) 55-09-79 (доб. 117)

Все права защищены. Никакая часть этого издания не может быть репродуцирована без письменного разрешения издателя.

© Тверской государственный университет, 2022

VESTNIK

TVER STATE UNIVERSITY

Series: Pedagogy and Psychology № 4 (61), 2022

Scientific Journal

Founded in 2006

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media
PI № ФС77-61037 of March 5, 2015

Translated Title:
Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

Founder:
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Tver State University»

Editorial Board of the Series:
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (*editor-in-Chief)*
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva;
Acad. of RAE, Dr. of Psychology, prof. B.M. Bim-Bad;
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina;
Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova;
Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.V. Jurevich;
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina;
Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina;
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova;
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya;
Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova;
Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);
Dr. of Psychology, prof. O.S. Deineka
Dr. of Psychology, prof. S.N. Makhnovets
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Borhene Chakroun (France);
Cand. of Psychology, assoc. prof. E.D. Korotkina
Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (*executive sekretary*)

Editorial Office:
24, 2nd Griboedova st., Tver, 170021, Russia
Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without the written permission of the publisher.

© Tver State University, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Балакшина Е.В. Психологические детерминанты качества жизни студентов вуза 5

Литвинова Р.М., Волобуев В.В., Рядинская Е.Н. Анализ факторов, воздействующих на психическое состояние мирных жителей, проживающих на территории вооруженного конфликта.....14

Махновец С.Н., Попкова Т.А. Психологическое благополучие личности в инклюзивном образовательном пространстве 29

Плотникова Е.С. Автономия и самодетерминация в структуре самоактуализации личности 40

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Демиденко Н.Н., Югова Е.А. Обобщенная схема работы психолога со специалистами в области юриспруденции, имеющими и не имеющими маркеры невротизации 49

Жалагина Т.А. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагогических работников в новых социальных условиях.....58

Плахотниченко М.М., Гласовская М.Ю. Психолог в реабилитации: особенности психологического сопровождения пациентов, перенесших церебральный инсульт 68

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Буренина Н.В., Мелетичев В.В. Мотивация учебной деятельности суворовцев как основа успешности выбора будущей профессии.....79

Милюгина Е.Г., Праюнраттанавонг К.В. Проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся в современных научно-педагогических исследованиях.....89

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Завьялова М.С. Самоконтроль как условие развития мотивации при изучении иностранного языка 102

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Борисова Е.В. Интеллектуальная игра в предметном обучении.....111

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Гао Цзин. Использование средств цифрового обучения при самостоятельном изучении китайского языка 120

Малютина А.С. Стратегии преодоления негативных эмоциональных состояний в зависимости от обстоятельств утраты близкого человека....129

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ

Фирсов М.В., Лельчицкий И.Д., Черникова А.А., Ивлева С.А. Основные тенденции развития социальной работы в период постмодернизации: динамика с 2004-го по 2019 гг. 141

CONTENTS

PERSONALITY PSYCHOLOGY

Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I., Balakshina E.V. Psychological determinants of quality of life of university students 5

Litvinova R.M., Volobuyev V.V., Ryadinskaya Ye.N. Analysis of factors affecting the mental state of people living in the territory of armed conflict .. 14

Makhnovets S.N., Popkova T.A. Psychological well-being of the person in the inclusive educational space 29

Plotnikova E.S. Autonomy and self-determination in the structure of personality's self-actualization 40

LABOR PSYCHOLOGY

Demidenko N.N., Yugova E.A. Generalized scheme of work of the psychologist with legal professionals with and without neuroticization markers 49

Zhalagina T.A. Psychological support of pedagogical employees' professional activities in new social conditions 58

Plakhotnichenko M.M., Glasovskaya M.Y. Psychologist in rehabilitation: features of psychological support of patients after cerebral stroke 68

GENERAL PEDAGOGY

Burenina N.V., Meletichev V.V. Motivation of suvorovites' learning activity as the basis for the success in choosing a future profession 79

Milyugina E.G., Prayunrattanavong K.V. Problem of the intercultural competence formation trained in modern scientific and pedagogical researches 89

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

Zavyalova M.S. Self-control as a condition of motivation developing when learning a foreign language 102

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Borisova E.V. Intelligent game in subject education 111

GRADUATE STUDENT PAGE

Gao Jing. Using of digital learning tools for Chinese self-study 120

Malyutina A.S. Strategies for overcoming negative emotional states depending on the circumstances of loss of a love person 129

SCIENTIFIC DISCUSSION

Firsov M.V., Lelchitsky I.D., Chernikova A.A. Ivleva S.A. Main trends in the development of social work in the post-modernization period: dynamics from 2004 to 2019 141

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9: [35:614.8]
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.005

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Е.А. Евстифеева, С.И. Филиппченкова, Е.В. Балакшина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

Анализируется проблема качества жизни студенческой молодежи. Приводится краткое содержание подходов отечественных и зарубежных исследователей по заданной теме. Указываются индикаторы уровня качества жизни человека в зависимости от значимости объективных и субъективных характеристик человеческой жизни. Описывается специфика диагностики эксплицитности качества жизни. Перечисляются результаты психодиагностического обследования обучающихся вуза на предмет основных компонентов рассматриваемого нами явления (факторы субъективного контроля, смысложизненные ориентации, особенности принятия решений, параметры качества жизни).
Ключевые слова: *качество жизни, личностные качества, персональный опыт, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью.*

В настоящее время проблеме качества жизни уделяется особое внимание. Как правило, описание особенностей его структуры происходит по критериям, которые раскрывают реальное состояние общества в контексте культурного, экологического, социально-экономического, политического аспектов, субъективного отношения людей к разным сторонам жизнедеятельности.

В научной литературе представлено много способов оценивания качества жизни. Традиционно они делятся на следующие типы: объективные, субъективные, интегральные [12]. Первая категория включает общий уровень жизни определенной социальной группы, а вторая – степень удовлетворенности субъекта ее качеством. Консолидация перечисленных показателей, их совокупность характеризуют выраженность интегрального типа [14].

Конечно, получение полной информации о качестве жизни субъекта возможно только при учете комплекса факторов внешней и внутренней среды. При этом, согласно мнению исследователей, у каждого человека есть собственные ориентиры субъективного благополучия, являющиеся опорой для принятия конкретной жизненной ситуации в позитивных или негативных оттенках [5]. Именно они оказывают влияние на восприятие отдельных элементов окружающей среды, их значимость для личности. Факт того, что переживание качества

© Евстифеева Е.А.,
Филиппченкова С.И.,
Балакшина Е.В., 2022

жизни зависит от понимания человеком своего актуального состояния (физического, психологического и др.), выраженности ощущения субъективного благополучия, а также специфики осмысленности жизненных событий, дает основание изучать его в психологическом контексте [15].

Следует отметить, что наличие большого количества предикторов качества жизни в научных источниках, а также их многополярная направленность способствовали формированию трех основных подходов к дифференциации его факторов: по состоянию здоровья; по социально-экономическим показателям; по психологическим показателям [7]. Наиболее популярным методом диагностики первой группы является опросник SF-36 (верифицирующий интегральные характеристики физического и психологического здоровья), который довольно часто включают в психологические исследования. Во второй группе учеными проводится изучение влияния экономических благ на стиль жизни человека и социума в целом, опираясь на совокупность объективных данных (доходы, расходы и др.) [11]. Однако нас интересует психологическая сторона вопроса.

Решение проблем по определению признаков качества жизни на уровне ощущения человеческого счастья или благополучия – сложная многоплановая задача. Так, в рамках психологической науки отмечается тесная связь социально-психологических параметров индивида и качества жизни [13]. Поэтому последнее часто рассматривается как результат взаимовлияния различных жизненных событий и специфики личностного реагирования. Персональный опыт такого взаимодействия делает исследуемое нами явление уникальным с точки зрения личного жизненного опыта и переживания счастья как одного из его проявлений [1].

Акцентируя внимание на уровне ощущения счастья как показателе качества жизни, отмечаем значимость таких субъективных аспектов, как субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, личностный потенциал. Поэтому анализ внутренних и внешних детерминант счастья особо важен. Согласно С. Любомирски, от условий жизни (внешних обстоятельств) зависит лишь 10 % ощущения счастья, а внутренние условия относительно устойчивы и независимы от первых [10]. Автором была сгенерирована трехуровневая модель устойчивого счастья: биологическая основа или генетическая предрасположенность; жизненный опыт (негативный, позитивный); общая направленность деятельности, ее преднамеренность. Доминирующим элементом счастья в данном подходе выступает реализация конкретного вида деятельности, обусловленная приложением волевых усилий (возможность обучаться). Именно целенаправленная деятельность, вложенные усилия и получаемые результаты влияют на динамику уровня выраженности благополучия.

В русле отечественной психологии Д.А. Леонтьевым также предлагается трехкомпонентная структура качества жизни на базисе уровней социально-экономического благополучия. Чем ниже уровень, тем меньше идет речь о качестве жизни, а перед человеком стоит проблема выживания. Высокий уровень знаменуется удовлетворением возможностей, а не необходимостей [8].

Следующий подход, рассматриваемый нами, разработан отечественным ученым Г.М. Зараковским. Автор определяет два типа психологических показателей качества жизни: эмоционально-когнитивные оценки (радость, счастье) и когнитивное оценивание (удовлетворенность жизнью). Перечисленные индикаторы – это необходимые составляющие жизненного потенциала и жизнедеятельности [4].

Сторонники акмеологического подхода (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Авсеев, И.Т. Левыкин) параметрами качества жизни определяют гуманистические ценности как платформу для саморазвития человека (активная жизненная позиция, ее стратегии, способы достижения целей, творческая активность личности) [1]. Так, например, С.Л. Рубинштейном в психолого-педагогической теории указывается важность движения «вверх», стимулирующая человека на жизненном пути.

В зарубежной психологии авторы указывают на значимость системы ценностей человека и ее взаимосвязь с удовлетворенностью жизнью (Р. Инглхарт). Соответствующий набор ценностей может свидетельствовать о жизненной позиции, личностном смысле, мотивах деятельности и векторе поведения [9]. Определение ценностной направленности человека может продемонстрировать специфику субъективных представлений о качестве жизни, искомом человеком уровне жизни. А. Маслоу на передний план ставит критерий «выжить» и считает его доминирующим в контексте оценки качества жизни, что отражается в пирамиде потребностей автора [3].

В научных источниках, посвященных проблеме качества жизни и его уровня, на примере различных возрастных групп прослеживается интересная закономерность, наибольшее количество работ по заданной проблематике преимущественно посвящено пожилому возрасту. Тенденция связана с развитием социальной геронтологии и действующей социальной политикой в отношении пенсионеров (активная поддержка) [6]. Трудов, посвященных раскрытию данного качества на примере студенческой группы (представителей молодежной группы), недостаточно или очень мало. При этом указанная возрастная категория находится в особой социальной ситуации развития личности, которая выражается в поиске своего места в обществе, тревогах о получении профессии, мыслях о стабильном доходе и независимости.

Степень ощущаемого в этот период качества жизни обусловлена выраженностью социальной адаптированности, уверенностью за выбор жизненного пути, удовлетворенностью различными ее сферами, самоотношением, наличием долгосрочных целей [2]. Поэтому возможность контроля над психологическими сторонами качества жизни обучающихся позволяет определить их предпочтения, актуальные потребности, способность к самоконтролю и структуру приоритетных задач.

В нашем исследовании потенциал качества жизни студентов был представлен тремя блоками: когнитивный (осмысленность жизни, специфика принятия решения); физический функционал (показатели здоровья); субъективное отношение к различным типам жизненных ситуаций.

Программа и исследования

База исследования: прикладная часть работы была выполнена на базе Тверского государственного технического университета. В качестве студенческого контингента выступили студенты технических специальностей в количестве 100 человек в возрасте от 18 до 21 года.

Психодиагностический инструментарий:

1. Методика диагностики субъективного контроля Дж. Роттера. Автором предлагается пять шкал, раскрывающих особенности универсального отношения человека к разным типам жизненных ситуаций (общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, интернальность в области семейных отношений, интернальность в области производственных отношений, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в области здоровья).

2. Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Применение инструментария позволяет выявить «степень» осмысленности жизни респондентов по следующим параметрам: цель в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь, общий показатель осмысленности жизни.

3. Методика личностных факторов принятия решения Т.В. Корнилова (ЛФР-25). Согласно ключу опросника, устанавливается закономерность – насколько выражены два личностных свойства: готовность к риску и субъективная рациональность, регулирующие выбор при принятии личностью решений.

4. Методика SF-36 (оценка качества жизни) позволяет определить особенности физического функционирования опрашиваемых разных возрастных категорий, пола, групп.

Применение дескриптивной статистики для получения сведений об общем уровне выраженности *шкал блока 1 (когнитивного)* позволило установить следующие закономерности: цели в жизни (32,0 балла),

процесс жизни (28,9 балла), результат жизни (26,2 балла), локус контроля – Я (21,8 балла), локус контроля – жизнь (28,78 балла), общий уровень (136,7 балла). Согласно установленным нормам, в ключе методики все диагностируемые критерии у респондентов развиты на хорошем уровне. Студенты ставят перед собой адекватные цели, отличаются целеустремленностью, отношение к жизненным событиям подкрепляется позитивными эмоциями, ощущением наполненности смыслом. В контексте проявления рациональности в процессе принятии решений как способности управлять целями для достижения ранее запланированного и приближения себя к успеху (к лучшим условиям существования) нами были проанализированы два параметра: готовность к риску (1,5 балла), субъективная рациональность (5,3 балла). Как видно, второе качество явно преобладает над первым, а это значит, что студенты склонны обдумывать свои поступки и поведение в критических ситуациях. Указанное качество способствует работать на результат и адекватно оценивать собственные способности.

Данные *блока 3 (физический функционал – показатели здоровья)* наиболее значимые для психологов из-за тесной привязки к первичным разработкам проблемы качества жизни на биологической основе. Оценивание происходит по восьми критериям (рис. 1).

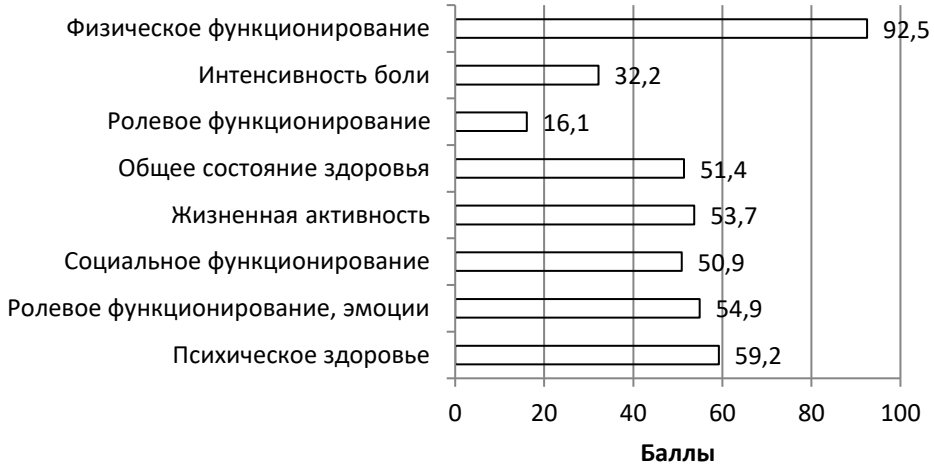

Рис. 1. Уровень выраженности параметров благополучия жизни по здоровью у студентов

Как видно из полученных результатов, наибольшее удовлетворение от жизни студенты получают при физической активности, большинство иных факторов ощущается в пределах 50–60 %. Примечательно, что ролевая активность (статус студента) оценивается на низком уровне, то есть не приносит им полного удовлетворения, что свидетельствует о желании профессионального роста. Положительным моментом может выступать низкий уровень выраженности боли у

испытуемых, что можно считать позитивным индикатором состояния здоровья.

На следующем этапе были рассмотрены данные статистического анализа *блока 3 (субъективное отношение к различным типам ситуаций)*. Структура особенностей субъективного отношения (или особенности реагирования) представлена следующими признаками: общая интернальность (25,7 балла), интернальность в области достижений (7,4 балла), интернальность в области неудач (7,3 балла), интернальность в области семейных отношений (5,0 балла), интернальность в области производственных отношений (5,0 балла), интернальность в области межличностных отношений (2,6 балла), интернальность в области здоровья (2,6 балла).

Анализ полученных данных наглядно демонстрирует «точки напряженности», или наиболее актуальные и значимые сферы жизни для молодежи университета. Следует отметить типичность выявленных закономерностей для исследуемой возрастной группы, а именно – направленность на высокие результаты, страх потери достигнутых результатов, забота о построении личного счастья (переживание любви, отношений) и вхождении в профессию.

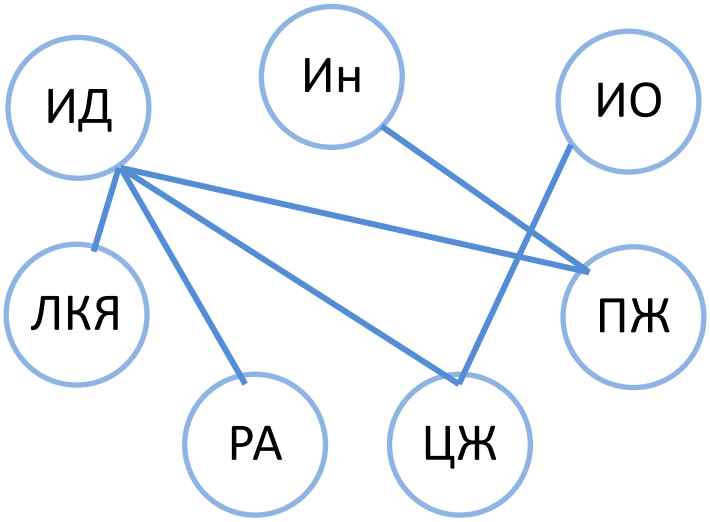

Рис. 2. Схема корреляционных плеяд в структуре субъективных показателей качества жизни студентов: ИД – интернальность в области достижений; ИН – интернальность в области избегания неудач; ИО – общий уровень интернальности; ПЖ – процесс жизни; ЦЖ – цели в жизни; РА – рациональность; ЛКЯ – локус Я. При этом на направленность достижений приходится четыре корреляционные взаимосвязи: 1) процесс жизни r = ,295, p = ,003; 2) цели в жизни r = ,338, p = ,001; 3) ЛКЯ – локус Я r = ,227, p = ,027; 4) рациональность r = ,305, p = ,002. На избегание неудач следующая: r = ,281, p = ,005, а также шкала общий уровень интернальности r = ,253, p = ,011.

На завершающем этапе предпринята попытка определить структуру субъективной оценки качества жизни студентов. Для этого был применен корреляционный анализ по критерию Пирсона. Ревизия данных корреляционной матрицы показала, что наиболее значимым фактором для субъективного благополучия студентов является направленность на достижения успеха и избегание неудач (рис. 2).

Заключение

Поиск индикаторов качества жизни в ходе проведенного исследования показал, что в социально-экономической и психологической литературе представлено их огромное количество. Соответственно специфика данных параметров определяется такими составляющими, как образование, здоровье, материальные условия, факторы безопасности, удовлетворенность жизнью, характером социальных связей и прочее. Переживание данного состояния отдельным субъектом строго индивидуально и зависит от жизненного опыта, особенностей адекватной оценки происходящих событий. Получение информации о реальном состоянии качества жизни субъекта помогает получить представление о состоянии комфорта или дискомфорта в контексте общей удовлетворенности и осмысленности жизни.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что период студенчества является особым этапом жизни человека, который характеризуется повышенной познавательной и коммуникативной активностью личности в отношении решения профессионально-ориентированных задач. Признаками гармоничного протекания этого процесса, а также отсутствия дисбаланса в системе «условия среды – социопсихогенный потенциал» выступают следующие факторы: наличие интересов, четкой структуры целей и установок. В этом смысле качество жизни студенческой группы будет выражено в особенностях личностного реагирования и оценивания происходящих ситуаций, способности преодолевать трудности как основы жизненного опыта (положительного, отрицательного) и отношения к нему, а также внутреннего переживания благополучия. Указанные тенденции дают основания к дальнейшей разработке проблемного поля.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 19–44.
2. Донцов Д.А., Донцова М.Е. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Теория образования и обучения. 2013. № 2. С. 34–42.
3. Ефимов В.Ф. Гуманистические аспекты дифференциации потребностей человека как условие личностной ориентированности образования //

Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 1. С. 43–50.
4. Зараковский Г.М. Качество жизни населения России (психологические составляющие). М.: Смысл, 2009. 319 с.
5. Кислицина О.А. Подходы к измерению прогресса и качества жизни (благополучия) // Экономический анализ: теория и практика. 2016. № 10. С. 28–38.
6. Кулагина Н.В. Качество жизни населения: возрастные особенности восприятия и удовлетворенности // ARSADMINISTRANDI. 2016. № 1 (31). С. 90–97.
7. Кулик А.А. Взаимосвязь субъективного качества жизни и социоэкономических условий жизнедеятельности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2014. № 1 (23). С. 74–84.
8. Леонтьев Д.А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал. 2020. № 6. Т. 41. С. 86–95.
9. Магун В.С., Руднев М.Г. Ценностная гетерогенность населения европейских стран: типология по показателям Р. Инглхарта // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2012. № 3–4 (113). С. 12–24.
10. Неяскина Ю.Ю. Взаимосвязь личностных ресурсов и субъективной оценки качества жизни (на примере осмысленности жизни и жизнестойкости) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 3 (59). С. 135–142.
11. Нехода Е.В., Рощина И.В., Пак В.Д. Качество жизни: проблемы измерения // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2018. № 43. С. 107–125.
12. Павлов А.П. Потребности и качество жизни: исходные теоретические положения // Вестник Евразийской науки. 2012. № 1. С. 3–23.
13. Россошанский А.И., Чекмарева Е.А. Современное состояние и развитие теории и методологии исследования качества жизни населения // Проблемы развития территории. 2016. № 1 (81). С. 145–159.
14. Савченко, Т.Н. Методология исследования субъективного качества жизни. // Прикладная юридическая психология. 2010. № 4. С. 23–35.
15. Ряхова Е.В. Психологический анализ качества жизни // Вестник магистратуры. 2015. № 2 (41). Т. 11. С. 49–51.

Об авторах:

ЕВСТИФЕЕВА Елена Александровна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры психологии, истории и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. А. Никитина, 22); e-mail: pif1997@mail.ru

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, истории и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. А. Никитина, 22); e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

БАЛАКШИНА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, истории и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. А. Никитина, 22); e-mail: balakshina79@mail.ru

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF QUALITY OF LIFE OF UNIVERSITY STUDENTS

E.A. Evstifeeva, S.I. Filippchenkova, E.V. Balakshina

Tver State Technical University, Tver

The article analyzes the problem of the quality of life of student youth. A summary of the approaches of domestic and foreign researchers on a given topic is given. Indicators of human quality of life are given depending on the significance of objective and subjective characteristics of human life. The specifics of the diagnosis of the explicability of the quality of life are described. The results of a psychodiagnostic examination of university students are presented for the main components of the phenomenon we are considering (subjective control factors, meaningful orientations, decision-making features, quality of life parameters).

Keywords: *quality of life, personality qualities, life satisfaction, personal experience, subjective well-being.*

УДК 159.9.07
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.014

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВОЗДЕЙСТВУЮЩИХ НА ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ МИРНЫХ ЖИТЕЛЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ ВООРУЖЕННОГО КОНФЛИКТА

Р.М. Литвинова, В.В. Волобуев, Е.Н. Рядинская

ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия», г. Макеевка

Представлены результаты исследования факторов, влияющих на психическое состояние мирных жителей Донецкой и Луганской Народных Республик в период вооруженного конфликта. Целью работы является сравнительный анализ факторов, воздействующих на психическое состояние мужчин и женщин разных возрастных групп, проживающих на территориях вооруженного конфликта с различной степенью интенсивности боевых действий. В работе проанализированы основные отечественные и зарубежные подходы к изучению психических состояний различных категорий населения в сложных, экстремальных условиях жизнедеятельности. Основными методами выступили индивидуальные беседы и авторский анкетный опрос, вопросы которого сгруппированы в следующие блоки: факторы угрозы жизни, здоровью, экономические, общественно-политические; социальные, психологические факторы. Сделан вывод о том, что на мирное население, проживающее в зоне вооруженного конфликта, оказывает воздействие разного рода факторы, что может приводить к существенным психологическим изменениям.

Ключевые слова: *психическое состояние, стрессовые факторы, мирное население, степень интенсивности боевых действий, вооруженный конфликт.*

Введение. На современном этапе развития общества проблема последствий действия экстремальных факторов, связанных с межгосударственными, межнациональными, межэтническими конфликтами, вызывает серьезную озабоченность психологов и медиков. Прежде всего, это состояние здоровья, включающее в себя физическое, психическое, социальное благополучие личности. Хорошие жилищные условия, наличие достаточного количества воды и пропитания, разнопрофильная медицинская помощь остаются в прошлой, мирной жизни. На смену им приходят разрушенные города, недостаток качественной медицинской и социально-психологической помощи, неустроенность, реальная и перманентная угроза жизни, создающие невозможность прогнозирования своей судьбы даже на ближайший период времени. Все эти и другие факторы оказывают активное воздействие на человека, пытающегося приспособить свою жизнедеятельность к изменяющимся условиям.

© Литвинова Р.М.,
Волобуев В.В.,
Рядинская Е.Н., 2022

Особое значение в этой связи приобретает изучение психических состояний и личностных изменений мирного населения, оказавшегося непосредственно в зоне конфликта. Когда тысячи людей становятся жертвами различных социально-политических процессов внутри страны, срочная психологическая, а часто и психиатрическая помощь людям, проживающим на территории развертывания вооруженного конфликта в преодолении негативных психических состояний, является острой необходимостью для сохранения их физического и психического здоровья.

Опыт стран, столкнувшихся с психологическими последствиями вооруженных конфликтов, показал, что непосредственное участие в рискоопасных и травмирующих психику событиях, сильнейшим образом воздействует на психическое здоровье и состояние мирного населения, которое по разным причинам осталось жить и работать в зоне конфликта. Ученые и практики отмечают, что у остающихся на территориях проведения боевых действий мирных жителей формируется потенциальная готовность каждую минуту умереть, что воздействует на их психическое состояние и накладывает отпечаток на всю жизнедеятельность, трансформируя цели, планы, жизненные стратегии, личность в целом [4, 11, 21]. Для предоставления адресной психологической помощи мирным жителям, оказавшимся в зоне вооруженного конфликта, важным становится определение их условий проживания и тех стрессовых факторов, которые непосредственно оказывают воздействие на психические состояния и личность в целом.

Изучением воздействия психотравмирующих факторов на психические состояния личности занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Так, в середине 1970-х гг. американское общество столкнулось с психологическими проблемами ветеранов Вьетнама. На тему психологической помощи и реинтеграции комбатантов опубликовано большое число исследований за рубежом (R. Epstein, M. Horowitz, R. Kessler [41], C.D. Spielberger [46], R. Yehuda [47] и др.).

По изучению феномена последствий военного стресса, а также влияния на психические состояния человека техногенных и стихийных катастроф в последние годы выполнено большое число отечественных работ (Ю.А. Александровский [2], М.Е. Зеленова [17], Л.А. Китаев-Смык [13], И.О. Котенёв [15], В.К. Шамрей [36] и др.), в которых акцентировано, что психическое состояние – это целостная характеристика психической деятельности личности, характеризующая специфику протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений, предшествующего состояния и свойств личности. Авторы, выделяя психические состояния (возбужденность, тревожность, психическое напряжение, стресс и т.д.) констатируют, что они отражают реальную жизненную ситуацию и отношение человека к ней, а также привлекают его в процесс разрешения проблемной жизненной ситуации.

Значительный вклад в разработку понятий «психическое состояние личности», «психическое состояние личности в экстремальных условиях», «стрессовые состояния», «психическая напряженность», «состояние тревоги» внесли работы О.В. Воробьевой [7], А.Г. Маклакова [20], В.Л. Марищук [22], В.Ю. Рыбникова [27], В.А. Смирнова [32], Ю.Ю. Стрельниковой [33] и др.

Важное место в изучении психических состояний в сложных условиях функционирования занимают работы, посвященные принятию решений в ситуациях риска и неопределенности. В этом направлении провели работу В.А. Агарков [1], В.А. Рогачев [24], Г.М. Румянцева [26] и др. Кроме того, актуальными остаются вопросы профессионального стресса, которыми занимался ряд отечественных (В.А. Бодров [3], Ф.Е. Василюк [6], А.Б. Леонова [18], М.И. Розенова [25] и др.), и зарубежных ученых (Г. Селье [31], Р. Лазарус [43] и др.).

Вопросы психофизиологических реакций, играющих определенную роль в формировании психических состояний в экстремальных ситуациях, исследовались О.С. Васильевой [5], В.И. Екимовой [8], Е.П. Ильиным [10], М.Г. Рябовой [28] и др.

Вместе с тем, если воздействие травмирующих ситуаций на психику военнослужащих в вооруженных конфликтах достаточно хорошо изучено в исследованиях по Боссии и Герцеговине, Югославии, Хорватии, Чечне (работы N. Henigsberg, W. Holcomb, S.A. Husain [40], M. Judas, P. Kalicanin, I. Kostović [42], D.S. Nair, J.C. Reid, V. Vargas) то работы по влиянию на личность мирного населения травмирующего опыта непосредственного проживания в зоне конфликта практически отсутствуют [44]. Это вполне объяснимо в связи с трудностями как собственно экспериментального обследования этих людей, так и оказания им психологической помощи. Имея специфический жизненный опыт, эти люди представляют собой категорию населения, которая нуждается в особом подходе.

Новейших же исследований по проблеме преодоления травмирующего опыта мирным населением, проживающим в непосредственной зоне вооруженного конфликта, немного. Малоизученным является гендерный и возрастной аспекты проблемы. За последние годы (2011–2022 гг.) предприняты попытки изучить особенности психических реакций, проявляющихся у женщин и мужчин разного возраста, оказавшихся в эпицентре вооруженных конфликтов (Н.Л. Бундало [16], К.В. Тушкова [35], R.M. Bhat [39], S.A. Richards [44], K. Seino [45]). В наших ранних исследованиях также затрагивался вопрос изучения психических реакций мирного населения, проживающего в условиях внутреннего вооруженного конфликта на востоке Украины [30].

По данным отечественных военных психиатров [2, 4, 14, 19], изучающих негативные стрессовые факторы и процентное соотношение

психологических последствий и потерь в вооруженных конфликтах, в последнее время существенно изменились проблемы психиатрического спектра в сторону увеличения числа расстройств пограничного уровня. Такие психотравмирующие события, как угроза собственной жизни и здоровью, а также жизни и здоровью близких, опасность возникновения террористических и насильственных нападений, содержание в качестве пленных, иные сложные жизненные условия (обстрелы, инвалидность вследствие разрыва снаряда и т.д.) воздействуют не только на психофизиологическое состояние человека, но и на его психическую уравновешенность, мировоззрение, стабильность ценностных ориентаций и приводят к серьезным личностным изменениям.

Оценка психологических последствий вооруженных конфликтов неразрывно связана с анализом и спецификой психических и физических состояний, так как именно они являются реальностью, в большей степени регулирующей и направляющей повседневную жизнь человека.

Психические состояния оказывают влияние и на протекание деятельности в целом. На наш взгляд, вооруженный конфликт является одним из самых сложных испытаний для мирного населения, проявлений психологических и физиологических ресурсов личности. События вооруженного конфликта непосредственным образом оказывают мощнейшее негативное влияние на человека, который становится уязвимым под воздействием стрессовых факторов (например, внезапная опасность, гибель близких, интенсивные многочасовые обстрелы, подрыв на противопехотных минах, угроза экологического бедствия или техногенной катастрофы вследствие обстрелов, ранение, инвалидность, участие в жестоком насилии, высочайшая ответственность за жизнь близких и детей, боль и др.). Все это приводит к возникновению психологического стресса [29].

Неблагоприятные факторы, вызывающие стресс, по Ю.В. Щербатых, могут быть объективными и субъективными. К субъективным автор относит: несоответствие генетических программ современным условиям, реализация негативных родительских программ, когнитивный диссонанс, невозможность реализации актуальных потребностей, неправильную коммуникацию, невозможность обращаться со временем. Объективными факторами, по мнению автора, являются: условия жизни и работы, взаимодействия с другими людьми, политические и экономические факторы, чрезвычайные обстоятельства [37, с. 46].

Как утверждает А.Г. Караяни, боевые действия – это предельное проявление экстремальных условий деятельности военного. Автор констатирует, что такие стресс-факторы, как угроза здоровью и жизни человека, изменение боевой обстановки, длительные нагрузки, утрата боевых товарищей, участие в жестоком насилии по отношению к врагу, противоборство разного вида побуждений, сопровождаются огромным

физическим и психологическим напряжением и, как правило, проявляются в высоком уровне стресса [12, с. 88].

D. Albright, S. Renson, B Becker, A. Rubin и B. Thyer показали, что боевой и профессиональный стресс отражает ожидаемые и прогнозируемые интеллектуальные, эмоциональные, физические и поведенческие реакции личности, которая подвержена стрессогенному воздействию при участии в военных операциях или операциях по подержанию мира. Авторы приводят свою классификацию стрессовых факторов, воздействующих на военнослужащих, и разделяют их на психологические, эмоциональные, когнитивные и факторы среды (физические). Чаще всего факторы боевого и профессионального стресса возникают при действиях противника, направленных на убийство, нанесение телесных повреждений или деморализации военнослужащих. Таким образом, по мнению авторов, основными психотравмирующими факторами боевых действий являются: тяжелые и длительные бои, смерть боевых товарищей, тяжелые телесные повреждения и ранения, значительные разрушения и катастрофы, вызывающие страдания мирного населения, суициды и убийства, гибель гражданских лиц в результате военных операций [38, с. 11].

Ю.А. Александровский, обследуя комбатантов, выявил, что предельным травмирующим потенциалом обладает гибель близких и родственников, особенно родителей и детей, а также боевых товарищей. Особенно это проявляется при переживании чувства вины, особенно, если военный считает, что трагедия произошла из-за его собственных ошибок [2, с. 4]. Н.В Тарабрина и И.С. Хажуев исключительно тяжелыми травмирующими событиями считают пребывание в плену, насилие в лагере [34, с. 217].

Иной подход к изучению стрессоров военной обстановки предложил Ф.И. Иванов. Он предположил, что возникновение, степень тяжести и последующая хронизация стрессовых расстройств часто обусловлены не столько угрозой собственной жизни, сколько видом смертей и страданий невиновных людей (особенно женщин и детей) [9, с. 46].

Согласно Б.В Овчинникову, стрессовые факторы в условиях боевых действий можно разделить на специфические и неспецифические. По мнению автора, специфические имеют повышенный уровень стрессогенности и включают ситуации, несущие угрозу жизни и жизни и целостности, а неспецифическим присущи признаки не только объективной боевой обстановки, но и субъективные факторы, такие, как повышенный уровень постоянной угрозы для жизни; длительное выполнение напряженной деятельности; полная или частичная депривация основных потребностей; неожиданные изменения условий жизнедеятельности; отсутствие контактов с близкими; перманентные межличностные конфликты; высокая ответственность за свои действия или жизнь близких; возможность получить ранения, попасть в плен и погибнуть в бессмысленной, по мнению военнослужащего, войне [23, с. 138].

В этих и других исследованиях изучаются боевые, профессиональные или служебные стрессовые факторы, которые влияют на деятельность сотрудников либо военных. Однако, как уже отмечалось, в настоящее время недостаточно исследований, посвященных выявлению негативных факторов жизнедеятельности мирного населения, проживающего на территории развертывания вооруженного конфликта.

Методы и материалы. С целью изучения факторов, воздействующих на психическое состояние мирных жителей в условиях вооруженного конфликта, проведен опрос 1463 мирных жителей Донецкой Народной и Луганской Народной Республик (557 мужчин и 906 женщин), в которым предлагалось ответить на ряд вопросов, сгруппированных в блоки: факторы угрозы жизни; здоровью; экономические; общественно-политические; социальные; психологические факторы. С целью получения более достоверной информации по проблеме были сформированы две группы: в первую входили жители (578 человек) из районов малоинтенсивных, умеренных обстрелов (РМО), во вторую – население (544 человека) из районов интенсивных обстрелов (РИО), где боевые действия ведутся постоянно на протяжении длительного времени.

Результаты и их обсуждение. Первый блок факторов «угроза жизни» включал: воздушные артобстрелы; наземные артобстрелы; угрозу от действия диверсионных групп; угрозу осуществления терактов; гибель членов семьи, близких родственников от различных видов оружия (пули, мины, снаряды, осколки и т.д.); вероятность собственной гибели; вероятность стать заложником, военнопленным; физическое и сексуальное насилие; наличие членов семьи и родственников, пропавших в период вооруженного конфликта и т.д.

Анализируя полученные показатели первого блока вопросов, выявили, что для опрошенных в возрасте от 19 до 60 лет и старше, проживающих как в районах умеренных обстрелов, так и в районах интенсивных боев представляют опасность воздушные и наземные артобстрелы (рис. 1).

Результаты второй группы значительно отличаются первой и имеют достоверные различия ($p>0,05$). У мирного населения зоны интенсивных обстрелов более выражен страх за собственную жизнь, острее проявляется чувство опасности, поскольку они длительный период живут в тревоге о себе и своих родных.

Рассматривая показатели по возрастным признакам, отметим, что в первой группе (РМО) опрошенные в возрасте 16–19 лет почти не ощущают на себе воздействие обстрелов, так как проживают в относительно спокойных городах и поселках, либо в центральных районах больших населенных пунктов. Так, 90,3% юношей и 70,7% девушек отмечают, что на их общее состояние артобстрелы влияния не оказывают, потому что они лишь иногда слышат отголоски боевых действий.

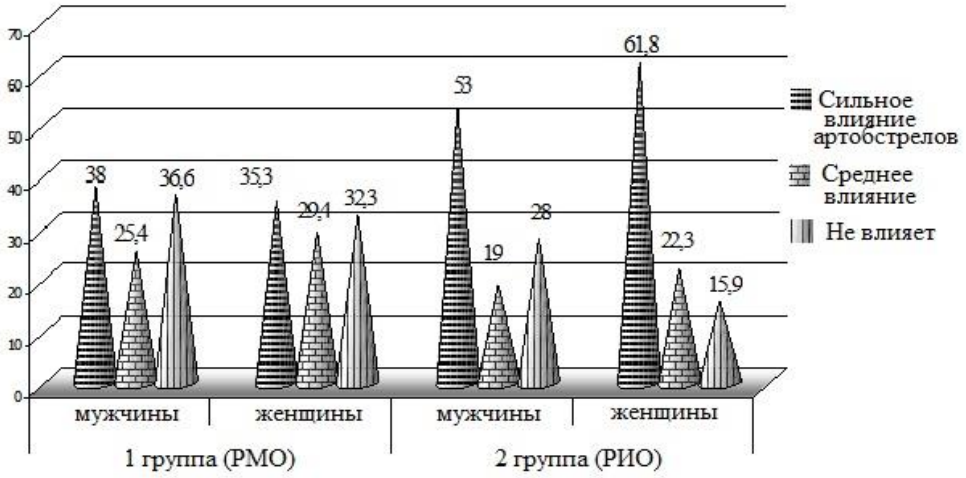

Рис. 1. Влияние воздушных и наземных артобстрелов на население, проживающее на территориях вооруженного конфликта с различной интенсивностью боевых действий, %:
* 1-я группа (РМО) – жители из районов малоинтенсивных обстрелов;
** 2-я группа (РИО) – жители из районов интенсивных обстрелов

У респондентов той же возрастной категории во второй группе (РИО) наблюдается схожая картина с незначимыми различиями – 89,7% юношей и 50,9% девушек отметили, что не ощущают влияния обстрелов на свое состояние. Однако, почти у трети девушек (28,8%) отмечено значительное влияние обстрелов, а у 20,3% – среднее. На наш взгляд, полученные результаты указывают на особенности юношеского возраста. Как известно, в период юности человек легче идет на риск, жаждет острых ощущений, любит участвовать в необычных событиях. Скорее всего, обстрелы у возрастной категории 16–19 лет воспринимаются как приключение, возможность показать себя отважным и смелым, доказать себе и других свою состоятельность и значимость.

