



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 2021

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

О. А. Шамшикова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Заместитель главного редактора

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Члены редакционной коллегии

- Е. И. Кузьмина**, доктор психологических наук, профессор, Москва
Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара
С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск
Ю. М. Перевозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

- С. К. Нартова-Бочавер**, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир
Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома
Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург
Ф. Прюс, доктор педагогики, профессор, Грайфсвальд (Германия)
С. А. Стельмах, кандидат психологических наук, доцент, Усть-Каменогорск (Казахстан)
В. В. Собольников, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
Редактор И. Ю. Баранов
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
т. 8(383)244-06-62

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2021
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,6. Уч.-изд. л. 7,2.
Тираж 600 экз. Заказ № 64.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Подписано в печать: 20.07.2021
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 2 2021

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

EDITORIAL BOARD

Editor in chief

O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Assistant of the Editor-in-chief

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Editors

E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

E. V. Bakshutova, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara

S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Yu. M. Perevozkina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

O. O. Andronnikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir

T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg

F. Prusse, Doctor of Pedagogy, Professor, Greifswald (Germany)

S. A. Stelmakh, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor,
Ust-Kamenogorsk (Kazakhstan)

V. V. Sobolnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

The journal is based in 2017
Leaves 4 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editor I. Yu. Baranov
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 9,6. Publisher's sheets: 7,2.
Circulation 600 issues. Order № 64.
Format 70×108/16
Signed for printing 20.07.2021
Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Прюс Ф. (Грайсвальд, Германия) *Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б.* (Новосибирск) Человек и вопросы его социализации в современном мире..... 7

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Жданова С. Ю., Бабина Е. А. (Пермь) К вопросу о влиянии перинатального периода на психическое развитие детей раннего возраста 22

Мухина С. Е., Ряхова Р. А. (Новосибирск) Особенности взаимосвязи тревожности и мотивации обучения у старших подростков 31

Капустина В. А., Мартынов Д. И. (Новосибирск) Конфликтная компетентность подростков в контексте коммуникативных характеристик личности 42

Ермолова Е. О., Черноброва Д. Д. (Новосибирск) Взаимосвязь чувства привязанности и эго-идентичности в юношеском возрасте 48

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Бакишутова Е. В., Дорошко Г. П. (Самара) Человек на лестнице измерений: образ образования в современном мире 56

Горбунова И. В., Катков В. Л. (Пермь) Факторы развития человека в современном мире: социальная и эмоциональная компетентность 66

Володина О. А. (Новосибирск) Адаптационные и мотивационные возможности воспитывающей среды (на примере «Царскосельской модели воспитания юношества») 83

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

Лемин В. В., Тупицына Н. С. (Омск) К вопросу о контент-анализе видеоматериалов Youtube-канала для изучения ресурсов семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья..... 98

CONTENTS

GENERAL ISSUES OF PSYCHOLOGY

<i>F. Prus</i> (Greiswald, Germany) <i>Perevozkina Yu. M., Perevozkina S. B.</i> (Novosibirsk) Man and issues of his socialization in modern world	7
--	---

PROBLEMS AND ISSUES OF PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, AGE PSYCHOLOGY

<i>Zhdanova S. Yu., Babina E. A.</i> (Perm) To the question of the influence of the perinatal period on the mental development of young children	22
<i>Mukhina S. E., Ryakhova R. A.</i> (Novosibirsk) The influence of anxiety on learning motivation of older teenagers	31
<i>Kapustina V. A., Martynov D. I.</i> (Novosibirsk) Conflict competence of adolescents in the context of communicative characteristics of the personality	42
<i>Ermolova E. O., Chernobrova D. D.</i> (Novosibirsk) The correlation of feelings of attachment and ego-identity in adolescence	48

PROBLEMS AND ISSUES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

<i>Bakshutova E. V., Doroshko G. P.</i> (Samara) The man on the dimensional stairs: the image of education in the modern world	56
<i>Gorbunova I. V., Katkov V. L.</i> (Perm) Factors of human development in the modern world: social and emotional competence.....	66
<i>Volodina O. A.</i> (Novosibirsk) Adaptive and motivative capabilities of the educational environment (on the example of the "Tsarskoyelsky model of upbringing young people").....	83

FROM EDITORIAL PORTFOLIO

<i>Lemish V. V., Tupitsyna N. S.</i> (Omsk) To the question of the content analysis of Youtube video materials for the study of the resources of children's families with disabilities	98
--	----

УДК 316.6+30

Прюс Франц

Перевозкина Юлия Михайловна

Перевозкин Сергей Борисович

ЧЕЛОВЕК И ВОПРОСЫ ЕГО СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. В статье раскрываются методологические проблемы вхождения человека в мир в контексте основных идей о социализации в историческом аспекте отечественной и зарубежной психологии. Показано, что зарождение научной мысли связано с феноменом. Первый период становления социализации характеризуется повышенным интересом к глобальным социальным проблемам общества, его духовной и политической жизни. В рамках общественной психологии ученые делают попытки определить влияние роли и бессознательного на социальные процессы масс, зафиксировать активность, инициативность и самостоятельность человека, проявляющуюся в группе. Затрагивается проблема ролевых ожиданий и механизмов социализации человека в современном мире. Закладываются основы социальной перцепции. Второй период характеризуется становлением методологии и теории социализации человека. В первых работах по психологии затрагиваются проблемы социальной перцепции, структуры личности человека, ее развития и взаимоотношения социальных, психологических и биологических факторов в процессе социализации, этапы социализации. В контексте освещения социально-психологических аспектов социализации в современной науке осуществляется поиск и попытки систематизации специфических направлений – изучается расовая и профессиональная социализации, продолжается исследование социализации детей, в том числе и с особыми потребностями и т. д. В заключении делается вывод, что вся совокупность концептуальных осмыслений свидетельствует о своеобразии научной мысли относительно процесса социализации, имеющих высокую актуальность как для практики, так и для теоретической науки.