Вместе с тем опрошенные возрастной группы 19–35 лет в первой исследовательской группе (РМО) серьезно относятся к данным стресс-факторам. Им присущи более устойчивый взгляд на жизнь и ситуацию, меньшая степень импульсивности, стремление упорядочить свою жизнь, реализовать цели, построить карьеру, создать семью, сформировать достаточный финансовый базис и пр. Бóльше половины мужчин (51,5%) данной группы отметили сильное влияние обстрелов на их состояние, треть (33,3%) – среднее, а на 15,2 % опрошенных мужчин это никак не влияет. Зафиксировано, что на жизнь более 60% женщин артобстрелы влияют существенно: они беспокоятся за свое будущее и будущее детей, постоянно испытывают тревогу за их жизнь.

У второй группы (РИО) респондентов той же возрастной категории (19–35 лет) наблюдаются более высокие показатели по

данному стресс-фактору: 80% мужчин и 100% женщин отмечают сильную или среднюю степень влияния на их состояние ежедневных артобстрелов.

В возрастных группах 35–60 лет и 60 и более лет обеих групп большинство опрошенных также отмечают значительное влияние постоянных артобстрелов на их состояние и жизнь в целом (первая группа – 81,6% мужчин и 81,5% женщин; вторая группа – 95,3% мужчин и 96,4% женщин).

Ряд вопросов касался отношения респондентов к возможности получения ранений и собственной гибели или гибели родственников.

В первой группе (РМО) и мужчины (46,3%), и женщины (52,2%) обозначили факторы, касающиеся вероятности собственной гибели и ранений, гибели родных как наиболее значимые. Треть опрошенных (33,6% мужчин и 28,8% женщин) зафиксировали среднюю степень влияния этих факторов, 20% – отметили, что значение этих факторов минимально (рис. 2).

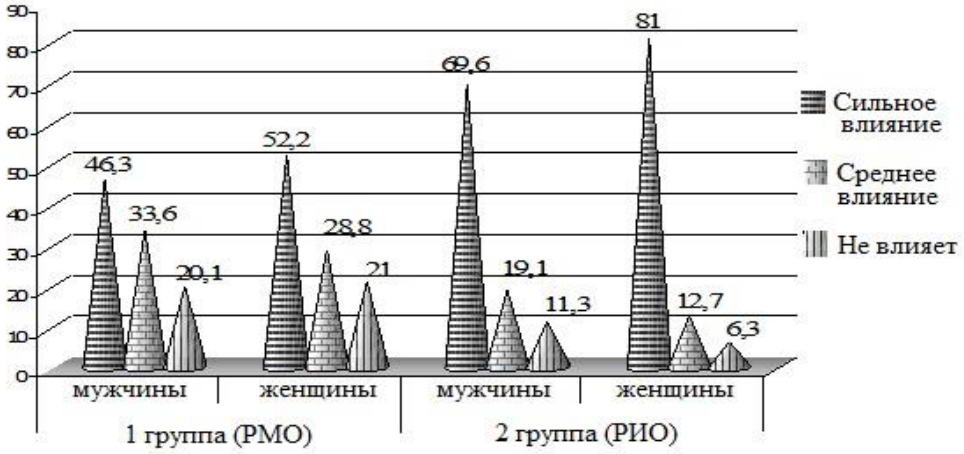

Рис. 2. Влияние стресс-факторов «собственная гибель», «гибель родственников», «ранения» в 1-й и 2-й группах, %

Бóльшая часть мужчин (69,6%) и женщин (81%) второй группы (РИО) отметили, что данные факторы являются значимыми для них. Лишь небольшое количество респондентов (11,3% и 6,3%) в основном из возрастной категории 16–19 лет, заявили, что они им практически не важны.

Второй блок вопросов касался здоровья, которое входит в число социальных ценностей и определяет специфику современного общества в его движении к новому состоянию. К факторам угрозы здоровью мы отнесли: состояние своего здоровья; болезнь близких; потерю здоровья близкими или родственниками в ходе боевых действий; переживание за жизнь и здоровье детей; участие в боевых действиях членов семьи и т.д.

Проводя анализ ответов на вопросы второго блока опроса относительно значимости для респондентов здоровья, отметим, что существенных различий в двух группах не выявлено (рис. 3).

Для респондентов двух групп здоровье имеет важное значение, особенно это проявилось в условиях вооруженного конфликта. Можно констатировать, что у женщин этот показатель выше, чем у мужчин (1-я группа – 57,5%, 71,7%; 2-я группа – 73,8%, 84,1%). Можно объяснить это тем, что в женском организме на генетическом уровне заложена ответственность, из-за которой она более бережно относится к своему здоровью, чаще посещает врачей. Мужчины в этом плане более безответственны, вызывают врача только тогда, когда уже заболели.

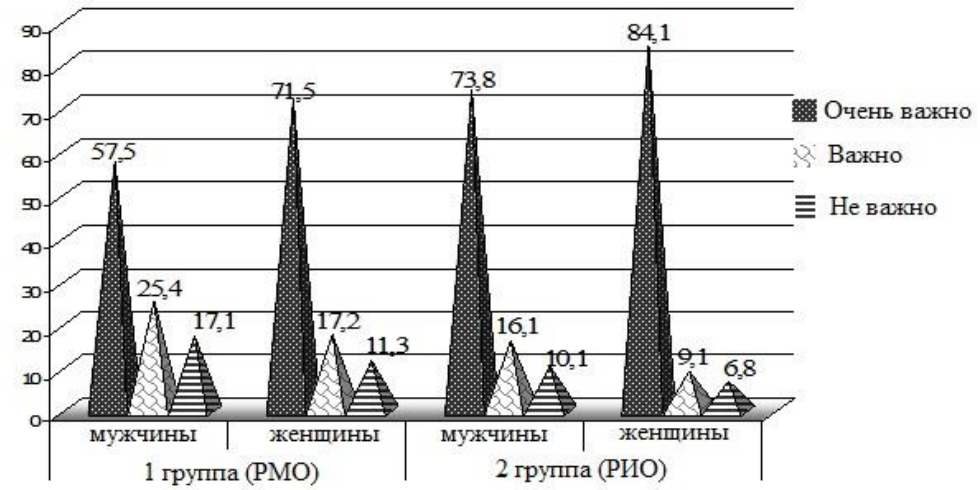

Рис. 3. Значимость стресс-фактора «угроза здоровью» для 1-й и 2-й групп, %

Лишь незначительная часть молодых людей в возрасте от 16 до 19 лет из первой и второй групп (11,1 и 7,7% соответственно) считает здоровье не важным фактором. На наш взгляд, это объясняется возрастом, когда здоровье не имеет большой ценности в силу молодости.

Результаты анкетирования свидетельствуют, что экономические и общественно-политические факторы затронули практически всех респондентов (третий и четвертый блоки опроса). Достоверных различий по стресс-факторам данных блоков в двух группах выявлено не было.

В обеих группах с одинаковой частотой отмечаются невозможность осуществления нормальной жизнедеятельности, профессиональной деятельности вследствие конфликта, финансовая нестабильность (сложности с получением кредитов, оплаты коммунальных платежей, медицинских и образовательных услуг и т.д.); материальная нестабильность (длительное отсутствие отдыха детей и взрослых, отсутствие возможности совершать покупки и т.д.); разрушение собственных домов; вид разрушенных производств и жилых массивов; сложности с трудоустройством; возможность экологический и техногенной катастрофы вследствие обстрелов АЭС; внутреннее несогласие со сложившейся системой общественных отношений; невозможность свободно высказывать свое мнение; затрудненность

территориального передвижении (блок-посты) и т.д. Эти факторы вызывают у людей различные негативные состояния, которые отражаются на их физическом и психическом здоровье.

Так, большинство опрошенных первой группы (РМО) считают экономические проблемы наиболее значимыми (67,9% – мужчины, 85,6% – женщины). Только небольшому количеству респондентов (8,9%) экономическая составляющая не важна. В основном это люди пенсионного возраста (55–65 лет), многие из которых получают пенсию и продолжают работать, и молодежь.

Во второй группе (РИО) превалирует подобная тенденция: лишь для 5,7% опрошенных экономический фактор не имеет большого значения, а 72% мужчин и 82,3% женщин считают его значимым.

Важной для жителей региона является также общественно-политическая ситуация. Бóльшая часть населения, как из первой (85,7%), так и второй (94,1%) групп, свидетельствует, что их очень волнуют нарушения в родственных отношениях по причине конфликта, отсутствие понимания родственников с территорий, где нет боевых действий, конфликты с сослуживцами, которые выехали из зоны конфликта, разлука с членами семьи и невозможность общения по причине разных взглядов.

Значительная часть мужчин из первой группы (47,7%) и бóльшая из второй (54,7%) отмечают, что утратили веру в будущее и осознают реальное отсутствие жизненных перспектив. Это вызывает у них чувство растерянности и безысходности. Так, 26,1% мужчин первой группы (РМО) одиноки, из них у 17,1% респондентов брак разрушился вследствие отсутствия работы и невозможности содержать семью. Во второй группе (РИО) 31,5% мужчин одиноки, из них 26,4% респондентов расстались с семьями по той же причине, что и в первой.

Женщины обеих групп также акцентируют внимание на ощущении утраты жизненных перспектив и отсутствии возможности планировать будущее. Только ответственность за детей заставляет их быть активными для организации нормального существования в условиях проведения боевых действий. Выявлено, что 31,8% женщин первой группы и 39,5% второй одиноки, из них у 7,8% (1-я группа) и у 10,3% (2-я группа) опрошенных мужья погибли. Большая часть одиноких женщин отмечают, что их семьи распались по причине чрезмерного употребления мужьями алкоголя.

Вопросы социального и психологического блоков анкеты также являются значимыми для мирных жителей, проживающих в зоне вооруженного конфликта. Социальный блок включает следующие факторы: ограниченность социальной защиты (небольшие пенсии, пособия по уходу за ребенком, инвалидности и т.д.); невозможность или ограничение обучения в общеобразовательных, средних и высших учебных заведениях; невозможность в полном объеме получить

качественные медицинских услуги; отсутствие нормальных бытовых условий (вода, электро- и газоснабжение, стационарная и мобильная связь, интернет и т.д.) вследствие боевых действий и пр.

Большинство респондентов первой (61,2%) и второй (77,8%) групп беспокоят проблемы социального плана, особенно это происходило в период обострения военных действий, разрушения критически важной инфраструктуры городов и поселков. Отсутствие элементарных бытовых условий для жизни создавали серьезную угрозу, по их мнению, для дальнейшей жизнедеятельности. В 2014–2015, а потом и в 2021–2022 гг. дети часто не посещали учебные учреждения, особенно в районах сильных артобстрелов, студенческая молодежь обучалась дистанционно, что, естественно, снижало уровень качества обучения. Все это вызывало панику и страх перед будущим.

Психологические стресс-факторы наиболее остро проявились у жителей интенсивно обстреливаемых районов. К ним мы отнесли отсутствие жизненных перспектив; кризис идентичности; конфликты с друзьями или коллегами как следствие незаслуженных оскорблений; потерю расположения руководителя; потерю любви; разлуку с семьей; одиночество вследствие гибели близких; вид пострадавших людей; работу в условиях боевых действий; негативное влияние средств массовой информации на психику вследствие ее недостатка или излишка; неизвестность и неопределенность возникшей ситуации; страх потерять контроль над внезапно возникшей ситуацией, агрессивное поведение; асоциальное и аддиктивное поведение, проблемы с памятью и с концентрацией внимания; бессонницу и потерю аппетита и т.д. Это свидетельствует о том, что привычная картина мира людей из этой группы разрушена, насилие лишило их иллюзии безопасности, жизненные ценности, будучи ранее приоритетными, утратили свою актуальность. Главной и единственной ценностью стала являться собственная жизнь и жизнь близких людей.

Так, половина опрошенных второй группы (РИО) – 49,2%, часто фиксируют у себя немотивированные вспышки ярости, неадекватные реакции на происходящее, желание ответить агрессивно. Жалобы на бессонницу поступили от 35% мужчин и 40,5% женщин, на проблемы с памятью и концентрацией внимания – от 19% мужчин и 23,6% женщин.

В первой группе (РМО) треть респондентов (30%) также указывала на немотивированную агрессию, особенно она наблюдалась у женщин 35–60 лет (19%). Жители из районов малоинтенсивных обстрелов менее пострадали физически, но подверглись серьезным психологическим изменениям, которые проявились в подавленном настроении, стремлении в социальной изоляции, утрате жизненного смысла вследствие разрушения привычного уклада жизни, дезадаптации, страха возможных обстрелов, боязни разрыва отношений с родными.

Выводы. Проанализировав результаты субъективного восприятия населением, проживающим в зоне вооруженного конфликта на территориях с различной интенсивностью боевых действий, стрессовых факторов, можно сделать вывод, что на него оказывают воздействие разного рода факторы, а именно: факторы угрозы жизни и здоровью, экономические, общественно-политические, социальные и психологические факторы, вызывая высокий уровень стресса, что может приводить к существенным психологическим изменениям. В районах с умеренной интенсивностью проведения боевых действий значимыми для мирного населения являются психологические, социальные и общественно-политические факторы, в районах проведения длительных и интенсивных боевых действий – факторы угрозы жизни, здоровью и социальные факторы. Стрессовые факторы более всего влияют на женщин двух групп. Основное воздействие стресс-факторов испытывает население возрастных групп от 35 до 60 и от 60 и выше лет.

Список литературы

1. Агарков В.А. Базовые принципы психотерапии последствий психической травмы. Нарушение регуляции возбуждения // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. 2010. № 1. С. 11–16.
2. Александровский Ю.А. Чрезвычайные ситуации и психогенные расстройства // Современная психиатрия. 1998. № 1. С. 5–8.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 523 с.
4. Брижак З.И. Причины и условия, способствующие распространению идеологии терроризма в разных группах населения Северного Кавказа // Северо-Кавказский психологический вестник. 2013. № 11/2. С. 55–58.
5. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Здоровье как интегративная характеристика личности // Психологический вестник. Вып. 3. Ростов-н/Д.: Издательство Ростовского ун-та, 1998. С. 412–419.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
7. Воробьева О.В. Стресс и расстройства адаптации // Российский медицинский журнал. 2009. Т. 17. №11. С. 789–793.
8. Екимова В.И., Лучникова Е.П. Комплексная психологическая травма как последствие экстремального стресса // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. №1. С. 50–61.
9. Иванов Ф.И. Формы психогенных реакций в условиях войны/ // Военно-медицинский журнал. 1964. № 2. С. 45–47.
10. Ильин Е.П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния // Теория функциональных систем в физиологии и психологии. М., 1992. С. 325–346.
11. Кадыров Р.В. Посттравматический рост как результат переживания психической травмы (на примере военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях, и сотрудников МЧС России) // Проблемы здоровья

личности в теоретической и прикладной психологии. Материалы межд. науч.-практ. конф. / под ред. Н.А. Кравцовой. Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского, 2011. С. 283–290.
12. Караяни А.Г. Психологическая реабилитация участников боевых действий (Психология боевого стресса и стресс-менеджмента). М.: ВУ, 2018. 152 с.
13. Китаев-Смык Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. №2. С. 41–50.
14. Ковальчишина Н.И. Особенности психологического насилия (моббинга) в условиях эмиграции // Психология и право. 2017. Т. 7. №1. С. 122–130.
15. Котенёв, И.О., Богданова М.Б. Террористический акт в Буденновске: постстрессовые состояния у работников милиции // Известия МЦПО и КНИ при ГУК МВД России. 1996. №3. С. 49–56.
16. Курицына А.А., Бундало Н.Л. Гендерные особенности проявлений агрессивности и враждебности при посттравматическом стрессовом расстройстве // Сиб. медиц. обозр. 2007. №1. С. 47–50.
17. Лазебная Е.О., Зеленова М.Е. Травматический психологический стресс и его последствия // Прикладная психология. М.: Изд. Дом МПА-Пресс, 2000. № 2. С. 24–31.
18. Леонова А.Б. Психологические механизмы саморегуляции функциональных состояний человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции. Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. 430 с.
19. Магомед-Эминов М.Ш. Онтологическая концептуализация феномена экстремальности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. №3. С. 79–91.
20. Маклаков А.Г., Чермянин С.В., Рознова И.А. Психологические и поведенческие особенности лиц юношеского возраста с проявлением реакций обид // Вестник Ленингр. гос. ун-та им.А.С. Пушкина. 2018. №4. С. 36–47.
21. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 960 с.
22. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб.: ИД«Сентябрь», 2001. 260 с.
23. Овчинников Б.В. Боевой стресс и его фармакологическая коррекция // Актуальные вопросы военной и экологической психиатрии: учебное пособие / под ред. Ю.Л. Шевченко. СПб.: ВМедА, 1995. С. 136–140.
24. Рогачев В.А., Коноплева И.Н. Аналитический обзор исследований по проблеме неопределенности и изучения копинг-стратегий у сотрудников правоохранительных органов // Психология и право. 2018. Т. 8. № 1. С. 26–43.
25. Розенова М.И., Екимова В.И., Кокурин А.В., Огнев А.С., Ефимова, О.С. Стресс и страх в экстремальной ситуации // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 94–102.
26. Румянцева Г.М., Степанов А.Л. Клинические особенности посттравматического стрессового расстройства у пострадавших при различных типах чрезвычайных ситуаций // Психическое здоровье. 2015. Т. 13. № 9 (112). С. 23–30.
27. Рыбников В.Ю., Кузьменко А.А. Психологические особенности защитно-совладающего поведения личного состава спасательных воинских формирований МЧС России // Вестник психотерапии. 2013. № 45. С. 99–104.
28. Рябова М.Г. Факторы психологической безопасности личности в

экстремальных ситуациях // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26. № 4. С. 94–99.
29. Рядинская Е.Н. Анализ качества жизни мирного населения, проживающего в условиях вооруженного конфликта [Электронный ресурс] // Baikal Research Journal. 2018. Т. 9. № 1. URL: http://brj-bguep.ru/classes/pdfDL.ashx?id=22017
30. Рядинская Е.Н. Индивидуально-психологические состояния жителей, проживающих в условиях вооруженного конфликта, как предикторы их адаптационного потенциала // Вестник психофизиологии. 2017. № 3. С. 65–71.
31. Селье Г. Когда стресс не приносит горя // Неизвестные силы в нас. М.: МНПП РЭНАР, 1992. С. 103–160.
32. Смирнов А.В. ПТСР и некоторые базовые убеждения человека // Психологические и психиатрические проблемы клинической медицины: сб. науч. тр., посвященный 100-летию кафедры им. Павлова. СПб., 2000. С. 125–127.
33. Стрельникова Ю.Ю. Типы адаптационного стрессового реагирования и изменений личности комбатантов в отдаленном периоде возвращения к мирной жизни // Вестник Рос. воен.-мед. академии. 2014. № 2(46). С. 145–153.
34. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение у населения, проживающего в условиях длительной чрезвычайной ситуации // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 215–226.
35. Тушкова К.В., Бундало Н.Л. Особенности проявлений посттравматического стрессового расстройства различной степени тяжести у мужчин и женщин // Сибирское медицинское обозрение. 2011. Т. 68. № 2. С. 80–84.
36. Шамрей В. К., Колов С. А., Дрига Б. В. Отдаленные последствия боевого стресса с позиции биопсихосоциального подхода // Вестник психотерапии. 2011. Т. 43. №38. С. 104–111.
37. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.
38. Albright D.L. Thyer B. Does EMDR Reduce Post-Traumatic Stress Disorder Symptomatology in Combat Veterans? // Behavioral Interventions. 2010. № 25. Pp. 1–19.
39. Bhat R.M., Wani N.A., Chakrawarty S. Conflict Exposure and PTSD Implications among Young Adult Students in Kashmir: A Short Commentary: [Electronic resource] // Trauma Acute Care: Electronic scientific journal. 2017. № 2. P. 40. URL: http://traumaacute-care.imedpub.com/conflict-exposure-and-ptsd-implications-among-young-adultstudents-in-kashmir-a-short-commentary.php?aid=18941 (дата обращения 25.06.2022).
40. Husain S.A. Stress reactions of children and adolescents in war and siege conditions // Am J Psychiatry. 1998. V. 155. Pp. 1718–1719.
41. Kessler R. C. Posttraumatic stress disorder: the burden to the individual and to society // J. Clin. Psychiatry. 2000. V. 61. Suppl. 5. Pp. 4–12.
42. Kostović I., Judaš M., Henigsberg N. Medical documentation of human rights violations and war crimes on the territory of Croatia during the 1991/93 war // Croat Med J. 1993. V. 34. Pp. 285–293.
43. Lazarus R.S., Launier, R. Stress-related transactions between person and environment (In L.A. Pervin, M. Lewis (Eds.) // Perspectives in Interactional psychology. N.Y.: Plenum Press, 1978. Pp. 87–227.

44. Richards A., Ospina-Duque J., Barrera-Valencia M. Posttraumatic stress disorder, anxiety and depression symptoms, and psychosocial treatment needs in Colombians internally displaced by armed conflict: A mixed-method evaluation // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy. 2011. V. 4. № 3. Pp. 384–393.
45. Seino K. Prevalence of and factors influencing posttraumatic stress disorder among mothers of children under five in Kabul, Afghanistan, after decades of armed conflicts // Health and Quality of Life Outcomes. 2008. V. 29. № 6. P. 29.
46. Spielberger C.D. Measuring the experience, expression and control of anger // Am. Psych. Assoc. 1994. P. 25–29.
47. Yehuda R., Halligan S.L., Bierer L.M. Relationship of parental trauma exposure and PTSD to PTSD, depressive and anxiety disorders in offspring // J. Psychiatr. Res. 2001. V. 35. № 5. Pp. 261–270.

Об авторах:

ЛИТВИНОВА Руслана Мирославовна – старший преподаватель кафедры психологии ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия», аспирант (86125, Макеевка, ул. Островского, 16); e-mail: rysikali@mail.ru

ВОЛОБУЕВ Вахтанг Вячеславович – кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия» (86125, Макеевка, ул. Островского, 16); e-mail: gooodpsychologist@gmail.com

РЯДИНСКАЯ Евгения Николаевна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия» (86125, Макеевка, ул. Островского, 16); e-mail: muchalola@mail.ru

ANALYSIS OF FACTORS AFFECTING THE MENTAL STATE OF PEOPLE LIVING IN THE TERRITORY OF ARMED CONFLICT

R.M. Litvinova, V.V. Volobuyev, Ye.N. Ryadinskaya

Donbass Agrarian Academy, Makeyevka

The article presents the results of a study of factors affecting the mental state of civilians in the Donetsk and Luhansk People's Republics during the armed conflict. The aim of the work is a comparative analysis of the factors affecting the mental state of men and women of different age groups living in the territories of armed conflict with varying degrees of intensity of hostilities. The paper analyzes the main domestic and foreign approaches to the study of the mental states of various categories of the population in complex, extreme conditions of life. The main methods were individual interviews and the author's questionnaire survey, the questions of which are grouped into the following blocks: threats to life, health, economic, socio-political; social, psychological factors. It is concluded that the civilian population living in the zone of armed conflict is affected by various factors, which can lead to significant psychological changes.
Keywords: *mental state, stress factors, civilians, the degree of intensity of hostilities, armed conflict.*

УДК 159.9: 376.1
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.029

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

С.Н. Махновец[1], Т.А. Попкова[1,2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
[1,2]АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», г. Тверь

Представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие феномен психологического благополучия личности. Показано, что психологическое благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и, соответственно, эмоциональное состояние связаны с феноменом принятия, фактором включенности (совместности), фактором психологического здоровья и фактором успешности достижений. Подчеркнуто, что изменения в образовательной инклюзивной среде прежде всего должны быть направлены на создание необходимых условий по бережному отношению к психологическому здоровью субъектов образовательного процесса как системообразующему фактору психологического благополучия. Отмечено, что фактор успешности достижений является для детей (особенно детей с ОВЗ) важной основой для личностного развития, поддержки эмоционального состояния, необходимого для общего психического развития. Достижение психологического благополучия личности в инклюзивном образовательном пространстве является неотъемлемой частью развития системы образования, с одной стороны, и закономерным следствием социальных изменений, происходящих в обществе, – с другой.

Ключевые слова: *психологическое благополучие, инклюзивное образование, психологическое здоровье, позитивная психология, позитивная педагогика.*

Жизненный аспект формирующегося психологического благополучия взрослеющего человека следует искать в пространстве проблем его взаимодействия с внешней средой, а в контексте данной статьи – в инклюзивном образовании как стратегическом ориентире развития самой системы образования.

Инклюзивное образование призвано обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в систему общего образования, которое и будет способствовать его психологическому благополучию и полноценной социализации [10]. Инклюзивное образование при этом отражает и характеризует значимость и специфичность самой образовательной деятельности. Образовательная деятельность представляет собой не данную исходно онтологическую целостность, а

© Махновец С.Н.,
Попкова Т.А., 2022

выступает как форма и определенный результат системных преобразований. То есть она не дана исходно как целостность, а должна быть обеспечена в качестве таковой. Отсюда со всей очевидностью следует, что образовательная деятельность может быть эксплицирована лишь с позиций системности (системного комплекса), через раскрытие в дальнейших исследованиях системообразующих факторов психологического благополучия субъектов инклюзивного (персонифицированного) образования.

Благополучие как многомерный психологический конструкт получило свое отражение в многочисленных исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых.

Исторически первое определение понятия «благополучие» трактовалось в терминах «чувства» («переживания») и определялось как баланс позитивного и негативного аффектов (Н. Брэдберн, Э. Динер). Благополучие рассматривается учеными как «целостное переживание, отражающее успешность функционирования индивида в социальной среде, сопровождающееся благоприятным эмоциональным фоном, функциональным состоянием организма и психики и позитивным самоотношением, доверительным отношением к миру» [1]. Переживание общей удовлетворенности собственной жизнью напрямую связано с эмоциональным равновесием и преобладанием позитивно окрашенных эмоциональных состояний [6].

Одним из первых и наиболее распространенных в западной психологии направлений изучения психологического благополучия является гедонистический подход, разрабатываемый преимущественно в контексте когнитивной и поведенческой психологии (М.Е. Селигман, М.В. Фордайс, Н.М. Брэдберн и др.). Основным индикатором психологического благополучия последователями данной теории понимается как «переживание счастья» и «субъективное благополучие» человека, при этом наиболее эффективный способ достижения этих состояний – успешная социальная адаптация, приспособление к конкретным жизненным условиям и обстоятельствам [7, 15, 17].

В отечественной психологии феномен «психологическое благополучие» рассматривается как показатель качества жизни, субъективного благополучия, психического и психологического здоровья личности (Н.А. Батурин, С.А. Башкатов, Б.С. Братусь, Н.В. Гафарова, И.В. Дубровина, И.А. Джидарьян, А.В. Петровский, П.П. Фесенко, О.В. Хухлаева, Р.М. Шамионов, М.Г. Ярошевский, и др.).

С точки зрения И.В. Дубровиной, следует различать психическое и психологическое здоровье личности. Психическое здоровье – «результат психического развития человека на всех этапах онтогенеза, которое обеспечивает адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности» [4].

Психическое здоровье является одной из важнейших составляющих психологического здоровья и условием психологического благополучия человека. Психологическое здоровье – это «психологическое свойство развитой личности» [5, с. 21], «динамическая совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи» [16]. Как отмечает И.В. Дубровина, «становление и укрепление психического здоровья, и развитие психологической культуры личности определяют психологическое здоровье человека, закладывают основу его психологического благополучия» [5].

Круг работ, посвящённых проблеме психологического благополучия субъектов образования, достаточно узок. Феномен психологического благополучия участников образовательной среды являлся предметом ограниченного круга исследований (С.А. Водяха, М.В. Григорьева, О.А. Елисеева, Е.Б. Лактионова и др.) [13].

Существует несколько подходов к пониманию и оцениванию психологического благополучия у детей и подростков. Психологическое благополучие школьников рассматривается исследователями как субъективное ощущение удовлетворенности жизнью или как состояние психологического здоровья. Многофакторные модели психологического благополучия (М. Ягода, К. Рифф, Ю.В. Бессонова, А.М. Прихожан) указывают на связь психологического благополучия с физиологическими и социально-психологическими характеристиками личности, которые являются основой для самореализации человека. При этом главными критериями психологического здоровья являются «позитивное самоощущение и позитивное восприятие окружающего мира; высокий уровень развития рефлексии; наличие стремления улучшать качество основных видов деятельности; успешное прохождение возрастных кризисов; адаптированность к социуму (в том числе к семье и школе), умение выполнять основные социальные и семейные роли» [2, 4].

Зарождение ощущения благополучия происходит в дошкольном и школьном детстве. Его истоки можно рассматривать в контексте разработанного Л.С. Выготским положения о социальной ситуации развития, основу которой и составляют переживания ребенком среды своего обитания и себя в этой среде [3]. С точки зрения Л.С. Выготского, социальная ситуация развития является важнейшей характеристикой условий, обеспечивающих позитивное развитие ребенка. Если ребенок переживает среду своего обитания как благополучную, если семейная и школьная ситуация воспринимается ребенком как благополучная и обеспечивающая его психологический комфорт, то эта среда обладает развивающим эффектом и способствует развитию у школьника чувства доверия к себе и окружающему миру. Анализируя среду обитания детей

дошкольного и школьного возраста, в первую очередь стоит обращать внимание на два важнейших института социализации: семейная система и образовательная организация. Психологическая реальность ребенка изменяется под влиянием изменений в социальной среде.

Инклюзивное образование сегодня представляет собой действительно перспективное стратегическое направление не только образовательной политики, но и практики, затрагивает в значительной степени как основы общего образования, так и дополнительного профессионального. Инклюзия, с точки зрения стратегического социокультурного проекта в образовании, – это изменение образовательной системы и принятие каждого ребёнка на уровне всей школы. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательный процесс в школе, но в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей. Это гибкая система, которая учитывает потребности всех детей не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему.

Чтобы образовательная организация действительно стала инклюзивной (в полном соответствии с понятием «инклюзии» – ориентированной на любого ребенка, с любыми образовательными потребностями), необходимы сущностные изменения [12]. Эти изменения прежде всего должны быть направлены на создание необходимых условий, обеспечивающих психологическое благополучие субъектов образовательного процесса.

В предыдущих наших статьях была обоснована метасистемность инклюзивного образования [9], раскрыт социокультурный аспект инклюзивного образования [10], феномен толерантности в контексте инклюзивного образования [11], феномен совместной деятельности как системный комплекс психологического благополучия и успешности субъектов персонифицированного (инклюзивного) образования [12]. Показано, что психологическое благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и, соответственно, эмоциональное состояние связаны с феноменом принятия, фактором включенности (совместности), фактором психологического здоровья и фактором успешности достижений [10].

В контексте данной статьи следует особо подчеркнуть, что изменения в образовательной инклюзивной среде прежде всего должны быть направлены на создание необходимых условий по бережному отношению к психологическому здоровью субъектов образовательного процесса как системообразующему фактору психологического

благополучия. При этом важно отметить, что сущность психологического здоровья проявляется в том, что человек находит достойное с его точки зрения, удовлетворяющее его место в культурно-социальной среде своей жизнедеятельности.

Для психологического здоровья важно иметь возможности для удовлетворения социальных потребностей в общении, потребности уважения к своей личности, чувствам, переживаниям, а также потребности к познанию. Другими словами, психологическое здоровье можно рассматривать как позитивное самоощущение ребенка (позитивный эмоциональный фон настроения), высокий уровень развития у него рефлексии, успешное прохождение возрастных кризисов и адаптированность к социуму (умение приспосабливаться к изменяющимся условиям). Психологическое здоровье – состояние внутреннего благополучия личности, состояние устойчивости, стабильности, определенности в жизни и оптимистический жизнерадостный настрой.

Одной из составляющих психологического здоровья является здоровье психическое как результат полноценного психического развития человека на всех возрастных этапах, реализация «стремления людей быть всем, чем они могут» и постепенное осознание особенностей своих психических и личностных качеств. Психическое развитие как основа психического здоровья необходимо для того, чтобы человек мог осваивать культуру, постепенно накапливать интеллектуальные, волевые и эмоциональные силы для полноценного включения в жизнь общества своего времени. К основным критериям психического здоровья следует отнести соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характер реакций – внешним раздражителям, значению жизненных событий; адекватный возрасту уровень зрелости эмоционально-волевой и познавательной сфер личности; адекватность в микросоциальных отношениях; способность самоуправления поведением, разумного планирования жизненных целей и поддержания активности в их достижении и др. При этом важно отметить, что для детей с ОВЗ, имеющих отклонения в психическом развитии, требуется особый подход.

Психическое здоровье – очень существенный, но лишь один из элементов феномена более высокого уровня развития – психологического здоровья, которое обеспечивает позитивное взаимодействие человека с миром.

Психологическое здоровье – это психологическое свойство развитой личности. Оно представляет собой одно из важнейших состояний личности и связано с нравственным развитием человека, с понятием «духовное становление личности», которое возникает на основе гармоничного психического развития, осознания особенностей

своего развития (психологическая грамотность), развивающихся духовных потребностей, охватывающих нематериальные стороны бытия и ведущих к формированию психологической культуры личности [4]. Основу психологической культуры личности составляет отношение к человеку как высшей ценности и комплекс эмоциональных переживаний, основанных на осознании человеком безусловной нравственной ответственности перед людьми, обществом и самим собой за свои отношения, поступки, за свое поведение и жизнь в целом. Это позволяет человеку воспринимать и понимать чувства и переживания других людей, откликаться на них, сочувствовать, содействовать, испытывать чувства совести, стыда, благодарности и пр.

Психическое здоровье, психологическая грамотность и психологическая культура личности в своем единстве и взаимопроникновении обеспечивают психологическое здоровье, как показатель которого можно рассматривать нравственную направленность переживания человеком своего психологического благополучия [5].

Психологическое благополучие характеризует состояние и особенности внутреннего мира человека, которые и определяют так называемое «переживание благополучности». Это внутреннее состояние человека, которое сигнализирует человеку об удовлетворенности конкретной ситуацией и жизнью в целом. Оно проецируется и на поведение. Поэтому понятие «психологическое благополучие» определяет также поведение, продуцирующее и проявляющее ситуативное благополучие, что находит свое отражение в успешности деятельности.

Фактор успешности достижений является для детей (особенно детей с ОВЗ) важной основой для личностного развития, поддержки эмоционального состояния, необходимого для общего психического развития. Известно, что позитивный результат совместной деятельности вызывает положительные эмоции. Если при некоем действии (реализации цели) у ребенка с ОВЗ накапливаются положительные эмоции, то наступает момент, когда цель его совместной деятельности (предмет) превращается в мотив. Тогда говорят о «сдвиге мотива на цель». Другими словами, через положительные эмоции в ходе совместной деятельности у партнеров развивается интерес к этой деятельности, что дополнительно усиливает ощущение успешности и повышает уровень самореализации каждого ребенка. Положительные эмоции служат тем «мостиком», который связывает данный предмет с системой существующих мотивов. Основная поведенческая формула для проблемных детей при этом будет выражаться содержанием «Я-могу» и «Я-успешен». При этом успешен потому, что достигнут результат, получено признание со стороны окружающих. Успешность вызывает у

субъекта деятельности такое эмоциональное состояние, которое выражает его личное позитивное отношение к деятельности, позволяющее ему ощущать собственную удовлетворенность. Именно потребность в успехе как фундаментальная социальная потребность человека побуждает личность ставить новые цели и стремиться к их реализации. Осознание личных достижений, своих возможностей, эмоционально поддержанных окружающими, мотивирует к деятельности, к развитию необходимых жизненных компетенций, что способствует психологическому благополучию.

Важным представляется понимание того, что психологическое благополучие – это прежде всего переживание личности, основанное на его опыте, в отношении его опыта и порождения опыта. Речь идет о понимании психологического благополучия как явления, базовой инстанцией которого выступает переживание опыта и опыт переживаний. При этом опыт – это не только нечто случившееся, происходящее, но и потенциальное (перспективно-конструктивное либо перспективно-деструктивное). Единство времен для субъекта здесь означает движение как в одном, так и в другом направлениях, что задает определенные векторы для переживания настоящего. Однако происходит не просто фиксация опыта, его отражение, но формирование отношения к этому опыту, соотнесение его с ценностно-смысловым статусом личности и успешностью в целом.

В различных жизненных пространствах субъект реализует активность, сопряженную с определенными ценностно-смысловыми образованиями. Пространство со-бытия в этом отношении является особым. Главной характеристикой этого пространства является выстраивание отношений с другими субъектами, а также опосредованно ими – и отношением к себе. При этом личность проявляет свою субъектность в способах интеграции и упорядочивания личностных отношений, таких как «Мое к Другому», «Другого ко Мне», «Мое представление об отношении ко Мне Другого» и «Его представление о моем к нему отношении». При этом следует обратить особое внимание на фрустрированность этих отношений, характерных для современной инклюзивной образовательной среды.

Фрустрированность этих отношений и в целом со-бытия с «Другими», пожалуй, больше всего влияет на переживание субъективного неблагополучия личности. Это связано прежде всего с тем, что «Другой» выступает изначально инстанцией себя, источником социальной и персональной идентичности личности. Социальное бытие, как отмечает Т.Д. Марцинковская, связано с социальными переживаниями, которые отражают отношение человека к социальному окружению и своему месту в нем; становлением «Я-образа». А осознание смысла индивидуального бытия человека корреспондирует с

индивидуальными переживаниями, отражающими отношение к себе [8]. Соответственно, выстраивание отношений, где результат зависит в большей мере от способности личности учесть свою и чужую субъектность, сохранить свою идентичность, является основой успешности, конструктивности события и психологического благополучия.

Важно также отметить и то, что мера благополучия, его определение и влияние как на процессы осмысления, постижения значений своей и чужой активности, так и на качество своей собственной, имеют различия в зависимости от места, занимаемого человеком на континууме своей жизни, своего личностного и субъектного развития.

Обратим внимание на то, что одной из главных задач инклюзивного образования выступает создание условий для позитивного развития личности каждого ребенка (особенно ребенка с ограниченными возможностями здоровья). Под условиями в данном случае понимается взаимодействие школьника со сверстниками и педагогами в рамках психологической защищенности и поддержки. Именно создание условий взаимодействия участников образовательного процесса с позиций психологической защищенности и поддержки личности ребенка и составляет психологический аспект инклюзивного образования.

Образовательная среда школ воспринимается и переживается как детьми, так и взрослыми участниками образовательного процесса как содержащая некоторые угрозы их психологическому благополучию. Отсутствие защищенности может проявляться в унижениях и оскорблении со стороны педагогов, администрации, соучеников. Помимо среды образовательной организации на ребенка также оказывают влияние и другие социальные институты: семейное окружение, референтная группа сверстников, с которыми ребенок общается очно или в социальных сетях, средства массовой информации и многое другое. При этом, как показывают исследования А.М. Прихожан [14], необходимо уделять особое внимание развитию таких компонентов психологического благополучия, как суверенность, самопринятие, готовность к саморазвитию, позитивные представления о своем прошлом, настоящем и будущем, компетентность, принятие других, отношения со сверстниками противоположного пола, удовлетворенность актуальным этапом жизни, характеристики Я-концепции.

Это возможно при условии, если образовательная организация будет осуществлять оценку, мониторить психологическое благополучие личности. Наиболее теоретически обоснованными являются следующие варианты оценки психологического благополучия личности [14]:

– оценка субъективного ощущения, переживания психологического благополучия;

– диагностика психологического здоровья как важного условия психологического благополучия школьника;

– оценка уровня саморазвития и стремления к самоактуализации у обучающихся (актуально начиная с подросткового возраста);

– оценка особенностей когнитивной сферы школьников, прежде всего оптимистического стиля мышления и способности к рефлексивной деятельности;

– диагностика особенностей социальной ситуации развития и среды обитания ребенка, прежде всего семейной ситуации развития и психологической безопасности образовательной организации

Школа, организуемая как экосистема взаимодействующих сообществ на основе различных типов детско-взрослых деятельностей, создает условия для личностного самоопределения учащихся и освоения ими важнейших ценностей. Более того, тезис: «От экологии образования – к его качеству и качеству жизни», озвученный автором данной статьи в конце 1980-х годов предыдущего столетия, особо актуален и в настоящее время.

Существует множество современных подходов к образовательному процессу, показавших практическую и эмпирически подтвержденную эффективность, одним из которых является позитивная психология и педагогика. Этот подход, в рамках которого научное и практическое психолого-педагогическое сообщество видит потенциал удовлетворения современных запросов общества к образованию. Главной задачей данного направления психологии и педагогики являются исследования, создание и изучение подходов к развитию навыков достижения психологического благополучия, психологической стабильности, оптимального функционирования в процессе жизнедеятельности, непрерывности обучения и развития.

Таким образом, достижение психологического благополучия личности в инклюзивном образовательном пространстве является неотъемлемой частью развития системы образования, с одной стороны, и закономерным следствием социальных изменений, происходящих в обществе, – с другой.

Список литературы

1. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. 104 с.
2. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. ст. / Сост.: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург, 2013. С. 30–35.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т.: Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. М.: Юрайт, 2017. 140 с.
5. Дубровина И.В. Психологическое благополучие личности как феномен // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. № 2. С. 166–175.
6. Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Том 3. № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47424.shtml (дата обращения: 19.11.2022).
7. Знаков В.В. Теоретические основания психологии человеческого бытия // Психологический журн. 2013. Т. 34. № 2. С. 29–38.
8. Марцинковская Т.Д. Феноменология и механизмы развития: историко-генетический подход // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 12–17.
9. Махновец С.Н., Махновец Л.А. Метасистемность инклюзивного образования. Глава 2 // Психология труда, организации и управления в условиях цифровой трансформации общества. Абдурахманов Р.А., Алдашева А.А., Бабий Л.В., Баев М.С., Бариляк И.А., Водопьянова Н.Е., Воищева Н.М., Гофман О.О., Гудименко Ю.Ю., Гусев А.Н., Демиденко Н.Н., Ератина Е.А., Жалагина Т.А., Жаров В.С., Журавлев А.Л., Занковский А.Н., Зеленова М.Е., Караванова Л.Ж., Китова Д.А., Клюева О.А. Махновец Л.А., Махновец С.Н. и др. Тверь: Тверской государственный университет, 2021. С. 33–47.
10. Махновец С.Н. Социокультурный аспект инклюзивного образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 1. С. 118–124.
11. Махновец С.Н. Толерантность в контексте инклюзивного образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 4 (57). С. 87–92.
12. Махновец С.Н., Махновец Л.А. Совместная деятельность как системообразующий фактор инклюзивного образования. // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2022. №1 (58). С. 166–175.
13. Отношение к образовательной среде и психологическое благополучие учащихся специализированных и общеобразовательных школ / Е.Б. Лактионова, А.В. Орлова, И.В. Кондакова, А.С. Тузова // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14. № 3 (48). С. 500–515.
14. Прихожан А.М. Разработка модели психологического благополучия подростков и юношей // Психология и школа. 2010. № 2. С. 3–28.
15. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. М.: София, 2006. 368 с.
16. Хухлаева О.В. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы // Школьный психолог. 2007. № 14. С. 2–45.

17. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Изд-во СГУ. 2004. 174 с.

Об авторах:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: msn-prof@yandex.ru

ПОПКОВА Татьяна Алексеевна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологических и гуманитарных наук, Тверской институт (филиал) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (170006, Тверь, ул. Дмитрия Донского, д. 37), доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: petta1@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE PERSON IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

S.N. Makhnovets[1], T.A. Popkova[1,2]

[1]Tver State University, Tver
[1,2]Moscow University for the Humanities and Economics, Tver

Theoretical and methodological materials are presented that reveal the phenomenon of the psychological well-being of the individual. It is shown that the psychological well-being of a person (a child in particular), his self-esteem and, accordingly, the emotional state is associated with the phenomenon of "acceptance", the factor of inclusion (compatibility), the factor of psychological health and the factor of success of achievements. It is emphasized that changes in the educational inclusive environment, first of all, should be aimed at creating the necessary conditions for a careful attitude to the psychological health of the subjects of the educational process as a backbone factor of psychological well-being. It is noted that the success factor of achievements is for children (especially children with disabilities) an important basis for personal development, support for the emotional state necessary for overall mental development. Achieving the psychological well-being of an individual in an inclusive educational space is an integral part of the development of the education system, on the one hand, and a natural consequence of social changes taking place in society, on the other.

Keywords: *psychological well-being, inclusive education, psychological health, positive psychology, positive pedagogy.*

УДК 159.923: 316.4
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.040

АВТОНОМИЯ И САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ В СТРУКТУРЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Е.С. Плотникова

ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема», г. Биробиджан

Представлено исследование автономии и самодетерминации в структуре самоактуализации личности. Целью исследования являлось изучение влияния автономии и самодетерминации на самоактуализацию личности. Объект исследования – автономия и самодетерминация как психологические явления. По результатам эмпирического исследования, в котором приняло участие 280 студентов 1–5 курсов, с помощью статистического анализа (факторного анализа, вычисления коэффициента корреляции Пирсона и Т-критерия Стьюдента для несвязных выборок) обосновано влияние автономии и самодетерминации на самоактуализацию личности. Экспериментально доказано положительное влияние автономии и самодетерминации на самоактуализацию личности и её отдельные показатели (самопринятие, способность к управлению временем, принятие агрессии, познавательные потребности и др.).
Ключевые слова: *автономия, самодетерминация, самоактуализация, самоопределение, способность к самоуправлению, осмысленность жизни*

В современном мире множества потенциальных возможностей выбора пути саморазвития для каждого человека актуальной становится способность осуществлять этот выбор. Автоматический выбор, обусловленный только внешними детерминантами, лишает человека внутренней свободы и не связан с саморазвитием, тогда как самоактуализация предполагает стремление к осознанию и развитию именно своих возможностей. Осмысленный выбор, в отличие от детерминированного, предполагает внутренние усилия субъекта и сам по себе актуализирует возможности личности. В противовес внешней детерминации в современной психологии раскрывается понятие самодетерминации.

Самодетерминация определяется как «сложное образование личности, обеспечивающее человека свободой выбора пути своего развития» (Э. Дейси и Р. Райана) [9, с. 10]. В современной отечественной психологии явление самодетерминации рассматривается в трудах Е.Р. Калитеевской, Д.А. Леонтьева, которые определяют её как способность действовать независимо от внешних обстоятельств и непредсказуемо для сторонних наблюдателей, но при этом следуя своей логике и убеждениям [2].

© Плотникова Е.С., 2022

Противоречие самодетерминации в теории Э. Дейси и Р. Райана, по мнению Д.А. Леонтьева, заключается в том, что, с одной стороны, данное явление позволяет человеку делать недетерминированный, свободный выбор, а с другой, – самодетерминация и автономия возникают автоматически как базовая потребность организма. «Если все необходимо и причинно обусловлено, то автономия личности лишена практического смысла», – пишет Д.А. Леонтьев [3, с. 17]. Именно поэтому самодетерминацию следует рассматривать с позиции осмысленного, рефлексивного выбора, который проявляется в гармонии личностной свободы и ответственности.

Самодетерминация и автономия часто используются как синонимичные понятия, однако в современной психологии описываются варианты их смыслового разведения. С.М. Сергеев утверждает, что «самодетерминация протекает во внутреннем плане и проявляется в ощущениях, чувствах, намерениях и т. п., а личностная автономия является социальным феноменом, отражающимся и в духовной, и в материально-практической деятельности человека, в общественных отношениях» [7, с. 100].

Самоактуализация изначально в психологии также рассматривалась с позиции причинной обусловленности. К. Гольштейн говорил о том, что самоактуализация является основным и единственным мотивом организма. Все потребности человека, по его мнению, являются проявлением силы самоактуализации. То есть если человек голоден, он актуализируется посредством еды. Самоактуализация – творческая сила человеческой природы, основа его развития и совершенствования. «Невежда, стремящийся к знанию, чувствует внутреннюю пустоту, переживает ощущение собственной неполноценности. Чтение и учеба удовлетворяют потребность в знании, и пустота исчезает. Таким образом, возникает новый человек, в котором учение заняло место невежества. Желание стало реальностью. Любая потребность – это состояние дефицита, мотивирующее человека на его восполнение. Это – как яма, которую необходимо заполнить. Это восполнение и есть самореализация» [10, с. 236].

Самоактуализация, по мнению А. Маслоу, представляет собой побудительный мотив для личностного роста, стремление к полной реализации собственных возможностей, способностей. Самоактуализирующаяся личность, по его мнению, «чаще центрирована на проблеме, чем центрирована на Эго» [4, с. 176]. То есть в процессе самоактуализации личность способна целенаправленно управлять внутренними ресурсами и состояниями для воплощения их в реальную жизнь, деятельность и во благо саморазвития.

В современной психологии понятие самоактуализации часто сравнивается и отождествляется с понятием самореализации [6, с. 30]. По мнению А.А. Григорьевой и Ю.П. Поваренкова, эти психологические явления

взаимосвязаны: «самоактуализация происходит во внутреннем плане как процесс осознания собственных возможностей, а самореализация предполагает их воплощение в конкретной деятельности или в общении» [1, с. 173].

Автономия, самодетерминация и самоактуализация – психологические феномены, отражающие осмысленную активность субъекта саморазвития как во внешнем, так и во внутреннем плане. Выбор пути саморазвития, осмысление своего потенциала и воплощение его в реальность (в конкретной деятельности) требуют от человека достаточного уровня самоорганизованности и наличия способности к самоуправлению. Иначе, находясь в процессе постоянного выбора из множества вариантов, наступает эмоциональное истощение и отказ от самостоятельного выбора (Б. Шварц) [8, с. 11]. Вариативность сфер самоактуализации в современном мире также может способствовать либо автоматическим выборам, либо проявлению лености выбора, в этом случае человек полагается на внешние детерминанты при осуществлении выбора пути своего развития. Именно поэтому важно понимать и осознавать значимость свободы выбора в самоактуализации личности.

Е.Ю. Почтарева, Н.Н. Васягина также говорят о ресурсных возможностях самодетерминации в самореализации личности в контексте педагогической деятельности. Самодетерминация, по их мнению, стимулирует увлеченность, настойчивость и «интегрирует разнообразные типы мотивационных тенденций деятельности, что определяет целостность и согласованность личностно-профессионального развития» [5, с. 352].

С целью эмпирического исследования взаимосвязи автономии и самоактуализации было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовало 280 студентов 1–5 курсов ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема (г. Биробиджан). В качестве методов исследования выступали следующие методики: «Тест самодетерминации» Е.Н. Осина, «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева; тест «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова; «Самоактуализационный тест (САТ)» Л.Я. Гозмана и М.В. Кроз. Также были использованы методы количественной обработки данных: корреляционный (коэффициент корреляции Пирсона), факторный анализ и вычисление Т-критерия Стьюдента для несвязных выборок.

В результате диагностики самоактуализации было выявлено, что почти половина испытуемых имеет средний уровень самоактуализации (49,5 %, 140 человек); у 33 % (91 человек) выявлен высокий уровень самоактуализации, а у 17% (47 человек) – низкий. У 0,5% (2 человека) была выявлена псевдосамоактуализация. Такие данные свидетельствуют о довольно благоприятном состоянии самоактуализации большинства испытуемых, об их стремлении к личностному росту и саморазвитию. Несмотря на это, полное раскрытие своих внутренних ресурсов

проявляется лишь у третьей части испытуемых. Наличие студентов с низким уровнем самоактуализации также говорит о проблеме в проявлении данного явления, ведь для личности с низкой самоактуализации характерны признаки апатии, ухода от деятельности, снижение инициативности и активности, что уменьшает эффективность учебно-профессиональной деятельности.

Для исследования проявления автономии и самодетерминации у испытуемых с разным уровнем самоактуализации они были разделены на три группы: с низким уровнем самоактуализации – В 1; со средним уровнем самоактуализации – В 2; с высоким уровнем самоактуализации – В 3.

Рассмотрим среднеарифметические показатели самодетерминации и автономии у групп испытуемых с разным уровнем самоактуализации, которые представлены ниже в табл. 1.

Для определения достоверности различий результатов диагностики в выделенных группах испытуемых вычислялся *t*-критерий Стьюдента для несвязных выборок. Значения критерия достоверности различий, попадающие в диапазон от 2,05 до 2,76, являются достоверными и в таблице выделены курсивом ($t_{кр} = 2,05$ для $P \leq 0,05$ и $t_{кр} = 2,76$ для $P \leq 0,01$).

Как видно из табл. 1, среднеарифметические показатели самодетерминации в первой группе значительно ниже, чем в остальных. Имеется тенденция к увеличению показателей самодетерминации при увеличении уровня самоактуализации. Анализ различий общих показателей, проведенный с помощью *t*-критерия Стьюдента, показал значимые различия в трех группах по показателям автономии, самовыражения, способности к самоуправлению и осмысленности жизни. Можно предположить, что самодетерминация и автономия оказывают позитивное влияние на самоактуализацию личности.

Проявление осмысленности жизни и способности к самоуправлению сопутствуют осознанию и актуализации личностных ресурсов, проявлению их в процессе самоосуществления личности в деятельности и общении. При недостаточном развитии исследуемых качеств, напротив, проявляются трудности самоактуализации личности. Так, в группе с низким уровнем самоактуализации значительно снижены показатели автономии, самовыражения, способности к прогнозированию, планированию деятельности. Также этим студентам не свойственно ощущение контроля над собственной жизнью, удовлетворённость от процесса жизни и отсутствие внутреннего локуса контроля. В результате несформированности данных качеств невозможным становится управление собственной жизнью, что может проявляться в ориентации только на внешние детерминанты в процессе выбора пути саморазвития и возможное разочарование в них.

Таблица 1

Среднеарифметические показатели самодетерминации и автономии у групп испытуемых с разным уровнем самоактуализации

Эмпирические методы исследования	Шкалы методик	Среднее значение показателей, %			Значение критерия достоверности различий (t-критерия Стьюдента)		
		В1	В2	В3	В1 и В2	В1 и В3	В2 и В3
«Тест самодетерминации» Е.Н. Осина	Самовыражение	56,1	60,4	79,2	*2,8*	*0,4*	*2,8*
	Автономия	54,2	55,1	85,4	*2,7*	*3,3*	*2,7*
Тест «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова	Анализ противоречий	64,3	75,3	82,1	*3,5*	*3,5*	*3,5*
	Прогнозирование	56,1	62,8	87,2	*3,9*	*3,5*	*3,9*
	Целеполагание	62,9	69,5	76	*3,6*	*3,5*	*3,6*
	Планирование	58,1	62,1	83,1	*3,5*	*3,5*	*3,5*
	Критерий оценки качества	59,1	77,7	80,2	*5,1*	*3,5*	*5,1*
	Принятие решения	57	59,1	79,1	1	*2,6*	1
	Самоконтроль	64,1	67	80	2,3	*3,1*	2,3
	Коррекция	55,2	69,5	80,1	2,7	*2,7*	*2,7*
	Общий показатель способности к самоуправлению	60,2	67,8	81,5	1,1	*3,6*	*3,0*
«Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева	Цели жизни	70,1	72,1	79,9	*2,7*	2,4	*2,7*
	Процесс жизни	56,2	65,1	78,1	*2,5*	1,3	*2,5*
	Результат жизни	61,2	67,4	79,4	2,1	*3,3*	2,1
	Локус контроля «Я»	59,8	76,2	83,1	2	*3,5*	2,0
	Локус контроля «жизнь»	68,2	70,1	76,6	*2,9*	*3,3*	*2,9*
	Общий показатель осмысленности жизни	65,5	71,2	78,7	*3,1*	*3,3*	*3,1*

Далее обратимся к факторным структурам составляющих самодетерминации и автономии испытуемых с разным уровнем самоактуализации, которые представлены в табл. 2.

Первый и второй факторы факторной структуры составляющих самодетерминации и автономии испытуемых с низким уровнем самоактуализации представлен показателями способности к самоуправлению.

Таблица 2

Факторная структура составляющих самодетерминации и автономии испытуемых с разным уровнем самоактуализации

Группы	Факторы		
	1	2	3
В 1	Самоконтроль (5,3); коррекция (4,8); общий показатель способности к самоуправлению (4,7)	Критерии оценки качества (5,2); анализ противоречий (4,9)	Самовыражение (4,7); планирование (4,3)
В 2	Автономия (6,2); самовыражение (5,6); локус контроля «жизнь» (5,2)	Общий показатель осмысленности жизни (5,6); результат (4,3); планирование (4,3).	Общий показатель способности к самоуправлению (5,1)
В 3	Общий показатель осмысленности жизни (6,3); локус контроля «жизнь» (6,3); автономия (5,7); самовыражение (4,7)	Цели жизни (0,7); процесс жизни (0,5); локус контроля «Я» (0,5); планирование (4,8)	Общий показатель способности к самоуправлению (5,7); анализ противоречий (5,6); прогнозирование (5,3); целеполагание (5,2); критерий оценки качества (4,4)

То есть, данные качества являются наиболее актуальными и выходят на первый план при выборе сферы самоактуализации для данных испытуемых. В третий фактор вошли самовыражение и планирование, однако значимость их в этой группе снижена. Можно предположить, что ориентация на самоуправление без проявления осмысленности жизни и автономии исключает возможность свободного выбора, а следовательно, и полноценной самоактуализации личности.

Факторная структура составляющих самодетерминации и автономии испытуемых со средним уровнем самоактуализации представлена в первом факторе показателями, определяющими самодетерминацию личности (автономия, самовыражение) и локусом контроля «жизнь» (уверенность в способности контролировать свою жизнь). Во втором факторе представлена совокупность составляющих осмысленности жизни, которые для данных испытуемых играют важную, но все же второстепенную роль. Третий фактор представлен способностью к самоуправлению, степень влияния которой на самоактуализацию для данной группы снижена.

Обратимся к факторной структуре самодетерминации испытуемых с высоким уровнем самоактуализации. В первый фактор со значимыми весами вошли такие составляющие самодетерминации, как общий показатель осмысленности жизни, локус контроля «жизнь»,

автономия и самовыражение. Второй фактор представлен совокупностью компонентов осмысленности жизни и планированием. А в третий фактор вошли компоненты способности к самоуправлению.

Продуктивность самоактуализации определяется в первую очередь развитой осмысленностью жизни, автономией и самовыражением. Способность к самоуправлению при этом также играет важную роль в процессе самоактуализации, однако если вместе с ней не проявляются осмысленность жизни, автономия и самовыражение, продуктивность самоактуализации снижается.

Изучив взаимосвязь автономии с различными показателями самоактуализации по «Самоактуализационному тесту» Л.Я. Гозмана и М.В. Кроз, выявили значимые корреляционные связи, представленные в табл. 3. Коэффициенты, попадающие в зону значимости, выделены *курсивом*.

Таблица 3

Корреляционные связи автономии и самоактуализации личности

Шкалы «Самоактуализационного теста» Л.Я. Гозмана и М.В. Кроз	Автономия
	Коэффициенты корреляций r (эмп.) (r = 0,16 для P ≤ 0,05 и r = 0,21 для P ≤ 0,01)
Шкала «Ориентация во времени»	*0,36*
Шкала «Опора на себя»	*0,24*
Шкала «Ценностные ориентации»	0,076
Шкала «Гибкость»	*0,31*
Шкала «Сензитивность»	0,07
Шкала «Спонтанность»	0,12
Шкала «Самоуважение»	0,13
Шкала «Самопринятие»	*0,73*
Шкала «позитивный взгляд на природу человека»	*0,41*
Шкала «Синергия»	0,14
Шкала «Принятие агрессии»	*0,2*
Шкала контактности	0,12
Шкала «Шкала познавательных потребностей»	*0,54*
Шкала «Креативность»	0,11
Общий уровень самоактуализации	*0,4*

Из результатов статистического анализа результатов исследования можно сделать вывод о том, что автономия оказывает положительное влияние на следующие показатели самоактуализации личности: способность управлять своим временем и жить в настоящем моменте, принимая свое прошлое и относясь с оптимизмом к будущему (ориентация во времени); стремление руководствоваться своими целями и убеждениями в процессе самореализации и самоактуализации, не проявляя нужды в одобрении других людей (опора на себя); способность

гибко взаимодействовать с внешними условиями и детерминантами самоактуализации (гибкость); способность принимать свои личностные качества (самопринятие); способность позитивно относиться к другим людям, принимать и понимать природу человека (позитивный взгляд на природу человека); способность спокойно принимать агрессию – как свою, так и других людей (принятие агрессии); познавательные потребности, проявляющиеся в постоянной потребности в обретении новых знаний, проявлении интереса к обучению.

Автономия и самодетерминация выступают необходимыми условиями самоактуализации личности, которые позволяют человеку осознанно управлять собственными ресурсами, состояниями. Особенно сильное влияние автономия оказывает на принятие человеком собственных качеств, проявление познавательных потребностей личности, что является основой саморазвития в любой сфере деятельности и отношений, особенно в профессиональной самореализации. Испытуемые с низким уровнем автономии не проявляют самопринятие собственной личности и им не свойственно проявление познавательных потребностей, что негативно сказывается на их самоактуализации.

Обращение к автономии и самодетерминации как к психологическим явлениям, обусловливающим успешность самоактуализации личности, является важной задачей особенно для практической деятельности психолога в образовательных учреждениях. Способность к осуществлению осмысленного выбора наиболее актуальна на этапе выбора профессии и профессиональной самореализации. Отсутствие автономии и самодетерминации может стать ограничивающим фактором саморазвития и самоактуализации личности. Снижение степени осознанности выбора пути саморазвития не дает возможности человеку проявлять свои ресурсные качества в действительно подходящей для него области или сфере деятельности и чаще способствует выбору в пользу вынужденной деятельности. В учебно-профессиональной деятельности это может проявляться в сомнениях в выбранной профессии, отказе от деятельности или попустительском отношении к обучению, тогда как способность к осмысленному выбору, напротив, позволяет реализовать свой потенциал в интересной для человека деятельности.

Список литературы

1. Григорьева А.А., Поваренков Ю.П. Проблема соотношения и взаимодействия профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации личности // Ярослав. пед. вестн. 2015. № 3. 166–174.
2. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. и др. Смысл, адаптация и самодеерминация у подростков // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 68–79.
3. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от

необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.
4. Маслоу А. Самоактуализация / Психология личности. Тексты. М.: МГУ, 1982. С. 108–117.
5. Почтарева Е.Ю. Самодетерминация как психологический ресурс личностно-профессионального развития педагога / Е.Ю. Почтарева, Н.Н. Васягина // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 14. № 3. С. 351–362.
6. Плотникова Е.С., Маслова Т.М. Самоактуализация и самореализация: сходство, различие и взаимосвязь явлений // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 22–32.
7. Сергеев С.М. Личностная автономия и самодетерминация в процессе социального самоопределения: социально-философский аспект // Вестник Армавирского гос. пед. ун-та. 2021. № 2. С. 96–103.
8. Шварц Б. Парадокс выбора. Почему «больше» значит «меньше» / Пер. с англ. М.: Добрая книга, 2005. 288 с.
9. Deci E.L. The psychology of self-determination. Toronto: Lexington books, 1980. 240 c.
10. Goldstein K. The Structure of Organisme. New York, 1934. 513 c.

Об авторе:

ПЛОТНИКОВА Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры психологии, заведующая центром социальной адаптации и поддержки психологического здоровья ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (679015, г. Биробиджан, ул. Широкая, д. 70а); e-mail: plotnikova88@inbox.ru

AUTONOMY AND SELF-DETERMINATION IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY'S SELF-ACTUALIZATION

E.S. Plotnikova

Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan

The article presents a study of autonomy and self-determination in the structure of personality self-actualization. The aim of the study was to study the influence of autonomy and self-determination on the self-actualization of the individual. The object of research is autonomy and self-determination as psychological phenomena. Based on the results of an empirical study in which 280 students of 1-5 courses took part, using statistical analysis (calculation of the Pearson correlation coefficient, factor analysis and Student's T-test for disconnected samples), the influence of autonomy and self-determination on self-actualization of personality was substantiated. The positive influence of autonomy and self-determination on the self-actualization of the personality and its individual indicators (self-acceptance, ability to manage time, acceptance of aggression, cognitive needs, etc.) has been experimentally proven.
***Keywords**: autonomy, self-determination, self-actualization, self-determination, self-management ability, meaning of life*

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.9: 34.01
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.049

ОБОБЩЕННАЯ СХЕМА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА СО СПЕЦИАЛИСТАМИ В ОБЛАСТИ ЮРИСПРУДЕНЦИИ, ИМЕЮЩИМИ И НЕ ИМЕЮЩИМИ МАРКЕРЫ НЕВРОТИЗАЦИИ

Н.Н. Демиденко, Е.А. Югова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Изучается проблема психологического сопровождения профессиональной деятельности и профессионального развития специалиста в области юриспруденции. Исследуется профессиональное здоровье специалистов в области юриспруденции, мишени практической работы психолога со специалистом, имеющим маркеры невротизации и не имеющим таковых. Предложена обобщенная схема работы психолога с субъектом профессиональной деятельности в области юриспруденции. Область применения – обеспечение эффективной системы поддержки профессиональных юристов РФ. Новизна исследования – в выявлении, систематизации и структурировании мишеней работы психолога со специалистами в области юриспруденции, имеющими и не имеющими маркеры невротизации, на основе системы выделенных критериев.

Ключевые слова: *перфекционизм, прокрастинация, ургентная зависимость, синдром самозванца, эмоциональное выгорание, психологическое сопровождение специалиста, профессиональное здоровье, специалист в области юриспруденции, психологическое состояние субъекта труда, маркеры невротизации.*

Запрос на профессиональное психологическое сопровождение субъекта труда в сфере юриспруденции становится все более актуальным в связи с серьезными вызовами мирового, государственного и регионального уровней. В связи с этим крупнейшей добровольной и самоуправляемой общероссийской общественной организацией «Ассоциация юристов России», Учебным центром Адвокатской палаты Тверской области, юридическим факультетом ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» были определены задачи по расширению программ профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в сфере юриспруденции специализированными дисциплинами (курсами, тренингами и прочими программами) в целях психологического просвещения и поддержки психического здоровья специалистов на этапах профессионального становления.

На основании характеристик профессиональной среды юриста и опыта его психологического сопровождения нами ранее были выделены

© Демиденко Н.Н.,
Югова Е.А., 2022

следующие актуальные проблемы как мишени психологической работы: эмоциональный интеллект, нематериальная мотивация, эмоциональная зависимость, стыд и вина, тревога, прокрастинация, синдром самозванца, синдром эмоционального выгорания, делегирование и перфекционизм, тайм-менеджмент [8].

Следует заметить, что, возможно, и у представителей других профессий обнаруженные нами психологические характеристики могут присутствовать и выступать мишенями психологической работы. Это вполне допустимо с учетом воздействия общих факторов неопределенности среды и мощной стрессовой нагрузки на личность. Но так как мы не ставили цели осуществлять сравнение мишеней практической помощи специалистам различных сфер труда, то позволим себе описать именно те аспекты общей проблемы невротизации субъекта труда в области юриспруденции, которые были выявлены, обобщены, структурированы и систематизированы.

«Сквозной» и связующей этапы практической деятельности психолога была проблема невротизации специалиста, именно работа с нею позволяла приближаться к цели обеспечения психологического здоровья профессионала.

В ходе проведения в течение полутора лет программы «PSY.DETOX.ЮРИСТА», состоящей из серии лекционных и практических встреч со специалистами в сфере юриспруденции, обобщения теоретической и методологической базы работы, выявления ключевых мишеней практической деятельности, нами была разработана схема, обобщающая работу со специалистами в области юриспруденции. Особенностью данной схемы является то, что она позволяет сравнить психологические характеристики субъектов труда в области юриспруденции по важнейшему признаку, а именно – наличию или отсутствию маркеров невротизации (табл. 1).

Итак, схема позволяет проанализировать личностный компонент субъекта труда в сфере юриспруденции по ряду критериев: психологический статус специалиста, ведущая (центральная) эмоция, ведущие качества и компетенции личности, способы адаптации, общее психологическое и эмоциональное состояние. Показано, что мишенями работы с юристами, имеющими признаки невротизации и не имеющих таковых, являются разные компоненты психики и цели работы психолога.

Раскроем сущность мишеней работы психолога с юристами:

– *невротический перфекционизм*, при котором к собственной личности предъявляются чрезмерно высокие, недостижимые требования (из серии «все или ничего»), наблюдается навязчивое самокопание и самообвинение в невозможности достичь желаемого совершенного результата работы, моральных качеств и стандартов общения с коллегами. Невозможность достижения всех целей из-за чрезмерно

высоких требований, стремления к безупречности, критическое отношение к себе и другим становятся причиной эмоциональных расстройств;

Таблица 1

Обобщенная схема, отражающая работу психолога со специалистами в области юриспруденции, имеющими и не имеющими маркеры невротизации

Психологический статус специалиста в области юриспруденции	
Присутствуют маркеры невротизации	Отсутствуют маркеры невротизации
Возможные мишени работы психолога-консультанта	
Невротический перфекционизм. Прокрастинация. Ургентная зависимость. Синдром самозванца	Здоровый перфекционизм. Тайм-менеджмент. Делегирование
Ведущая (центральная) эмоция личности	
Стыд	Достоинство
Ведущие механизмы, способы адаптации и компетенции личности	
Механизм психологической защиты – профессиональное выгорание	Стрессоустойчивость, осознанность, эффективные копинг-стратегии, коммуникативная компетентность
Общее психологическое и эмоциональное состояние	
Отсутствие удовлетворенности собой как специалистом, коллегами, стандартами и результатами труда. Страх успеха, неадекватно заниженная самооценка	Психологическое здоровье, субъективное благополучие, адекватная самооценка
Цель работы психолога со специалистом	
Развитие эмоционального интеллекта, освоение путей выведения эмоций через тело и психику, выявление и коррекция автоматических реакций и неконструктивных установок, негативных прогнозов (собственных и клиентских), а также «перевод» специалиста из статуса, имеющего маркеры невротизации, в статус здорового субъекта данного вида труда	Освоение дополнительных методик баланса эмоционального состояния для профилактики эмоционального выгорания, повышение психологической грамотности и мотивированности в профессиональной деятельности

– *прокрастинация*, определяющая неритмичность (пунктирность) действий, откладывание их по эмоциональным причинам, приостановку на любом этапе. Для этого маркера характерно укрупнённое видение идеального результата, которое мешает приступить к выполнению через разворачивающиеся во времени взаимосвязанные этапы с различной эмоциональной окраской и результативностью. Прокрастинация проявляется проблемами с планированием (дроблением целого на этапы, связанные во времени), подменой личной мотивации на

долженствование, обесцениванием неидеального промежуточного или итогового результата, страхом получения критических замечаний или сторонней негативной оценки, а также страхом перед последующими изменениями, в том числе повышением компетенций и ответственности (страх успеха);

– *ургентная* зависимость трактуется как субъективное ощущение постоянной нехватки времени, навязчивое желание жестко контролировать время, подчинить себе ход событий. Маркер проявляется в игнорировании специалистом своих потребностей в отдыхе и межличностных отношениях, потере способности радоваться жизни в настоящем, проявляется как «зацикленность» на задачах будущего или неудачах прошлого, страхе неблагоприятных последствий в будущем. Это стремление откладывать на будущее, обычно неопределённое, реализацию своих целей и желаний в сочетании с чувством того, что время уходит [6]. При этом даже в случае критического осмысления действительности не осознается необходимость освобождения от ургентной зависимости, сложившаяся ситуация объясняется «жизненной необходимостью» и противоположное положение дел воспринимается в качестве непосредственной угрозы для его самовыражения и успеха в деятельности;

– *синдром самозванца* понимается как неспособность человека принять свои профессиональные успехи и достижения в качестве личной заслуги, предвзятое отношение к результативности собственного труда, уровню компетентности и знаний на данном этапе развития. Это также зависимость от внешнего одобрения и принятия при отсутствии внутренней градации успеха, а также демотивирующая реакция на рецензирование и критику, в том числе конструктивную. Идеализированный образ себя как профессионала (без права на ошибки) становится ключевым условием включения в профессиональное сообщество на равных с другими, до достижения которого сохраняется иллюзия мошенничества и страх разоблачения.

Данные маркеры невротизации указывают на отсутствие удовлетворенности трудом – позитивного восприятия, возникающего в итоге субъективной оценки результатов собственного труда и/или профессионального опыта, подстегивающего чувство профессиональной самодостаточности (аналогично с перфекционизмом, ориентированным на себя). Специалист устанавливает для себя завышенные жесткие стандарты, убежден, что коллеги имеют относительно него чрезвычайно высокие ожидания, которым очень трудно, если вообще возможно, соответствовать; но он должен соответствовать данным стандартам, чтобы получить одобрение, принятие коллективом и избежать негативной оценки (по аналогии с социально предписанным перфекционизмом). Специалист строго отстаивает использование

завышенных стандартов в отношении коллег, транслирует требовательность по отношению к окружающим в части применения мер ответственности за нарушение стандартов, транслирует нетерпимость, нежелание прощать ошибки и несовершенство других людей, а также отстаивает ригидность, неизменность данных стандартов (по аналогии с перфекционизмом, ориентированным на других).

Нетерпимость, нежелание прощать ошибки себе, коллегам, общее недовольство профессиональными стандартами на фоне истощения эмоционально-психических ресурсов человека провоцирует развитие профессионального выгорания [3]. С точки зрения Н.Е. Водопьяновой, синдром выгорания является ответной реакцией на продолжительные стрессы межличностных коммуникаций [2].

Выявлено, что чем более ответственно сотрудник подходит к выполнению своих служебных обязанностей, нацелен на оптимальный конечный результат, тем более он подвержен влиянию стрессовых факторов [7]. По мнению В.В. Бойко, эмоциональное выгорание – это механизм психологической защиты от интенсивных и продолжительных стрессов [1].

Профессиональное выгорание как механизм психологической защиты, сопровождающийся полным или частичным исключением эмоций в ответ на избранные психотравмирующие обстоятельства, сказывается на эффективности профессиональной деятельности, продолжительности и качестве работы в профессиональной сфере, во взаимоотношениях между юристом, сторонами процесса, коллегами. Кроме того, повышается риск проявления психосоматической динамики и раннего ухода из профессии подготовленного квалифицированного специалиста.

Как и у профессионалов в других сферах трудовой деятельности, у специалистов в области юриспруденции механизмы невротизации действуют в основном по схожим «правилам».

На наш взгляд, центральной эмоцией невротизации специалиста является стыд. Стыд сопровождается обесцениванием собственной личности, подавляет способность к эмпатическим переживаниям в отношении других людей, поскольку заставляет переживающего его человека сосредотачиваться на себе и собственном несовершенстве [4]. Исследователи отмечают, что стыд ведет к чувству беспомощности, никчемности и (или) агрессии к фигуре осведомленного другого, переносу осуждения на него как на заслуживающего наказания [5].

Ж. Деонна, Р. Родоньо и Ф. Терони подчёркивают, что стыд возникает там, где человек не просто далёк от идеального образа самого себя, а опасно близок к противоположности своего идеала [9]. Стыд является социальной эмоцией, формой гнева по отношению к самому себе. В связи с этим переживанием воображаемого отвержения

обществом человек уверен в невозможности что-то изменить даже в будущем, его профессиональная деятельность сопровождается разочарованием в своих силах и возможностях.

Для стыда здоровой альтернативой выступает чувство собственного достоинства, возникающее в ходе переживания опыта принятия значимой группой. Это принятие группой происходит в результате адаптации, когда личность осуществляет интеграцию в профессиональную среду, преодолевая, справляясь с нормативным сопротивлением и сложностями, а также осуществляя самоидентификацию в качестве члена профессиональной группы. В связи с этим очень важно внутреннее ощущение быть субъектом, имеющим право в ней быть, проявляться более-менее спонтанно и занять свое место в данной группе, а также ощущать возможность брать, присваивать себе что-то из группы, в том числе и саму группу.

Анализ практики показывает необходимой и практически значимой работу профессиональных учебных центров для молодых специалистов и специалистов, испытывающих трудности невротизации. Ведь именно групповая психологическая работа помогает профилактике у специалистов профессионального выгорания, предупреждает невротический перфекционизм, ургентную зависимость и прокрастинацию. Положительный эффект достигается посредством в том числе работы с центральной эмоцией (эмоцией стыда), вызывающей чувство несоответствия себя профессиональной общности. Эффективность этой деятельности обеспечивается механизмами групповой динамики, создания особой атмосферы принятия и поддержки участника профессиональным сообществом. Важную роль играет обмен участников информацией о личных историях вхождения в профессию и формирования индивидуального стиля профессиональной юридической деятельности. Такие беседы выступают механизмами демонстрации доверия профессионалов друг другу, развивают чувство локтя, дают ощущение взаимозависимости. В этом и проявляется их психотерапевтический эффект.

Разумеется, не все специалисты в области юриспруденции оказываются в ситуации развития невротических симптомов и их проявления в профессиональной деятельности. Определенную роль в этом играют как биологические, так и социальные факторы. Многое зависит от специфики свойств центральной нервной системы, темперамента, стрессоустойчивости, сформированных черт характера, силы воли, характеристики мотивов и других показателей психического развития. Но, на наш взгляд, важно также учитывать стремление личности к совершенству, которое заложено в самой природе человека и рассматривается как непрерывный, охватывающий различные сферы жизни процесс, состоящий из удачных, штатных, рутинных и

провальных этапов. Специалисты, проходя этапы профессиогенеза, могут вполне успешно справляться со сложными ситуациями, «проверяющими их на прочность», подтверждать свою профпригодность, готовность преодолевать профессиональные кризисы. И у специалистов в данном случае не будут обнаружены признаки невротизации. Но и этим сотрудникам в сфере юриспруденции будет полезна работа по психологическому сопровождению развития личности профессионала.

Мишенями работы психолога-консультанта в случаях отсутствия маркеров невротизации у специалистов, работающих в сфере юриспруденции, выступают следующие психологические феномены:

– *здоровый перфекционизм*, при котором специалист получает удовольствие от тщательно выполненной работы, демонстрирует высокую работоспособность, лидерские качества, активность, имеет мотивацию для достижения цели. При этом специалист остается способным принять факт наличия границы личностного или ситуативного совершенства;

– *тайм-менеджмент* понимается как технология или даже философия личного «успевания» через определение основных целей профессиональной и личной жизни, ключевых областей концентрации внимания для достижения поставленных задач и реализации конкретных планов, проектов, мероприятий. При этом специалист строит в своем сознании индивидуальную картину жизни, получая наибольшее удовлетворение от реализации себя во всех значимых аспектах жизни, а не только в одном из них;

– *делегирование* – творчески-интеллектуальный уровневый процесс, состоящий из управленческой рефлексии (интеллектуальный уровень), эмпатии (эмоциональный уровень), управленческого взаимодействия (поведенческий уровень). Осуществление делегирования ответственности грамотно, осознанно, инициативно в определенном стиле в рамках действующих стандартов работы – это специальная компетенция, которая повышает чувство самоценности и удовлетворенности, укрепляет коммуникативные связи внутри взаимодействия.

Таким образом, работа психолога по поддержанию необходимого психологического состояния специалиста в области юриспруденции, превенция возможных срывов из-за действия стрессовых факторов направлена на развитие способностей быть здоровым перфекционистом, эффективно строить свои планы и управлять временем для продуктивной жизни. Кроме того, работа нацелена на то, чтобы специалист развивал способность грамотно взаимодействовать с другими ради достижения общих целей профессиональной деятельности, получать удовольствие от труда, профессионального общения и ощущения своей полезности многим людям.

Итак, разработанная и представленная «Обобщенная схема работы психолога со специалистами в области юриспруденции, имеющими и не имеющими маркеры невротизации» показывает векторы работы в области организации психологического сопровождения при обеспечении перевода специалиста в области юриспруденции из статуса, имеющего маркеры невротизации, в статус здорового субъекта данного вида труда. Наряду с этим осуществляется развитие эмоционального интеллекта для распознавания палитры и глубины эмоциональных переживаний, освоения путей выведения эмоций через тело и психику, выявления и коррекции автоматических реакций и неконструктивных установок, работы с негативными прогнозами (собственными и клиентскими), а также освоения методик баланса эмоционального состояния для профилактики эмоционального выгорания в будущем.

Таким образом, психологическое сопровождение профессиональной деятельности и профессионального развития, оказание эффективной помощи специалисту в области юриспруденции – развивающееся направление современной психологической практики. Следует подчеркнуть, что, как показано выше, спектр задействованных в работе психолога феноменов достаточно разнообразен, взаимное влияние их на личность субъекта труда, в целом на динамику и уровень его психологического здоровья требует дополнительных усилий в части научного исследования. Полученные данные и совершенствование на научной основе имеющихся программ психологического сопровождения профессионалов позволят обеспечить организацию эффективной системы поддержки профессиональных юристов Российской Федерации.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Питер. 2016. С.99–105.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья: сб. науч. тр. СПб., 2016. С. 443–463.
3. Наследов А.Д., Киселева Л.Д. Адаптация «опросника перфекционизма» для диагностики перфекционистских установок студентов первого курса технических вузов // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. Педагогика. 2016. № 3. С. 44–64.
4. Прокофьев А.В. Пристыжающие правовые санкции в контексте психологии стыда // Актуальные проблемы российского права. 2018. № 8 (93). С. 27–34.
5. Прокофьев А.В. Стыд без «Ока Других» (этический анализ десоциализированной концепции стыда) // Человек. 2017. № 4. С. 38–51.
6. Фельдман И.Л., Роднова Ю.С. Особенности эмоционального выгорания и копинг-поведения у сотрудников органов внутренних дел // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы: сб. науч. тр. II Междунар. конф. (6–7 июня 2018 г., г. Москва).