Прюс Франц – д-р пед. наук, проф. Института философии, психологии и педагогики, Грайфсвальдский университет им. Эрнста Морица Арндта, franz@pruess.eu, ORCID ID: 0000-0001-9433-2046, Грайфсвальд, Германия

Перевозкина Юлия Михайловна – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@bk.ru, ORCID ID: 0000-0003-4201-3988, Новосибирск, Россия

Перевозкин Сергей Борисович – канд. психол. наук, доц., доц. кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@bk.ru, ORCID ID: 0000-0002-6790-4835, Новосибирск, Россия

Prusse Franz – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Institute of Philosophy, Psychology and Pedagogy, University Ernst Moritz Arndt, franz@pruess.eu, ORCID ID: 0000-0001-9433-2046, Greifswald, Germany

Yuliya Michaylovna Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, ORCID ID: 0000-0003-4201-3988, Novosibirsk, Russia

Perevozkin Sergej Borisovich – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Chair of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, ORCID ID: 0000-0002-6790-4835, Novosibirsk, Russia

Ключевые слова: человек; мир; социализация; роли; этапы становления; исторический аспект; система.

Prusse Franz

Perevozkina Yuliya Michaylovna

Perevozkin Sergey Borisovich

MAN AND ISSUES OF HIS SOCIALIZATION IN MODERN WORLD

Abstract. The article reveals the methodological problems of a person's entry into the world in the context of the main ideas about socialization in the historical aspect of domestic and foreign psychology. It is shown that the origin of scientific thought is about the phenomenon. The first period of the formation of socialization is characterized by an increased interest in the global social problems of society, its spiritual and political life. Within the framework of social psychology, scientists make attempts to determine the influence of the role and the unconscious on the social processes of the masses, to record the activity, initiative and independence of a person, manifested in a group. The problem of role expectations and mechanisms of human socialization in the modern world is touched upon. The foundations of social perception are laid. The second period is characterized by the formation of the methodology and theory of human socialization. The first works on psychology dealt with the problems of social perception, the structure of a person's personality, its development and the relationship of social, psychological and biological factors in the process of socialization, the stages of socialization. In the context of highlighting the socio-psychological aspects of socialization in modern science, a search is carried out and attempts are made to systematize specific areas - racial socialization, professional socialization is studied, the study of the socialization of children, including those with special needs, continues, etc. In conclusion, it is concluded that the entire set of conceptual understandings testifies to the originality of scientific thought regarding the process of socialization, which are highly relevant both for practice and for theoretical science.

Keywords: man; world; socialization; roles; stages of formation; historical aspect; system.

Введение. Вхождение человека в мир, его социализация является актуальной проблемой современной психологической науки, имеющей длительную историю, а также неотъемлемым процессом, связанным с эволюцией человеческого общества. Осуществляясь посредством социальных институтов, передающих фундаментальные знания от поколения к поколению, социализация конструировалась как важнейшая компонента общественной жизни. [3] Непрерывная смена поколений обеспечивает кумуляцию социального опыта, необходимого для успешного выполнения общественных функций личностью. Последняя, в свою очередь, является результатом социализации индивида как вида *Homo sapiens*. Существующие формы социального бытия субъекта эксплицируют многоуровневость и многомерность структуры социальных взаимодействий. Именно посредством социализации обновляются и воспроизводятся взаимоотношения между обществом и индивидом, объективируя социальные структуры. Социальные институты транслируют нормы, императивы, правила, стандарты поведения, освоение которых позволяет личности адаптироваться к происходящим изменениям и, в свою очередь, преобразовывать социальное пространство [1]. Вместе с тем национальные особенности и ментальность народа оказывают влияние на способы постановки решения социальных

проблем представителями мира науки. Это направляет ход развития социально-психологической мысли по собственному уникальному пути. В этой связи особую актуальность приобретает изучение трансформации научной мысли по проблеме социализации в историческом аспекте [2].

В настоящей работе с позиций системного подхода [9; 12; 17] кратко представлены идеи основных периодов, объединяющие этапы развития научной психологической мысли о социализации человека.

Предпосылки и развитие социализации в зарубежной и отечественной психологической мысли (1900–1930 гг.). Термин «социализация» ввел в науку американский ученый Ф. Г. Гиддингс, написав в 1887 г. книгу «Теория социализации». Фактически, он «запустил» процесс изучения этого феномена в науке. Сам Гиддингс понимал под социализацией «себе подобное сознание» – это процесс подготовки индивидов к общественной жизни. Автор считал, что люди тяготеют друг к другу и переживают в контексте взаимодействия чувство тождества. Необходимо отметить, что социализация была затронута в теории действия Т. Парсонса, который в рамках создания структуры общества определил ей совершенно конкретное место. Автор представил социальную структуру из четырех систем, имеющих конкретные функции и взаимодействующих друг с другом: организм с функцией адаптации; личность с функцией достижения цели; социум с функцией интеграции; культура с латентной функцией. Именно латентная функция содержит в себе механизм социализации в совокупности с контролем. Социализация выступает более первичным механизмом по сравнению с контролем и способствует присвоению личностью элементов культуры (образы, символы, знаки, модели, экспектации и пр.) [3]. Контроль, в свою очередь, обеспечивает сохранение форм, в том числе и форм взаимодействия, реализующихся в ролевых моделях. Также функция контроля заключается в ограничении поведения индивида в случае, если он отклоняется от заданных моделей ролевого взаимодействия. Таким образом, происходит взаимодействие между системами, предполагающее, что системы более низкого уровня снабжают более высокие уровни энергией, а высшие уровни систем контролируют нижележащие уровни. По существу, Парсонс видел под социализацией адаптацию личности к социальной и культурной среде, а самого индивида рассматривал как пассивного, на которого оказывает влияние общество.

Самостоятельным понятие социализации становится в 1940 гг. и вводится в реестр «Американской социологической ассоциации» тремя учеными: Дж. Доллардом, Н. Миллером и А. Бандурой. Дальнейшее развитие концепта «социализации» характеризуется возникновением разноплановых определений, которые оно начинает получать в разных научных школах. Более того, именно в этот период в зарубежной психологии и социологии начинает зарождаться понимание активной природы субъекта, моделирующего как собственную природу, так и окружающую среду. Такой взгляд на социализацию также характерен и отечественной науке, которая, в отличие от зарубежной психологии, характеризуется повышенным интересом к глобальным социальным проблемам общества, его духовной и политической жизни [13].