М.: Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, 2018. С. 220–225.
7. Шибко О.Л. Ургентная аддикция как форма аддитивного поведения личности // Психологический журнал. 2006. № 3. С. 59–64.
8. Югова Е.А., Демиденко Н.Н. Актуальные вопросы психологического сопровождения деятельности юриста: анализ опыта практической работы психолога// Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых и их наставников. 26–27 апреля 2022 г. / Под общ. ред. И.А. Бариляк. Тверь: Издательство Тверского государственного университета 2022. С. 432–437.
9. Deonna J.A., Rodogno R., Teroni F. In Defense of Shame: the Faces of an Emotion. N.Y.: Oxford Univ. Press, 2012. 288 p.

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: nndem@list.ru

ЮГОВА Елена Анатольевна – магистр психологии, практикующий психолог, преподаватель – совместитель, факультет психологии, юридический факультет ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: bftver@mail.ru

GENERALIZED SCHEME OF WORK OF THE PSYCHOLOGIST WITH LEGAL PROFESSIONALS WITH AND WITHOUT NEUROTICIZATION MARKERS

N.N. Demidenko, E.A. Yugova

Tver State University, Tver

The problem of psychological support of professional activity and professional development of a specialist in the field of jurisprudence is studied. The professional health of legal specialists, targets of practical work of the psychologist with the specialist having markers of neuroticism and not having such markers are investigated. A generalized scheme of work of a psychologist with a subject of professional activity in the field of jurisprudence is offered. Field of application - providing an effective system of support for professional lawyers in the Russian Federation. The novelty of the study lies in the identification, systematization, and structuring of the targets of psychologist's work with legal professionals, with and without neuroticization markers, based on a system of selected criteria.

Keywords: *perfectionism, procrastination, urgent addiction, emotional burnout, psychological support of the expert, professional health, the expert in jurisprudence, a psychological condition of the subject of labor, markers of neurotization.*

УДК 159.9: 371.124: [616-036.21]
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.058

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Т.А. Жалагина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Рассмотрено психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагогических работников в новых социальных условиях, связанных с пандемией COVID-19. Определены и уточнены такие психологические понятия, как профессиональная деформация личности, психологическая готовность к инновационной деятельности, психологическая культура, универсальные и общепрофессиональные компетенции. На основе проведенного анализа делается вывод о возможных способах профилактики профессиональной деформации личности педагогических работников с целью минимизации социальных рисков и повышения качества труда, в том числе в условиях пандемии.
Ключевые слова: *психологическое сопровождение, профессиональная деформация личности, социальные риски, профилактика, психологическая культура, педагогические работники, инновационная деятельность, новые социальные условия.*

Введение

Третье десятилетие XXI века является отражением особого этапа развития человечества с учетом рассмотрения общественных процессов, происходящих в новых социальных условиях. Понятие «новые социальные условия» в данной статье подразумевает сложный этап развития социума, связанный с пандемией COVID-19 и теми рисками, которые возникли в период с 2019-го по 2022 годы.

Прежде всего эти процессы затрагивают одну из наиболее важных сфер развития человека как субъекта труда – образовательную. По сути, образование – это такая система межличностных отношений, которая непосредственно связана с развитием и постоянным совершенствованием главного субъекта труда – *homo sapience* – человека разумного.

Деятельность «человека разумного» в данной статье будет рассматриваться в рамках профессий образовательной сферы – педагогов средней и высшей школы.

Существование человека, постоянное совершенствование всех видов деятельности связано с трудом, поэтому целесообразно рассматривать проблему психологического сопровождения именно в

© Жалагина Т.А., 2022

отношении психологии труда, изучающей различные аспекты трудовой и профессиональной деятельности. В центре данного рассмотрения будут находиться субъекты труда образовательной сферы, обладающие соответствующими психологическими особенностями в соответствии с различными направлениями педагогической профессиональной деятельности.

Предпосылки и средства для решения проблемы

Целесообразным является анализ деятельности субъектов труда в новых социальных условиях, в том числе с учетом процессов глобализации, которые находятся в центре внимания научных исследований во всем мире.

Большинство ученых-психологов рассматривают глобальную психологию как многополюсное сетевое образование, включающее в себя дивергентное развитие новых и переосмысление старых психологических теорий с целью объяснения современных психологических реалий. Чтобы помочь *homo sapience* – человеку разумному – выжить в этом сложном глобальном мире, необходимо рассматривать имеющиеся психологические знания с различных междисциплинарных позиций, то есть нужен отказ от изоляционистских тенденций и активное участие в диалоге [8, с. 58]. Главной особенностью процесса глобализации в мире с учетом новых социальных условий является наличие социально-культурного многообразия всех видов деятельности, особенно профессиональной. Это несомненно повлечет за собой определенные изменения структуры личности как субъекта труда в плане саморазвития и самореализации [4].

Рассматривая процесс глобализации с позиций психологии труда, мы в первую очередь должны остановиться на аспектах, связанных с особенностями педагогической деятельности работников системы образования. Это связано с тем, что любая профессиональная деятельность в системе «человек – человек» оказывает существенное влияние на формирование личности профессионала.

Неоспорим тот факт, что профессиональная деятельность способствует формированию профессионально важных качеств личности, однако, с другой стороны, она несет в себе большой потенциал личностных нарушений – деформаций. Это является отражением принципа единства сознания, деятельности и личности. Особенно ярко это проявилось в такой сложный для всего человечества период, как пандемия 2019–2022 гг.

В период пандемии формирование профессиональных деформаций личности связано в первую очередь с проблемой социально-экономических рисков. В профессиональной деятельности понятие риска соотносится с ситуацией неопределенности, отсутствием возможности правильного выбора, альтернативы. Все это способствует формированию и последующему проявлению профессиональной деформации личности.

Возможность появления социальных рисков связана с социально-экономическими преобразованиями во всех отраслях деятельности человека, в том числе в таких новых социальных условиях, как пандемия COVID-19. Глубокие трансформации происходят в ценностно-мотивационных структурах, то есть в понимании людьми того, как строить свои жизненные планы, находясь бок о бок со смертельной опасностью.

Управление человеческими ресурсами в такой ситуации приобретает особую значимость, позволяет обобщить и реализовать целый спектр вопросов адаптации индивида, личности, субъекта труда к постоянно меняющимся социальным условиям.

Вполне очевидно, что наиболее ярко представленными в трудовом процессе в период пандемии будут следующие риски:

– рост безработицы в связи с закрытием большого количества организаций и предприятий;

– резкое снижение коммуникативного общения – как личностного, так и группового;

– появление достаточно большого количества высвободившихся асоциальных прослоек общества в связи с сокращением количества предприятий малого и среднего бизнеса;

– отсюда следует возможный риск увеличения количества межнациональных криминальных группировок;

– в результате при наличии длительного течения такого явления, как пандемия, возникает риск снижения общего доверия органам власти. Также можно говорить о рисках возникновения различного уровня конфликтов – от внутриличностных и межличностных до глобальных межнациональных.

Наличие указанных рисков способствует ухудшению условий труда и может способствовать формированию профессиональной деформации личности субъектов труда.

Именно поэтому рассмотрение психологии труда в новых социальных условиях не может не затронуть такой важный феномен развития субъекта труда, как профессиональная деформация личности с позиции профилактики и коррекции.

Решение рассматриваемой проблемы

Термин «профессиональная деформация личности» ввел известный социолог Питирим Сорокин для обозначения особого социально-психологического феномена [12]. Ученый занимался исследованием проблемы влияния профессий на поведение людей с психологической и медицинской точек зрения. На основе разработанных программ и эмпирических методов было проведено исследование деятельности различных профессиональных групп. Это послужило отправной точкой в изучении проблем профессиональной деформации личности и поиске возможных путей профилактики и преодоления этого негативного явления

[5]. С учетом существующего социального кризиса проблема обострилась и стала наиболее актуальной с точки зрения профилактики и преодоления профессиональной деформации личности (далее – ПДЛ).

В результате значительного снижения субъект-субъектного взаимодействия возможность формирования профессиональных деформаций личности резко возросла. Это проявилось в виде снижения потребности в самореализации, ролевой стереотипности, повышении уровня ригидности, снижении качества труда.

Возникла острая необходимость психологического сопровождения профессиональной деятельности субъектов труда всех видов деятельности. Особого внимания в этом процессе заслуживает профилактика и коррекция профессиональной деформации личности представителей педагогического труда (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.А. Жалагина и др.). Остановимся более подробно на особенностях такого явления, как профессиональная деформация личности.

В исследованиях по психологии труда понятие профессиональной деформации личности чаще всего связывают с нарушением целостности личности и появлением негативных свойств и качеств; с адаптацией к новым социальным условиям при рассмотрении профессиональной деформации личности как способа преобразования поведения, общения в соответствии с имеющимся профессиональным опытом [1, 11].

В качестве факторов, обусловленных спецификой педагогической профессиональной деятельности в новых социальных условиях, можно рассматривать стресс на рабочем месте; производственные конфликты; профессиональную усталость; необходимость разрешения жизненно важных проблем в профессиональной деятельности и быту и т.д. Все это ведет к функциональным перегрузкам и, как результат, к возникновению профессиональных кризисов, которые можно рассматривать как риски социально-психологического характера с ухудшением социально-психологического климата, в котором ведется профессиональная деятельность, и снижением социальной оценки деятельности [6, 9].

В таких условиях особую значимость приобретает профессиональная компетентность субъекта труда как целостное профессиональное свойство, интегрирующее в себя компоненты с соответствующим психологическим содержанием. Профессионально-личностная компетентность имеет достаточно сложную структуру, включающую такие психологические составляющие, как эмпатия, толерантность, развернутая система социально-нравственных самооценок, развитие самосознания, стремление к профессионально-творческому саморазвитию, позитивное отношению к себе и другим. Данные психологические составляющие вполне можно назвать профессионально-личностными компетенциями.

Формирование профессионально-личностных компетенций будет способствовать коррекции и профилактике профессиональной деформации личности субъектов труда и – соответственно – улучшению качества профессиональной деятельности [2, 7].

В результате сформируется способность к генерированию новых идей при решении профессиональных задач, в том числе в междисциплинарных областях, способность проектировать свою профессиональную деятельность в рамках новых социальных условий. Можно предположить, что формирование таких компетенций у педагогических работников может минимизировать определенные риски этого сложного для всего человечества периода (риски безработицы, отсутствие коммуникации, потери близких и т.д.).

Профессиональная деформация личности субъекта труда представляет собой результат взаимодействия профессиональной деятельности и человека. Профилактика, преодоление и наиболее эффективное разрешение сложных профессиональных ситуаций могут обеспечиваться использованием конструктивных копинг-стратегий, способствующих самореализации личности и профессиональному развитию. Речь идет о совершенствовании способов деятельности, оптимизации психологического климата и межличностного взаимодействия, развитии конструктивных стратегий поведения и навыков саморегуляции.

Особое место в структуре профилактики ПДЛ педагогических работников занимает работа психолога и его инструментарий, адресуемый педагогу в преодолении ПДЛ: методы психодиагностики, психологического консультирования, психокоррекции, психотерапии и психологического просвещения.

В принципе, определение понятия «профессиональная деформация личности» в новых социальных условиях остается традиционным. ПДЛ – это изменения сложившейся психологической структуры личности в процессе профессиональной деятельности. Проявления ПДЛ снижают качество труда, вызывают социальный дискомфорт как у окружающих, так и у самого человека, дезадаптируют его как в профессиональной, так и в иной среде [5; 6].

В новых условиях пандемии этот кризис может быть представлен в разных эмоциональных проявлениях: в агрессии, преобладании авторитарного стиля, в повышенной конфликтности, чрезмерной обидчивости. Указанные проявления способствуют формированию качеств, свойственных кризисным изменениям: профессиональная и социальная индифферентность, социальное лицемерие, повышенная тревожность, эмоциональное безразличие, коммуникативная пассивность, личностно-ролевой диссонанс.

Все это может привести либо к педагогической агрессии нового социального этапа, либо к безразличию, проявляющемуся в привычке жить, не принимая ответственности на себя и не оказывая сопротивления. Наличие такого субъекта труда в педагогическом коллективе способствует формированию недоброжелательного социально-психологического климата, снижению уровня доверия и, как следствие, ухудшению качества труда. Решить проблему в сторону улучшения ситуации может грамотное руководство педагогическим коллективом, то есть принятие психологически обоснованных управленческих решений, способствующих улучшению условий труда с точки зрения отношения субъектов педагогического труда друг к другу.

Результаты и дискуссия

Современный социум требует пересмотра управленческих подходов к достижению результатов в профессиональной деятельности и к постоянному совершенствованию таких субъектов труда, как педагоги. Нам всем необходимо формировать положительное отношение к окружающему миру, к коллегам по работе, ко всем, кто находится рядом как дома, так и на рабочем месте. Изменения социума начинаются с каждого из нас, поэтому начинать нужно всегда с самого себя. Педагогический труд имеет первостепенное значение в жизни любого общества, начиная с доисторических времен и заканчивая сегодняшним периодом глобальных изменений в мире. Педагог, учитель – это тот человек, с которого начинается жизнь каждого из нас. Педагогическое сопровождение – это сопровождение всей жизни индивида, личности, субъекта труда, поскольку всю жизнь мы учимся – узнаем, познаем что-то новое и важное для последующего развития социума и таким образом продолжаем наше обучение под чьим-нибудь руководством. Роль педагога настолько велика, что оценить его значение для развития человечества практически невозможно, остается только принять это за истину. Профессиональная деформация личности педагога неизбежна, это своего рода хроническое заболевание, но оно поддается лечению в виде знания об этой проблеме и постоянного саморазвития и самосовершенствования.

В процессе профилактики профессиональной деформации личности в новых условиях задача должна состоять не в том, чтобы бороться с уже сформированной ПДЛ, а в том, чтобы не создавать условий для формирования новых. Задача состоит в том, чтобы как можно раньше распознать проблему, профилактировать и купировать ее развитие.

Взаимодействие личности с профессией включает в себя выбор и качество освоения последней, психологическое сопровождение профессионального становления, психологическое содержание деятельности, формирование профессионализма. Профилактика и коррекция профессиональной деформации личности – это

системообразующий фактор психологии труда (Э.Ф. Зеер [9], Е.А. Климов [10], А.К. Маркова [11], Л.М. Митина, Т.А. Жалагина [6, 7] и др.).

Для эффективного решения указанной профессиональной задачи необходимым условием является развитие психологической культуры субъекта [2], проявляющееся в таких моделях деятельности и поведения, при которых гармонично функционирующие компоненты обеспечивают успешность профессиональной деятельности.

В период социальных изменений получение высшего образования неотделимо от понятия «профессиональная культура». Психологическая культура этого процесса обогащается опытом межнациональных культурных связей и, таким образом, становится основой профилактики и коррекции профессиональной деформации личности субъектов труда педагогической сферы деятельности.

В процессе интеграции психологии с другими социогуманитарными науками, особенно в период кризиса, особое значение приобретает использование ресурсов человека, в частности созидательных ресурсов, которые создают основу серьезных общественных достижений. В этой связи первостепенное значение имеют такие ресурсы человека – субъекта труда – как способности к инновациям, адекватному их восприятию и грамотному использованию в профессиональной деятельности.

Особого внимания в сложившихся социальных условиях заслуживает изучение глубинных теоретико-методологических оснований для развития психологической готовности к инновациям и нивелированию проявлений профессиональной деформации личности [3].

Предубеждение против нововведений и перемен является характерной особенностью развития человека. Объясняется это тем, что каждое нововведение требует дополнительных затрат времени на переучивание, приспособление к новым социальным условиям, и такая перестройка связана с определенными усилиями.

Особенное значение эта тема приобретает в новых социальных условиях – в период социальной стагнации современного мира, который характеризуется нестабильностью экономики, постоянными переменами на рынке товаров и услуг, увеличивающейся возможностью потерять работу и средства к существованию. Все это напрямую связано со следующими психологическими феноменами: страх перед будущим, апатия, потеря смысла жизни, снижение самооценки.

В результате могут формироваться антиинновационные барьеры, такие как консерватизм, конформизм, ригидность, догматизм и т.д. Указанные антиинновационные барьеры служат основой формирования профессиональной деформации личности [3].

Фактор психологической готовности говорит о наличии психологической установки на достижение результата и способности на ее реализацию. Структуру психологической готовности составляют следующие компоненты, предполагающие стартовую установку определенному виду деятельности, в нашем случае педагогической: достижение необходимого позитивного результата, полное включение в деятельность, принятие самостоятельного обоснованного решения, преодоление стрессов и достижение согласия.

Соответственно, психологическую готовность можно определить как состояние возможности реализации многоплановой профессиональной вариативности и максимальной включенности творческих сил субъекта педагогического труда в профессиональную деятельность.

Заключение

Таким образом, необходимым условием профилактики профессиональной деформации личности педагогических работников в новых социальных условиях выступает формирование психологической культуры и психологической готовности к инновационной деятельности.

В процессе формирования психологической культуры и готовности к инновационной деятельности можно выделить ключевые универсальные и общепрофессиональные компетенции, необходимые представителям педагогического труда:

1. Владение методологией теоретических и экспериментальных исследований в области образования.
2. Способность проектировать и осуществлять комплексные междисциплинарные исследования на основе целостного системного научного мировоззрения.
3. Владение культурой научного исследования в области образования, в том числе с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий.
4. Навыки критического анализа и оценки современных научных достижений, генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач с учетом междисциплинарных областей.
5. Готовность к разработке новых образовательных методов исследования и их применение в самостоятельной научно-исследовательской деятельности в области образования.
6. Способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося – будущего субъекта труда.
7. Готовность организовать работу исследовательского педагогического коллектива.

Перспективы дальнейших теоретических и эмпирических исследований с учетом новых социальных явлений связаны с

углубленным изучением динамики профессиональной деформации личности представителей образования с точки зрения возможностей психологической профилактики, а также с разработкой программ развития готовности к инновациям для субъектов труда различных профессиональных направлений.

Основу подобных исследований составляют теоретико-методологические подходы к таким понятиям, как профессиональная деятельность и ее регуляция; профессиональная среда; становление; профессиональное развитие; адаптация и социализация субъекта труда (Б.Ф. Ломов, А.Н. Лентьев, В.А. Бодров, А.Л. Журавлев, А.В. Юревич, Д.В. Ушаков и др.). Применяя на практике указанные выше теоретические постулаты, можно обозначить новые цели будущих научных исследований, связанных с переносом проанализированных теоретико-прикладных направлений на другие профессии, и рассмотреть их с опорой на теоретико-методологический анализ уже существующих научных трудов. Это позволяет прогнозировать появление новых психологических факторов развития с целью усиления роли кросскультурных связей в новых социальных условиях глобального мироздания.

Список литературы

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. Бессонова Л.А. Возможность преодоления профессиональной деформации личности социального работника посредством внедрения программы формирования профессионально-личностной компетентности // Психология управления в современной России: процессы труда и организации: Материалы международной научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 210–214.
3. Гудименко Ю.Ю., Жалагина Т.А. Психологическая готовность к инновационной деятельности как условие профилактики профессиональной деформации личности // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 216–224.
4. Дикая Л.Г., Ермолаева Е.П. Самореализация профессионала в условиях глобализации: Социально-психологические и субъектно-личностные детерминалы // Социальная психология труда. 2011. Т. 1. С. 63–81.
5. Жалагина Т.А. Профессиональный стресс и профессиональная деформация личности [Электронный ресурс]: учебное пособие. В 2 ч. Ч. 2. Профессиональная деформация личности. Тверь: ТвГУ, 2018. 1 электрон. опт. диск.
6. Жалагина Т.А. Формирование личностной компетентности преподавателя вуза в целях преодоления профессиональных деформации // Мир образования – образование в мире. 2010. № 1(37). С. 157–164.
7. Жалагина Т.А. Цифровизация как основа технологического прогресса и психолого-социального развития субъекта труда / Психология труда

организации и управления в условиях цифровой трансформации общества: коллективная монография / под ред. А.Л. Журавлева, Т.А. Жалагиной, А.Н. Занковского, Н.Н. Демиденко Тверь.: ТвГУ, 2021. С. 23–32.
8. Журавлев А.Л., Мироненко И.А., Юревич А.В. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 2. С. 58–71.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 329 с.
10. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению 521000 Психология и специальностям 020400 Психология, 022700 Клиническая психология. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2004. 334 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
12. Сорокин П.А. Влияние профессии на поведение людей и рефлексология профессиональны групп // Вопросы изучения и воспитания личности / под ред. В.М. Бехтерева. СПб: Государственное издательство № 3, 1921. С. 397–424.

Об авторе:

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Психология труда и клиническая психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: zhalagina54@mail.ru

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES' PROFESSIONAL ACTIVITIES IN NEW SOCIAL CONDITIONS

T.A. Zhalagina

Tver State University, Tver

The article is devoted to the consideration of the psychological support of the teacher's professional activity of in the new social conditions associated with the COVID-19 pandemic. Such psychological concepts as professional deformation of the personality, psychological readiness for innovative activity, psychological culture, universal and general professional competencies are defined and precised. Based on the analysis, a conclusion is made about possible ways to prevent the personal professional deformation of pedagogical workers in order to minimize social risks and improve the quality of work.
Keywords: *psychological support, personal professional deformation, social risks, prevention, psychological culture, teaching staff, innovative activities, new social conditions.*

УДК 159.9: 616.831-005
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.068

ПСИХОЛОГ В РЕАБИЛИТАЦИИ: ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ, ПЕРЕНЕСШИХ ЦЕРЕБРАЛЬНЫЙ ИНСУЛЬТ

М.М. Плахотниченко[1,2], М.Ю. Гласовская[2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
[2]ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр», г. Тверь

Освещены основные подходы к постановке задач психологической реабилитации пациентов, перенесших церебральный инсульт. Рассмотрена специфика реабилитации пациентов в условиях стационара. Предложен вариант краткосрочной и качественной оценки восприятия заболевания у пациентов, перенесших церебральный инсульт. В качестве психодиагностических инструментов были выбраны «Краткий опросник восприятия болезни» (В.М. Ялтонский и др.) и «Опросник самооценки социальной значимости болезни» А.И. Сердюка.

Ключевые слова: *реабилитация, психологическое сопровождение, инсульт, церебральный инсульт, восприятие болезни.*

Церебральный инсульт является заболеванием сосудов головного мозга, выражается острым нарушением мозгового кровообращения (ОНМК) и приводит к очаговым или генерализованным нарушениям высших психических функций [1]. В случае возникшего затруднения кровоснабжения определенного участка мозга специалисты диагностируют у пациента ишемический инсульт. Геморрагический инсульт является мозговым кровоизлиянием вследствие разрыва стенки сосудов.

Церебральный инсульт является одним из наиболее распространенных неврологических заболеваний, в большинстве случаев приводит к инвалидизации пациента. Перенесшие инсульт сталкиваются с двигательными нарушениями различной степени, нарушениями речи и когнитивных функций. Для восстановления функций пациента организован процесс нейрореабилитации.

Психологическая реабилитация является одним из направлений комплексного восстановительного лечения пациента, перенесшего церебральный инсульт. Задачами психолога становятся повышение психологической адаптации пациента, формирование такой среды в ближайшем окружении пациента, в его микросоциуме, что способствовало бы восстановлению. Достижение психологической адаптации пациента после перенесенного заболевания возможно при формировании у него положительных установок к реабилитации: высокая приверженность, сотрудничество с медицинским персоналом, активная позиция в лечении [3].

© Плахотниченко М.М.,
Гласовская М.Ю., 2022

Современные реабилитационные мероприятия отражают биопсихосоциальную модель восстановительного процесса [4] и включают совместную работу специалистов разных профилей: реабилитологов, неврологов, логопедов, врачей и инструкторов ЛФК, психологов. Работа мультидисциплинарной команды предполагает обмен информацией о пациенте для составления общей реабилитационной цели, которая учитывает актуальные потребности пациента, перенесшего церебральный инсульт, а также его реабилитационный потенциал.

К задачам психологического сопровождения пациента, перенесшего церебральный инсульт, можно отнести диагностику пострадавших когнитивных функций, определение степени выраженности тревоги и постинсультной депрессии. В качестве предпринимаемых мер пациентам рекомендовано восстановительное обучение в форме когнитивного тренинга, а также психологическая коррекция, направленная на изменение дезадаптивных установок, повышение мотивации к лечению (приверженность, комплаенс), формирование эффективного взаимодействия с медицинским персоналом [5]. Следует учесть, что грубые когнитивные нарушения и выраженные проявления постинсультной депрессии являются факторами, ограничивающими процесс реабилитации и корректирующими постановку реабилитационной цели мультидисциплинарной бригадой. В связи с чем, возрастает значимость роли психолога как участника реабилитационной команды.

Также в рамках реабилитационного процесса психологу необходимо осуществлять квалификацию нарушений функционирования, активности и участия пациента согласно международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ). Особые тематические разделы МКФ могут быть соотнесены с зоной компетентности специалистов. Так, в реабилитационном диагнозе пациента психологом могут быть описаны нарушения функций и структур организма – умственные функции (домен b1), в разделе «Ограничения активности и участия» – обучение и применение знаний (домен d1), общие задачи и требования (домен d2), общение (домен d3), межличностные взаимодействия и отношения (домен d7) [8].

Для осуществления анализа медицинской документации психологу необходимо владеть базовой неврологической терминологией, интерпретировать баллы и индексы пациента по шкалам, применяемым врачами. В свою очередь, психолог предоставляет информацию о пациенте в контексте, доступном для понимания всеми членами мультидисциплинарной бригады. Единая система оценки нарушений функционирования пациента позволяет осуществлять комплексную нейрореабилитацию.

Психолог, работающий с пациентами, перенесшими церебральный инсульт, для оценки умственных функций применяет диагностику когнитивных функций, опираясь на нейропсихологический подход. Более целостное видение пациента возможно благодаря психологической диагностике его личности, отношению к сложившейся ситуации и межличностному взаимодействию с родственниками. Важность данного подхода также отражена в МКФ. Однако в МКФ отсутствуют некоторые характеристики психической деятельности и психических процессов – например, умственная работоспособность, критичность и т.д. Также не сформулированы такие значимые категории, относящиеся к пациентам с соматическими заболеваниями, как внутренняя картина болезни и самооценка [6].

А.Ш. Тхостов и Н. Григорьева [2] выделяют три вектора психотерапевтической помощи пациентам неврологической клиники: осознание физического и психологического состояния, осознание сохранных возможностей и жизненных приоритетов (мотивация пациента к самостоятельной работе по достижению жизненных целей, изменение системы взаимоотношений пациента с собой, окружающими людьми и болезнью в процессе решения конкретных задач). Данная стратегия опирается на подход В.Н. Мясищева, в котором личность рассматривается в системе отношений к различным сторонам действительности.

Н.Г. Ермакова [3], выделяя этапы психологической реабилитации пациента с последствиями церебрального инсульта, также опирается на динамику субъективных изменений в системе отношений пациента как личности – к самому себе, к заболеванию и лечению (первый этап психологической реабилитации), к ближайшему окружению, семье и макросоциуму (второй этап психологической реабилитации). Ценности и обретение нового жизненного смысла становятся мишенью третьего этапа психологической реабилитации, носящей экзистенциальный характер. Задачи психолога на первом этапе психологической реабилитации направлены на восстановление целостного образа «Я» пациента. Пациент, имеющий двигательные нарушения, высокую степень утомляемости, нарушения самообслуживания, испытывает утрату привычного образа здорового «Я», вступая в процесс принятия случившихся изменений. Поэтому важна работа психолога, направленная на коррекцию самоотношения и определение внутренних ресурсов, способствующих принятию нарушенных двигательных, когнитивных функций и затем – эффективному восстановлению.

Восприятие заболевания, отношение пациента к своей болезни имеет высокую значимость в работе психолога с пациентами соматического профиля, поскольку «характер эмоционального, когнитивного и поведенческого реагирования пациента на болезнь во

многом определяет вероятность ее успешного преодоления или приспособления к ней с восстановлением психологического и социального благополучия человека» [2].

Таким образом, помимо квалификации дефекта когнитивной сферы, возникшего вследствие перенесенного инсульта, необходима психологическая диагностика восприятия пациентом своего заболевания. Благодаря адекватному восприятию заболевания возможно достижение поставленной реабилитационной задачи. Ожидания пациента от восстановления будут соответствовать цели и результату нейрореабилитации. В противном случае при неадекватной либо искаженной оценке пациентом своего заболевания специалисты мультидисциплинарной реабилитационной команды могут сталкиваться с сопротивлением пациента, проявлениями повышенной тревожности, депрессии либо анозогнозии – факторами, препятствующими достижению результата [5].

Работа специалистов мультидисциплинарной команды согласно МКФ включает количественную оценку нарушений при поступлении пациента и степени уменьшения их проявлений к завершению реабилитации с целью определения эффективности и достижения поставленных реабилитационных задач. Таким образом, психолог, работающий в реабилитационных учреждениях, нуждается в таком психодиагностическом инструментарии, который давал бы достаточную качественную характеристику пациента относительно его отношения к заболеванию и измеряемую количественно в динамике.

В данном исследовании приняли участие 12 пациентов в возрасте от 41 до 66 лет, перенесших ишемический инсульт (ранний восстановительный период), имеющих диагноз «I69.3 Последствия инфаркта мозга». Пациенты проходили реабилитацию в условиях стационара (ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр», г. Тверь). Пациенты с последствиями перенесенного инсульта находятся на стационарном лечении в течение 14 дней. Данные условия вызывают необходимость в краткосрочных и эффективных интервенциях психолога. Целью исследования является определение особенностей восприятия заболевания пациентами, перенесшими инсульт, и степени его влияния на сферы их жизни. Предмет исследования – отношение к своему заболеванию у пациентов в раннем восстановительном периоде после ОНМК ишемического типа.

Для оценки степени когнитивных нарушений пациента применена методика MMSE (Краткая шкала оценки психического статуса). Участники, принявшие участие в данном исследовании, имеют легкие когнитивные нарушения, в отдельных случаях отмечается отсутствие когнитивных нарушений согласно диагностике. В группу участников исследования не вошли пациенты, имеющие умеренные и более

выраженные когнитивные нарушения, с целью исключения анозогностического фактора. Также следует отметить, что участники, вошедшие в данную группу, хотели бы после реабилитации вернуться к профессиональной деятельности.

Исследование особенностей восприятия заболевания проведено с помощью русскоязычной версии Краткого опросника восприятия болезни [9]. Оценка степени влияния последствия заболевания на различные сферы и аспекты жизни осуществлена с помощью «Опросника самооценки социальной значимости болезни» А.И. Сердюка [7].

Восприятие заболевания оценивается в следующих значимых аспектах: влияние на жизнь пациента, восприятие длительности заболевания, ощущение контроля над заболеванием, оценка эффективности проводимого лечения, восприятие симптомов заболевания, обеспокоенность болезнью, понимание заболевания, его влияние на эмоции, субъективные причины, спровоцировавшие заболевание. Для оценки разработана десятибалльная шкала с выделением диапазонов от 0 до 2 баллов (низкая степень выраженности аспекта восприятия заболевания), от 3 до 7 баллов (средняя степень), от 8 до 10 баллов (высокая выраженность аспекта восприятия заболевания). Таким образом, были получены следующие результаты диагностики восприятия заболевания у пациентов, перенесших ишемический инсульт.

Последствия заболевания. Средний показатель равен 6,5 балла, что соответствует умеренной степени влияния последствий инсульта на жизнь пациента. Распределение по соотношению оценки данного аспекта: 50 % пациентов, перенесших инсульт, в наивысшей степени оценивают влияние заболевания на собственную жизнь, 42 % участников оценивают умеренное влияние заболевания на качество жизни. Оставшиеся 8 % участников не отмечают влияния заболевания на сферы их жизни.

Длительность заболевания. Средний показатель равен 5,6 балла, что соответствует средней степени оценки длительности заболевания. Большинство пациентов, перенесших инсульт (83 %), отмечают, что надеются на завершение заболевания и избавление от симптомов, с которыми пришлось столкнуться. В данную категорию участников также вошли оценки, сопровождаемые комментариями «не знаю», «не знаю, сложно прогнозировать» и т.п. Лишь 8 % участников отметили, что последствия инсульта останутся навсегда. Также 8 % участников отметили короткое течение заболевания. Следует обратить внимание на данный аспект отношения к заболеванию, поскольку восстановительный период после инсульта является длительным, при этом на реабилитационный прогноз оказывает влияние множество факторов. Пациенты в большей степени мало информированы о своем реабилитационном потенциале и в сочетании с процессом принятия заболевания их восприятие длительности заболевания может искажаться.

Контроль над болезнью. Средний показатель входит в умеренный диапазон и равен 6 баллам. Пациенты преимущественно ощущают частичный контроль над последствиями церебрального инсульта (92 % участников). Лишь 8 % участников отмечают отсутствие контроля со своей стороны над течением заболевания;

Продуктивность лечения. Средний показатель оценки эффективности проводимого лечения равен 6,6 балла. Пациенты, перенесшие инсульт, оценивают эффективность лечения как среднюю, некоторые участники не смогли высоко оценить проводимую реабилитацию в связи с тем, что вынуждены долго лечиться, а улучшения малозаметны, несмотря на множество проводимых реабилитационных мероприятий и процедур. Таким образом, 33 % пациентов высоко оценили эффективность проводимого лечения, остальные 67 % оценивают в диапазоне средних оценок. Среди участников исследования отсутствует непринятие оказываемой медицинской помощи. В данном аспекте в ходе психологического сопровождения пациента, перенесшего инсульт, является важным коррекция ожиданий от проводимого лечения в соотношении с реабилитационными возможностями пациента.

Восприятие симптомов заболевания. Средний показатель равен 6,5 балла. Пациенты в средней степени ощущают симптомы перенесенного заболевания, т.е. текущие последствия инфаркта мозга, выраженные в частичных двигательных нарушениях. В процентном соотношении получены следующие результаты: 33 % участников исследования имеют выраженные ощущения последствий заболевания, 50 % участников умеренно оценивают свои физические ощущения, 17 % не испытывают каких-либо болезненных ощущений

Обеспокоенность заболеванием. Средний показатель равен 7,7, что свидетельствует об умеренно выраженной тревоге, связанной с последствиями инсульта. Чрезвычайно обеспокоены перенесенным инсультом 42 % пациентов (оценку сопровождали комментариями о чувстве неполноценности и ущербности), остальные 58 % пациентов оценивают свою обеспокоенность заболеванием как умеренную. Соответственно, данный аспект восприятия заболевания становится одной из основных мишеней психологического сопровождения. Пациенты нуждаются в информировании о своем заболевании и снижении психоэмоционального напряжения.

Понимание сути заболевания. Участники демонстрируют в средней степени понимание своего заболевания, средний балл равен 7,1. Более половины пациентов (58 % участников исследования) считают, что полностью понимают свое заболевание. Лишь 8 % не понимают сути заболевания, остальные 34 % пациентов в средней степени понимают случившееся. Данный аспект восприятия заболевания нуждается в дополнительной диагностике. Возможно, применимы вопросы в рамках

клинико-психологической беседы по пониманию перенесенного заболевания с целью исключения искаженного восприятия либо формирования анозогностического типа отношения к болезни

Эмоциональное состояние. Средний балл равен 6,5, что свидетельствует о том, что пациенты, перенесшие инсульт, ощущают его влияние на эмоциональное состояние. В средней степени оценивают влияние инсульта на эмоциональное состояние 50 %, 17 % пациентов отрицают влияние на эмоциональное состояние. Остальные 33 % участников в средней степени оценивают влияние заболевания на свою эмоциональную сферу.

Заключительным вопросом Краткого опросника восприятия болезни является субъективное определение в порядке значимости причин, которые вызвали заболевание. Ответы пациентов, перенесших инсульт, были разделены на группы по характеру называемых причин. Таким образом, были сформированы группы субъективно воспринимаемых пациентами причин случившегося церебрального инсульта.

Стресс и эмоциональное состояние. Пациенты указывали причины инсульта: стресс, нервный срыв, тревога, страх, боязнь. Данная категория причин является наиболее часто отмечаемой – 40 % доли среди всех причин. В двух случаях фигурировала ситуация стресса после смерти близких родственников.

Состояние здоровья. В данную группу названных причин вошли такие факторы, как высокое давление, сердечные заболевания, головные боли и т.п., они занимают 28 % из числа всех названных причин.

Вредные привычки, образ жизни. Участники называли такие вредные привычки, как курение и злоупотребление спиртным, доля среди всех названных причин составила 16 %. Также в данную категорию вошли ответы относительно неправильного образа жизни и невнимательного отношения к себе.

Работа. Часть пациентов называли причиной перенесенного инсульта свою рабочую деятельность, загруженность на работе и отсутствие необходимого отдыха. Данные ответы также имеют долю, равную 16 %.

Последствия церебрального инсульта накладывают определенные ограничения на сферы жизни пациента. Наиболее актуальные сферы жизни, их значимость для пациента после инсульта были выявлены с помощью «Опросника» Сердюка. Оценка производится по пятибалльной шкале. В случае оценки, равной 4–5 баллам, можно говорить о выраженном значении и изменении в соответствующей сфере жизни, при отсутствии влияния последствий заболевания на ту или иную сферу жизни пациент выставляет 1–2 балла. Получены следующие результаты исследования оценки влияния последствий церебрального инсульта на те или иные аспекты жизни пациентов:

– средний показатель восприятия ощущения силы и энергии составляет 3,7 балла, что соответствует умеренной степени возникшего ограничения работоспособности вследствие заболевания. Среди пациентов 83 % участников исследования ощущают себя более слабыми и немощными, остальные 17 % отрицают снижение работоспособности;

– ухудшение отношения к больному в семье: средний балл равен 2, что соответствует низкому уровню данного последствия. В семьях, родственник которых перенес инсульт, взаимоотношения не ухудшились, болезнь не изменила привычную динамику внутри семьи. В 25 % случаев пациенты отмечают ухудшение взаимоотношений внутри семьи. 75 % считают взаимоотношения в семье сохранившимися;

– ограничение удовольствий. Средний показатель равен 3,3 баллам и является умеренным. Пациенты, перенесшие церебральный инсульт, в некоторой степени склонны ограничивать себя в таких удовольствиях, как употребление спиртного, отказы в развлечениях. Так, ограничивают себя 58 % респондентов, 42 % постинсультных пациентов не испытывают дискомфорта от ограничений либо не нуждаются в ограничениях;

– ухудшение отношения к больному на работе. Средний показатель равен 1,3 балла, что свидетельствует об отсутствии у большинства пациентов изменений в отношении к ним со стороны коллег. Однако 8 % участников отмечают ухудшение взаимоотношений в рамках профессиональной деятельности;

– ограничение свободного времени. Средний показатель равен 2,8 балла. Несмотря на повторяющееся прохождение нейрореабилитации в условиях круглосуточного стационара, пациенты в целом не испытывают ограничения в свободном времени. Лишь 8 % участников отмечают ограничение в своих занятиях из-за пребывания в больнице;

– ограничение карьеры. Средний показатель равен 2,5 балла. Половина (50 %) участников исследования ощущают ограничения, накладываемые последствиями заболевания на их карьеру, они вынуждены поменять должность на более низкую, но подходящую по физическим условиям. Также 50 % участников остались на прежней должности либо не ощущают ограничений в данном аспекте в связи с последствиями заболевания;

– снижение физической привлекательности. Средний показатель составляет 2,4 балла. Среди участников исследования 33 % ощущают себя непривлекательными в связи с перенесенным инсультом. Такие последствия, как дизартрия, асимметрия в мимике лица являются наиболее беспокоящими пациентов. Остальные 67 % пациентов не считают себя неприятными для окружающих после случившегося заболевания, в целом удовлетворены своей внешностью;

– формирование чувства ущербности. Средний показатель, равный 2,5 балла, свидетельствует о низкой степени ощущения чувства собственной неполноценности в связи с заболеванием (50 % пациентов). Однако 17 % участников отмечают проявления «чувства неполноценности» и склонны сравнивать себя с прежним «Я», остальные 33 % в средней степени ощущают себя не такими, как все;

– ограничение общения. Средний показатель равен 1,7 балла, что свидетельствует о низкой степени изменений в сфере общения у пациентов после инсульта. Большинство участников исследования (92 %) продолжают общение с друзьями, не отдаляются от них;

– материальный ущерб. Средний показатель равен 3,4 балла: средняя степень влияния последствий заболевания в связи с лечением на материальную сферу. Более половины пациентов (58 %) отмечают дополнительные траты на лекарства либо невозможность дополнительного заработка.

Пациенты, перенесшие церебральный инсульт, вынуждены сталкиваться со значимыми изменениями в жизни, касающимися их работоспособности и материального благополучия. Ограничение в удовольствиях также является важной темой в ходе клинико-психологической беседы с данной категорией пациентов, многие пациенты могут испытывать смущение и избегать вопросов к лечащему врачу об употреблении спиртного и необходимости диеты.

Специфика конкретного заболевания имеет свои особенные аспекты в процессе реабилитации. Так, после церебрального инсульта пациенты имеют двигательные нарушения, изменения внешности, речи, они становятся более истощаемыми, при этом восстановительный период после инсульта является длительным, а нейрореабилитация может не совпадать с ожиданиями пациента.

Психологическая диагностика восприятия заболевания и степени его влияния на самого пациента и сферы его жизни важна в процессе психологического сопровождения пациентов, перенесших церебральный инсульт. Психологу, работающему в нейрореабилитации, следует учесть актуальные для постинсультных пациентов вопросы: обеспокоенность заболеванием и степень понимания его сути, принятие таких последствий заболевания, как снижение работоспособности, ограничение привычного образа жизни, тревога в связи с материальным благополучием.

Условия работы психолога в реабилитации имеют свое своеобразие: временные границы пребывания пациента в стационаре отделения реабилитации, необходимость количественной оценки нарушений как для отражения динамики показателей пациента, так и для возможности обсуждения реабилитационного потенциала пациента всеми специалистами мультидисциплинарной бригады в единой системе. Нельзя пренебрегать качественной интерпретацией результатов

психологической диагностики постинсультного пациента, т.к. на ее основе возможно построение более эффективного психологического сопровождения.

Таким образом, перед психологом, участвующим в реабилитационном процессе, стоят такие практические задачи, как эффективное взаимодействие с членами мультидисциплинарной команды, определение степени когнитивных нарушений пациента, интерпретация результатов психологической диагностики личности пациента и ее соотнесение с доменами МКФ, а также расширение рамок данного подхода с опорой на такие значимые категории в работе с пациентами соматического и неврологического профиля, как восприятие своего заболевания.

Список литературы

1. Всемирный атлас профилактики сердечно-сосудистых заболеваний и борьбы с ними / под ред. Mendis S, Puska P., Norrving B. Всемирная организация здравоохранения. Женева, 2013. 155 с.
2. Григорьева В.Н., Тхостов А.Ш. Психологическая помощь в неврологии: монография. Н. Новгород: Издательство Нижегородской гос. мед. академии, 2009. 444 с.
3. Ермакова Н.Г. Психологическая реабилитация больных с последствиями инсульта в условиях восстановительного лечения: этапы и методы // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. №4-7 (46). С. 114–119.
4. Козлова Н.В., Рогачева Т.В., Левицкая Т.Е., Цехмейструк Е.А., Назметдинова Д.Г. Клинический психолог в системе комплексной реабилитации // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. №22(1). С. 131–136
5. Костерева Л.И. Роль клинического психолога в медицинской реабилитации // Медико-социальные проблемы инвалидности. 2017. № 2. С. 34–35.
6. Кулаков А.А. Современные подходы к оценке психических функций с учетом МКФ // Медико-социальные проблемы инвалидности. 2011. № 4. С. 30–33.
7. Михайлов Б.В., Сердюк А.И., Федосеев В.А. Психотерапия в общесоматической медицине: Клиническое руководство / Под ред. Б.В. Михайлова. Харьков: Прапор, 2002. 128 с.
8. Смычёк В.Б. Современные аспекты инвалидности. Минск: БГАТУ, 2012. 268 с.
9. Ялтонский В.М., Ялтонская А.В., Сирота Н.А., Московиченко Д.В. Психометрические характеристики русскоязычной версии краткого опросника восприятия болезни // Психологические исследования. 2017. Т.10. № 51. С.1–14.

Об авторах:

ПЛАХОТНИЧЕНКО Марина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100,

Тверь, Желябова, 33); медицинский психолог, ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр» (170026, Тверь, ул. Горького, 50); e-mail: Plakhotnichenko.MM@tversu.ru

ГЛАСОВСКАЯ Марина Юрьевна – медицинский психолог, ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр» (170026, Тверь, ул. Горького, 50); e-mail: m.glasovskaya@yandex.ru

PSYCHOLOGIST IN REHABILITATION: FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PATIENTS AFTER CEREBRAL STROKE

M.M. Plakhotnichenko[1,2], M.Y. Glasovskaya[2]

[1]Tver State University, Tver
[2]Regional clinical treatment and rehabilitation center, Tver

The main approaches to setting goals for the psychological rehabilitation of patients with cerebral stroke are highlighted. The specifics of the rehabilitation of patients in a hospital are considered. A variant of a short-term and qualitative assessment of the perception of the disease in patients with cerebral stroke is proposed. As psychodiagnostic tools, the “Short Questionnaire for the Perception of the Disease” (V.M. Yaltonsky et al.) and “The Questionnaire for Self-Assessment of the Social Significance of the Disease” by A.I. Serdyuk.
Keywords*: rehabilitation, psychological support, stroke, cerebral stroke, perception of the disease.*

Вестник Тверского государственного университета.
Серия «Педагогика и психология», № 4 (61), 2022

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 377.1
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.079

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУВОРОВЦЕВ КАК ОСНОВА УСПЕШНОСТИ ВЫБОРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Н.В. Буренина[1,2], В.В. Мелетичев[1]

[1]ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург
[2]ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации», г. Санкт-Петербург

Изучаются основные факторы, детерминирующие выбор профессии и побуждения к учебной деятельности обучающимися довузовских учреждений Министерства обороны РФ. Представлены результаты эмпирического исследования ведущих мотивов учебной деятельности суворовцев по методике В.В. Мелетичева, в которой выделены пять групп побуждений: социальные, познавательные, профессиональные, личностные и мотивы социальной идентификации.
Ключевые слова: *мотивы учебной деятельности, мотивация, учебная мотивация, профессиональный выбор, осознанный выбор будущей профессии.*

В современном мире динамичное развитие рынка профессий безусловно создает определенные трудности в выборе правильного профессионального пути выпускниками образовательных учреждений. Такой выбор обусловливается рядом как внешних, так и внутренних причин. Как отмечалось в предыдущих работах одного из авторов статьи, «необходимость профессионального выбора в юношеском возрасте обусловлена, наряду с внешними факторами, прежде всего внутренними причинами – глубоко личной потребностью каждого молодого человека найти себя в социуме, получить образование, интересную профессию, обеспечивающую достойное существование, прожить счастливую жизнь. Определение своего места в мире взрослых, обретение собственной профессиональной идентификации, построение долгосрочной жизненной и профессиональной перспективы напрямую зависят от выбора профессии» [4, с. 3].

Одной из важнейших задач образовательных учреждений является организация и осуществление помощи обучающимся в профессиональном самоопределении. При этом усилия необходимо сосредоточить на том, чтобы оно являло собой осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки,

© Буренина Е.В.,
Мелетичев В.В., 2022

основой чего является наличие профессиональных мотивов. Данное положение распространяется и на довузовские учебные заведения Министерства обороны. При этом работу по профессиональной ориентации и консультированию воспитанников следует начинать с самого начала обучения в данных заведениях. Это определяется тем, что при поступлении в данные учебные заведения многие обучающиеся не могут ответить на вопросы: «Какой деятельностью в военной сфере ты бы хотел заниматься?», «Какие качества важны для овладения профессией военного?» и т. д. Данные проблемы появляются в связи с нехваткой информации об обучении в училище, представлений о профессиональной пригодности, неумением правильно оценить и соотнести свои способности и возможности. Как показывает практика деятельности таких учебных заведений, часто обучающиеся окончательно не определились с профессиональным выбором. В большинстве случаев на выбор ими профессии оказывает влияние внешняя мотивация – например, рекомендации или желание родителей, потому что данная профессия престижная, следование семейным традициям, учебное заведение предоставляет огромные возможности (наличие великолепной спортивной базы, высокий профессионализм коллектива училища). К сожалению, последствия данного выбора будут касаться не только учащегося, который сделал необдуманный шаг, выбрав не ту профессию, но и экономики страны. Выделенные со стороны государства финансовые ресурсы на обучение молодых людей будут потрачены вхолостую, потому что продолжать карьеру военного и поступать в высшие военные учебные заведения будет небольшой процент выпускников. Можно предположить, что такие выпускники, окончив обучение, могут выбрать один из двух путей: либо они поступят в военное училище, но будут заниматься нелюбимым делом, а, следовательно, эффективность их учебы, а впоследствии и службы, будет на невысоком уровне, либо будут пытаться переобучиться по другой специальности, затрачивая на это личные временные и финансовые ресурсы.

Целью обучения воспитанников довузовских образовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации является подготовка несовершеннолетних обучающихся к военной или иной государственной службе, поэтому в данных учебных заведениях особую значимость приобретает формирование военной направленности. Однако следует отметить, что суворовцы старших классов все-таки не обладают достаточным опытом, необходимой и полной информацией, а также соответствующими качествами, чтобы сделать осознанный и адекватный выбор своего будущего профессионального пути. Существует много факторов, влияющих на этот выбор, а именно: желание родителей или их давление на выбор подростка (например, продолжение семейной

традиции), убеждение со стороны сверстников, стремление продолжить совместную учебу в высшем военном учебном заведении с одноклассниками или друзьями, реальное осознание учащимся своего потенциала, желание изменить свою жизнь в лучшую сторону, доступность поступления в то или иное высшее военное учебное заведение (не хочу, но могу поступить), определенные черты характера, – все это в последствии может привести обучающегося к неправильному выбору будущей карьеры, что вызовет нежелание учиться дальше и разочарование в выборе профессии. Следовательно, для того чтобы избежать таких ошибок при выборе профессии и их негативных последствий, подростки нуждаются в помощи и консультации, направленной на профессиональную ориентацию. Эффективность и качество работы в данном направлении находятся в зависимости от формирования внутренней мотивации учения суворовцев, которая «является основой для развития в дальнейшей жизни положительной мотивации профессиональной и других видов деятельности» [7, с. 4], а также своевременности выявления профессиональных предпочтений и адекватного оценивания соответствия профессионального выбора учащихся их профессиональному и личностному потенциалу [2].

Анализ литературы по вопросам профессиональных предпочтений и склонностей показал, что чем больше человеку подходит его профессия, тем качественнее раскрываются его способности. Учеными Дж. Холландом, Е.А. Климовым, Л.А. Йовайша и др. выделяются несколько концепций изучения типологии личности и её роли в профессиональном самоопределении. Так, литовский ученый Л.А. Йовайша для разделения всех профессий выделял следующие преимущественные профессиональные ценности: ценность общения, интеллектуальную активность; практико-техническую активность, художественную активность; соматическую активность; материальную (экономическую) активность [3]. Американским психологом Дж. Холландом предложена методика определения шести типов личности, характеризующихся определенными особенностями и подходящими для них профессиями: реалистичный, интеллектуальный, социальный, конвенциальный, предприимчивый, артистичный [5]. Дж. Холланд утверждает, что успех в профессиональной деятельности зависит именно от соответствия типа личности и профессии [1, 8, 9].

Особенно среди зарубежных характеристик профессиональных типов личности стоит отметить типологию А. Рое. Автор предложила классификацию профессий, включающую в себя восемь групп: группа сервиса; группа деловых контактов; группа организаторов; группа профессий, требующая работы на открытом воздухе; группа технических профессий; группа профессий в области науки; группа профессий в области искусства; артистические профессии [5]. В качестве одной из

наиболее распространенных в отечественной науке и практике можно назвать типологию профессиональной направленности личности Е.А. Климова [4]. Отношение человека к предмету труда – основной критерий данной типологии. Опираясь на этот критерий, можно выделить следующие основные типы профессий: человек – природа; человек – художественный образ; человек – знаковые системы; человек – человек; человек – техника. Стоит отметить, что даже хорошо успевающему школьнику без специального педагогического руководства сложно сориентироваться в мире профессий.

Диагностика и анализ профессиональных предпочтений и склонностей учащихся способствуют осознанному выбору будущей профессии. Однако важно учитывать и другие, не менее значимые факторы, к числу которых, как показывает анализ научных и методических работ, необходимо отнести мотивацию, способности и готовность конкретной личности к выбору профессии и ее освоению. Обращая внимание в контексте проблематики статьи на мотивацию, важно иметь в виду, что речь идет не о мотивации вообще, а именно о профессиональной мотивации. Опираясь на исследования В.В. Мелетичева и Е.В. Харитоновой, «под профессиональной мотивацией в самом общем плане <…> понимается действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией» [8, с. 165]. Применительно к рассматриваемой проблеме следует упомянуть, что профессиональная мотивация воспитанников довузовских образовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации предпочтительно должна быть связана с военной карьерой.

Для того чтобы упорядочить множество мотивов, имеющих влияние на решение учащегося, кем ему быть, предлагаем воспользоваться методом полярных характеристик, обоснованных нами ранее [6, с. 7–9]. Мотивы выбора профессии распределяются между двумя полюсами. Один полюс – мотивы призвания, другой – мотивы давления (принуждения). Мотивы призвания характеризуются тремя условиями:

– человека действительно интересует конкретная профессия и он о ней имеет достаточно ясное представление;

– человек имеет ясное представление о себе самом, своих склонностях, возможностях и способностях;

– человек уверен, что данная профессия подходит ему, а он сам соответствует требованиям этой профессии.

Важно обратить внимание на то, что наличие данных условий не означает их однозначную правильность, соответствие реальной действительности. То есть и при наличии таких представлений в выборе

профессии могут совершаться ошибки. Но на этот период у обучающегося есть субъективное ощущение их правильности. Если в дальнейшем данный выбор окажется ошибочным, человека может ожидать разочарование и даже серьезные психологические последствия. Данное положение безусловно необходимо учитывать тем, кто занимается профессиональной ориентацией и консультированием. Влияние мотивов призвания на целеустремленность вхождения в профессию имеет огромное значение. Человек знает, чего хочет, и прилагает собственные усилия для того, чтобы добиться желаемого. Достижение любых, даже вспомогательных, промежуточных целей приносит ему удовлетворение. Молодые люди из разных стран отмечают, что интерес к определенной профессиональной сфере является важным фактором при выборе профессии. В качестве самого главного фактора большинство студентов указывают интерес к данной профессиональной сфере. По исследованиям И.В. Цыганковой, В.Ф. Потуданской, Я. Цзывэй, данный фактор как самый значимый выбрали 50 % молодых людей из КНР и 53 % студентов из РФ [10]. Однако по прошествии определенного времени решение типовых повторяющихся задач приносит все меньшее удовлетворение, что является источником энергии для поиска новых, более сложных задач и проблем. Это, в свою очередь, обусловливает профессиональное развитие и продвижение.

Противоположными к мотивам призвания будут мотивы давления (принуждения или обстоятельств). В этом случае на выбор профессии оказывают влияние внешние факторы, либо другие люди (родственники, друзья, знакомые, примеры героев кино и т. д.), либо какие-то обстоятельства, ситуации («за компанию», материальное состояние семьи, возможность (сложность) поступления, состояние здоровья и т. п.). Основой выбора профессии выступает не интерес к ней, стремление реализоваться в данном виде деятельности, а понимание того, что все другие варианты являются «менее подходящими». Два основных признака субъектов, имеющих мотивы данного полюса:

– нет осознанного представления о виде профессиональной деятельности, который был бы для них интересен;

– нет представления о себе самом, своих склонностях, возможностях, способностях.

Безусловно, и при таких условиях человек может овладеть профессиональными компетенциями. Однако у него отсутствует заинтересованность и в процессе конкретной профессиональной деятельности, и в ее результатах. Обязанности выполняются им преимущественно исходя из побуждений «надо», «выбора нет» и т.п. Результаты деятельности чаще всего безразличны или вызывают чувство избавления «от лишней работы», а речи о положительных эмоциях не идет. Формулирование новых, более сложных профессиональных целей

и их достижение, как и перспективы профессионального развития, не включаются в жизненный план. Основные усилия человека сосредотачиваются на реализации побуждений, которые напрямую не связанны с профессиональной деятельностью.

Изложенный материал позволяет сделать заключение о том, что успешность и учебно-профессиональной деятельности, и дальнейшей профессиональной деятельности обусловлена прежде всего мотивами призвания при выборе профессионального пути. Эти же мотивы детерминируют личностно-профессиональное развитие человека в перспективе трудовой деятельности.

Конечно, помимо мотивов призвания, важным фактором выбора профессии являются способности, представляющие собой свойство личности, которое выступает одним из условий успешности овладения необходимыми компетенциями в период профессионального обучения, и их реализация в профессиональной деятельности.

Еще одним фактором, который стоит упомянуть, является готовность обучающегося к выбору будущей профессии, проявляющаяся в личной позиции, которая основана на осознании учащимся ответственности перед обществом, семьей и, конечно, самим собой.

Исходя из понимания этого, профессиональный выбор, как упоминалось ранее, обычно осуществляется на основе нескольких факторов, ориентации и диагностики в сфере выбора профессии надлежит осуществляться системно, с изучением и анализом всех основных переменных, обусловливающих данный процесс и результат выбора.

Изложенный материал актуализирует проблему необходимости и значимости изучения основных факторов, детерминирующих выбор профессии и побуждения к учебной деятельности обучающимися старших классов довузовских учреждений Министерства обороны. Это и определило проблематику исследовательской работы, проведенной авторами статьи, а также научно-практическую актуальность данной проблемы. Целью данной работы являлось изучение мотивации учебной деятельности учащихся довузовских учреждений Министерства обороны. Исследовательская работа проводилась на 6-м курсе (10-й класс) ФГКОУ «Санкт-Петербургского суворовского военного училища МО РФ». В ней приняли участие 29 суворовцев разных учебных групп в возрасте 16–17 лет. В качестве диагностического инструментария использовалась методика изучения и анализа ведущих мотивов учебной деятельности, разработанная В.В. Мелетичевым [7, с. 89–90], в которой выделено пять групп побуждений: социальные, познавательные, профессиональные, личностные и мотивы социальной идентификации.

Важно отметить, что 28 % данных обучающихся особо успешны в изучении предметов физико-математического цикла (при том что

училище представляет собой образовательное учреждение с физико-математической направленностью).

Анализ полученных данных подтвердил положение о полимотивированности учения суворовцев. Учащиеся считают, что учение – активная деятельность по овладению научными и прикладными знаниями, навыками, умениями, развитию мышления, творческих способностей, личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, побуждается несколькими значимыми, часто разнородными, мотивами. Из социальных мотивов чаще всего называются «чувство моральной ответственности за результаты учебы перед родителями и преподавателями», «убеждение в необходимости добросовестной учебы». Из второй группы (познавательные мотивы) выделяются «интерес к изучаемым предметам» и «нравится учиться». Наиболее значимыми мотивами третьей группы (профессиональные мотивы) являются «знания нужны для будущей профессиональной деятельности», «заинтересованность будущей профессией», «стремление сделать карьеру». В группе мотивов социальной идентификации наиболее часто называются следующие: «стремление улучшить показатели учебной группы», «стремление учиться так, чтобы не критиковали в коллективе», «чувство ответственности перед коллективом учебной группы за результаты учебы». В пятой группе (личностные мотивы) значимыми мотивами отмечаются: «необходимость получения аттестата о среднем образовании», «будущая материальная стабильность», «стремление получить материальное или моральное поощрение».

В ходе анализа ответов удалось выявить иерархию мотивов суворовцев. Среди всех опрошенных учащихся Санкт-Петербургского СВУ в качестве наиболее значимых побуждений 6,9 % назвали личностные мотивы; 41,4% – личностно-профессиональные; 10,4% – профессиональные; 13,8% – профессионально-познавательные; 3,4% – профессионально-социальные; 10,4% – личностно-социальные; 3,4% – познавательные; 3,4% – личностно-познавательные; 6,9 – профессиональные и социальной идентификации.

Таким образом, полученные в ходе анализа результаты позволяют сделать вывод, что ведущими побуждениями суворовцев являются личностные и профессиональные мотивы.

Для проверки правомерности сделанного вывода была определена иерархичность групп мотивов учения. Коэффициент иерархичности определялся по формуле:

$$Ku = \frac{Sr1(2,3,4\ldots)}{R} \cdot 100,$$

где К*u*– коэффициент иерархичности группы мотивов; Sr 1(2,3,4...) – сумма ранговых оценок, присвоенных данной группе мотивов; R –

максимально возможная сумма ранговых оценок данной группы.

Обработка полученных результатов позволила получить данные, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Коэффициенты иерархичности групп мотивов учебной деятельности

Группа мотивов	К*и*
Социальные мотивы	66,9
Познавательные мотивы	69,1
Профессиональные мотивы	79,7
Мотивы социальной идентификации	59,8
Личностные мотивы	82,4

Представленные в таблице результаты подтверждают предыдущее заключение о том, что доминирующими мотивами учения суворовцев являются побуждения личностные, следующими по значимости являются профессиональные мотивы.

Полученные результаты позволяют утверждать, что у значительной части респондентов есть понимание выбора профессии. Но при этом есть большая группа учащихся, у которых отсутствуют четкие представления о профессии и самом себе, что не позволяет адекватно оценить соответствие себя и требований выбираемой профессии военного. В дальнейшем, как предполагают авторы статьи, это может отрицательно повлиять на успешность освоения профессии и самореализацию в данной профессиональной сфере, а также получение удовлетворения от результатов профессиональной деятельности и, следовательно, достижения профессионализма высокого уровня. Это может проявиться в выборе другого профессионального пути, а значит, приведет, с одной стороны, к невыполнению задачи, поставленной Министерством обороны Российской Федерации, с другой – к финансовым и временным потерям как для самого молодого человека, так и для государства.

Проведенный теоретический анализ рассматриваемой проблемы, представленные результаты экспериментальной работы обусловливают необходимость и важность целенаправленной, комплексной, основанной на системном подходе, работы, направленной на формирование мотивации учебной деятельности как основы профессиональной мотивации с целью оказания воспитанникам довузовских образовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации помощи и поддержки в профессиональном самоопределении.

Данную работу целесообразно организовывать и проводить начиная с первого курса обучения, включая в нее изучение основных факторов, влияющих на профессиональный выбор с учетом военной направленности, и консультирование, помогающее этому выбору. Одной из основных составляющих этой работы является формирование – в

качестве преобладающих – профессиональных мотивов учебной деятельности.

Список литературы

1. Бобкова М.Г., Мишечкина О.В. Взаимосвязь типа личности и профессионального выбора старшеклассников. URL: https://scienceforum.ru/2015/article/2015013664 (дата обращения: 04.01.2022).
2. Зеер Э.Ф., Рулей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. 256 с.
3. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. М.: Педагогика, 1983. 129 с
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для вузов. Ростов-н/Д: Феникс, 1996. 509 с.
5. Колосова О.А. Проблема формирования профессионального самоопределения и построения профессиональной типологии личности // Управление. 2016. № 1(11). С. 21–30. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-professionalnogo-samoopredelenie-i-postroeniya-professionalnoy-tipologii-lichnosti/viewer (дата обращения: 17.09.2022).
6. Мелетичев В.В. Диагностика мотивационной сферы в профориентации и консультировании учащихся: учебное пособие. СПб.: СПб АППО, 2015. 66 с.
7. Мелетичев В.В. Диагностика и формирование мотивации учения: учебное пособие. СПб.: СПб АППО, Петербургский опыт общего образования, 2017. 98 с.
8. Мелетичев В.В., Харитонова Е.В. Профессиональные склонности и мотивация обучающихся как условие успешности выбора и освоения профессии // Наука и школа. 2019. № 6. С. 163–170.
9. Станкевич А.В., Горбачева С.М., Рангу Ю.Е., Негодин И.П. Мотивационные факторы в выборе профессии у старшеклассников // Молодой ученый. 2017. № 14 (148). С. 194–198. URL: https://moluch.ru/archive/148/41497/ (дата обращения: 04.01.2022).
10. Цыганкова И.В., Потуданская В.Ф., Цзывэй Я. Факторы мотивации молодежи при выборе профессии // Экономика труда. 2019. Т. 6. № 4. С. 1545–1554.

Об авторах:

БУРЕНИНА Наталья Владимировна – аспирант, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13, литера А), преподаватель ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» (190005, Санкт-Петербург, пр. Московский, д. 17); e-mail: Natalika10@yandex.ru

МЕЛЕТИЧЕВ Вадим Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13, литера А); e-mail: vmelet65@mail.ru

MOTIVATION OF SUVOROVITES' LEARNING ACTIVITY AS THE BASIS FOR THE SUCCESS IN CHOOSING A FUTURE PROFESSION

N.V. Burenina[1,2], V.V. Meletichev[1]

[1]Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg
[2]Saint Petersburg Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Saint Petersburg

The main factors that determine the choice of a profession and motivation for educational activities by students of pre-university institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation are studied. The results of an empirical study of the leading motives of the educational activity of Suvorov students according to the method of V.V. Meletichev, in which five groups of motives are distinguished: social, cognitive, professional, personal and motives of social identification.

Keywords*: motives of educational activity, motivation, educational motivation, professional choice, success in choosing a profession.*

УДК 37.032
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.089

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е.Г. Милюгина[1], К.В. Праюнраттанавонг[2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
[2]Школа Камаласай, провинция Каласин, Таиланд

Актуализирована проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. На основе анализа научно-педагогической литературы систематизированы базовые категории, характеризующие данную сферу педагогической деятельности, и разграничены понятия *межкультурная компетенция* и *межкультурная коммуникативная компетенция.* Определены направления и принципы продуктивной организации процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.
Ключевые слова: *образование, педагогика, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция, компетентностный подход.*

Цивилизационные трансформации общества во все времена определяли направления и формы развития человеческой культуры и коммуникации. Сегодня мир живет в условиях активизации взаимодействия и взаимовлияния разнонациональных культур, что ставит перед человечеством новые проблемы и выдвигает новые требования к содержанию и качеству межкультурных контактов. В свете этих требований очевидно, что традиционно применяемые в обучении иностранным языкам методические культуросообразные подходы с их сугубо информационной функцией уже не могут обеспечить ожидаемого содержательного уровня межкультурных взаимодействий. Для успешного межкультурного общения сегодня недостаточно знать иностранный язык, потому что способность и готовность личности к этому виду коммуникации определяется уровнем ее межкультурной коммуникативной компетенции, предполагающей, наряду со знанием языка, также понимание традиций, обычаев, менталитета другого народа. Даже ознакомление обучающихся с особенностями культуры страны изучаемого языка – неотъемлемый компонент современных программ иноязычного образования – еще не способствует становлению личности как субъекта диалога культур. Решение этой задачи требует максимальной актуализации межкультурного подхода, предполагающего приобщение к иной культуре в контексте постижения

© Милюгина Е.Г.,
Праюнраттанавонг К.В., 2022

собственной. Поэтому современное иноязычное образование должно ставить своей целью формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, выступающей результатом приобщения к иному национально-культурному сознанию, иной языковой картине мира, проявляющейся в способности к продуктивной коммуникации на межкультурном уровне. При таком подходе необходимо сместить акцент с прагматических задач в овладении иностранным языком на формирование способности обучающихся к постижению иного менталитета, иной идеологии, иной картины мира.

Несмотря на то что понятие *межкультурная коммуникативная компетенция* уже достаточно давно и прочно вошло в научный оборот и закреплено во многих областях научного знания, до сих пор не выработано его концептуального определения, в полной мере раскрывающего его сущность. Более того, сложилась инерция отождествлять данный феномен с *межкультурной компетенцией*, осмысленной в середине 1980-х гг. как явление, характеризующее в самом общем смысле желание индивидов вступать в общение с окружающими, толерантность и заинтересованность в таком общении, а также знание социальных отношений в обществе и умение ориентироваться в них. Со временем данная категория утратила ряд приписываемых ей свойств и сегодня понимается учеными по-разному.

Так, Б. Спицберг в работе 2009 г. не выходит за узкие рамки данной традиции, понимая под межкультурной компетенцией «социальное поведение, воспринимаемое как относительно приемлемое и эффективное в данном контексте» и напрямую связывая уровень межкультурной компетентности личности с уровнем сформированности ее мотивации, соответствующих знаний и навыков [25, p. 70]. Такая же консервативность взглядов в публикации 2013 г. и Ч.-Ю. Чиу, В.Дж. Лоннера, Д. Мацумото и Кр. Уорда, которые определяют межкультурную компетенцию «в терминах, специфических для культуры навыков, необходимых для продуктивного функционирования в рамках нового культурного контекста и/или эффективного взаимодействия с людьми из разных культур» [20, p. 847]. Более перспективно еще в 1990-х гг. высказывались К. Кнапп и А. Кнапп-Поттхоф, справедливо считая условием успешного функционирования личности в новом для нее культурном контексте «отношение индивида к другой культуре, преодоление этнокультурного центризма и некий комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [22, p. 83]. В контексте развития личности посредством социокультурного взаимодействия в те же годы трактовал межкультурную компетенцию и

А. Томас, видя ней «выражение способности понимать, уважать, ценить и продуктивно использовать условия и факторы восприятия, суждения, осознания и действия в отношении себя и других людей в условиях взаимной адаптации, границы которой могут варьироваться от проявлений толерантности к несовместимым понятиям до развития форм общения и сотрудничества, основанных на совместных действиях, и до создания жизнеспособной модели ориентации, восприятия и строения мира» [27, p. 122]. Российские ученые Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, обобщая в современном справочном издании результаты исследований П.В. Сысоева и В.В. Сафоновой [9, 11], определяют межкультурную компетенцию как «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры», особо подчеркивая двунаправленность межкультурной компетенции на освоение культуры своей и чужой, возможное при условии сформированности «умений адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках» обеих культур и базируясь на принципах толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия [1, с. 134]. Динамический, развивающийся характер межкультурной компетенции в этой же логике несколько ранее отмечал Э.Д. Хирш, выделивший следующие уровни межкультурной компетенции: уровень, позволяющий человеку выжить; уровень, позволяющий ему войти в другую культуру; уровень, обеспечивающий ему полноценное функционирование в новой культуре; уровень, представляющий языковую личность [21, p. 20].

При всем разнообразии предлагаемых исследователями дефиниций в современных работах превалируют определения межкультурной компетенции либо как списка атрибутов (черт, знаний, отношений, навыков, наборов поведения и т.д.) личности, либо как прагматично трактуемой способности продуктивно взаимодействовать с представителями иноязычных культур. Сближает приведенные разнородные определения отраженная в них установка на продуктивность акта межкультурной коммуникации. Это отмечает Н.В. Черняк, сопоставляя сформированные к настоящему времени модели межкультурной компетенции, разработанные учеными США, Дании, Германии, Канады, Великобритании, Швеции, Литвы, Финляндии, Новой Зеландии, Латвии, Франции и Голландии: «единственным объединяющим рассматриваемые категории фактором является представление о межкультурной компетенции как о предпосылке успешного акта межкультурной коммуникации» [14, с. 120]. В результате межкультурная компетенция выступает лишь неким залогом результативности события межкультурной коммуникации, а гарантом ее является межкультурная коммуникативная компетенция.

Ключом к разграничению этих бесспорно взаимосвязанных понятий могут служить формулировки, предложенные британским исследователем М. Байрамом: «межкультурная компетенция предполагает способность взаимодействовать с представителями других культур на своем родном языке, в то время как межкультурная коммуникативная компетенция подразумевает способность взаимодействовать с представителями других культур на иностранном языке» [17, p. 43]. К мнению М. Байрама присоединяются А.В. Богданова и Г.В. Елизарова, которые видят сущность межкультурной коммуникативной компетенции в способности общаться с носителями других культур на их родном языке [4, с. 46; 6]. Мы полагаем, однако, что это еще не гарантирует глубокого понимания собеседника-инофона: последнее может и должно быть проверено с помощью обратной связи. Этот компонент вводит в определение межкультурной коммуникативной компетенции О.А. Леонтович, трактуя ее как «комплекс умений, позволяющих адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, соотнести интенции с предполагаемым выбором вербальных и невербальных средств, воплотить в жизнь коммуникативное намерение и верифицировать результаты коммуникативного акта с помощью обратной связи» [7, с. 50]. А.П. Садохин трактует обратную связь как свидетельство успешности акта коммуникации, в котором межкультурная коммуникативная компетенция реализуется как «совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других культур как на обыденном, так и на профессиональном уровне» [8, с. 133].

Данная дефиниция охватывает не только знание культурных особенностей страны изучаемого языка и речевые умения, но и необходимость использования вербальных и невербальных средств коммуникации. Целью формирования у обучающихся данного комплекса знаний, умений и навыков является формирование способности управлять процессом взаимодействия и его интерпретировать, а также приобретение новых культурных знаний из контекста конкретного межкультурного взаимодействия, т. е. освоение иной культуры в ходе коммуникативных процессов.

Перспективным в этом смысле представляется концепт межкультурного коммуниканта, предложенный тайским исследователем А. Рунгтрагулом. Понимая под межкультурной коммуникативной компетенцией «основанную на знаниях, умениях и отношениях осознанную способность обучающегося строить свое поведение в соответствии с культурными нормами изучаемого языка», он считает межкультурного коммуниканта медиатором, «посредником между собственной культурой и культурой собеседника с целью создания общего смыслового поля общения» [23, p. 534]. Соответственно

(продолжим мысль ученого), человек, вступающий в межкультурное общение по внезапно сложившейся ситуации или нерегулярно и потому не подготовленный к взаимодействию с носителем другой национальной и личностной культуры, может быть охарактеризован как *ситуативный коммуникант*, или *коммуникант поневоле*. Оказавшись на своеобразном распутье – в ситуации выбора между собственной культурой (культурой родной страны / нации) и культурой собеседника (культурой страны / нации собеседника-инофона), он не может обеспечить общее смысловое поле общения и в результате продуцирует разъединительный вариант посредничества, что сводит результат коммуникации к нулю.

Схематично мы представили разъединительный и объединительный варианты посредничества коммуникантов *ситуативного* и *межкультурного* типа соответственно на рис. 1 и 2.

Рис. 1. Разъединительный вариант посредничества коммуниканта ‘ситуативного’ типа

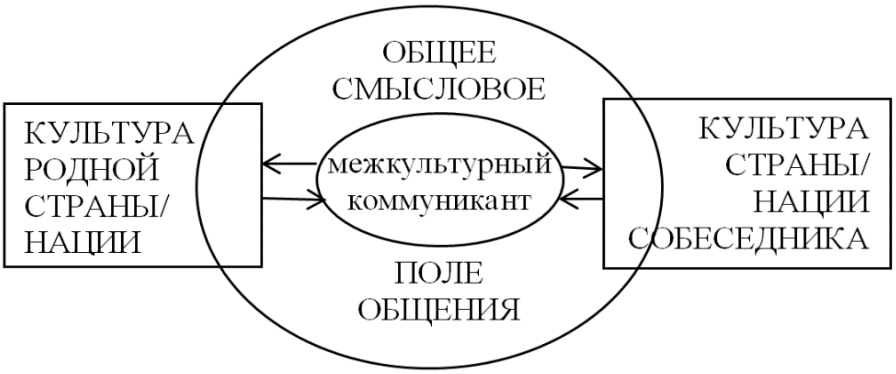

Рис. 2. Объединительный вариант посредничества коммуниканта межкультурного типа

Вопрос о структуре межкультурной коммуникативной компетенции и ее основных компонентах решается в научной литературе также неоднозначно. Так, российский исследователь Н.В. Барышников перечисляет около десяти компонентов межкультурной коммуникативной компетенции, называя определяющими «лингвистическую, языковую (лексическую, грамматическую, фонетическую, фонологическую), страноведческую, социокультурную, стратегическую» ее составляющие [2, с. 62]. Схожей точки зрения придерживается Н.Л. Тихомирова, указывающая на «лексический,

грамматический, прагматический, этический, страноведческий и информативный компоненты» межкультурной коммуникативной компетенции [12, с. 282]. В поисках ведущих компонентов межкультурного общения Г.М. Чен и У. Староста выделяют три: «межкультурную осведомленность (когнитивный компонент), межкультурную сензитивность (аффективный компонент) и межкультурную поведенческую адекватность (операционально-деятельностный компонент), определяемые как вербальные и невербальные навыки, необходимые для эффективного межкультурного взаимодействия» [19, p. 54]. С позиции социологии в межкультурной компетентности Г.И. Чемоданова и А.С. Сагандыкова дополнительно выделяют «социально-перцептивный и интерактивный компоненты, носящие детерминированный характер: развитие одного приводит к развитию другого» [13, с. 36]. В тайских исследованиях (В. Тача) выделяется более десяти компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе «лингвистический, языковой (лексический, грамматический, фонетический, фонологический), страноведческий, социокультурный, стратегический» [26, p. 47].

Наиболее полный перечень компонентов межкультурной коммуникативной компетенции представлен в исследовании Б. Спитцберга и Г. Шэнона, которые в результате изучения и систематизации основных трудов в области межкультурной компетенции за последние 50 лет выделили 264 компонента, из которых 64 – когнитивные (личностные черты), 77 – аффективные (установочные отношения) и 127 – практические навыки [25, p. 2–52]. По наблюдению А.В. Богдановой, в работах российских ученых ведущими компонентами межкультурной коммуникативной компетенции считаются «личностные качества, способности, знания и умения»; к ним примыкают такими элементы, как «ситуации общения, опыт личности, стратегии межкультурного взаимодействия» и т.п. [4, с. 43]. В этой же логике Е.С. Янкаускас выделяет в структуре межкультурной компетенции аффективные (толерантность, эмпатия); когнитивные (культурно-специфические знания, способствующие взаимопониманию); процессуальные (коммуникативные стратегии – начало разговора, речевые клише и т.д., свойственные другой культуре) компоненты [16].

В мировой практике общепринятой считается модель межкультурной компетенции М. Байрама, охватывающая не только знания и умения, но и особые качества личности, обеспечивающие адекватное восприятие элементов той культуры, к которой относится собеседник. Согласно предложенной ученым теории, вступающие в межкультурное взаимодействие представители разных культур должны обладать следующими характеристиками: Knowledge – знаниями о родной стране и стране партнера по общению; Skills of discovery and

interaction – умениями выстраивать диалог на основе открытости и интереса к собеседнику; Skills of interpreting and relating – умениями интерпретировать любое сообщение собеседника, используя знания о другой культуре; Intercultural awareness – личностными качествами, включающими открытость, отказ от предубеждений и стереотипов относительно чужой и своей культуры, эмпатию по отношению к собеседнику, представителю иной культуры, любопытство; Critical cultural awareness – готовностью к переосмыслению родной культуры, критическому осознанию родной и чужой культуры, умением критически оценивать мировоззрение, деятельность, определяющие ту или иную культуру [18, p. 240].

Таблица 1

Компоненты межкультурной коммуникативной компетенции и показатели их сформированности

№	Компоненты межкультурной коммуникативной компетенции	Показатели сформированности компонентов
1	Когнитивный (Knowledge)	Владеет культурно-специфическими знаниями, способствующими взаимопониманию
2	Операционально-деятельностный (Skills of discovery and interaction, Skills of interpreting and relating	Умеет выстраивать диалог на основе открытости и интереса к собеседнику умеет интерпретировать любое сообщение собеседника, используя знания о другой культуре
3	Аффективный (Intercultural awareness)	Проявляет открытость, отказ от предубеждений и стереотипов относительно чужой и своей культуры, эмпатию по отношению к собеседнику, представителю иной культуры, любопытство
4	Рефлексивный (Critical cultural awareness)	Проявляет готовность к переосмыслению родной культуры, критическому осознанию родной и чужой культуры, умение критически оценивать мировоззрение, деятельность, определяющие ту или иную культуру

Несмотря на кажущиеся различия в рассмотренных подходах к структурированию межкультурной коммуникативной компетенции и описанию ее компонентов, в основе ее структуры четко определяются языковая, социокультурная и когнитивная составляющие, предполагающие умение общаться с представителями других языковых групп на иностранном языке с учетом особенностей своей и их культуры. На первое место при этом целесообразно поставить знания –

страноведческие и лингвострановедческие, знания культурных особенностей, моделей поведения и общения. Далее необходимо обозначить умения – умения использовать полученные знания, выстраивать диалог в соответствии с использованием изученных образцов общения, на основе открытости к собеседнику. Немаловажным компонентом межкультурной коммуникативной компетенции является также оценка – коммуникативной ситуации, мировоззрения или деятельности, элементов чужой и родной культуры, – связанная с таким компонентом межкультурной коммуникативной компетенции, как нацеленность на позитивный результат общения. Такие качества, как эмпатия, отсутствие предубеждений, любопытство и доброжелательность, целесообразно отнести к отдельной группе – к личностным качествам человека, отсутствие которых не позволит достичь результатов общения. Стоит отметить, что диалог между представителями различных культур может состояться только при условии, что оба коммуниканта отвечают перечисленным выше требованиям.