В России одним из первых, кто разрабатывал идею социализации человека, был Н. К. Михайловский [13]. Он внес неоспоримый вклад в разработку проблемы социализации, подчеркивая сознательную деятельность личности. Ставя акценты на социальных механизмах поведения больших групп, автор обращается к роли героя в психологии толпы. Михайловский – автор теории «героев и толпы» [8, с. 47–50].

Именно герой силой своего авторитета, с точки зрения Михайловского, способен увлечь народ на «хорошее» или «дурное», становясь центром, аккумулирующим интеллектуальный и нравственный потенциал толпы. В качестве механизма, способствующего движению масс за героем, автор называет подражание, которое имеет две дополняющие друг друга формы – сознательную и бессознательную (внушаемость индивидов в толпе). Критические замечания относительно взглядов Михайловского на социализацию личности в основном направлены в сторону схематичности его теории. Вместе с тем автор одним из первых попытался определить влияние роли и бессознательного на социальные процессы масс.

Полемизируя с пониманием личности человека у Михайловского, Г. В. Плеханов [16] определял особое место для нее в процессе социализации. Он считал несостоятельным противопоставление двух позиций: лидерство героя или конформизм и слияние с толпой. Важным условием социализации индивида Плеханов в духе того времени предполагал инициативность и самостоятельность человека, проявляющуюся в группе и определяющуюся в классовой солидарности пролетариата. Плехановым затрагивается проблема ролевых экспектаций, зафиксированная в символическом и образном культурном коде, передаваемая через механизмы ассоциации и подражания.

Философские воззрения Н. А. Бердяева [3] вскрыли противоречие двух архетипических начал мужского и женского в социализации личности. Кризис народа в целом и личности в отдельности виделся автору в проблеме преобладания женского начала над мужским. Доминирование женского архетипа определялось широтой русской земли, от которой происходили все социокультурные характеристики народа (пассивность, подчиненность, недостаток инициативы), подавляющие интенсивную энергию, эксплицирующую мужское начало.

Знаковой фигурой, глубина которой не была до конца оценена, являлся П. А. Сорокин [21]. Придавая особое значение процессу социализации, автор считал, что она обусловлена включением ребенка в общество, которое не мыслится без взаимодействия. Взаимодействие возникает в случае двух и более индивидов с их переживанием, наличием акта, объективирующего эти переживания, существованием проводника, передающего эти переживания (язык, ритуал, символ, образ т. д.). Таким образом, каждый акт выступает, с одной стороны, отражением внутренней жизни, а с другой – внешним раздражителем. В таком варианте акт напоминает знаменитую схему бихевиористов – стимул-реакцию. По мнению автора, принцип взаимодействия лежит в основе социального явления/общества, для становления которого необходимы три этапа. Первый этап – это возникновение идей, символов, образов (например, организационная форма общественной жизни, орудия труда и т. п.). На втором этапе происходит реализация этих идей в материальную форму, когда система идеальных смыслов трансформируется в некое символическое руководство (например, рукописи, книги, мифы и пр.). Третий этап (собственно социализация), предусматривающий превращение идей в надындивидуальные программы взаимодействия, имеющего психическую природу и реализующегося в сознании индивидов. Таким образом возникает социальная реальность в виде организационной формы коллективной деятельности. В этой трехступенчатой структуре Сорокина появляются общественные ожидания относительно роли, их символическая фиксация и реализация в виде определенной программы в идеальном (сознание индивидов) и реальном (ролевое взаимодействие субъектов) видах. Абсолютизация сознания Сорокина восходит к коллективному сознанию французского философа

Э. Дюркгейма как субстанции коллективной деятельности. Достижением Сорокина является акцентирование не только структурного, но и процессуального характера социализации. В частности, одной из идей автора выступает наличие функциональной связи между тремя элементами взаимодействия: индивидом, проводником и актом. Причем функциональное взаимосвязано со структурным единством взаимодействия. В таком виде была представлена идея взаимодействия структурного и процессуального планов социализации. Еще одним важным вкладом в понимание социализации выступает тезис Сорокина о многоплановом и многосложном характере системы взаимодействия. Автор считает, что индивид принадлежит к разным системам взаимодействия, объективирующих его ролевую и статусную составляющую (сын, русский, кадет, друг и т. д.), представляющие сложную совокупность координат. Вместе с тем Сорокин отмечает целостность и интегральность личности, которая представляется в виде микрокосмоса, являющегося сосредоточением и отражением всех макромиров (групп), в которые включен индивид. В этой связи ролевое поведение зависит от смены системы социальных координат субъекта. Таким образом, автором был представлен известный и широко используемый принцип мультипликации целого в части [21].

В культурно-историческом подходе Л. С. Выготского [7] понятие социализации принимает несколько иное значение, чем это принято в то время. Считая младенца максимально социальным существом, Выготский имел виду его включенность в социальные отношения со дня его рождения. Иначе говоря, ребенок, попадая в культурную среду, обретает социальность как данность. По мере взросления ребенку приходится завоевывать социальность посредством отделения от взрослого. В результате маленький человек проходит так называемые «кризисы развития», которые позволяют ему регулировать свою психическую жизнь. Таким образом, социализация по Выготскому – это процесс овладения психологическими функциями. Источником социализации, по мнению автора, выступает общение ребенка со взрослым, которое позволяет маленькому человеку овладеть значениями, а значит осмыслить окружающий мир и ощутить себя источником своей активности. Выготский внес значительный вклад выделив два механизма социализации: интериоризацию и экстериоризацию. Интериоризация¹ означает, что любая форма общения (к ним автор причислял трудовую и любую другую деятельность) способствует формированию психических функций индивида, которые сначала складываются как внешние, а затем переходят во внутренний план и становятся интериоризированными. По мнению Выготского, одним из главных психических процессов, овладение которым способствует социализации, является воображение. В воображении ребенок способен выделить себя из окружающего мира, осознать собственную личность (феномен «Я сам»), дифференцировать аморфный до этого социум на ролевые отношения и осознать некие нормативы этих отношений (хорошо-плохо, можно-нельзя). Эти закономерности обеспечивают ребенку способность к экстериоризации – вынесение во вне психической жизни человека. Именно в способности осознать свою собственную норму и только потом воспринять чужую кроется смысл социализации в культурно-исторической концепции. Подчиняя себе внешние обстоятельства через их осмысление, ребенок способен почувствовать себя полноправным членом общества. Включаясь в социальное пространство за счет распространения себя на

¹ Необходимо отметить, что во французской школе интериоризация означала овладение общественными нормами и правилами и, по сути, отражала процесс социализации (Э. Дюркгейм).