Проанализированные дефиниции и структурные компоненты межкультурной коммуникативной компетенции позволяют определить следующие стратегии ее формирования у обучающихся: воспитание заинтересованного и благожелательного отношения к культуре коммуниканта-инофона посредством развития рефлексивных способностей к сравнению и оценке собственной и чужой культуры; расширение системы знаний и представлений о культуре коммуниканта-инофона для глубокого понимания диахронических и синхронических отношений и взаимосвязей между собственной и чужой культурой; пополнение круга знаний об условиях социализации и инкультурации в собственной и чужой культуре, принятых в них нормах и социокультурных формах взаимодействия.

Наиболее продуктивной при этом является интегрированная стратегия развития межкультурной коммуникативной компетенции, заключающаяся в более глубоком осознании личностью собственной культурной идентичности в процессе овладения культурой коммуниканта-инофона.

Для формирования межкультурной коммуникативной компетенции наиболее продуктивными представляются те методы и технологии, которые не просто обеспечивают обучающихся страноведческой и лингвострановедческой информацией, но и предоставляют им возможность анализировать, сопоставлять факты родной и иноязычной культуры, переосмысляя родную культуру через призму культуры изучаемого языка. Как отмечают Г.В. Сороковых и Н.Г. Прибылова, «соизучение языков и культур <...> дает возможность обучающимся усваивать не только новые лексические единицы, <...> но

и новую систему понятий, присущую данным языкам и принадлежащую к особенностям данной культуры, что способствует их включению в своеобразный вербальный мир языковых представлений о реальности, о культуре страны изучаемого и родного языка» [10, с. 144]. При этом, как подчеркивает С.С. Шимберг, процесс постижения иной ментальности и иной картины мира предполагает не просто «сухое» знание о существующих традициях, стилях поведения и других внешних проявлениях лингвокультуры: важным становится постижение «невидимого в культуре» [15, с. 41], а именно норм и ценностей, разделяемых носителями коллективного самосознания и лежащих в основе всей системы принятых в данной лингвокультуре социальных отношений. В этой связи исследователи все чаще говорят не только о необходимости формирования межкультурной коммуникативной компетенции как залога успешной коммуникации на международном уровне, но и о развитии у обучающихся межкультурной восприимчивости (intercultural sensitivity), понимаемой также как межкультурная (кросскультурная) чувствительность / осведомленность, т. е. способность чувствовать культурные различия – способность, основанная на понимании, осознании данных различий и признании ценности обеих культур.

По этой причине при формировании межкультурной коммуникативной компетенции наиболее действенным представляется комплексный подход, позволяющий, вслед за Г.В. Елизаровой [6], систематизировать сформулированные учеными принципы работы:

1) принцип освоения обучающимися ценностных культурных универсалий, основанный на теории диалога культур и разработанном В. Библером понятии «культурная универсалия» [3, с. 40]. Данная система понятий выступает инструментом сопоставления каждой из изучаемых культур (собственной, чужой) с неким универсальным континуумом значений для выявления качественного своеобразия каждого культурного пространства; согласно данному принципу, обучение иностранным языкам должно быть нацелено на сопоставление различных культур и их языковых элементов, понимание и оценивание изучаемой культуры и укрепление стереотипов относительно ее как родной;

2) принцип культурно-связанного соизучения родного и иностранного языков, восходящий к концепции В.В. Сафоновой [9]. Принцип органично сочетает два взаимосвязанных подхода: а) объяснение и демонстрацию неразрывной связи каждого языка и соответствующей культуры; б) сопоставление их лингво-культурных компонентов. Для реализации данных подходов вся работа с лингвистическим материалом должна сопровождаться сопоставлением культурных ценностей и ментальных и поведенческих особенностей

двух стран и народов. Например, при введении лексических единиц необходимо предъявлять аутентичную наглядность, построенную на основе практических языковых ситуаций. Особое внимание необходимо обращать на специфику внешнего вида и функциональных особенностей соответствующих предметов в иноязычной среде;

3) принцип этнокультурного анализа культурных практик и изучаемых феноменов лингвистического и нелингвистического характера, основанный на теории речевой деятельности Л.С. Выготского [5, с. 182], согласно которой предварительно, на основе многократного наблюдения, устанавливается значение действия, после чего изучаются когнитивные представления о нем индивида. При этом информация о национальной культуре страны изучаемого языка должна комбинироваться с приемами, позволяющими обучающимся справляться с возникающими коммуникативными затруднениями. Для этого должны использоваться такие техники, как отстраненное наблюдение, при котором обучающийся не участвует в событиях, и вовлеченное наблюдение, предполагающее одновременное участие обучающихся и в роли непосредственного участника рассматриваемых событий, и в роли исследователя данного процесса посредством интервьюирования и анкетирования;

4) принцип осознаваемости и «переживаемости», позволяющий, согласно Г.В. Елизаровой [6], перевести бессознательные реакции личности в область осознаваемых посредством «переживания», понимаемых в качестве психологической реакции, состоящей из эмоционального компонента, направленного на формирование отношения – одного из компонентов межкультурной коммуникативной компетенции;

5) принцип контролирования обучающимися собственных психологических состояний и переживаний в процессе межкультурной коммуникации и управления ими;

6) принцип позитивного отношения к участникам межкультурного общения, подразумевающий способность понимать и принимать эмоции собеседника – коммуниканта-инофона, адекватно их интерпретировать и оценивать происходящее в двойной перспективе;

7) принцип речеповеденческих стратегий, обеспечивающий адекватную реализацию всех перечисленных принципов в их взаимосвязи и единстве и определяющий линию поведения обучающихся как коммуникантов.

Согласно вышеперечисленным принципам, определяются содержание и педагогические средства обучения, которые должны включать: учебные тексты, содержащие культурно-речевые образцы; специальные темы, позволяющие развивать культурно-речевую деятельность в сфере общения; смоделированные проблемные ситуации,

носящие практическую направленность.

Большая ответственность в плане продуктивности данного процесса ложится на педагогические кадры, которые для формирования у подопечных вышеперечисленных качеств должны обладать высоким уровнем профессионализма, быть открытыми к взаимодействию и продуктивной коммуникации с преподавателями других областей и самими учащимися, мотивированными на актуализацию своих знаний.

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции у изучающих иностранные языки необходимо для того, чтобы применение изучаемых языков было осознанным, обеспечивающим интерпретацию поведения других через призму не своей, а иной культуры, иного сознания, и позволяющим действовать по законам и традициям инокультурной среды. Наиболее успешной при этом стратегией развития межкультурной коммуникативной компетенции является интеграция, подразумевающая сохранение собственной культурной идентичности в процессе овладения культурой других народов.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Барышников Н.В. Концепция межкультурного обучения иностранным языкам и культурам: результаты объективного анализа. Пятигорск: Пятигор. гос. ун-т, 2021. 268 с.
3. Библер В.С. Культура. Диалог культур: опыт определения // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
4. Богданова А.В. Вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в современном иноязычном образовании // Известия Института педагогики и психологии образования. 2020. № 2. С. 43–46.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.
6. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. … докт. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2001. 371 с.
7. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, *2003*. 399 с.
8. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X. № 1. С. 125–139.
9. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам: монография. М.: Высшая школа, 1991. 311 с.
10. Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г. Взаимодействие языка и культур как методическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 4 (32). С. 141–144.
11. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на

материале культуроведения США): монография. М.: Еврошкола, 2003. 406 с.: табл.
12. Тихомирова Н.Л. Формирование межкультурной компетенции. Что влияет на успех межкультурной коммуникации? // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. № 1 (34). С. 281–283.
13. Чемоданова Г.И., Сагандыкова А.С. Формирование межкультурной компетенции у учащихся общеобразовательной школы // Наука и реальность. 2021. № 3 (7). С. 32–36.
14. Черняк Н.В. Классификации моделей межкультурной компетенции // Альманах современной науки и образования. 2015. № 2 (92). С. 119–125.
15. Шимберг С.С. Восприимчивость к другим культурам – можно ли этому научить? // Царскосельские чтения. 2014. № 18. С. 36–41.
16. Янкаускас Е.С. Формирование межкультурной иноязычной компетенции на уроках иностранного языка у обучающихся старших классов // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30386 (дата обращения: 09.11.2022).
17. Byram M. Teaching communicative and intercultural competence // Lend. Lingua e nuova didattica. 2013. № 2. Pp. 34–43.
18. Byram M., Zarate G. Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context // Language Teaching. 1996. № 29 (4). Pp. 239–243.
19. Chen G.M., Starosta W.J. A review of the concept of intercultural awareness // Human Communication. 1999. № 2. Pp. 27–54.
20. Chiu C.Y., Lonner W.J., Matsumoto D., Ward C. Cross-cultural competence theory, re-search, and application // Journal of cross-cultural psychology. 2013. № 44 (6). Pp. 843–848.
21. Hirsch E.D. Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and of the World // American Educator. 2003. Pp. 10–29.
22. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung. 1990. № 1. S. 62–93.
23. Ruengtragul A. The scales development and an analysis of teachers' cultural competencies // OJED. 2014. Vol. 9, № 2. Pp. 534–548.
24. Spitzberg B.H. Axioms for a Theory of Intercultural Communication Competence // Annual Review of English Learning and Teaching. 2009. № 14. Pp. 69–81.
25. Spitzberg B.H., Changnon G. Conceptualizing intercultural competence / ed. by D.K. Deardorff. London: Sage Publications, 2009. 561 p.
26. Thacha V. Communication Competence and Acculturation of Foreigners Living in Bangkok. Bangkok: Bangkok University, 2009. 122 p.
27. Thomas A. (ed.) Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung. Gottingen: Hogrefe, 1993. 450 p.

Об авторах:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»)170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33(; e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

ПРАЮНРАТТАНАВОНГ Кампол Ванналак — учитель кафедры иностранных языков Школы Камаласай)46130, Таиланд, провинция Каласин, ул. Рассадонборихан, 184/15(; e-mail: aebthong103@gmail.com

PROBLEM OF THE INTERCULTURAL COMPETENCE FORMATION TRAINED IN MODERN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

E.G. Milyugina[1], K.V. Prayunrattanavong[2]

[1]Tver State University, Tver
[2]Kamalasai School, Kalasin Province, Thailand

The article actualizes the problem of students' intercultural communicative competence formation. Based on the scientific and pedagogical literature analysis, the authors systematize the main categories of pedagogical activity in this area and differentiate the concepts of intercultural communicative competence and intercultural competence. The authors define the directions of the productive organization of the process of formation of intercultural communicative competence of students.

***Keywords**: education, pedagogy, intercultural communicative competence, intercultural competence, competency-based approach.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.1
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.102

САМОКОНТРОЛЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М.С. Завьялова

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет генетики, биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова», г. Саратов

Рассмотрена проблема самоконтроля при изучении иностранного языка в профессиональной деятельности в непрофильном вузе. Показаны возможности развития мотивации в процессе применения различных приемов самоконтроля, проанализировано понятие «самоконтроль», представлены основные принципы классификации самоконтроля. Исходя из анализа методических исследований и собственного педагогического опыта, описаны приемы самоконтроля для аудиторных и внеаудиторных занятий, которые позволяют стимулировать развитие внутренней мотивации вследствие роста интереса к изучению дисциплины в ходе выполнения заданий, направленных на поиск ответа или решения.
Ключевые слова: *самоконтроль, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, классификация самоконтроля, автономное обучение.*

Introduction. Обучение иностранному языку на современном этапе выдвигает новые требования как к выстраиванию процесса обучения в целом, так и к выбору методов и средств, позволяющих максимально эффективно добиваться поставленной цели. Владение иностранным языком на уровне, позволяющем осуществлять продуктивную деятельность, становится неотъемлемым качеством современного специалиста, необходимым для успешной реализации на рынке труда [5]. Актуальным становится автономное обучение, строящееся на многоуровневом принципе организации – от постановки цели и формулировании ближних и дальних задач (планирование / начальный уровень) через самоорганизацию (деятельностный уровень) до полного самоконтроля результатов учебной деятельности (итоговый уровень) [15]. При этом автономное обучение представляет собой не только способ организации внеаудиторной работы обучающихся, но и способность личности к самообучению, самоуправлению, рефлексии и самоконтролю в процессе контактной учебной деятельности, а также в условиях дистанционного и заочного обучения [12]. Формирование умений и выработка навыков автономного обучения способствует реализации актуальных требований к современному человеку: самоорганизации, самообучения, саморазвития на протяжении всей жизни [7].

© Завьялова М.С., 2022

От обучающегося требуется высокий уровень мотивации к обучению, прежде всего внутренней, то есть предполагается, что обучающийся без дополнительных внешних стимулов желает достигнуть положительного результата и в целом готов к реализации поставленных задач различными способами. Именно внутренняя мотивация становится основным условием успешного преодоления трудностей при усвоении программного материала и осознания значения собственной деятельности и ее результата. Понимание конечной цели ведет к тому, что обучающийся выстраивает собственную траекторию обучения, намечает несколько промежуточных целей, формулирует для каждой цели промежуточную задачу. Задача определяется целью и условиями учебной деятельности, и на пути ее решения функционирует сложный механизм «задача – выполнение – самоконтроль – самокоррекция» [14].

Literature Review. Самоконтроль способен предоставить обучающимся возможность оценить собственную успешность, проанализировать имеющиеся проблемы и найти пути изменения, адаптации и совершенствования.

Проблемой самоконтроля в разные годы занимались и продолжают заниматься отечественные психологи и педагоги Ю.К. Бабанский, М.И. Боришевский, В.К. Буряк, А.Б. Воронцов, П.Я. Гальперин, Н.Д. Гальскова, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, М.Г. Каспарова, Н.И. Кувшинов, Г.С. Никифоров, П.И. Пидкасистый, О.Г. Поляков, И.Д. Салистра, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.

В.В. Давыдов отмечал, что «становление самоконтроля – один из центральных механизмов социализации; оно связано с усвоением и принятием человеком выработанных обществом норм поведения, преобразованием этих норм во внутренние механизмы саморегуляции» [3, с. 256].

Результатом становления самоконтроля является осознанный выбор «допустимых и наиболее приемлемых форм реагирования на обстоятельства окружающей действительности» [3, с. 135].

Materials and Methods. Научная новизна исследования заключается в выявлении взаимосвязи самоконтроля как универсальной интеллектуальной способности и развития внутренней мотивации. Чем выше уровень самоконтроля, тем более значимой для обучающегося становится мотивационная ориентация на процесс приобретения знаний, их интерпретации и практического использования.

Целью данной работы является изучение влияния самоконтроля на развитие внутренней мотивации при обучении иностранному языку.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– произвести теоретический обзор понятия самоконтроля в обучении иностранному языку;

– рассмотреть существующие классификации самоконтроля;

– выделить приёмы самоконтроля, способствующие развитию внутренней мотивации.

В качестве теоретических методов исследования использовались: анализ научной литературы; изучение педагогического опыта по теме исследования. В качестве эмпирических методов исследования использовался метод наблюдения.

Results. Развитие самоконтроля осуществляется средствами всех учебных предметов, в том числе и иностранного языка. Проблема самоконтроля при изучении иностранного языка приобретает особое значение в связи с быстрым развитием, накоплением и обновлением знаний, интернационализацией научной деятельности и интеграцией знаний и достижений в рамках научно-технического сотрудничества.

Для решения первой задачи исследования было необходимо проанализировать понятие «самоконтроль» в обучении иностранному языку.

Самоконтроль, как отмечают исследователи, – явление сложное и многогранное. В психолого-педагогической литературе отражены разнообразные подходы к определению сущности самоконтроля. Авторы одних работ рассматривают самоконтроль как свойство личности в широком смысле этого слова. Другие исследователи данного вопроса считают самоконтроль актом умственной деятельности человека (формой проявления и развития самосознания, мышления, качеством ума, признаком его критичности, дисциплины) [8]. Во многих работах самоконтроль определяется как неотъемлемый компонент учебной деятельности обучающихся, заключающийся в анализе и регулировании ее хода и результатов, или как умение (навык, привычка) контролировать свою деятельность и исправлять замеченные ошибки [6]. Существует также мнение, что самоконтроль есть по своей сути метод (средство, условие) саморегуляции поведения, деятельности и активизации обучения [6].

В процессе изучения иностранного языка самоконтроль является, по мнению О.Г. Полякова, «чрезвычайно важным источником информации о том, каковы ожидания и потребности учащихся, проблемы и беспокойства, каково их отношение к учению, как они реагируют на используемые в учебном процессе материалы и методы и т. д., представляет собой неотъемлемую часть процесса изучения языка, поскольку для того, чтобы изучить что-либо, необходимо оценить уже имеющиеся умения, знания и понять то, как можно обогатить их» [10, с. 48].

В своих исследованиях Т.Г. Пятышева рассматривает самоконтроль как интеллектуальное умение сравнивать в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью результаты собственного выполнения той или иной учебной задачи и при этом самостоятельно обнаруживать, предупреждать или исправлять ошибки в своей деятельности или ее результаты [11].

Таким образом, самоконтроль можно рассматривать как интеллектуальную способность, основанную на осознанном контролировании результатов освоения иноязычной речевой деятельности, так и процесс сопоставления достигнутых результатов с намеченными правильными действиями и их коррекцией в процессе обучения.

Решение второй задачи в рамках проводимого исследования предусматривало рассмотрение существующих классификаций видов самоконтроля. В психолого-педагогической литературе выделено несколько принципов классификации самоконтроля. С психологической точки зрения П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина подразделяют самоконтроль на контроль в форме произвольного внимания (используется для сопоставления действий с заданным образцом), упреждающий контроль (процесс соотнесения действия с условиями его выполнения и с ожидаемыми результатами при отсутствии образца) и рефлексивный самоконтроль (изменение или создание образа действий и его проба в новых условиях выполнения) [1].

В основе одной из классификаций в педагогических исследованиях лежит временной принцип, согласно которому самоконтроль делится на три вида: предварительный (антиципирующий), текущий (промежуточный) и результирующий. В антиципирующий контроль входят все те действия, которые ещё нельзя включить в фазу непосредственного выполнения и реализации как психомоторных, так и локомоторных действий. В процессе осуществления учебной деятельности промежуточный вид самоконтроля нацелен на проверку правильности текущих результатов. Задача результирующего контроля состоит в том, чтобы ответить, была ли выполнена изначально поставленная задача [8].

Классификацию, основанную на функциях самоконтроля, предлагают в своих исследованиях И.А. Зимняя, Н.В. Каменская, И.И. Китросская, К.А. Мичурина, С.Н. Остапова и выделяют предварительный (подготовительный или планирующий), текущий (пооперационный или процессуальный) и итоговый (заключительный) виды самоконтроля [4].

В исследованиях других ученых (Г.И. Ажикина, Л.В. Жаровой, В.В. Чебышевой) самоконтроль классифицируется по деятельностно-результативному принципу: по результату деятельности (констатирующий вид), по процессу (корректирующий вид). При констатирующем самоконтроле обучающийся должен уметь обнаружить отклонения результата от цели, определить степень и характер этого отклонения и оценить его значение. Корректирующий вид самоконтроля требует умения установить пути устранения отклонения, предварительно выявив его причины. Таким образом, в то время как задача первого вида

самоконтроля – сопоставить заданную цель и текущие результаты, задача второго – корректировка и дальнейшее сопоставление действий с целью.

Интерес также представляет классификация самоконтроля по локальному принципу: самоконтроль в рамках контактной (аудиторной) работы в присутствии преподавателя и внеаудиторный самоконтроль. В первом случае коррекция полученных результатов и обсуждение причин могут происходить сразу при непосредственном участии преподавателя и других обучающихся. Внеаудиторный контроль предполагает больше самостоятельности как в оценке полученных результатов, так и в их коррекции с применением выбранных самостоятельно вспомогательных инструментов (учебников, справочников, дополнительной литературы, онлайн-источников и т.д.).

Традиционно сложилось так, что контроль со стороны преподавателя на занятиях является не только главным, но и подчас единственным контролем при изучении иностранного языка. На более поздних этапах обучения в высшем учебном заведении внешнего контроля становится меньше, поэтому для того, чтобы добиваться высоких результатов в освоении учебной программы, обучающимся необходимо постоянно осуществлять самоконтроль. Наличие у них этого сформированного навыка не менее важно для преподавателей, так как самоконтроль является достоверным источником информации о потребностях обучающихся, их проблемах, об их отношении к учебному материалу и об эффективности использования преподавателем методов, приемов и средств обучения, а следовательно, о развитии внутренней мотивации к обучению [9].

Иностранный язык как базовая учебная дисциплина пользуется своими специфическими приемами обучения самоконтролю. К ним традиционно следует отнести тренировочные упражнения (лексические и грамматические), рецептивные и продуктивные.

Опираясь на приведенные классификации самоконтроля, рассмотрим возможные приемы самоконтроля для входного, текущего (аудиторного и внеаудиторного) и итогового контроля согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности».

В качестве входного контроля рабочей программой предусмотрено тестирование, которое проводится на занятии. Традиционным и хорошо зарекомендовавшим себя приемом самоконтроля в данном случае можно считать сопоставление полученных результатов с образцом (сверка с готовым ответом, примером выполненного задания или проверка по инструкции или правилу) [14]. Этот прием обоснован в случае использования в тесте заданий закрытого типа. Если же речь идет о самоконтроле заданий открытого типа, то в данном случае самоконтроль можно совместить с

проверкой ответов в парах (взаимопроверка) с применением готовых примеров из других текстовых материалов, демонстрационных схем, наводящих вопросов, объяснением выбора и т.д. Обучающийся выступает как в роли «контролируемого», так и в роли «контролирующего». Смена ролей в данном случае стимулирует интерес к тому, как ты умеешь оценивать себя и других в равных условиях, опираясь на собственный опыт коммуникации на иностранном языке, то есть способствует развитию внутренней мотивации к изучению иностранного языка [2].

Использование приемов самоконтроля в рамках текущего контроля определяется, с одной стороны, местом его проведения (аудиторное/внеаудиторное), с другой стороны, зависит от вида учебной деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо). Одним из универсальных приемов самоконтроля является проверка по ключу. В методической литературе существует огромный спектр разновидностей ключей, отличающихся по структуре и характеру презентации. Наиболее востребованными являются ключ – готовый ответ, ключ-правило, ключ-подсказка, ключ-модель, ключ с применением аудио- и видеозаписи, онлайн-ключ и пр. [13].

Применение того или иного ключа должно соответствовать двум основным рекомендациям: ключи используются строго после выполнения задания и у обучающихся должна быть возможность их немедленного использования. И если в рамках аудиторной работы этим рекомендациям получается следовать, то работа вне аудитории требует от обучающих большей ответственности как в процессе выполнения заданий, так и в процессе самоконтроля. Наличие ключа, например, при выполнении домашнего задания может свестись к обычному списыванию готового ответа. Поэтому выбор приема самоконтроля для внеаудиторной работы должен содержать элемент трудности (например, ключ-подсказку, ключ-загадку, ключ-ребус и пр.), который обучающемуся предстоит преодолеть, чтобы проверить правильность выполнения задания. Примером может служить задание на самостоятельный поиск ключа или формулировку ключа-подсказки для дальнейшей работы над текстом. Например, на последнем этапе занятия перед подведением итогов обучающимся предлагается выбрать из новой лексики по специальности, предложенной преподавателем, несколько слов (существительных, прилагательных, словосочетаний) и на карточках дать им краткое определение (в виде синонимов, антонимов или краткого описания). Карточка подписывается и остается у преподавателя. Во время внеаудиторных занятий (в качестве домашнего задания) обучающие должны найти с помощью любых вспомогательных средств определение к заданным словам в том же формате (в виде синонимов, антонимов или краткого описания). На следующем занятии

каждый сможет проконтролировать собственные достижения на занятии и вне его, сравнив свое предположение с подобранным ключом. Таким образом, самостоятельный поиск ключа позволит пробудить интерес к изученному материалу, оценить собственную активность на занятии и вне его, проверить степень понимания и запоминания учебного материала, то есть будет способствовать развитию как внешней, так и внутренней мотивации к изучению иностранного языка. Интересны для обучающихся также приемы самоконтроля, которые требуют применения современных средств коммуникации и навыков работы с интернет-ресурсами. Поэтому эффективным приемом самоконтроля будет, например, ссылка на определенный контент, который поможет выполнить задание и/или проверить степень собственной успешности в работе над ним.

При изучении иностранного языка в профессиональной деятельности в качестве итогового контроля предусмотрена подготовка доклада. Использование приемов самоконтроля необходимо на этапах разработки доклада и перед его представлением. При выборе и формулировке темы, составлении плана доклада и выступления, подборе источников эффективна проверка по готовой инструкции (количество слов; использование терминологии, устойчивых выражений и принятых в научно-публицистическом стиле клише изучаемого иностранного языка; структура доклада; структура презентации и пр.); подбор нескольких вариантов названия и выбор наиболее соответствующего заявленной проблеме; сверка структуры доклада с образцом; проговаривание про «себя», объяснение выбора; составление карточек с вопросами-ответами (Что является предметом исследования? – Предметом исследования является …); запись на диктофон устного представления. Подготовка к выступлению с докладом предполагает практически полную автономность обучающегося, поэтому выбор приемов самоконтроля, их адекватность на каждом этапе подготовки, временные затраты обучающийся должен определять самостоятельно. И перед преподавателем в первую очередь стоит задача показать разнообразие этих приемов, помочь выбрать наиболее эффективные, обучить грамотному их использованию.

Discussion and Conclusion. Развитие внутренней и внешней мотивации может происходить за счет увеличения доли самостоятельности в процессе овладения языковым материалом и коммуникативными умениями при изучении иностранного языка. Самоконтроль может способствовать развитию стремления к достижению положительного результата в обучении (внешняя мотивация) и в целом готовности к реализации поставленных задач различными способами (внутренняя мотивация). Опираясь на проведенный обзор, можно сделать вывод, что в процессе организации

обучения иностранному языку существуют разнообразные приемы самоконтроля, которые могут способствовать развитию и сохранению мотивации во время аудиторных и внеаудиторных занятий.

Теоретическая значимость представленной работы состоит в выявлении связи самоконтроля и развития внутренней мотивации, которые способствуют формированию умений и навыков автономного обучения, в том числе иностранным языкам.

Представленные в работе приемы самоконтроля, предполагающие решение «дополнительной» задачи в процессе контроля результатов собственной деятельности, помогут пробудить интерес к изучаемому предмету и тем самым будут способствовать развитию внутренней мотивации у обучающих.

Перспективным для дальнейших исследований остается целый ряд вопросов, связанных с комбинированием приемов и средств самоконтроля на аудиторных и внеаудиторных занятиях и его влиянием на развитие устойчивой мотивации при изучении иностранного языка на разных ступенях образования.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Университет, 2000. 336 с.
2. Гусаева С.Б., Агаларова Р.И. Способы повышения мотивации при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2020. № 25 (315). С. 388–389. URL: https://moluch.ru/archive/315/71943/ (дата обращения: 07.09.2022).
3. Давыдов В.В, Драгунова Т.В., Ительсон Л.Б. Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1979. 287 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/%3Fbookhl%3D%26book%3Dvozrastnaya-pedagogicheskaya-psihologiya_petrovskogo_1979 (дата обращения: 06.12.2022).
4. Зимняя И.А. Китросская И.И., Мичурина К.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // Иностранные языки в школе. 2012. № 8. С. 47–53.
5. Каменская Л.С. К вопросу о развитии личностных качеств обучаемых, необходимых для автономной учебной деятельности по иностранному языку // Сборник научных трудов Московского государственного лингвистического университета. 2001. № 461. С. 39–48.
6. Каменская Н.В. Проблемы формирования самоконтроля и самооценки при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2008. № 546. С. 87–99.
7. Насонова Е.А. Автономное обучение: парадигма языкового образования // Высшее образование в России. 2007. № 2. С. 113–115.
8. Никифоров Г.С. Психология самоконтроля. СПб.: Торговый Дом «Скифия», 2020. 232 с.
9. Остапова С.Н. Развитие навыков самооценки и самоконтроля // Начальная школа, 2014. № 12. С. 42–45.
10. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 7. С. 48–52.

11. Пятышева Т.Г. О некоторых формах контроля и самоконтроля навыков и умений старшеклассников // Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе: сборник научных трудов НИИ школ. М.: НИИШ, 1985. С. 130–135.
12. Соколова М.Л. Автономность образования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 173–178.
13. Чалова О.А. Самоконтроль как компонент организации самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. № 1. Том 8. URL: https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN120.pdf (дата обращения: 17.09.2022).
14. Черкашина О.А. Роль самоконтроля как интеллектуального умения в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью // Молодой ученый. 2013. № 11 (58). С. 684–686. URL: https://moluch.ru/archive/58/8028/ (дата обращения: 07.09.2022).
15. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.

Об авторе:

ЗАВЬЯЛОВА Мария Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и культура речи», ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет генетики, биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова» (410012, г. Саратов, Театральная пл., 1); e-mail: mariazav@inbox.ru

SELF-CONTROL AS A CONDITION OF MOTIVATION DEVELOPING WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

M.S. Zavyalova

Saratov State University of Genetics, Biotechnology and Engineering named after N.I. Vavilov, Saratov

The article is devoted to the problem of self-control in learning a foreign language in professional activity in a non-profile university. The possibilities of motivation development in the process of applying various methods of self-control are shown, the concept of "self-control" is analysed, the main principles of self-control classification are presented. Based on the analysis of methodological research and own pedagogical experience, self-control techniques for in-class and out-of-class activities are described, which allow stimulating the development of intrinsic motivation due to increased interest in learning the discipline in the course of performing tasks aimed at finding an answer or solution.

Keywords: *self-control, intrinsic motivation, extrinsic motivation, self-control classification, autonomous learning.*

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.111

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА В ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ

Е.В. Борисова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

Рассмотрены особенности организации и проведения интеллектуальных игр, на примере их включения в процесс обучения высшей математике в техническом вузе. Определены психолого-педагогические принципы, функции и цели игры. Представлены основные составляющие авторского варианты игры «Мы не слабое звено», Составлена технологическая карта, включающая этапы: организационный, реализации, итоговый и этап рефлексии. Подкрепленная педагогической практикой методика и ее вариации предложены для обогащения спектра активных игровых форм построения учебных взаимодействий со студентами.

***Ключевые слова*:** *активные формы обучения, игровые технологии, состязательность, методика, воспитание.*

В своем фундаментальном исследовании нидерландский культуролог Йохан Хёйзинг описал игру, как «всеобъемлющий способ и универсальную категорию существования человека, определив пространство деятельности и культуры, как поле игры» [7, с. 64]. В мировой педагогике игра «рассматривается как целенаправленное соревнование между играющими, действия которых ограничены условиями (правилами) и направлены на достижение определенного результата (победа, приз)». [1, с. 22]. К игре в учебных целях, как сложному феномену, обращались в своих исследованиях М.М. Бирштейн, В.М. Букатов, А.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский и др. В отечественных психолого-педагогических исследованиях вопросы обучающих игр рассматривали А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.

Выполнение требований государственных стандартов по формированию компетенций у выпускников определенного профиля, обладающих высокими уровнями коммуникативности, креативности, критичности и коллаборации может быть обеспечено применением широкого спектра активных средств и форм в образовательном процессе. «Принцип активности обучающихся был и остается одним из основных в дидактике, а игровая деятельность, является мотивирующей формой для возникновения потребности в усвоении знаний и умений на условиях добровольности, возможностями выбора и с элементами

© Борисова Е.В., 2022

соревновательности» [2, с. 7]. В игровой форме опосредованно формируются качества для управления собственным эмоциональным состоянием. Игра и учит, и воспитывает, и развивает студента. В ней можно «примерить» иную личность, поменять характер взаимоотношений, изменить стиль поведения, проявить креативность и творчество.

Теоретические исследования феномена игры осуществляются в направлениях: психолого-педагогической сущности; социологических свойств и качеств; культурологических оснований; возможностей игр в производственно-экономической сфере.

Ведущей идеей статьи определим выявление особенностей проведения интеллектуальных игр на примере их включения в процесс обучения высшей математике в техническом вузе.

Обсуждение и результаты. Использование игровых методик в предметном обучении на младших курсах технического вуза ориентировано на повышение мотивации к изучению дисциплин, напрямую не связанных с профессиональной направленностью образовательной программы (математика, физика, химия и др.). При этом, указанные предметы составляют основу фундаментальной технической подготовки студента, участвуют в развитии «soft skills» и в формировании многих компетенций общепрофессиональной группы. Включение в образовательный процесс интеллектуальных игр потенциально усиливает личностно-ориентированный подход во взаимосвязи с кооперацией и групповым мышлением. Среди множества игровых форматов (имитационных, деловых, ситуационных и др.), остановимся на интеллектуальных играх в предметном обучении на примере дисциплины «Высшая математика» в инженерном вузе.

Интеллектуальная игра достаточно продуктивна для закрепления понятийного аппарата, структурирования больших объемов информации, создания и осмысления студентом индивидуальных связок между модулями в изучаемом предмете и на междисциплинарном уровне. Привлекательность проведения интеллектуальных игр заключается в обеспечении возможности для каждого студента самовыразиться, самоутвердиться, познать себя в сравнении с сокурсниками.

К психолого-педагогическим принципам, положенным в конструкцию игры отнесем: демократизацию и культуросообразность образовательного процесса; организацию здоровой конкуренции; толерантность, конструктивность; эмоциональную окраску деятельности участников. Основные функции игры как педагогического феномена: развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, побудить интерес; способствовать освоению общения в реальном контексте человеческих отношений; реализовать себя как личность, акцентируя усилия на процесс игры, а не результат; диагностировать деятельность на особом «поле самовыражения».

В современных условиях особенности обучения во многом определяются нарастающим объемом информации. В связи с этим серьезному переосмыслению подвергается традиционно сложившийся образовательный процесс и учебная деятельность обучающихся. Для технических вузов характерно существенное снижение количества контактных часов и перенос значительной части кредитных единиц, отводимых на высшую математику, в раздел «самостоятельная работа студентов». Кроме того, контрольно-проверочные мероприятия сведены к зачетам, экзаменам и самопроверке студентов в электронной среде вуза. Проведение опросов по терминологии, для регулярной диагностики во время контактных занятий, ограничено лимитом трудоемкости в часах по видам учебной работы рабочей программы дисциплины. При этом, слабое владение понятийным аппаратом осложняет студенту процесс построения логических связей внутри и вне изучаемой дисциплины, затрудняет систематизацию и структурирование нового знания.

Феномен игровыъ технологий состоит в том, что, являясь развлечением, они способны перерасти в обучение, творчество, в модели человеческих отношений. Д.Эльконин отмечает, что «правильно организованная, с учётом специфики материала, игра: тренирует память, помогает выработать речевые умения; учит работать в команде и организовывать собственную деятельность, развивает внимание и познавательный интерес; учит устанавливать связи между различными областями профессиональной деятельности» [8, с. 328].

Освоение курса высшей математики является необходимой базой для последующего изучения других естественно научных и специальных дисциплин, определяемых профессиональными стандартами и профильной направленностью. В рабочей программе рассматриваемой учебной дисциплины определено формирование у обучающихся общепрофессиональной компетенции: ОПК-1. *Способен ставить и решать инженерные и научно-технические задачи в сфере своей профессиональной деятельности, новых междисциплинарных направлений с использованием естественнонаучных, математических и технологических моделей* [6]. Общая трудоемкость дисциплины 432 часа, в том числе – 222 часа отведено на самостоятельную работу студента.

Методика проведения игры, а в широком смысле технология, – это цепочка действий в соответствии с принятыми целевыми установками, ориентированными на планируемый результат. Она разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основу которого положена определенная методологическая, дидактическая, психологическая, философская позиция автора и предусматривает взаимосвязанную деятельность преподавателя и обучающихся с учетом возможностей индивидуализации и дифференциации обучения в образовательной среде вуза.

Рассмотрим методику проведения игры «Мы не слабое звено», адаптированную для образовательных целей (на примере курса высшей математики). Согласно правилам педагогического проектирования, укажем содержание основных составляющих [5].

Целевая аудитория: студенты 2-го курса, завершившие изучение высшей математики. *Временные рамки*: факультативное занятие (длительностью от 2 до 4 академических часов) за счет бюджета времени самостоятельной работы студентов. *Тип учебного занятия*: закрепление и обобщение категориально-понятийного аппарата дисциплины. *Цель проведения* занятия в форме интеллектуальной игры: диагностика профессиональной математической культуры, готовности и способности личности использовать приобретенную совокупность знаний, умений и навыков, как демонстрацию сформированных компетенций для использования математических методов в сфере профессиональной деятельности. *Психолого-педагогический аспект:* самоорганизация на подготовительном этапе, работа в команде, ответственность за принятые решения, креативность и критичность. *Форма организации познавательно-трудовой деятельности*: индивидуально-групповая. *Планируемые результаты:* закрепление изученного материала, структуризация значительного объема информации для ее дальнейшего использования, развитие познавательного интереса, расширение кругозора студентов.

Технологическая карта интеллектуальной игры «Мы не слабое звено»:
(алгоритмы деятельности преподавателя и студентов).

Организационный этап

1. Разрабатывается регламент, определяется время, место проведения игры.

2. Со студентами проводится эмоциональная, психологическая и мотивационная подготовка, доводится информация о сроках и формате интеллектуальной игры «Мы не слабое звено».

3. В каждой учебной группе предлагается собрать команду (не более 10 студентов), подготовить формы поддержки, наглядные материалы. Например, при проведении такой игры в 2019-20 уч. г. студенты сделали растяжки-плакаты: «*Вспомни все!!!*», «*Математика не штаны, просто так не подтянешь!*» и др.

4. Создать банк вопросов (можно привлекать успевающих студентов), но окончательная редакция остается за педагогом. Практика показала, что необходимым минимумом является пятнадцать вопросов-заданий по каждому (из 12) модулей (разделов) рабочей программы дисциплины. В общей сложности игровой банк состоит из 180 карточек, случайным образом озвучиваемых в ходе игры.

5. Формируется состав наблюдателей (по одному студенту из каждой учебной группы), помощников преподавателя непосредственно при проведении игры. Наблюдателям дается задание на подготовку бланков-

протоколов течения игры и креативных «дразнилок», которые произносит ведущий преподаватель по окончании каждого раунда, в момент объявления игрока, покидающего игровое поле: «*От кого отвернулся Ньютон на портрете*», «*У кого число «пи» равно четырем»?*

6. Формулируется спектр «призового фонда» победителя, например, добавление балла к экзаменационной оценке или выставление зачетной оценки без дополнительных испытаний. Данная позиция может варьироваться в зависимости от образовательных достижений студентов каждой группы, но обязательно до начала игры.

Этап реализации игрового алгоритма

1. Проводится жеребьевка для установления порядка участия в игре каждой учебной группы.

2. Команда студентов занимает место игроков, наблюдатели готовят бланки регистрации ответов со списком игроков данной учебной группы, секундомеры для контроля времени. Болельщики располагаются в аудитории с наглядными материалами поддержки.

3. Объявляются правила. Каждая команда играет не более 9 раундов (если участников 10). Раунд состоит из трех вопросов на каждого участника команды. Карточка с вопросом выбирается случайно из общего банка и озвучивается последовательно каждому игроку. На обдумывание дается не более 5 секунд. Если ответ неверен, то любой из членов команды может дать свой вариант. Число верных ответов фиксируют наблюдатели-помощники, каждый в своем бланке данной команды. *Важное замечание*. На подготовительном этапе следует в формулировке вопросов избегать возможности бинарного ответа (да, нет). Примеры корректного вопроса-задания: «*Как называют пару комплексных чисел, обладающих одинаковыми действительными частями и равными по абсолютной величине, но противоположными по знаку, мнимыми частями?»* или *«Чему равен определитель с элементами (1,2, 2,1)?»*

4. После завершения раунда, один игрок, набравший меньшее количество правильных ответов выбывает. Если таких оказывается несколько, между ними проводится мини раунд. В случае отсутствия у кого-либо из игроков на этот момент явного преимущества – выбывают все. Игра продолжается до выявления одного финалиста.

5. По окончании игры одной группы, наблюдатели сдают протоколы преподавателю. Объявляется небольшой перерыв, и новая команда занимает игровые места. Так происходит до выявления всех финалистов. Целесообразно проводить интеллектуальную игру в потоке, среди студентов 3–4 учебных групп. Отборочные игры можно разделить последовательно на два дня, но не более, иначе теряются азарт, мотивация, интерес. Практика показала, что при ответственной подготовке всех участвующих сторон, 9 раундов длятся не более получаса.

6. Финал. Победители из каждой группы встречаются на финишном этапе для выявления абсолютного победителя, успех которого приносит бонус все учебной группе. На этом этапе каждому игроку последовательно задается пять вопросов, при ответе на которые есть возможность обратиться за помощью к группе для получения правильного ответа, но в этом случае участник получает только половину балла за верный ответ. Если возникает ситуация, что одногруппники не смогли помочь своему финалисту дважды, такая возможность у игрока теряется. Абсолютный победитель определяется по наибольшей итоговой сумме, а в случае равенства баллов игра ведется до первого ошибочного ответа.

Этап подведения итогов. По окончании всех этапов игры фиксируются объявленные ранее бонусы, призы. Возможно поощрение групп болельщиков, авторов лучших «дразнилок». Все результаты и стимулы фиксируются в итоговом протоколе и подписываются преподавателем и наблюдателями.

Этап рефлексии. После проведения игры целесообразно предложить студентам отметить (в произвольной форме на цифровых носителях) положительные и отрицательные моменты в организации, регламенте и сформулировать личные впечатления от участия. Этот элемент важен с двух сторон: самоанализ и возможное авторство в элементах регламента для следующих потоков студентов.

Рассмотренная интеллектуальная игра «Я не слабое звено» была проведена в апреле 2020 г. во время зачетной недели среди студентов 2 курса факультета «Природопользование и инженерная экология» Тверского государственного технического университета. Участвовало 3 команды (по 10 человек) из студентов групп направления подготовки «Техносферная безопасность», «Природообустройство и водопользование», специальности «Наземные транспортные системы чрезвычайных ситуаций (НТС ЧС)», общее число – 47 человек. В финале с минимальным отрывом от второго участника (с помощью группы) победил представитель специальности НТС ЧС. По правилам на экзамене ему добавлен балл, а студенты группы победителя, имели возможность выбрать в экзаменационном билете для ответа из двух только один теоретический вопрос. Различные бонусы получили студенты, составившие лучшие «Дразнилки», активные болельщики, наблюдатель, от которого наибольшее число вопросов вошло в игровой банк. У всех участников было отличное настроение и многие высказали сожаление, что игра закончилась и больше такого занимательного обучения не будет.

Обобщение присланных позже заметок студентов ориентирует на некоторые изменения в правилах интеллектуальной игры, которая планируется к проведению весной текущего года с новым потоком студентов. В частности, предложено в существующий регламент внести корректировку. Выделить среди студентов отличников (по одному-двух)

и предложить им сыграть в «Свою игру», с дифференцированными по сложности вопросами, ставкой в которой будет отличная оценка на экзамене. Для остальных оставить прежние правила, но в финале установить ценность вопросов. Многие студенты отметили, что группа стала более сплоченной, а систематизированный повтор изученного ранее материла при подготовке и стихийная проверка (для всех) во время игры, помогли лучше подготовиться к интернет-экзамену по высшей математике. Явных отрицательных аспектов не указано, Правда один из студентов написал, что «не смог вовремя собраться с мыслями, и покинул команду слишком рано, а очень хотелось поиграть дальше, даже не за бонус».

Результативность игровой формы повторения и закрепления материала отражена в итогах Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования. Дисциплина «Математика» математического и естественнонаучного цикла ФГОС ВО (февраль 2021 г.). Направление подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность». Распределение студентов по уровням обученности на основе результатов ФЭПО-32 показано на диаграмме (рис. 1).

Рис. 1. Круговая диаграмма распределения результатов обучения студентов по уровням обученности

В соответствии с моделью оценки результатов обучения процент студентов данного направления подготовки на уровне обученности не ниже второго (по дисциплине «Математика») составляет 100%. Результаты тестирования обработаны в Научно-исследовательском институте мониторинга качества образования г. Йошкар-ола» [4].

На этом основании можно утверждать, что поставленная цель и планируемые результаты, включенные в методику интеллектуальной игры «Я не слабое звено» достигнуты. Достижение поставленной цели зависело от индивидуальной и/или коллективной совместной учебной работы. Особенно заинтересовались игровым приемом студенты с низкой мотивацией обучения, с недостаточно развитыми процессами восприятия, памяти, внимания.

Особенности и ограничения применения игровых технологий. Игровая форма достаточно трудоемкая и ресурсо-затратная форма взаимодействия со студентами. Ею не стоит увлекаться, а целесообразно

использовать, когда иные формы и методы не позволяют оптимально достичь поставленных образовательных целей. Преподаватель наиболее активен на этапе разработки, подготовки игры и на этапе ее рефлексивной оценки. В этом случае, в игре будет бóльший уровень саморегуляции, а, следовательно – выше обучающая ценность. Игра требует строго соблюдения правил всеми участниками. Серьезным препятствием к проведению игры в обучении и воспитании может стать недостаточная профессиональная педагогическая подготовка и опыт преподавателя. Ведущий (преподаватель) лишен возможности прямого воздействия на игроков, он не может объяснить, как нужно правильно поступать. В этом смысле персональные результаты каждого игрока непредсказуемы. В игре важно построение личного отношения и личного понимания событий, которые не могут быть правильными или неправильными, они либо есть, либо нет.

Организационные требования. Применение игровой технологии предполагает у преподавателя наличие максимальной концентрации. Его задача состоит в том, чтобы организовать не только игроков, но и болельщиков. Качественному проведению игры должны способствовать: ясность и четкость в изложении; эмоциональная выразительность и достаточная громкость; хорошее настроение, улыбка. Важно регулировать темп игры, не допускать пауз. Использовать в аудитории эмоциональные поглаживания словами «отлично», «молодец», «приятно удивил» и т.д. Не менее значим момент завершения игры. Следует высказать добрые слова в адрес проигравших, отметив среди них отличившихся в том или ином игровом моменте; похвалить болельщиков за поддержку, объявить награду победителям. Важно, чтобы награды не были равноценными, иначе вкус победы приобретет горечь, возникнет чувство неудовлетворенности, нечестности.

Любая игровая форма – это праздник на качестве которого отражается эстетика внешнего вида, культура речи, доброжелательное отношение и обоюдное внимание, добросовестная подготовка и профессионализм [3]. На практике проведенной игры было очень приятно увидеть нарядных девушек и молодых людей в костюмах (впервые за два года общения), их волнение, эмоции и надежду на выигрыш.

Заключение. Игровые технологии не подменяют традиционные методы обучения, а лишь расширяют педагогический арсенал преподавателя, позволяют эффективно достигать цели конкретного занятия или учебного курса. На сегодняшний день они занимают достойное положение в процессе профессиональной подготовки студентов. Обучающиеся проявляют еще бóльшую заинтересованность занятиями, проведенными в форме любой игры, когда они имеют возможность самостоятельно ее подготовить. Представленный авторский опыт проведения интеллектуальной игры «Мы не слабое звено» в предметном обучении высшей математике в инженерном вузе может быть распространен на другие уровни образования и дисциплины. Вариацию рассмотренной методики можно применить в формате блиц, для

диагностики усвоения знаний по результатам изучения модуля или в конце семестра.

Список литературы

1. Демин М.В. Труд и игра как виды и аспекты человеческой деятельности // Вестник МГУ. Серия «философия». 1983. № 1. С. 21–29.
2. Зайцев В.С. Игровые технологии в профессиональном образовании: учеб.-метод. пособие. Челябинск: Изд-во. «Библиотека А. Миллера», 2019. 23 с.
3. Ильина И.И. Современные технологии обучения. Практикум: учебное пособие. М.: Юрайт, 2019. 339 с.
4. Научно-исследовательский институт мониторинга качества образования. [Электронный ресурс]. URL: www.i-exam.ru
5. Седова Н.Е. Основы практической педагогики: учебное пособие. М.: Сфера, 2015. 192 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 20.04.01 Техносферная безопасность, утвержден приказом Минобрнауки России от 25.05.2020 г. № 678. [Электронный ресурс]. https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/200401
7. Хёйзинг Йохан. Homo ludens. Человек играющий. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры: монография. М.: Книга по Требованию, 2013. 228 с.

Об авторе:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, Тверь, наб. Афанасия Никитина, 22); e-mail: elenborisov@mail.ru

INTELLIGENT GAME IN SUBJECT EDUCATION

E.V. Borisova

Tver State Technical University, Tver

The features of the organization and conduct of intellectual games are considered, using the example of their inclusion in the process of teaching higher mathematics in a technical university. The psychological and pedagogical principles, functions and goals of the game are determined. The main components of the author's version of the game «We are not the weak link» are presented, a technological map has been drawn up, including the stages: organizational, implementation, final and reflection stages. Supported by pedagogical practice, the methodology and its variations are proposed to enrich the spectrum of active gaming forms of building educational interactions with students.

Keywords: *active forms of education, gaming technologies, competitiveness, methodology, education.*

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 372.881.1: 811.581
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.120

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Гао Цзин

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

Проанализированы межкультурные сходства и различия в языковой и культурной картине мира китайских и русских учащихся и их влияние на отбор содержания обучения китайскому языку как иностранному. Рассмотрены вопросы содержания межкультурного обучения российских школьников китайскому языку в цифровом образовательном пространстве. В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ, сравнение, синтез, изучение и обобщение преподавательского опыта. Уточняется понятие «межкультурное цифровое обучение». Практическая значимость исследования заключается в направленности его результатов на выделение типологии упражнений цифрового обучения российских школьников китайскому языку.
Ключевые слова: *методические основы, обучение китайскому языку, российские школьники, методика обучения, типология упражнений цифрового обучения.*

В настоящее время во все большей взаимосвязи и взаимозависимости национальных экономик, национальных политических и социальных систем, национальных культур значительное внимание уделяется исследованию восточных языков, в частности китайского. Активизация политического, экономического и культурного сотрудничества России и КНР повлияла на повышение интереса к изучению не только китайского языка, но и литературы и культуры [11].

Интенсивные процессы развития общества, происходящие во всем мире, оказывают непосредственное влияние на процессы обновления системы высшего педагогического образования. В условиях повышения темпов информатизации и требований к постоянно обновляющимся и усложняющимся методикам, в том числе и для учителей китайского как иностранного, актуализируется проблема совершенствования подходов к профессиональной подготовке таких специалистов. Особое значение в Китае приобретают вопросы, связанные с оптимизацией подготовки будущих учителей, путем внедрения новых обязательных, выборочных и факультативных дисциплин и совершенствования их содержания.

© Гао Цзин, 2022

Внешнее образовательное сотрудничество Китая в рамках инициативы «Один пояс – один путь» заключается не только в создании планов сотрудничества в школах и вузах, но и в многомерном сотрудничестве от политики к механизму внедрения ее в действие, от концепции до практики. В частности, существуют следующие практические модели зарубежного сотрудничества в образовании: стратегическое образовательное сотрудничество; сотрудничество, ориентированное на предоставление образовательных услуг; образовательное сотрудничество на основе ресурсов [5].

Стратегическое сотрудничество в области образования в основном обусловлено внешними факторами, такими как международные тенденции развития и национальный план развития. Правительство Китая является важнейшим участником реализации стратегического сотрудничества в области образования.

Сейчас Китай продолжает реформировать и совершенствовать образование. Примером являются проекты: «Проект 211», «План 111», «Проект 985», план «Двойной высший класс», «Лига С9», «Программа 863».

В условиях пандемии КНР развивает дистанционное образование, которое также пользуется большим успехом и является образцом для других стран.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООС) в последнее время в Китае стали одной из популярных технологий дистанционного обучения, что повысило его эффективность и расширило возможности.

Так, МООС – это электронные курсы (учебно-методические комплексы), содержание которых представлено видеолекциями с субтитрами, текстовыми конспектами лекций, домашними заданиями, тестами и итоговыми экзаменами. Одной из важных характеристик МООС является создание для каждого ученика персональной образовательной среды.

Цифровые технологии как инструмент изучения китайского или любого другого иностранного языка сегодня являются неотъемлемой частью современных методов обучения. Под «цифровым обучением» в контексте изучения китайского языка подразумевается совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации образовательной деятельности. За последние несколько десятков лет актуальность использования средств цифрового обучения на занятиях по любой дисциплине значительно увеличилась. Сейчас каждый современный человек имеет под рукой целый набор информационных ресурсов, доступ к которым всегда открыт. Вместе с техническим прогрессом вперед идет развитие методов обучения иностранным языкам. На сегодняшний день актуализация образовательного процесса в соответствии с потребностями учащихся требует активного использования средств цифрового обучения.

Целью использования средств цифрового обучения в самостоятельной работе учащихся, изучающих китайский язык, является: увеличение заинтересованности и мотивации при изучении китайского языка; модернизация методов обучения и коммуникаций между учениками и преподавателем; демонстрация большего разнообразия способов получения новой информации и интерактивных задач; индивидуализация образовательного процесса под нужды отдельных учащихся.

Использование средств цифрового обучения при самостоятельном изучении китайского языка дает настолько большое пространство для реализации, что процесс обучения можно сделать полезным и продуктивным для каждого учащегося. С помощью средств цифрового обучения можно развить все необходимые навыки для овладения китайским языком. Для освоения и применения новых знаний очень много способов. Это могут быть специализированные сайты и мобильные приложения с теоретическим материалом и интерактивными задачами, видеозанятия по лексике и грамматике на самых популярных видеохостингах (YouTube, YouKu优酷) и т.п.

При этом важно отметить, что КНР – это яркий пример страны, которая уделяет значительное внимание и делает большие инвестиции в образование, ведь именно образование может обеспечить высококвалифицированными работниками, которые в будущем начнут развивать государственную экономику.

При этом колоссальное отличие традиций разных народов дало начало совершенно разным моделям и методам преподавания и воспитания учащихся в высших учебных заведениях той или иной страны. В Китае опорой была доктрина Конфуция (儒学) и ее учение, также немаловажную роль сыграл Даосизм (道教). В России большое влияние оказал период просвещения, а религия является фундаментом способов воспитания. В Европейских странах и США собственные модели образования стали формироваться под влиянием государств, инициировавших внедрение культуры, традиций в программу обучения своих стран [9].

Указанные факты подчеркивают важность и необходимость принимать во внимание межкультурные сходства и различия в языковой и культурной картине мира китайских и русских школьников и их учет при отборе содержания и методик обучения китайскому языку как иностранному.

Китайский язык считается одним из самых трудных языков в мире, поэтому овладение им требует разных комбинированных методов обучения. Преподаватель китайского языка должен не только предоставить необходимый материал, но и научить учащихся самостоятельно углубляться в известные темы, находить дополнительную информацию в том числе в цифровой среде, а также

проверять их способность к самоконтролю. Таким образом, повышается роль самостоятельной работы при изучении китайского языка.

Необходимо иметь ясное представление, что такое самостоятельная работа. Так, А.И. Зимняя считает, что самостоятельная работа является следствием верно направленной деятельности на протяжении занятий с преподавателем, что побуждает к самостоятельному углублению и более детальному изучению материала, т.е. задач, возникающих при обучении [3]. Автор также отмечает, что самостоятельная работа может принимать различные формы, должна оцениваться как определенная форма учебной деятельности учащихся и выступает высшей формой обучения, которая непосредственно связана с трудом в классе. Именно самостоятельная работа позволяет учащимся проявить целеустремленность, организованность, творческие навыки и другие личностные качества.

В трудах Ю.К. Бабанского указано, что при овладении иностранным языком важную роль играет способность и склонность к самостоятельному труду [1]. Под руководством преподавателя учащиеся улучшают речевые навыки и развивают в себе умение регулировать деятельность благодаря самоанализу и внесению корректив в процесс образования, самостоятельно выяснять, как систематизированно обобщить знания.

Также педагогический процесс постоянно обращается к проблемному методу обучения, где учащийся получает задачу, которая охватывает уже полученный материал и одновременно содержит в себе аспекты, которым раньше могли не уделять должного внимания, то есть сложность задачи преобладает над усвоенными навыками ученика.

Следует отметить, что во время педагогического процесса и взаимодействия с преподавателем учащиеся обязаны научиться сопоставлять ожидаемый результат деятельности и опыт, выявлять недостатки и формировать способы исправления недостатков. Методы самостоятельной работы учащихся, желающих овладеть китайским языком, напрямую зависят от общего уровня их самостоятельности и навыков педагога руководить этим процессом.

Важно отметить, что преподаватель должен привлекать различные формы работы с печатным и/или интерактивным материалом на протяжении разных этапов урока [4]. В частности, мы рекомендуем: восстановление ранее усвоенных знаний, на которые будет опираться материал нового урока; самостоятельная проработка отдельных аспектов программы; конспектирование грамматического материала и выписка известных примеров; сравнение стилистической окраски лексических единиц; чтение художественной и научной литературы; составление или предоставление ответов в текст. Особого внимания заслуживает подготовка к контролю качества знаний.

Следует также отметить, что преподаватель при организации самостоятельной работы для учащихся, изучающих китайский язык, может активно вовлекать различные цифровые методы, тем самым способствуя всестороннему развитию воспитанников.

Существует множество методик изучения иностранных языков. Большинство европейских языков можно изучать отдельно по аспектам, например: фонетика, чтение, грамматика, письмо.

Китайский язык уникален в этом плане, поскольку каждый аспект в нем взаимосвязан с другим: фонетика связана с иероглификой, иероглифика – с лексикой и грамматикой. В течение развития китайского языкознания раздел «грамматика» почти не изучался, поскольку больше внимания уделяли иероглифике, а именно написанию, чтению и значению иероглифа.

Для примера мы рассмотрим критерии подбора упражнений для изучения грамматики, а именно – для изучения союзов в китайском языке.

Первый критерий – цель изучения китайского языка. Традиционно методисты выделяют следующие цели:

1. Изучение языка в качестве объекта профессиональной деятельности, то есть академическое или филологическое.

2. Изучение языка в качестве объекта непрофессиональной деятельности, т.е. практическая или бытовая сфера [2].

Профессиональная деятельность представляет собой глубокое изучение языка и всех его аспектов, в то время как практическая или бытовая деятельность изучает язык поверхностно, не уделяя большого внимания конкретным аспектам. Например, студенты-филологи изучают союзы как отдельную часть речи, рассматривая их по структуре и синтаксическому признаку. Для непрофессиональной деятельности достаточно разделять союзы на простые и сложные и знать основные конструкции.

Второй критерий – условия обучения. Н.А. Демина в своей монографии «Методика преподавания практического китайского языка» [2] выделяет следующие условия обучения: 1) количество часов, отведенных на изучение иностранного языка; 2) оснащённость учебного процесса, в том числе наличие технических средств обучения (ТСО).

Необходимо максимально активно применять интерактивные методы обучения, использовать разнообразные технические средства на аудиторном и самостоятельном занятии – программы, сайты, электронные словари и т.д. Это поможет расширить и углубить лексико-грамматические знания учащегося – например, дать задание, где в дополнительном материале – тексте – нужно найти все союзные конструкции, разобрать и перевести предложения с ними.

Третий критерий – возраст и психологические особенности учащихся. При преподавании китайского языка необходимо принимать во внимание возрастные и психологические особенности учащихся.

Учебный процесс необходимо организовывать таким образом, чтобы учащиеся всех возрастов смогли понять и освоить новые знания. К примеру, взрослые люди гораздо легче усваивают грамматику, чем лексику, поэтому для лучшего изучения новых слов необходимо давать больше письменных задач, чем устных.

И.В. Кочергин в книге «Очерки методики обучения китайскому языку» [4] разделяет личности учащихся по трем психологическим категориям. К первой категории относятся лица с гибкой психикой, быстро усваивающие новые знания и формирующие навыки в процессе тренировочных упражнений. Ко второй категории относятся лица с консервативной психикой, которым сложно выражать собственные мнения по правилам другой логики, они формируют необходимые навыки через усвоение правил с помощью механического приобретения опыта. К третьей категории относятся лица с уникальным типом, легко адаптируемые к любым новым условиям деятельности. То есть, подбирая грамматические упражнения для изучения союзов, необходимо использовать как можно больше тренировочных упражнений.

Следовательно, отбирая упражнения для изучения союзов в китайском языке, необходимо опираться на такие факторы как цели изучения языка, условия обучения, возраст и психологические особенности ученика. Следуя этим критериям, можно максимально эффективно улучшить процесс изучения китайского языка.

Вопрос формирования навыков аудирования на начальном уровне изучения китайского языка также не менее актуален, потому что на сегодняшний день очень много учеников интересуются не только изучением восточных языков, но и культурой, стилем жизни и обычаями китайского народа. И для того чтобы хорошо выучить китайский язык, нужно работать над лексикой, грамматикой и аудированием в комплексе.

Аудирование способствует активному усвоению лексического состава и грамматической структуры иностранного языка, а также формированию навыков умения воспринимать речь на слух. Такой вид учебной деятельности положительно влияет на развитие слуховой памяти человека, которая важна для изучения языка и дальнейшего понимания языка носителей. Кроме того, это позволяет научить учащихся прогнозировать содержание высказывания и получить необходимые навыки для дальнейшей работы [7].

Просмотр видеоматериала или фильмов также является одним из вариантов аудирования, который помогает школьникам и желающим учиться усвоить мимику и жесты носителей языка.

Заметим, что понимание устной речи зависит не только от слуха, но и от общих лексических знаний языка. Поэтому речь для аудирования должна подбираться чрезвычайно тщательно, а лексика хоть и должна быть многоаспектной, но в первую очередь должна соответствовать

изучаемому материалу, а треки должны быть проще, чем те, которые предлагаются для чтения.

Кроме того, подбор материала для аудирования должен учитывать возраст и интересы учащихся. Также важно то, что этот вид работы должен идти после работы над лексикой и грамматикой, чтобы предотвратить некорректное усвоение материала.

По функциональной напряжённости выделяют три вида текстов: ознакомляющие, мотивирующие, и те, которые обеспечивают содержательную базу для речи. Самые главные – это мотивирующие, поскольку они помогают развивать внимание, осторожность и желание даже при трудностях в дальнейшем изучать язык и иметь дальнейший интерес к обучению. Наиболее эффективными способами создания мотивации к изучению языка являются тексты, которые отражают интересы учащихся в их повседневной жизни.

В китайской методике преподавания иностранного языка понятие аудирования представлено термином 听力教学法. Ученые Чжан Ли [12], Лю Сунхао и др. [10], занимались исследованиями в этой области.

Чжан Ли считает, что прогнозирование в аудировании играет очень важную роль на этапе восприятия и понимания [12]. В своих исследованиях автор выделяет семантический и грамматический аспекты развития аудирования, в то время как в российской методике Е.Н. Соловова [6] выделяет смысловой и лингвистический аспекты понимания.

Лю Сунхао особое внимание уделяет связи аудирования с другими видами речевой деятельности и методов обучения. Также он описывает методику работы с диктантами (восприятие и понимание языка на слух с помощью учебных подкастов, литературы, учебников, музыки и учебных пособий языка). Учитывая особенности произношения китайского языка и трудности, с которыми сталкиваются ученики и студенты, большое внимание уделяется особенностям китайской системы произношения, то есть фонетике [10].

Относительно методов формирования навыков аудирования, целесообразными будут организационный и контрольно-проверочный. Организационный поможет обеспечить концентрацию внимания и активизацию памяти ученика, потому что обеспечит восприятие не только содержания, но и языковую форму. Обеспечение этого условия также происходит через создание условий для внимательного прослушивания, то есть четкое задание, наличие тишины и рабочего порядка в месте изучение (класс, дом или аудитория). Контрольно-проверочные методы используются с целью формирования умений восприятия как речи общения, так и звукозаписи. С целью развития навыков аудирования и слуховой памяти следует научить ученика выделять определенные ключевые особенности, делать быстрый анализ текста.

Основными и самыми типичными видами аудирования именно на

китайском языке являются произношение слов по транскрипции, отработка отличия звуков и тонов, произношение тонов и инициалей / финалей. Такие упражнения целесообразны для начального уровня изучения китайского языка [8].

Упражнения на развитие речевого слуха – это задания, которые развивают речевой слух ученика и где можно использовать аудирование со зрительным упором или, например, упражнения на тренировку памяти, а именно: согласиться или нет с утверждением; найти ошибки или исправить предложение; запомнить определенную информацию (дать ее); прослушать слова и повторить только конкретные, заданные учителем.

Упражнения, подходящие для тренировки: отметить признаки слов; составить словосочетание; завершить фразу или текст; определить содержание по заголовку, иллюстрациям, ключевым словам и т.д.

Считаем, что на продвинутом уровне обучения китайскому языку наиболее подходящим типом упражнений будет именно тренировка вероятного прогнозирования и тренировка памяти учащихся во время изучения материала.

Выводы. Проведенный нами анализ теоретических и практических аспектов методик обучения китайскому языку позволил сделать заключение, что цифровые технологии как инструмент изучения китайского или любого другого иностранного языка сегодня являются неотъемлемой частью современных методов обучения. При этом большинство методик обучения китайскому языку построены на традиционных методах, в числе которых можно выделить аудирование, упражнения для изучения союзов и пр. Однако вызовы современных условий обучения требуют от педагога более адаптированных методик, в частности обучение китайскому языку в цифровом образовательном пространстве и с учетом межкультурных сходств и различий в языковой и культурной картине мира.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 2006. 479 с.
2. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка: монография. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Восточная литература, 2006. 88 с.
3. Зимняя И.А. Основы педагогической психологи. М., 1997. 175 с.
4. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку: учеб.-метод. пособие. М.: Издательский дом «Муравей», 2000. 160 с.
5. Лебедева Н.А. Некоторые особенности преподавания китайского языка как второго иностранного // Известия Восточного института: сборник тезисов и докладов. 2015. № 26(2). С. 94–99.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Образование, 2002. 239 с.
7. 胡波. 听说教学方法与技巧. 北京: 北京语言大学出版社. 2014. 160页. Ху Бо,

Методы и приемы обучения аудированию и разговорной речи, Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2014. 160 с.
8. 李晓航。普通话声调教学方法解析，620010，眉山职业技术学院，四川，眉山 287页. Ли Сяохан. Анализ метода обучения тону путунхуа, 620010, Мэйшаньский профессионально-технический колледж, Сычуань, Мэйшань, 287 с.
9. 林云. 对外汉语教学中跨文化交际能力的培养 // 考试周刊. 2014. 第6期. 页数. 165–167. Линь Юнь. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку как иностранному // Экзаменационный еженедельник, 2014. Выпуск 6. С. 165–167.
10. 刘松浩，林煌，高宁辉（1995）听写及其应用，学习汉语第4期。88–93. Лю Сунхао, Линь Хуан, Гао Нинхуэй. Диктант и его применение // Изучение китайского языка. 1995. № 4. С. 88–93.
11. 孙永光.俄语语言教学与文化导入. 科技资讯. 173–174. Сунь Юнгуан. Обучение русскому языку и введение культуры // Информация науки, 2015. (20). С. 173–174.
12. 张莉（1994）预测原理在听力教学中的应用，语言教学与研究第1期. 63–68. Чжан Ли. Применение принципа прогнозирования в обучении аудированию, обучении языку и исследованиях // Преподавание и исследование языков. 1994. № 1. С. 63–68.

Об авторе:

ГАО Цзин – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6); e-mail: gj2303214258@163.com

METHODOLOGICAL BASES OF TEACHING CHINESE TO SCHOOLCHILDREN

Gao Jing

RUDN University, Moscow

Intercultural similarities and differences in the linguistic and cultural picture of the world of Chinese and Russian students and their influence on the selection of the content of teaching Chinese as a foreign language are analyzed. The issues of the content of intercultural teaching of Russian schoolchildren to the Chinese language in the digital educational space are considered. The following methods were used in the article: theoretical analysis, comparison, synthesis, study and generalization of teaching experience. The concept of «intercultural digital learning» is being clarified. The practical significance of the study lies in the focus of its results on highlighting the typology of digital teaching exercises for Russian schoolchildren in the Chinese language.

Keywords: *methodological foundations, teaching Chinese, Russian schoolchildren, teaching methodology, typology of digital learning exercises.*

УДК 159.922: 616.001.36
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.129

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ УТРАТЫ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА

А.С. Малютина

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», г. Москва

Рассматривается основное содержание понятий «копинг-стратегия», «виды копинг-стратегий»; выявляются стратегии, определяющие преодоление негативных эмоциональных состояний в зависимости от обстоятельств утраты близкого человека Представлены результаты эмпирического исследования. стратегий преодоления негативных эмоциональных состояний в зависимости от обстоятельств утраты близкого человека. В качестве инструментария исследования использованы: методика «Совладание с жизненными трудностями» Р. Лазаруса, метод тематического анализа интервью Н.П. Бусыгина, опросник «Доминирующие эмоциональные состояния» Л.А. Рабинович. Проведен анализ статистических данных, корреляционный анализ Спирмена. Сравнительный анализ групп проведен при помощи критерия Манна–Уитни Обработка результатов производилась с помощью программы (SPSS Version), а также качественного анализа интервью.

Ключевые слова: *стратегии преодоления, копинг-стратегии переживание утраты, совладание, негативные эмоциональные состояния, смерть, близкий человек.*

Ситуация утраты близкого человека зачастую воспринимается окружающими достаточно обыденно. Порой все сводится к тому, что смерть – это неотъемлемая часть жизни и рано или поздно с ней сталкивается каждый из нас. Однако вопрос о том, как пережить утрату близкого человека, менее болезненно и наиболее эффективно адаптироваться к новой реальности, в психологии и на сегодняшний день остается одним из самых дискуссионных [1].

По мнению Л.И. Анцыферовой, утрату близкого человека следует классифицировать как трудную жизненную ситуацию, отличительной особенностью которой являются неизбежность и необратимость. При этом трудная жизненная ситуация определяется автором как индивидуальный феномен, который состоит из целого ряда факторов, определяющих эффективность преодоления негативных эмоциональных состояний, вызванных ситуацией, а также эффективность адаптации человека к новой реальности после ее переживания. К таким факторам

 © Малютина А.С., 2022

относятся субъективное восприятие человеком ситуации, позволяющее определить степень ее трудности именно для него; оценка ситуации позволяет человеку наделить событие определенным знаком, в зависимости от которого он и выстаивает дальнейшую модель поведения, совершая конкретные действия. Фактор оценки события выходит на первый план в ситуациях, которые происходят внезапно и требуют от человека незамедлительного реагирования; важна интерпретация и субъективная значимость ситуации, то есть то, каким личностным смыслом для человека наделено то или иное событие [5].

Проблема совладания личности с трудными жизненными ситуациями, в том числе и с утратой близкого человека, возникла в психологии относительно недавно. Понятие копинга впервые ввел А. Маслоу, утверждая, что совладание – это сумма когнитивных и поведенческих усилий, которые личность прилагает для снижения последствий стрессового воздействия, в частности проявляющегося в виде негативных эмоциональных реакций [2].

Похожей точки зрения придерживается и Р. Лазарус, считающий, что копинг-стратегии предназначены для снижения интенсивности стрессовых или других негативных эмоциональных состояний путем собственных усилий поведенческого и когнитивного характера.

Однако существуют и другие определения копинга. По мнению ряда авторов, coping включает в себя все виды воздействия личности с требованиями, предъявляемыми к ней, как ею самой, так и окружающим миром. Стратегии совладания служат механизмом адаптации субъекта к изменениям окружающей действительности, в частности к утрате близкого человека, позволяя ему менее болезненно и наиболее эффективно приспособиться к новой реальности. При этом необходимо отметить, что не стоить объединять понятия адаптации и копинг-стратегии воедино, поскольку для последних характерен целый ряд специфических особенностей: в отличие от простой адаптации, которая предназначена для приспособления субъекта к внешней среде в целом, копинг направлен на решение определенной задачи и адаптации субъекта к конкретной ситуации. Основу простой адаптации к окружающей действительности составляют внешние факторы, такие как климат, температура воздуха, специфические особенности места проживания субъекта и т.д. Напротив, основу копинга составляют внутренние (индивидные) личностные характеристики субъекта. К ним относятся физическое и психическое состояние личности, наличие у нее внутренних или внешних ресурсов, на основании которых и выбирается наиболее походящая стратегия совладания с трудностями. Иными словами, стратегии совладания обеспечивают субъекту оптимальный уровень физического и психологического здоровья и благополучия. Это, в свою очередь, влияет как на степень удовлетворенности жизнью в

целом, так и на степень удовлетворенности ее отдельными компонентами, например взаимоотношениями с окружающими [2].

По мнению авторов, преодоление трудной жизненной ситуации, в частности утраты близкого человека, может происходить по двум сценариям. Первый из них базируется на рациональном анализе проблемной ситуации, на основании которого субъектом разрабатывается соответствующий план дальнейших действий, направленных на скорейшее разрешение возникших трудностей. Данный сценарий развития событий в психологической науке определяется, как проблемно-ориентированный копинг [3].

Исследователи выделяют базовые стратегии совладания. Рассмотрим каждую из них.

1. Конфронтация. Разрешение проблемы путем не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий. Многие исследователи считают эту стратегию неадаптивной. Однако необходимо отметить, что в некоторых случаях данная стратегия может быть полезна и положительно влиять на ход переживания трудной жизненной ситуации. Умеренное использование этой стратегии позволяет сопротивляться трудностям при помощи собственной предприимчивости.

2. Дистанцирование. Преодоление негативных переживаний, вызванных ситуацией путем снижения степени ее значимости, а также степени эмоциональной вовлеченности в нее. Такого эффекта можно достичь посредством переключения внимания на другое событие (желательно нейтрального или положительного характера), посредством отношения к произошедшему с юмором и т.д.

3. Самоконтроль. Преодоление негативных эмоциональных состояний в связи с трудной жизненной ситуацией при помощи осознанного подавления или сдерживания собственных эмоций. Применение данной стратегии позволяет субъекту минимизировать проявление эмоциональных реакций в отношении произошедшего события и сохранить самообладание.

4. Поиск социальной поддержки. Выход из трудной жизненной ситуации посредством привлечения внешних – социальных – ресурсов. Поиск и принятие различных видов поддержки, в частности материальной помощи, совета или сочувствия.

5. Принятие ответственности. Признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение. Исключение составляют ситуации, с которыми человек ничего не может поделать, или когда их исход от него не зависит. К таким событиям относится не только уход близкого человека из жизни, но и природные бедствия, техногенные и экологические катастрофы. Чрезмерное использование этой стратегии может привести к возникновению

дополнительных негативных последствий, в том числе необоснованное чувство вины по отношению к себе, тотальное недовольство собой, самобичевание.

6. Бегство-избегание. Преодоление субъектом переживаний негативного характера посредством ухода от проблемной ситуации, отрицание наличия трудностей, а также нежелание субъекта приступать к их разрешению.

7. Планирование решения проблемы. Основа данной стратегии совладания отчасти схожа с проблемно-ориентированным копингом, поскольку и в первом, и во втором случае субъект подробно анализирует, возникшую проблемную ситуацию и только после это разрабатывает план дальнейших действий, который наиболее эффективно может разрешить непростую ситуацию. Однако у данной стратегии есть одна особенность. В отличии от проблемно-ориентированного копинга, где план действий субъекта основывается только на анализе ситуации, эта стратегия учитывает прошлый опыт, объективные усилия и наличие у субъекта ресурсов, которые могли бы оказать ему реальною помощь в решении проблемы.

8. Положительная переоценка события. В данном случае преодоление переживаний, в частности негативных эмоциональных состояний, происходит посредством переосмысления ситуации, то есть нахождения в ней чего-то хорошего. Хотя на первый взгляд может показаться, что в тяжелой ситуации, в особенности такой как утрата близкого человека, положительных сторон нет вообще, но это не так. Положительным может считаться более глубокое осмысление произошедшего (в частности, на философском и духовном уровнях), желание субъекта всесторонне развиваться, воспринимая трудную жизненную ситуацию как стимул для личностного роста [3].

Второй сценарий преодоления трудных жизненных ситуаций, в частности утраты, основывается на эмоциональной составляющей события и выражается в виде соответствующих эмоциональных реакций. Это, в свою очередь, приводит к тому, что субъект не предпринимает каких-либо действий, которые необходимы для разрешения проблемной ситуации [3].

Организация исследования. В исследовании приняли участие 30 респондентов-добровольцев в возрасте от 18 до 60 лет, переживших утрату близкого человека. С целью дальнейшего сравнительного анализа стратегий преодоления негативных эмоциональных состояний в ситуации утраты было произведено деление выборки на две группы по обстоятельствам утраты близкого человека: внезапная смерть и смерть в результате болезни.

Первую группу составили 18 респондентов, чьи близкие скончались в результате дорожно-транспортных происшествий,

авиакатастроф или по неизвестным, до конца не выясненным причинам, среди них пропажа без вести и убийство.

Во вторую группу вошли 12 респондентов, чьи близкие ушли из жизни по причине тяжёлых неизлечимых заболеваний, таких как онкология, синдром приобретенного иммунодефицита, боковой амиотрофический склероз и т.д.

Основой исследования стало предположение о том, что обстоятельства утраты близкого человека определяют выбор стратегий преодоления негативных эмоциональных состояний.

Для проверки выдвинутой гипотезы были подобраны следующие психодиагностические методики:

– *Методика Р. Лазаруса «Совладание с жизненными трудностями».* Опросник предназначен для выявления стратегий совладания в процессе взаимодействия субъекта с внешней средой, в частности с ее стрессовыми факторами. Результатом взаимоотношений субъекта с окружающей действительностью служит копинг, то есть инструмент, при помощи которого он может минимизировать негативное влияние внешней среды, а также когнитивное оценивание происходящего. Разработчики данной методики утверждают, что совладание не является устойчивой чертой личности, а протекает в виде динамического процесса, изменяющегося в зависимости от ситуации и сопутствующих ей факторов. При этом отмечается, что эффективность стратегий совладания в схожих на первый взгляд ситуациях может быть различной. Для того чтобы определить эффективность и рациональность применения той или иной копинг-стратегии, субъекту необходимо учитывать следующие факторы: особенности когнитивного оценивания события, период развития ситуации, в котором субъект обратился к использованию копинг-стратегий, наличие угрозы в ситуации для него. Опросник состоит из 50 утверждений, на каждое из которых респонденту дается четыре варианта ответа. Каждый ответ соответствует определенному количеству баллов. Затем они суммируются, что позволяет выявить как отдельные стратегии совладания, используемые субъектом, так и общий адаптационный потенциал личности.

– *Методика «Доминирующие эмоциональные состояния» Л.А. Рабиновича (в адаптации Е.П. Ильина).* Опросник содержит 46 вопросов, на каждый из которых респонденту дается четыре варианта ответа. Данная методика предназначена для выявления преобладающих у субъекта эмоций. Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что у субъекта имеются устойчивые эмоциональные переживания, соответствующие определенному эмоциональному фону. Однако эмоциональный фон формируется не только на основе устойчивых переживай личности, но и на основе ее пессимистичного или оптимистичного отношения к происходящему. Соответственно, данный

опросник диагностирует склонность субъекта к позитивному или негативному отношению к происходящим событиям [6].

– *«Метод тематического анализа интервью» С. Квале (в адаптации Н.П. Бусыгиной).* Данный метод в психологической науке используется с середины прошлого века. Многие исследователи отожествляет его с контент-анализом, что не совсем верно, поскольку в отличие от контент-анализа тематический анализ беседы позволяет не только выявить основные темы разговора, но и сохранить в полном объеме его контекст, что позволяет получить более полную картину исследуемого нами предмета. В нашем случае это процесс переживания утраты близкого человека и стратегии преодоления негативных эмоциональных состояний, связанных с ней. Кроме того, в процессе подобной тематической беседы у человека есть возможность поделиться своими чувствами и выразить их словами. Это, в свою очередь, способствует снижению их интенсивности, тем самым стабилизируя эмоциональное состояние субъекта [4].

Результаты исследования. Для реализации задач исследования систематизируем результаты диагностики – проведем статистический анализ и исследуем средние значения данных.

Респонденты, чьи близкие ушли из жизни в результате болезни, предпочитают использовать следующие стратегии совладания с негативными переживаниями: принятие ответственности, социальная поддержка, позитивная переоценка и дистанцирование. Если говорить о принятии на себя ответственности, то респонденты отмечают, что после смерти близкого человека многие из них остались в одиночестве. Это и сподвигло их к пониманию того, что дальнейшая жизнь теперь находится только в их руках и надеяться им больше не на кого. Поиск поддержки также стал для респондентов эффективным способом справиться с негативным эмоциональным фоном. Многие отмечают, что для них было важно разделить свои чувства, быть услышанными и понятыми людьми, к которым они обращались за поддержкой. Часть респондентов со временем нашли положительные стороны в произошедшем, то есть сумели позитивно переоценить ситуацию. В основном это связано с пересмотром расстановки приоритетов ценностных ориентаций и саморазвитием. Однако есть респонденты, которые предпочли огородить себя о произошедшего, считая, что лучше всего справиться с негативными эмоциональными состояниями им поможет время, прошедшее с моменты утраты.