деятельность других людей, в результате осмысления и экстерииоризации, ребенок способен превращать внутреннюю позицию в надситуативную и реализовать воле своего замысла. Важное значение имеют кризисы развития и периодизация Выготского, которая раскрывает особенности социализации личности. Резюмируя вклад Выготского в разработку отечественной школы социализации личности, отметим переход к внутреннему миру человека от внешнего примата среды, смещение акцентов от пассивного усвоения нормативов социума к активности личности в процессе жизнедеятельности. По сути, Выготский заложил основы деятельностной теории в интериоризации как механизма социализации.

Российский ученый В. М. Бехтерев [4] применил естественнонаучные принципы и законы к изучению общественных явлений. В поисках универсальных законов коллективных процессов, ученый пытался объяснить процесс социализации и такие его составляющие, как традиции, социальные институты и их образование и пр. Особую актуальность приобретают идеи энергетического потенциала Бехтерева в процессе социализации. Суть этого феномена заключается в том, что существует свободная энергия, которая переходит от человека к человеку посредством форм социальной активности. Эта энергия в индивиде преобразуется в нервно-психический процесс, а в контексте общества пополняет энергетическое мировое пространство. Одним из первых определив предмет и задачи социальной психологии, Бехтерев доказал зависимость социального восприятия от индивидуальных особенностей и опыта субъекта взаимодействия, заложив основы социальной перцепции. заслугой Бехтерева является постановка проблемы изучения коллектива, который понимается как единый целостный, динамический организм, обладающий саморазвитием, что отвечает современным взглядам системного подхода. Вместе с тем, утрируя рефлекторную деятельность, ученый упустил из виду сознательную регуляцию поведения личности в группе и возникновение качественно новых форм и специфических механизмов социально психологического взаимодействия в группе.

Сложившаяся в России политическая обстановка не могла не сказаться на научном сообществе, которое, оказавшись ввязанным в полемическую борьбу, разделилось во взглядах и предмете социальной психологии на марксистскую и рефлекторную социологию [16]. Возникающие в стране перемены, сопровождающиеся репрессиями и гонениями ученых, остановили развитие социальной психологии вплоть до 1950 гг. Вместе с тем вся совокупность концептуальных осмыслений первой половины XX века свидетельствует о своеобразии научной мысли относительно процесса социализации. Размышления и исследования ученых того времени оказали значительный вклад в возрождение социальной психологии в нашей стране и остаются актуальными в настоящее время.

Становление методологии социализации в советской психологии (1950–1991 гг.). Социализация становится объектом внимания в конце 1950 – начале 1960 гг. в отечественной психологии. В первых монографиях по социальной психологии Б. Г. Ананьева, А. Г. Ковалева, Б. Д. Парыгина, Е. С. Кузьмина, А. А. Бодалева затрагиваются проблемы социальной перцепции, структуры личности, ее развития и взаимоотношения социальных, психологических и биологических факторов в процессе социализации.

Российский ученый Б. Д. Парыгин [14] внес существенный вклад в понимание социализации, употребив первым сам термин и предложив модель статистической и динамической структуры личности, которые нужно рассматривать с аналитического и интегрального подходов. Статистическая структура личности состоит

из трех компонентов: общечеловеческие психические свойства, социально-специфические особенности и индивидуально-неповторимые. Индивидуально-неповторимые особенности – это индивидуально-специфические свойства, характерные для конкретной личности, характер, интересы, образующие уникальный тезаурус. К общечеловеческим свойствам автор относит основные психические процессы, социальность, характер и наличие социальности в психике человека. Социально-специфические особенности включают роли, нормы, ценности и символы. Особое значение Парыгин отводит категории ролей в формировании социального опыта, т. к. они представляют довольно полный шаблон социального поведения. Роли вытекают из социального статуса и включают целый арсенал прав и обязанностей, т. е. социокультурных ожиданий относительно конкретной роли. Автор пишет о ролевой структуре личности, представляющей набор ролей с их ожиданиями, образующих социальное поле деятельности субъекта. Социальные нормы регламентируют поведение, деятельность и взаимоотношения между людьми. При этом степень значимости норм для каждого человека индивидуальна. Ценности – выработанные и транслируемые обществом нравственные и эстетические императивы. Символ состоит из образа и смысла, необходимых для обозначения каких-либо понятий, явлений, ценностей. Социализация человека, согласно Парыгину, предполагает три стадии усвоения им социального опыта:

1. Получение индивидом информации о ролях, нормах, ценностях и символах.
2. Образование установки на восприятие роли, нормы, ценности и символа (может быть положительное, отрицательное или нейтральное), переходящая в убеждение.
3. Формирование побуждения, действия, в соответствии с системой интернализованного социального опыта.

Позиция личности человека представляет отношение субъекта к нормам, обусловленным определенной ролью, которая, в свою очередь, зависит от социального положения. Позиция личности, детерминированная самосознанием, мнением окружающих и т. д., характеризует индивида как субъекта социальных отношений. Таким образом, автор постулирует активность личности в процессе социализации. Важной особенностью динамической структуры личности человека является темпоральность, соответствие определенному временному интервалу. В этой связи автор постулирует два ее состояния – внешнее и внутреннее, которые могут носить невербальный или вербальный характер. Сочетание четырех составляющих дают четыре модификации динамической структуры личности. Вербальное и невербальное внешнее поведение имеют эквивалент в виде стереотипа социального поведения личности в определенной ситуации, имеющих устойчивый характер и являющихся нормой для ее поведенческой активности. Эквивалентами внутренней динамической структуры личности выступают умонастроение, эмоциональные состояния и мотивационные образования.

Природа противоречивости личности лежит в противопоставлении социальных ролей и настроений. Основу такого противостояния составляет проблема гармонизации внутренних ценностей, потребностей и ролей. Преодоление противоречия видится автору в осознании индивидом доминирующих ценностей и потребностей, а также полнота представлений личности о социальных ролях, о ролевых конфликтах и соответствия роли в реализации того или иного интереса личности. Выстраивание той или иной системы приоритетов и отношений между социальными ролями и индивидуальными предпочтениями отводится цензору, которым выступает

«Сверх-Я», реализующее функцию оценки выстроенного Интегральным-Я соотношения между ролями и ценностями личности. Эти отношения отражают рефлексивный потенциал личности, вскрывающий способность субъекта подняться над внешне ориентированными ролями к внутреннему росту. Таким образом, Парыгин поставил проблему соотношения социализации и индивидуализации, которая в дальнейшем была предметом исследования советской и российской социальной психологии, а также обратил внимание на рефлексивный потенциал личности, отражающий наивысший регуляторный уровень в системе личности. Впервые обозначив такую особенность личности, как темпоральность, автор призывал концентрироваться на широком контексте жизнедеятельности и не ограничиваться рамками ее взаимоотношений с коллективом.

Наследие Б. Г. Ананьева [1] эксплицирует четыре аспекта социализации. Автор предложил системную модель социализации, рассматривающую этот процесс в единстве биологического и социального. Человек представлен целостно как индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность. Как индивид он несет в себе биологические характеристики, определяющие его особенности социализации. Проходя свой жизненный путь, человек определяется как личность. Производя материальные и духовные ценности в процессе деятельности и взаимодействуя с другими людьми посредством общения человек представлен как субъект деятельности. Все эти сущности представляют различные аспекты социализации, венцом которой является формирование человека как индивидуальности. Между всеми структурными компонентами образуется динамическое взаимодействие, реализующее активацию биофизиологических характеристик в структуре личности посредством ее социальных свойств.

Смещая акцент на онтологическое понимание человека как субъекта деятельности и сознания, С. Л. Рубинштейн [20] наметил тенденцию о взаимодетерминации психики (внутреннего) и деятельности, условий жизни, объектов мира (внешнего). Социализация представлена автором в виде неразрывного единства природного и социального. Рубинштейн сформулировал по-новому проблему опосредованности социализации от специфической активности личности и социокультурной среды, в которой создается и определяется субъект деятельности и отношений. Понимание социализации как особого способа бытия человека приобретает экзистенциальный смысл в концепции Рубинштейна.

А. Н. Леонтьев [10], разрабатывая теорию деятельности, следует культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, определяя социализацию как постепенное освоение ребенком деятельностей как культурных образцов поведения, которые он может самостоятельно осуществить. В этой связи социализация предполагает ориентировку в системе различных деятельностей через личностные смыслы. Иначе говоря, происходит упорядочивание и иерархизация деятельностей, сосредоточенных вокруг главной и соподчинения ей остальных. Такое понимание определяло социализацию как процесс расширения потенциальных возможностей личности в качестве субъекта деятельности, а основным психологическим механизмом социализации представляло осмысление системы деятельностей. Это представление было расширено в смысловой концепции Д. А. Леонтьева [11], который выделил два аспекта интериоризации роли: технической – предусматривающий понимание сущности роли и овладение ею посредством имитации, и смысловой – отношение человека к своей роли, как он ее реализует и насколько хорошо это оценивают другие, а также принятие этой роли.

А. В. Петровский [15] предлагал понимать развитие личности человека сквозь призму социально-психологического подхода. Критикуя предмет ведущей деятельности на каждом возрастном этапе, автор психологической теории коллектива призывал критерием развития личности считать деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, возникающих у ребенка с референтной для него группой или лицом. Эти отношения, по мнению автора, детерминируются общением и деятельностью складывающихся в референтной группе. Источником развития выступает противоречие между потребностью личности в персонализации и требованиями коллектива, предъявляемые к личности, которые соответствуют задачам функционирования конкретной общности. Важным достижением автора является определение трех этапов и механизмов социализации. На первом этапе вхождения в группу активизируется механизм адаптации, позволяющий индивиду узнать и понять императивы группы за счет некоторой утраты собственной индивидуальности. Второй этап предполагает возобновление желания в персонализации, мобилизации своих ресурсов для деятельностного предъявления своей индивидуальности. На этом этапе реализуется механизм индивидуализации. Третий этап включает снятие противоречия между индивидуальными особенностями личности и требованиями коллектива, предъявляемыми к субъекту отношений, необходимые для эффективного функционирования общности. На третьем этапе эксплицируется механизм интеграции. Таким образом Петровский, придерживаясь деятельностного подхода к проблеме формирования личности, пытался вывести последнюю в групповой контекст, предлагая в виде критерия развития тип взаимоотношений. Автор предложил трехступенчатую динамическую структуру социализации, в результате прохождения которой интериндивидуальные качества обуславливают метаиндивидуальные и интраиндивидуальные характеристики, которые закрепляются и образуют устойчивую структуру личности.

Исследованию социально-психологических факторов в коллективе посвящены работы А. Г. Ковалева с коллегами [6]. Как указывают авторы, важную роль в социализации играет коллектив, а основным фактором развития личности в нем является психологический климат, под которым понимается самочувствие человека в коллективе. В случае транспонирования этого самочувствия на отношение субъекта к труду и межличностным отношениям в коллективе образуется социально-психологический климат.