Респонденты, пережившие внезапную утрату, использовали следующие копинг-стратегии: конфронтация, избегание и самоконтроль. Если использование самоконтроля может быть вполне уместно, в особенности на начальном этапе горевания утраты, когда нужно заботиться о погребении усопшего, то стратегии конфронтации и

избегания можно считать неадаптивными. По мнению респондентов, с их помощью они постепенно готовят себя к столкновению с реальностью, хотя на самом деле лишь оттягивают этот момент. Похожим образом дела обстоят и с конфронтацией. Респонденты считают, что при помощи собственной предприимчивости они смогут установить точные обстоятельства утраты близкого человека, а в реальности получается, что методы, которые они используют, добавляют им лишь дополнительные сложности.

По шкале «радость» в группе респондентов, чьи близкие люди ушли из жизни внезапно, среднее значение составило 20,55 ± 7,482 (рис. 1), что соответствует среднему уровню выраженности данной эмоции. Группа респондентов, чьи близкие ушли в результате болезни, продемонстрировала по этой шкале более высокий показатель: 24,36 ± 7,026, но, несмотря на это, он также соответствует среднему значению. Можно сказать, что респонденты обеих групп испытывают чувство радости, но связана она прежде всего с ситуациями, которые помогают им адаптироваться к новой жизни. Статистически значимых различий между группами по этой шкале выявлено не было.

По шкале «гнев» респонденты, понесшие внезапную утрату, набрали 28,32 ± 6,315. Это соответствует среднему уровню склонности к проявлению данной эмоции. Респонденты, понесшие утрату близкого человека в результате болезни, показали следующие значение: 23,49 ± 6,124, что соответствует среднему уровню. Несмотря на то что статистически значимых различий между группами по этому показателю выявлено не было, необходимо отметить, что респонденты по-разному объясняли причину, по которой они испытывают гнев. Те, кто пережил внезапную утрату, связывают его с ощущение реальной или воображаемой угрозой, тогда как респонденты второй группы утверждают, что испытывают гнев из-за невозможности справиться с болезнью близкого человека.

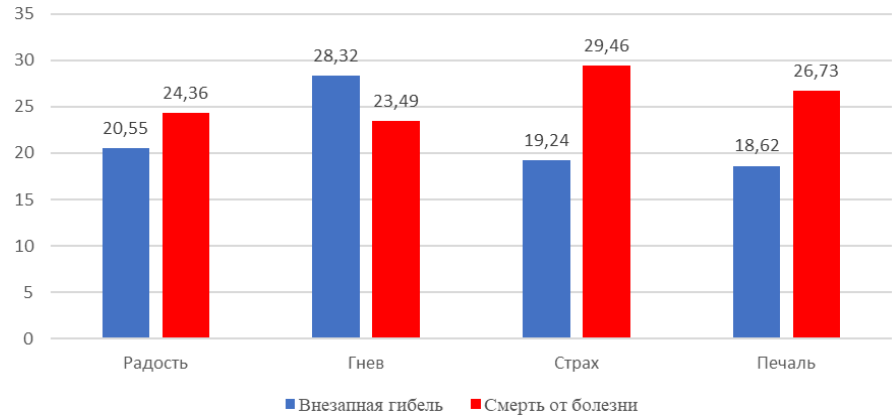

Рис. 1. Различия показателей доминирующих эмоциональных состояний в группах (внезапная гибель, смерть от болезни).

По шкале «страх» в группе респондентов, чьи близкие люди ушли из жизни внезапно, значение составило 19,24 ± 5,989, что соответствует среднему уровню. Напротив, показатель у респондентов, переживших утрату близкого человека в результате болезни, значительно выше – на уровни статистически значимых различий ($p < 0,05$) он составил 29,45 ± 7,015.

Статистически значимые различия ($p < 0,05$) были выявлены в группах и по показателю «печаль». Значения по этой шкале в обеих группах соответствуют среднему уровню. Однако респонденты, пережившие внезапную утрату, набрали по данному показателю 18,62 ± 9,082. Напротив, значение в группе респондентов, понесших утрату близкого человека в результате болезни, составило 26,73 ± 10,327. Подобные результаты можно объяснить тем, что респонденты, чьи близкие ушли из-за болезни, никак не могли повлиять на ситуацию и изменить ее в лучшую сторону. Отсутствие прогноза на дальнейшее развитие ситуации вызывало у респондентов чувство неопределенности и боязни того, что будет дальше.

Рассмотрим ответы респондентов на вопросы исследовательского интервью (см. табл. 1).

Говоря о периоде после утраты, респонденты обеих групп отмечают, что он был очень тяжелым, с преобладаем преимущественно негативных эмоций. Кроме того, часть респондентов утверждает, что процесс горевания утраты у них сильно затянулся, поскольку они застряли на первых его стадиях – стадии шока и стадии поиска. Это осложнило для них ход переживания утраты в целом.

Говоря о каких-либо изменениях, произошедших с момента утраты, респонденты, пережившие потерю внезапно, отмечают, что им пришлось учится практически всему. Это касается как бытовых обязанностей (например, приготовление пищи или распределение бюджета), так и более глубоких, личностных изменений, таких как принятие ответственности или нахождение ответов на вопросы философского характера о природе и смысле человеческой жизни. Напротив, респонденты, чьи близкие ушли из жизни в результате болезни, не почувствовали кардинальных изменений, сказав, что на протяжении долгого времени были опорой своим близким, взяв на себя их обязанности. Многие отметили, что это время стало для них школой жизни, после которой они могут самостоятельно и уверено справиться со многими трудностями различного характера.

Рассказывая о чувствах, сопровождающих процесс горевания утраты, респонденты, пережившие потерю близкого человека в результате болезни, отмечают бессилие, усталость и злость. Они раздосадованы тем, что не смогли вылечить близкого человека или хотя бы продлить его жизнь, при этом значительно улучшив ее качество.

Напротив, респонденты, которые понесли внезапную утрату, испытывали шок, отказывались верить в происходящие. Некоторые до сих пор испытывают растерянность, поскольку многим так и не удалось до конца выяснить обстоятельства трагедии и найти причастных к ней лиц. Самым трудным для респондентов обеих групп стал период в промежутке от полугода до полутора лет. В это время они испытывали наиболее сильные эмоции и чувства.

Таблица 1

Тематический анализ интервью различия в подгруппах

Тема	Характеристика			
	Смерть из-за болезни		Внезапная смерть	
Внутренние и внешние (в бытовом плане) изменения	Изменений нет		Изменения практически во всем	
Что угнетало / что помогало пережить утрату	Угнетало	Помогало	Угнетало	Помогало
	Бессилие, невозможность заменить ушедшего кем-то другим	Выполнение различных видов деятельности	Невозможность достоверно установить причины произошедшего	Вера в Бога, седативные препараты и работа с психологом
Самостоятельные усилия для переживания утраты	Использовали любую возможность отвлечься.	Никаких		
Самочувствие в настоящее время	Хорошее	Удовлетворительное, присутствуют негативные эмоциональные проявления		
Образ в памяти и способы его хранения	С теплотой и радостью вспоминают об ушедшем, обращаются ко всему, что связано с ним	Респонденты, стараются не затрагивать тему утраты и все, что связано с ней.		

На вопрос о том, что помогло и что – наоборот – мешало пережить горе, респонденты, пережившие утрату близкого человека по причине болезни, отметили, что старались погрузиться в работу или учебу. Они пытались выразить свои чувства посредством различных способов. В частности, некоторые респонденты рисовали, писали прощальные письма своим близким. Напротив, респонденты, столкнувшиеся с

внезапной утратой, утверждают, что им помогла работа с психологом, прием седативных препаратов и посещение храмов. Среди факторов, которые осложняли процесс переживания утраты близких, которые скончались от болезни, респонденты отмечают необратимость ситуации, невозможность заменить ушедшего кем-то другим, а также тот факт, что он никогда не вернётся и жизнь больше не станет прежний. Респонденты, чьи близкие ушли из жизни внезапно, утверждают, что самым угнетающим для них фактором является невозможность достоверно установить причины произошедшего и привлечь к уголовной ответственности лиц, которые могут быть причастны к этому.

Говоря о собственных усилиях, респонденты, потерявшие близких по причине болезни, утверждают, что использовали любую возможность отвлечься. Они сфокусировали свое внимание на других близких, обращались за поддержкой к друзьям, пытались анализировать ситуацию, что со временем помогло им переоценить ее и найти пусть и незначительные, но положительные аспекты. Напротив, респонденты, пережившие внезапную утрату, никаких собственных усилий не прилагали, надеясь на стороннюю помощь.

Отвечая на вопрос о поддержке со стороны окружающих, практически все респонденты сказали, что чувствовали ее, а некоторые в случае недостатка поддержки сигнализировали о том друзьям или знакомым.

Наконец, говоря о самочувствии в настоящие время, респонденты, пережившие утрату близкого человека в результате болезни, сказали, что чувствуют себя хорошо. При этом с теплотой и радостью они вспоминали об ушедшем. Они с удовольствием делились историями, которые так или иначе связаны с ним, передавая воспоминания о нем следующим поколениям. Напротив, респонденты, понесшие внезапную утрату, чувствуют себя удовлетворительно. Многих из них до сих пор время от времени накрывают переживания негативного характера. Респонденты стараются не затрагивать тему утраты и все, что связано с ней.

Выводы. В ходе проведения исследования по проблеме стратегий преодоления негативных эмоциональных состояний в зависимости от обстоятельств утраты близкого человека нами были получены результаты и сделан ряд выводов:

1. Проведён анализ стратегий преодоления негативных эмоциональных состояний в зависимости от обстоятельств утраты. Респонденты, пережившие потерю близкого человека в результате болезни, использовали преимущественно адаптивные стратегии совладания. Они обращались за помощью и поддержкой к окружающим, делились своими чувствами и эмоциями, выражая их всеми доступными способами. По истечении времени, прошедшему с момента утраты, это помогло респондентам взглянуть на ситуацию с другой стороны и даже

найти в ней положительные аспекты. Все это улучшило эмоциональное состояние респондентов, что положительно сказалась на быстроте и эффективности адаптации их к новой реальности. Напротив, респонденты, чьи близкие ушли из жизни внезапно, использовали неадаптивные копинг-стратегии, что негативно сказалось не только на ходе переживания утраты, но и на взаимоотношениях респондентов с окружающими. Респонденты, прибегшие к избеганию и конфронтации, не только не смогли стабилизировать собственное эмоциональное состояние, но и обрели дополнительные сложности в виде подмены понятий, что осложнило переживание утраты и отрицательно сказалось на процессе адаптации к новой жизни.

2. Был проведён анализ доминирующих эмоциональных состояний. Можно утверждать, что респонденты обеих групп склонны испытывать эмоции, представленные в методике. При этом необходимо отметить, что эти эмоции зачастую не связаны с обыденными, бытовыми ситуациями и несут в себе более глубокий, скрытый смысл. Статистически значимые различия между группами были выявлены по показателям страха и печали. Показатель страха и печали значительно выше в группе респондентов, чьи близкие ушли из жизни по причине болезни. Это объясняется неопределенностью с тем, что будет дальше, и невозможностью что-либо изменить. Кроме того, за время борьбы за жизнь своих близких респонденты физически и морально были вымотаны и при этом осознавали неизбежность приближения печального завершения ситуации. Напротив, респонденты, понесшие внезапную утрату, не успели испытать страх и печаль в полной мере.

3. По результатам тематического анализа интервью можно сказать, что кардинальные изменения произошли в жизни респондентов, чьи близкие ушли внезапно, поскольку теперь им пришлось взять на себя выполнение обязанностей, которые ранее были делегированы усопшему. Кроме того, эта группа респондентов обращалась за психологической помощью, а также медикаментозными средствами саморегуляции. Не желали прилагать собственных усилий для того, чтобы пережить утрату, и отрицали важность этого в процессе адаптации к новой жизни. Как следствие – эмоциональное состояние респондентов достаточно нестабильно. Они сознательно избегают любых упоминаний о случившемся. Напротив, респонденты, пережившие утрату близкого человека в результате болезни, старались не только опираться на внешние ресурсы, но и прилагали собственные усилия, что значительно улучшило их эмоциональное состояние и помогло успешно адаптироваться к новой реальности. Эта группа респондентов сумела продолжить жить дальше, при этом сохранив воспоминания об умершем в своей памяти.

Список литературы

1. Баринова О.В., Малютина А.С. Специфика переживания утраты близкого человека // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2020. № 1. С. 87–96.
2. Битюцкая Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 87–93.
3. Битюцкая Е.В. Опросник способов копинга. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 80 с.
4. Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 423 с.
5. Василюк Ф.Е. Пережить горе // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: Астрель, 2009. С. 557–566.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства СПб.: Питер, 2013. 783 с.

Об авторе:

МАЛЮТИНА Анастасия Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29); e-mail: malutinaans@mail.ru

STRATEGIES FOR OVERCOMING NEGATIVE EMOTIONAL STATES DEPENDING ON THE CIRCUMSTANCES OF LOSS OF A LOVE PERSON

A.S. Malyutina

Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow

The main content of the concepts «coping-strategy», «types of coping-strategies» is considered; strategies are identified that determine overcoming negative emotional states depending on the circumstances of the loss of a loved one. The results of empirical research are presented. strategies for overcoming negative emotional states, depending on the circumstances of the loss of a loved one. As a research toolkit, the following methods were used: «Coping with life's difficulties» by R. Lazarus, the method of thematic analysis of interviews by N.P. Busygina, the questionnaire «Dominant emotional states» by L.A. Rabinovich. The analysis of statistical data, Spearman's correlation analysis. Comparative analysis of the groups was carried out using the Mann-Whitney test.The results were processed using the program (SPSS Version), as well as a qualitative analysis of the interview.

***Keywords**: coping strategies, coping strategies, experiencing loss, coping, negative emotional states, death, a loved one.*

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ

УДК 316.422.42
Doi: 10.26456/vtpsyped/2022.4.141

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕРИОД ПОСТМОДЕРНИЗАЦИИ: ДИНАМИКА С 2004-ГО ПО 2019 ГГ.

М.В. Фирсов[1], И.Д. Лельчицкий[2], А.А. Черникова[3], С.А. Ивлева[1]

[1]ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова», г. Москва
[2]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
[3]ФГБУН «Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук», г. Москва

Процесс постмодернизации социальной сферы в Российской Федерации был связан с рядом системных проблем в развитии новой демократической государственности. В этот период в отечественной системе социальной защиты населения начинают складываться тенденции деинституционализации государственных учреждений социальной защиты, создаются условия для подключения к данному сегменту деятельности других акторов как гражданского общества, так и некоммерческих и конфессиональных объединений. Конфессиональное направление социальной работы способствовало оформлению клинических дискурсов практики отечественной социальной работы.
Ключевые слова: *социальная работа, социальная защита, философия помощи, конфессия, пост-модернизация, парадигматические изменения.*

Социальная работа в период постмодернизации развивалась в своем триединстве – как общественная практика, область познания и направление образования. Однако вектор развития социальной работы в новом столетии существенно отличался о первого десятилетия, что было связано со следующими изменениями: места и роли Российской Федерации в мировом экономическом и политическом процессе, во внутренней политики, когда закончился процесс «трансформации советского режима» и осуществлялся процесс «мирного перехода к демократии» [1], в моделях социальной защиты от адресной помощи к инклюзивным моделям помощи и проактивности, в парадигмальных трансформациях в теории и технологиях социальной работы на основе нейробиопсихосоциальных подходов к пониманию проблем клиента и интегративным методам реализации помощи, в векторах подготовки специалистов, модифицировавших систему образования от функционального подхода к компетентностному.

Процесс постмодернизации социальной сферы в Российской Федерации был связан с рядом системных проблем в развитии новой

© Фирсов М.В.,
Лельчицкий И.Д.,
Черникова А.А.,
Ивлева С.А., 2022

демократической государственности, среди них важнейшими являлись: переход во внешней политики государства на «рельсы многополярного мира»; демографические проблемы, связанные с общемировыми и отечественными тенденциями старения и инвалидизации населения; сокращение государственных инвестиций в развитие институциональных государственных учреждений социальной защиты и развитие некоммерческого сектора помощи; оформление клинических векторов развития в системе обслуживания населения.

Процесс политического постмодернизма в Российской Федерации в данный период претерпевает существенные изменения. Фаза, описанная политологами как неогенез, с ее «кризисами» и «мутациями» [17] затронула различные сферы жизнедеятельности российского общества.

На данный период правящие элиты осуществляли поиск стандартов безопасности государства в мировой политической системе, предоставив ассиметричный ответ западному миру, определяясь с концептами многополярного мира [1].

Со стороны западного мира ответная реакция была в том, что первоначально были сокращены инвестиции с $827 млрд. в 1999 г. до $85,21 млрд. в 2013 г. [3], а затем наступила политика санкций западного мира, и прежде всего США, начиная со времен правления Барака Обамы и Дональда Трампа (со стороны только данного «партнера» было осуществлено 848 санкций) [2].

Сложившаяся ситуация заставила пересмотреть экономическую деятельность во многих сегментах производственной деятельности, в том числе и в социальной сфере, в функционировании ее институтов, организаций, которые непосредственно были связаны с уровнем жизни как отдельного человека, так и благосостоянием общества в целом.

Помимо внешних факторов, были и внутренние, которые заставили правящие элиты пересмотреть политику социальной защиты, ориентированную на расширение помощи через государственные социальные учреждения.

Предшествующие годы показали, что, с одной стороны, только через государственные учреждения социальной помощи невозможно решать проблемы людей, попавших в трудную жизненную ситуацию, а с другой – невозможно постоянно расширять количество «категорий нуждающихся», так как это приводит к социальному иждивенчеству отдельных групп и в конечном счете к социальной деградации общества в целом.

В этой связи правящие элиты в начале первого десятилетия определяются с основными группами населения, которым будет оказана приоритетная помощь, то есть с основными группами получателей социальных услуг: ими становятся пенсионеры, инвалиды и семьи [13].

Именно с этого момента начинает проводиться новая стратегия политики социального обслуживания на предоставление государственных и негосударственных услуг населению.

По сути дела, в отечественной системе социальной защиты населения начинают складываться тенденции деинституционализации государственных учреждений социальной защиты, создаются условия для подключения к данному сегменту деятельности других акторов гражданского общества, таких как некоммерческие и конфессиональные объединения [4].

Однако в начале 2000-х еще сильны были институциональные тенденции в развитии данных учреждений, что характерно было для таких получателей услуг, как пенсионеры и инвалиды.

Так, согласно исследованиям. наблюдается как рост численности учреждений, так и количество мест для проживания в них. Исследования показывают, что если в 2002 г. таких учреждений было 1159, то в 2008 – 1542, соответственно увеличилось количество мест в данных учреждениях с 237 тыс. до 248 тыс.

Количество проживающих в стационарах увеличилось с 217 тыс. до 241 тыс., но, несмотря на увеличение численности учреждений и количества мест проживания в них, возросла и очередь в данные учреждения с 16,6 до 22,0 тыс. человек [16]. Такая динамика была связана с общими мировыми и российскими тенденциями старения и инвалидизации населения. С 2010 г. количество учреждений начинает сокращаться в данном направлении, однако можно было наблюдать рост тенденций к увеличения проживающих в них, что отражено в табл. 1 [11].

Таблица 1

Стационарные организации социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов

	2000	2010	2017	2018	2019
Число организаций для граждан пожилого возраста и инвалидов-взрослых	1132	1475	1307	1280	1249
В них:					
мест, тыс.	232	249	263	263	262
проживающих, тыс. человек	212	245	283	281	279

Тем не менее, согласно статистике, очереди в данные учреждения были сокращены и на 1 января 2020 г. они составляли 2882 человека. Такое снижение численности не наблюдалось ни в советский период, ни в период демократической России [11].

Как нам представляется, подобная ситуация стала возможной благодаря проведению политики деинституционализации, которая включала комплекс мер, известных в мировой практике как перенесение финансовой нагрузки и ответственности на другие общественные секторы. Этот процесс был связан с особенностями реализации

российских моделей помощи, которые стали воплощаться в практику на территориях субъектов, исходя из местных потребностей и возможностей.

Хотелось бы отметить, что проведение политики деинституционализации было связано не с сокращением помощи нуждающемуся населению через государственные институты, а с изменением предоставления услуг, в том числе и за счет перепрофилирования деятельности, включая инновационные, а также нестационарные формы социальной работы в государственных и негосударственных сегментах.

Понимая, что данная проблематика требует всестороннего освещения, мы остановимся на основных тенденциях данного процесса, послуживших изменению к подходу оказания помощи населению.

Во-первых, проводимая политика социальной защиты населения в предшествующие годы на территории Российской Федерации охватила все типы поселений: села и деревни, поселки городского типа, города необластного значения, краевые и областные центры, города федерального значения, что определило специфику социальной работы в различных субъектах.

Отказавших от централизации управления, что было характерно для начального периода организации системы социальной защиты, территориям было разрешено самостоятельно оказывать предоставление помощи, исходя из местного законодательства, потребностей, организационных и финансовых возможностей и запроса населения. Такой адресный подход позволил, с учетом региональных особенностей, изменить сложившуюся практику и перейти к развитию помощи через различные формы, в том числе нестационарные технологии поддержки нуждающихся.

Во-вторых, обслуживание на дому пенсионеров и инвалидов получает свое дальнейшее развитие во всех субъектах Российской Федерации. Причем нестационарные формы обслуживания и временного проживания потребителей социальных услуг стали доминировать в практике социальной работы.

Согласно статистике, в первой половине 2020 г. было значительно больше стационарных учреждений, и они составляли 1882 института поддержки, где на условиях временного проживания и дневного пребывания помощь была оказана по всем видам обслуживания (соответственно 16126 и 53 710 пользователей социальных услуг), в прочих центрах данного профиля, а их было около 2 тыс., за то же время помощь получили 727 769 человек [9].

С другой стороны, отход от институциональной помощи в аспектах реализации услуг непосредственно через стационары был связан как с ростом специалистов помогающих профессий, которые

могли осуществлять поддержку человеку. В данный период в систему социальной защиты были включены психологи, семейные психологи, психологи социальной сферы, социальные педагоги и другие, увеличился корпус самих социальных работников.

Как считают исследователи, на 2018 г. в системе социальной защиты «работало более 630 тысяч социальных работников, услугами которых пользуются около 26 миллионов человек, в том числе 15 миллионов пожилых людей и инвалидов» [9], что, в свою очередь, позволило расширить «нестационарные сценарии» поддержки человека.

Проведенные выборочные исследования в 2016 г. показали, что, «с точки зрения достаточности» специалистов социальной работы и вспомогательного персонала в Центральном федеральном округе, Северо-Кавказском федеральном округе, Южном федеральном округе в целом ситуация являлась благоприятной, за исключением отдельных областей, что, соответственно, выражалось в оценочных баллах – от 4,63 до 4,50 из 5 максимальных, причем в сельских муниципальных образованиях данные показатели были выше, чем в городах разного типа [12, с. 42–13].

Таким образом, корпус социальных работников и разнопрофильные специалисты системы социальной защиты позволяли более гибко оказывать помощь населению, не используя только технологии стационарной помощи. Сравнивая профиль деятельность социальных работников в 1980-е гг., когда зарождался данный вид деятельности, а также начальный период в 1990-е гг., в подходах социального обслуживания на дому, хотелось бы отметить существенные изменения как в технологии деятельности, так и в запросах клиентов.

Помощь и поддержка нуждающемуся человеку реализовывались не в экспериментальном порядке, а как неотъемлемая часть повседневной жизни клиента, причем услуги на основе действующего законодательства имели свою классификацию и были стандартизированы на основе государственного реестра предоставляемых услуг.

Проведенное исследование на территориях федеральных округов в 2016 г. показывает, что среди наиболее востребованных услуг, в том числе среди традиционных социально-медицинских, социально-трудовых, которые сформировались в данный период, – социально-бытовые (71,5 % респондентов), социально-психологическое консультирование (88,2 % респондентов), содействие в получении юридической помощи (63,7 % респондентов) [12, с. 67, 72, 81].

Так, по направлению социально-бытовых услуг, «услуги за счет средств получателя социальных услуг» были наиболее востребованы у 97,8 % респондентов. По сравнению с 1980-ми годами появились новые виды помощи пенсионерам и инвалидам, среди которых «помощь в приготовлении пищи» (48,4 %), «кормление» (19,6 %) [12, с. 68].

По сути, это были стационарозамещающие виды помощи, но этим технологиями социального обслуживания на дому в данный период практика социальной работы не ограничивалась.

В различных регионах расширялся спектр стационаро-замещающей помощи пожилым людям на основе технологий социального патронажа – договора ренты, дарения, пожизненного содержания (г. Москва, Оренбургская область, Ростовская область, организации помощи пожилым через патронаж в приемных семьях г. Астрахань); технологий социально-медицинской реабилитации «Санаторий на дому» (г. Москва), услуг сиделок (г. Москва, Санкт-Петербург); организации клубной работы для пожилых (Челябинская область); технологий бригадных методов пожилым людям (Свердловская область) и т. Д. [15].

Процесс деинституционализации государственных стационарных моделей помощи был связан с формированием рынка социальных услуг, и это было связано с организацией социально-ориентированных некоммерческих организаций (СОНКО) Однако здесь возникли определенные сложности.

Социально-ориентированные некоммерческие организации расширили спектр своей деятельности в связи с изменениями в законодательстве на основе закона от 5 апреля 2010 г. № 40-ФЗ. Согласно реестру СОНКО, деятельность организаций распространяется по различным направлениям, в том числе по тем, которые охватывают сферы профессиональной деятельности клинической практики социальной работы: «услуги, предусматривающие реабилитацию и социальную адаптацию инвалидов (проведение социально-психологической реабилитации и абилитации); услуги по оказанию социальной помощи детям, инвалидам, гражданам пожилого возраста, а также по их социальному сопровождению (оказание медицинской, психиатрической, социальной, психолого-педагогической помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации); услуги по психолого-педагогическому консультированию, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации; услуги, предусматривающие медико-социальное сопровождение лиц, страдающих тяжелыми заболеваниями, и лиц, нуждающихся в медицинской паллиативной помощи» [7].

Для примера: рынок социальных услуг в США и Великобритании сложился только к 80-м годам XX столетия, когда социальная работа сформировалась за более чем восьмидесятилетнюю историю в данных странах. К этому времени в государствах выделили основные практики помощи на всей территории и социальные НКО, которые формировались эволюционным путем, когда наиболее конкурентноспособные

специалисты организовывали на основе «инновационных технологий» частные виды социальной практики. К тому же рынок социальных услуг формировался, когда сложился платёжеспособный средний класс, который мог оплачивать свои потребности и предъявлять повышенные требования к качеству предоставляемых услуг [5].

В этот период практика социальной работы в Российской Федерация только оформлялась, она имела многоукладный характер, и если в одних регионах она была высокотехнологичной, как, например, в Москве, где помощь оказывалась на основе информационно-коммуникативных технологий, нейротехнологий, технологий интеграционных психосоциальных терапий [15], то в других регионах социальные работники должны были «принести дрова, растопить печь, вырастить и собрать урожай» [8].

Разные сегменты рынка социальных услуг на Западе ориентировались на тех граждан, которые могли самостоятельно оплачивать эти услуги, что было связано с особенностями потребления «среднего класса». В Российской Федерации средний класс только формировался, и, как показывают исследования, например, в Южном федеральном округе, респонденты сталкивались с «недоступностью услуг вследствие их высокой стоимости» [12]. Поэтому не случайно в России некоммерческие организации начинают осуществлять свою деятельность на территориях с относительно высоким уровнем жизни, предоставляя платные социальные услуги в основном в крупных федеральных городах.

Так, например, в Москве организации, включенные в реестр поставщиков социальных услуг, оказывающих услуги в форме социального обслуживания на дому, составляют 4,76 % от общего числа поставщиков социальных услуг, в форме полустационарных услуг – 2,8 %, в форме стационарных услуг – 4,8 % [5,7].

В Санкт-Петербурге только в 2016 году были зарегистрированы 363 некоммерческие организации, получающие поддержку со стороны исполнительных органов государственной власти, реализующие свою деятельность в направление клинической практики помощи [6]. И тем не менее удельный вес негосударственных организаций, оказывающих социальные услуги, постепенно возрастает. Так, если в 2013 г. удельный вес негосударственных организаций, оказывающие социальные услуги, составлял 1,8 % от общего количества учреждений всех форм собственности, то в 2018 г. уже 10 % [6, с. 129].

Четвертым фактором, изменяющим систему государственной помощи, была активизация социального служения РПЦ и других конфессий. В 2011 г. Архиерейским собором Русской православной церкви был принят документ, в соответствии с которым определялась организация социальной работы на всех уровнях церковной социальной

деятельности: общецерковном, епархиальном, благочинном, приходском, в монастырях [13, 14].

Благотворительная деятельность церкви становилась частью общей системы социальной защиты со своими многовековыми традициями, институтами и христианскими технологиями помощи ближнему. Социальная работа в приходах РПЦ осуществлялась по различным направлениям, среди которых можно выделить клинические: поддержка, укрепление и защита семьи; помощь старикам, инвалидам, людям, страдающим тяжелыми заболеваниями; бездомным; помощь ВИЧ-инфицированным, малоимущим, погорельцам, мигрантам; семьям, потерявшим кормильца; людям, попавшим в иные трудные обстоятельства; лицам, страдающим наркотической или алкогольной зависимостью, а также другим людям, нуждающимся в помощи [13].

Практика социального служения Русской православной церкви в Российской Федерации на конец 2018 г. осуществлялась в 18 191 организациях. Если говорить о направлении клинической практики социальной работы, то оно было представлено более чем в 400 проектах помощи инвалидам. В 63 православных храмах и общинах велась работа с глухими и слепоглухими людьми, более чем в 200 церковных центрах помощи осуществлялась работа с наркозависимыми клиентами, в том числе работа была реализована более чем в 70 реабилитационных центрах. Около 500 православных организаций помогали алкозависимым клиентам и их родственникам, в том числе в более чем 60 реабилитационных центрах, в 300 обществах, братствах и группах трезвости [10, 16].

Охарактеризованная практика социального служения РПЦ позволяет констатировать, что активно развивавшееся в рассматриваемый период конфессиональное направление социальной работы способствовало оформлению клинических дискурсов практики отечественной социальной работы.

Список литературы

1. Асимметричный ответ. Стенограмма речи Владимира Путина [Электронный ресурс]. URL: lenta.ru›articles/2007/02/10/asymmetry/ (дата обращения: 24.03.22).
2. Восемь лет санкций против России. [Электронный ресурс]. URL: Главное – РБК (rbc.ru) (дата обращения: 06.04.22).
3. Иностранные инвестиции в Россию (тенденции 90-х годов). [Электронный ресурс]. URL: znakka4estva.ru (дата обращения: 06.04.22).
4. Прямые иностранные инвестиции в России. [Электронный ресурс]. URL: tadviser.ru (дата обращения: 03.04.22).
5. Кочкина Е.В. Модели взаимодействия органов исполнительной власти Москвы с СОНКО при реализации Федерального Закона «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». М., 2017. С. 141–142.

6. Реестр социально-ориентированных некоммерческих организаций – получателей поддержки исполнительных органов государственной власти Санкт-Петербурга за 2016 год. [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/trud/organizacii-tretego-sektora/reestr-socialno-orientirovannyh-nekommercheskih-organizaciyah-poluchat/ (дата обращения: 03.04.22).
7. Сарычева И.А., Кочкина Е.В. Модели взаимодействия органов исполнительной власти Москвы с СОНКО при реализации Федерального Закона «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» М., 2017, С. 167.
8. Собес наломает дров. [Электронный ресурс] URL: Минтруд обязал соцработников колоть дрова и топить печь – Российская газета https://rg.ru/2015/12/04/sobes.html (дата обращения: 26.03.22).
9. Сколько в России социальных работников – Парламентская газета [Электронный ресурс]. URL: https://www.pnp.ru/social/skolko-v-rossii-socialnykh-rabotnikov.html (дата обращения: 26.03.22).
10. Статистика социального служения Русской православной церкви. [Электронный ресурс]. URL: diaconia.ru›statistic (дата обращения: 03.04.22).
11. Стационарные организации социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов на конец года. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7370/9b495a27e38bf1c9aafadf0db94cfd7069340597/ (дата обращения: 04.04.22).
12. Оценка качества оказания услуг организациями социального обслуживания / Малолетко А.Н., Танатова Д.К., Юдина Т.Н. и др. РГСУ, 2016, 126 с.
13. О принципах организации социальной работы в Русской православной церкви. [Электронный ресурс]. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/1401894 (дата обращения: 03.04.22).
14. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 N 442-ФЗ (последняя редакция) / КонсультантПлюс. URL: consultant.ru (дата обращения: 03.04.22).
15. Холостова Е.И, Климантова Г.И. Энциклопедия социальных практик. М., «Дашков и К», 2011. 660 с.
16. Число религиозных организаций, зарегистрированных в российской федерации, на конец 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.saratovmer.ru/files/data/konkurssocialproj1/c45a2ad576c8501e0c0b66f9edf8fcc8.docx (дата обращения: 03.04.22).
17. Шляфер С.И Деятельность стационарных учреждений социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов в Российской Федерации // Медицина. 2017. № 3. С. 10–11.

Об авторах:

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова», Институт психолого-социальной работы (119435, г. Москва, Большая Пироговская ул., 2, стр. 4); e-mail: mihail_firsov@mail.ru

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

ЧЕРНИКОВА Анна Андреевна – младший научный сотрудник, Институт демографических исследований – обособленное подразделение ФГБУН «Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН» (119333, Москва, ул. Фотиевой, д. 6, к. 1); e-mail: aannyy@yandex.ru

ИВЛЕВА Светлана Анатольевна – доцент кафедры управления сестринской деятельности и социальной работы ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова, (119435, г. Москва, Большая Пироговская ул., 2, стр. 4); e-mail: ivlevasvetlana2015@yandex.ru

MAIN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL WORK IN THE POST-MODERNIZATION PERIOD: DYNAMICS FROM 2004 TO 2019

M.V. Firsov[1], I.D. Lelchitsky[2], A.A. Chernikova[3], S.A. Ivleva[1]

[1]First Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov, Moscow
[2]Tver State University, Tver
[3]Federal Center of Theoretical and Applied Sociology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow

The article is devoted to the analysis of the development of social work in the context of the modernization of the social protection system from 2004 to 2019. The process of post-modernization of the social sphere in the Russian Federation was associated with a number of systemic problems in the development of a new democratic statehood. During this period, trends in the deinstitutionalization of state institutions of social protection begin to take shape in the domestic system of social protection of the population, conditions are created for connecting other actors such as civil society, such as non-profit and confessional associations, to this segment of activity. The article provides an analysis of the study conducted in the territories of the federal districts in 2016, which showed the most popular services among traditional socio-medical and social labor services. The confessional direction of social work contributed to the design of clinical discourses of the practice of domestic social work.
Keywords: *social work, social protection, philosophy of assistance, confession, post-modernization, paradigmatic changes.*

About authors

BALAKSHINA Elena Vladimirovna – candidate of psychology, associate professor of department of psychology, history and philosophy, Tver state technical University, Ministry of education and science of the Russian Federation (170100, Tver, AF str.Nikitina, 22); e-mail:balakshina79@mail.ru

BORISOVA Elena Vladimirovna, Doctor of Pedagogical Sciences, certified professor, professor of the Department of Higher Mathematics, Tver State Technical University. (170100, Tver, Af St. Nikitina, 22); e-mail: elenborisov@mail.ru

BURENINA Natalia Vladimirovna – post-graduate student, St. Petersburg Academy of Post-Graduate Pedagogical Education (191002, St. Petersburg, Lomonosov St., 11-13, letter A), Lecturer, St. Petersburg Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation (190005, St. Petersburg, Moskovsky Ave., 17); email: Natalika10@yandex.ru

CHERNIKOVA Anna Andreyevna – Junior Researcher, Institute for Demographic Research – Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences (IDR FCTAS RAS) (119333, Moscow, Fotieva st., 6, build. 1); e-mail: aannyy@yandex.ru

DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Department of «Work Psychology and Clinical Psychology», Tver State University (170100, Tver, 33 Zhelyabova St.); e-mail: nndem@list.ru

EVSTIFEEVA Elena Aleksandrovna – doctor of philosophy, professor, professor of department of psychology, history and philosophy, Tver State Technical University, Ministry of education and science of the Russian Federation (170100, Tver, Af St. Nikitina, 22); e-mail: pif1997@mail.ru

FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – doctor of psychological sciences, associate professor, professor of department of psychology, history and philosophy, Tver State Technical University, Ministry of education and science of the Russian Federation (170100, Tver, Af St. Nikitina, 22); e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

FIRSOV Mikhail Vasilievich – Doctor of Historical Sciences, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Psychology for Scientific Work of the Russian State Social University (st. Wilhelm Pika, 4, build. 1, Moscow, 129226), e-mail: mihail_firsov@mail.ru

GAO Jing – postgraduate student of RUDN University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6); e-mail: gj2303214258@163.com

GLASOVSKAYA Marina Yuryevna – medical psychologist, Regional clinical treatment and rehabilitation center (170026, Tver, Gorkogo st., 50), e-mail: m.glasovskaya@yandex.ru

IVLEVA Svetlana Anatolyevna – Associate Professor of the Department of Nursing and Social Work Management at First Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov (Bolshaya Pirogovskaya str., 2, p. 4, Moscow, 119435); e-mail: ivlevasvetlana2015@yandex.ru

LELCHITSKY Igor Davidovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Teacher Education and Social Technologies of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

LITVINOVA Ruslana Miroslavovna – postgraduate student, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Donbass Agrarian Academy, (86125, Makeyevka, ul. Ostrovskogo, 16); e-mail: rysikali@mail.ru

MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: msn-prof@yandex.ru

MALYUTINA Anastasia Sergeevna – graduate's student, Moscow State University of Psychology and Education (127051, Moscow, Sretenka st., 29); e-mail: malutinaans@mail.ru

MELETICHEV Vadim Vladimirovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (191002, St. Petersburg, Lomonosov St., 11-13, letter A); email: vmelet65@mail.ru

MILYUGINA Elena Georgievna — Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Russian Language with the methodology of elementary education Department, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov str., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

PLAKHOTNICHENKO Marina Mikhaylovna – candidate of psychological sciences, docent of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova street, 33) medical psychologist, Regional clinical treatment and rehabilitation center (170026, Tver, Gorkogo street, 50), e-mail: Plakhotnichenko.MM@tversu.ru

PLOTNIKOVA Elena Sergeevna – Senior Lecturer of the Department of Psychology, Head of the Center for Social Adaptation and Support of Psychological Health of the FGBOU HE “Amur State University named after Sholom Aleichem” (679015, Birobidzhan, Shirokaya St., d. 70a); e-mail: plotnikova88@inbox.ru

POPKOVA Tatyana Alekseevna – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Psychological and Humanitarian Sciences, Tver Institute (branch), Moscow University for the Humanities and Economics (170006, Tver, Dmitry Donskoy St., 37), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: petta1@ yandex.ru

PRAYUNRATTANAVONG Kampol Vannalak — teacher of the Foreign Languages Department in Kamalasai School (46130, Thailand, Kalasin Province, Rassadonborikhan str., 184/15); e-mail: aebthong103@gmail.com

RYADINSKAYA Yevgenia Nikolayevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Donbass Agrarian Academy (86125, Makeyevka, ul. Ostrovskogo, 16); e-mail: muchalola@mail.ru

VOLOBUYEV Vakhtang Vyacheslavovich – Candidate of Medicine, Associate Professor of the Department of Psychology, Donbass Agrarian Academy (86125, Makeyevka, ul. Ostrovskogo, 16); e-mail: gooodpsychologist@gmail.com

YUGOVA Elena Anatolievna – master's degree in psychology, practicing psychologist (self-employed), lecturer – part-time lecturer, Faculty of Psychology and Law, Tver State University (170100, Tver, 33 Zhelyabova St.); e-mail: bftver@mail.ru

ZAVYALOVA Mariya Sergeyevna – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Culture of Speech, Saratov State University of Genetics, Biotechnology and Engineering named after N.I. Vavilov (Russia, 410012, Saratov, Theater Square, 1); e-mail mariazav@inbox.ru

ZHALAGINA Tatyana Anatolyevna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair «Psychological of Work and Clinical Psychology», Tver State University (33 Zhelyabova str., Tver, 170100), e-mail: zhalagina54@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника запятая, пробел и номер цитируемой страницы по схеме: [1, с. 25]; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии
170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24
Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.
Серия: Педагогика и психология *4(61), 2022*

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 19.12.2022. Выход в свет 23.12.2022.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,58.
Тираж 500 экз. Заказ № 263.
Издательство Тверского государственного университета.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. (4822) 35-60-63.
Цена свободная