В контексте освещения социально-психологических аспектов социализации разрабатываются ее этапы и осуществляется поиск и попытки систематизации специфических характеристик соответствующих этапов. Основываясь на положениях культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, Л. И. Божович [5; 7] предложила модель социализации личности в онтогенезе, по аналогии с когнитивным развитием, на основе эмпирических и теоретических исследований, в основу которой были положены особенности протекания кризисов развития, социальная ситуация развития и новообразования. В младенчестве игнорирование взрослыми мотивационных образований ребенка (аффективно зараженные воспоминания) порождают кризис одного года. В раннем возрасте (1–3 года) ребенок осознает себя как субъекта, в результате появляется система «Я», которая диктует ребенку желание действовать самому, при ее фрустрации возникает кризис трех лет. В дошкольном возрасте (3–7 лет) ребенок осознает себя субъектом социальных отношений, что порождает потребность занять значимую позицию в этих отношениях. При игнорировании этого желания актуализируется кризис семи лет [19]. В младшем школьном

возрасте появляются такие новообразования, как рефлексия и самооценка, основывающиеся на способности ребенка обобщить и осознать свою внутреннюю жизнь и свои достижения. Эти новообразования способствуют развитию подросткового кризиса. В подростковом возрасте (12–15 и 15–17 лет) возникают новообразования самоутверждения и самовыражения, а во второй половине – внутренняя позиция взрослого. На первое место выступают личностные особенности и сравнение себя с окружающими, что способствует формированию ценностных ориентаций (внутренние требования, определяющие поведение). Невозможность соответствовать этим требованиям определяет кризис подросткового возраста. Разработанные Божович этапы социализации личности носили предварительный характер, который требовал экспериментальных подтверждений и уточнений, но тем не менее имели огромный потенциал для последующих психологических исследований.

Одновременно с этапами разрабатывались факторы, механизмы и институты социализации (Б. Ф. Ломов, В. А. Ядов, Г. М. Андреева и др.). Так, Б. Ф. Ломов [12], основоположник системного подхода в отечественной психологии, находил процесс социализации диалектичным, сочетающим в себе включение в социальную среду, требующем подчинения нормам и правилам и нахождения личности самой себя. При этом автор не считал эти два процесса – социализацию и индивидуализацию – противоположными и порождающими конфликт. Согласно Ломову, только лишь при включении в общественную жизнь в полной мере она способна обрести автономность и инициативность, образующую свой собственный внутренний мир.

Поставленная В. А. Ядовым [22] проблема диспозиционных структур личности позволила объяснить и спрогнозировать поведение индивида в различных социальных ситуациях с точки зрения формирования социальной установки.

Взгляды на социализацию как на двусторонний процесс усвоения субъектом общественного опыта, а затем его воспроизведение в виде активной деятельности и общения принадлежит Г. М. Андреевой [2]. Автором подчеркивается активность личности в преобразовании социального опыта в собственные диспозиции, ценностные ориентации, отношения, детерминирующие поведение личности в социальном пространстве и ее формирование в процессе социализации [25].

Таким образом, этот период характеризуется формированием методологии, методов и эмпирических исследований в проблемном поле социализации. Безусловно, перечисленные работы не перекрывают того значительного объема исследований, представленных на этом этапе развития социальной психологии. Вместе с тем, проанализированные в статье работы свидетельствуют о приоритетах в постановке проблемы социализации. Ученые этого периода проводят научный поиск компонентов, механизмов, факторов и пр. социализации.

Современный этап изучения социализации человека в мире. Современный этап в исследовании социализации характеризуется разветвлением исследований по нескольким направлениям: социализация в ранний период, социализация лиц с особыми потребностями, социокультурная социализация, профессиональная социализация.

Направление детской социализации посвящено вопросам включения ребенка через игру [23]. С. Зипф и Д. Сил [43] подробно описывают функцию социализации в раннем детстве.

Особое значение имеют труды по социализации как детей, так и взрослых с особыми потребностями. Широко представлены работы по исследованию социализации детей с аутизмом [42] и РАС. Так, в рамках этого направления изучается

взаимосвязь между социальным взаимодействием, общением и повторяющимися стереотипными факторами, ролевыми моделями и поведенческими проблемами у детей с РАС и детей с типичным развитием [38]. В исследовательской статье М. Джорджевик с соавторами представлены данные о влиянии пола, уровня умственной отсталости, на социализацию взрослых. Раскрываются проблемы дезинтеграции в мотивационно-ролевой структуре умственно отсталых подростков [18].

Социокультурная социализация связана с исследованием процессов, с помощью которых родители или другие агенты передают своим детям культурные ценности, верования, обычаи и поведение. Исследования культурной социализации сосредоточены в первую очередь на семьях расовых и этнических меньшинств [28], в интернациональных и трансрасовых приемных семьях и семьях с однополыми родителями [40]. Изучается уровень культуры родителей и стратегии воспитания на развитие этнической идентичности у подростков [31]. К этой же группе можно отнести труды, направленные на изучение религиозной социализации [26; 33]. В исследовании Б. Джоло с соавторами [29] продемонстрированы данные, указывающие на то, как агенты вторичной социализации, такие как сверстники, средства массовой информации и образование влияют на формирование религиозности молодежи. М. Мобергом с соавторами [39] представлен обзор нескольких исследований о роли средств массовой информации в религиозной социализации, на основании которого авторы делают вывод об интегральном воздействии как СМИ, так и традиционных агентов социализации. В другом исследовании доказывается важная роль семьи в процессе религиозной социализации, тогда как влияние социальных сетей ставится под сомнение и, по мнению авторов, требует дальнейшего изучения [24]. Отдельно стоят работы зарубежных авторов, посвященные анализу различных видов социализации (социокультурная социализация, семейная социализация и пр.) в семьях с нетрадиционной ориентацией родителей. В одном из современных исследований приводятся данные об отсутствии статистически значимых различий по параметрам социализации у приемных детей школьного возраста из традиционных и нетрадиционных семей [41].

Еще одним важным и актуальным направлением выступает социализация в профессиональной сфере. Изучается взаимосвязь обучения, совместной профессиональной деятельности и социализации [34]. Доказывается влияние пола на социализацию в профессиональной сфере в процессе обучения в вузе [35]. Определяется контраст между ролевой и организационной социализацией [27]. Необходимо отметить, что организационная социализация приобрела популярность в социальных науках. В основном, исследователи сосредоточиваются на том, как характеристики организации, ее ценности и цели влияют на организационную идентификацию, а также изучение профессиональной социализации студентов [36]. Важно зафиксировать тот факт, что ранние исследования профессиональной социализации были сосредоточены в первую очередь на организационных процессах, при этом люди считались пассивными получателями информации [37]. В последние годы ученые начали признавать отдельных членов организации активными участниками процесса, которые самостоятельно осуществляют поиск информации, чтобы адаптироваться к своей профессиональной роли [30]. Происходит концептуальное расширение процесса социализации. Исследования направлены на концептуализацию такого феномена, как экосоциализация [32].

Подводя итоги проведенному анализу становления концепта «социализация» в отечественной и зарубежной науке, необходимо отметить обширный пласт ис-

следований, имеющих высокую актуальность как для практики, так и для теоретической науки. Значимым для разработки понятия социализация является теория Т. Парсонса, определившая его в качестве механизма включения индивида в общество. Важным направлением в отечественной социальной психологии при разработке проблемы социализации выступает сформулированный Л. С. Выготским и развиваемый советскими психологами принцип активности субъекта и обретение им внутреннего мира через включение в социокультурную среду.

Особо значимым достижением социологии и психологии является освещение социализации в контексте более широких методологических вопросов, таких как взаимообусловленность личности и социальной среды, отношения индивида и общества, динамическая природа социализации, многоуровневое представление детерминантов и пр. Эти изыскания были продолжены в различных исследованиях социально-психологической мысли, пережившие переломный этап в развитии социализации и отражающие изменения в содержании процесса социализации современного общества.

Современный этап развития рассматривает социализацию как одно из важных понятий. Однако существующие эмпирические исследования существенно различаются с точки зрения дизайна, применения и измерения, а также аналитических категорий. Исследование социализации сталкивается с концептуальными и методологическими проблемами, касающимися неоднозначности процесса, результата, понятия и факторов социализации. Тем не менее, несмотря на эти расхождения, из этой несколько разрозненной литературы можно сделать некоторые важные выводы, которые вносят специфику в представления о ключевом месте социализации. Это работа направлена на рассмотрение плодотворных направлений для будущих исследований.

В заключении можно отметить, что в настоящей работе представлен краткий исторический и теоретический обзор исследований относительно довольно сложного и запутанного феномена социализации. Рассматриваются как сами подходы, направленные на изучение социализации личности, их понимание процесса социализации, так и их вклад в науку и критические замечания. Необходимо особо подчеркнуть, что как работы прошлых лет, так и недавние открытия подтверждают важность, сложность, и междисциплинарный характер социализации. Конечно, установление универсальности любого сложного психологического явления, такого как социализация, требует обширных исследований, в идеале проведенных различными исследователями с использованием различных методологий. Так, этот феномен в настоящее время активно изучается в разных научных областях (например, социология, психология, педагогика, философия, медицина и пр.), которые могут внести значительный вклад в понимании социализации в научном сообществе. Вместе разные направления, области научного знания составляют надежную и разнообразную систему для развития социализации в целом. Центральная проблема и возможность для каждой научной области, для каждого методологического подхода, состоит в том, чтобы извлечь необходимые знания и эксплицировать результаты, полученные в других областях на развитие феномена социализации. Таким образом, исследования состояния знаний о социализации человека в современном мире прикладывают путь для потенциально значимых научных открытий в XXI веке.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания: монография. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2002. 364 с.
3. *Бердяев Н. А.* Судьба России. М.: Эксмо, 2008. 640 с.
4. *Бехтерев В. М.* Предмет и задачи общественной психологии как объективной науки. СПб.: Товарищества художественной печати, 1911. 19 с.
5. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: монография. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. *Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. Н.* Социально-психологический климат коллектива и личность: монография. М.: Мысль, 1983. 207 с.
7. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл: Эксмо, 2004. 512 с.
8. *Иванов Д. В.* «Человек борющийся» в неклассической российской психологии: монография. Иркутск, 2005. 252 с.
9. *Карпов А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.
10. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность: монография. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
11. *Леонтьев Д. А.* Поиск смысла в новом тысячелетии // Психологический журнал. 2001. № 1 (22). С. 129–130.
12. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
13. *Михайловский Н. К.* Избранные труды по социологии: в 2 т. СПб.: Алетейя, 1998. Т. 2. 396 с.
14. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. 592 с.
15. *Петровский А. В.* Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15–29.
16. *Плеханов Г. В.* Очерки по истории русской общественной мысли XIX века. Петроград: Прибой, 1923. 312 с.
17. *Прюс Ф., Перевозкина Ю. М.* Взаимообусловленность и типы социальных отношений системных образований ролевой социализации: метасистемный подход // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 5–26.
18. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М.* Мотивационно-ролевые модели социализации в подростковом возрасте // Развитие человека в современном мире. 2020. № 1. С. 49–59.
19. *Рыжов Б. Н.* Системная психология: монография. М.: Издательские технологии, 2017. Т. 8. 356 с.
20. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и Сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
21. *Сорокин П. А.* Социальная и культурная динамика. М.: Академический проект, 2017. 964 с.
22. *Ядов В. А.* Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
23. *Aeri P., Verma S. K.* Child's Socialization Through Play Among 2–4 Years Old Children // The Anthropologist. 2004. Vol. 6 (4). P. 279–281. DOI: 10.1080/09720073.2004.11890868.
24. *Broo M., Kheir S., Sarkar M.* Two cases of religious socialization among minorities // Religion. 2019. Vol. 49 (2). P. 221–239. DOI: 10.1080/0048721X.2019.1584352.
25. *Chancler L. L. M., Webb F. J., Miller C.* Role of the Black Grandmother in the Racial Socialization of their Biracial Grandchildren // Marriage & Family Review. 2017. Vol. 53 (5). P. 444–464. DOI: 10.1080/01494929.2017.1297755.
26. *Dahl K., Novis-Deutsch N., Klingenberg M.* [etc.] Religious socialization of non-religious university students // Religion. 2019. Vol. 49 (2). P. 262–283. DOI: 10.1080/0048721X.2019.1584355.

27. *Dailey S. L.* I'm New... Again: Reconceptualizing the Socialization Process Through Rotational Programs // *Communication Studies*. 2016. Vol. 67 (2). P. 183–208. DOI: 10.1080/10510974.2016.1145130.

28. *Djordjevic M., Glumbić N., Memisevic H.* Socialization in Adults with Intellectual Disability: The Effects of Gender, Mental Illness, Setting Type, and Level of Intellectual Disability // *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*. 2020. Vol. 13 (4). P. 364–383. DOI: 10.1080/19315864.2020.1815914.

29. *Golo B.-W. K., Broo M., Sztajer S.* [etc.] Primary religious socialization agents and young adults' understanding of religion: connections and disconnections // *Religion*. 2019. Vol. 49 (2). P. 179–200. DOI: 10.1080/0048721X.2019.1584350.

30. *Hsieh Y.-C., Weng J., Lin T.* How social enterprises manage their organizational identification: a theoretical framework of identity management approach through attraction, selection, and socialization // *The International Journal of Human Resource Management*. 2018. Vol. 29 (20). P. 2880–2904. DOI: 10.1080/09585192.2017.1328610.

31. *Hu A. W., Anderson K. N., Lee R. M.* Let's talk about race and ethnicity: Cultural socialization, parenting quality, and ethnic identity development // *Family Science*. 2015. Vol. 6 (1). P. 87–93. DOI: 10.1080/19424620.2015.1081007.

32. *Keto S., Foster R.* Ecosocialization – an Ecological Turn in the Process of Socialization [Электронный ресурс] // *International Studies in Sociology of Education*. 2020. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2020.1854826> (дата обращения: 15.04.2021). DOI: 10.1080/09620214.2020.1854826.

33. *Klingenberg M., Sjö S.* Theorizing religious socialization: a critical assessment // *Religion*. 2019. Vol. 49 (2). P. 163–178. DOI: 10.1080/0048721X.2019.1584349.

34. *Lee T.* Network comparison of socialization, learning and collaboration in the C40 cities climate group // *Journal of Environmental Policy & Planning*. 2019. Vol. 21 (1). P. 104–115. DOI: 10.1080/1523908X.2018.1433998.

35. *Lento C., Sayed N., Bujaki M.* Sex role socialization and perceptions of student academic dishonesty by male and female accounting faculty // *Accounting Education*. 2018. Vol. 27 (1). P. 1–26. DOI: 10.1080/09639284.2017.1361849.

36. *Medina-Craven M. N., Davis S. E., Sexton S. M.* [etc.] Connecting with new business students: the role of socialization and core self-evaluations in university identification [Электронный ресурс] // *Studies in Higher Education*. 2020. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2020.1758653?journalCode=cshe20> (дата обращения: 15.04.2021). DOI: 10.1080/03075079.2020.1758653.

37. *Mendez S. N.* Queer socialization: A case study of lesbian, gay, and queer (LGQ) parent families [Электронный ресурс] // *The Social Science Journal*. 2020. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03623319.2020.1727240?journalCode=ussj20> (дата обращения: 15.04.2021). DOI: 10.1080/03623319.2020.1727240.

38. *Miranda A., Berenguer C., Roselló B.* [etc.] Relationships between the social communication questionnaire and pragmatic language, socialization skills, and behavioral problems in children with autism spectrum disorders // *Applied Neuropsychology: Child*. 2020. Vol. 9 (2). P. 141–152. DOI: 10.1080/21622965.2018.1550403.

39. *Moberg M., Sjö S., Golo B.-W. K.* [etc.] From socialization to self-socialization? Exploring the role of digital media in the religious lives of young adults in Ghana, Turkey, and Peru // *Religion*. 2019. Vol. 49 (2). P. 240–261. DOI: 10.1080/0048721X.2019.1584353.

40. *Oakley M., Farr R. H., Scherer D. G.* Same-Sex Parent Socialization: Understanding Gay and Lesbian Parenting Practices as Cultural Socialization // *Journal of GLBT Family Studies*. 2017. Vol. 13 (1). P. 56–75. DOI: 10.1080/1550428X.2016.1158685.

41. *Simon K. A., Farr R. H.* Identity-based socialization and adopted children's outcomes in lesbian, gay, and heterosexual parent families [Электронный ресурс] // *Applied Developmental Science*. 2020. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888691.2020.1748030?journalCode=hads20> (дата обращения: 16.04.2021). DOI: 10.1080/10888691.2020.1748030.

42. *Sipes M., Matson J. L., Horovitz M.* Autism spectrum disorders and motor skills: The effect on socialization as measured by the Baby and Infant Screen for Children with autism Traits (BISCUIT) // *Developmental Neurorehabilitation*. 2011. Vol. 14 (5). P. 290–296. DOI: 10.3109/17518423.2011.587838.

43. *Zepf S., Seel D.* Do under-3s think of day-care centers as «home from home»? : Psychoanalytic investigations into primary socialization in day-care centers taking the German situation as an example // *International Forum of Psychoanalysis*. 2019. Vol. 28 (3). P. 127–139. DOI: 10.1080/0803706X.2018.1527471.



ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922.7+618

Жданова Светлана Юрьевна

Бабина Екатерина Александровна

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ПЕРИОДА НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния перинатального периода на последующее психическое развитие детей. Рассматриваются актуальные проблемы и задачи развития современного российского общества по укреплению психической и физической полноценности будущего поколения. Описаны и обобщены современные научные данные о влиянии способа зачатия и особенностей рождения детей на их психическое развитие. По результатам исследований дети, рожденные с помощью операции кесарева сечения, в отличие от детей, рожденных естественным способом, имеют различные когнитивные и эмоциональные нарушения. Данные о влиянии способа зачатия на психическое развитие детей являются противоречивыми. По результатам одних исследований дети, зачатые с помощью экстракорпорального оплодотворения, в отличие от детей, зачатых естественным способом, имеют более низкий уровень интеллекта, менее развитые моторные навыки, различные поведенческие проблемы, а также нарушения в речевой и эмоциональной сферах. По данным других исследований нарушения в психическом развитии у детей, зачатых при помощи ЭКО, не были выявлены.

Ключевые слова: перинатальный период; психическое развитие; ранний возраст; экстракорпоральное оплодотворение; операция кесарево сечение.

Zhdanova Svetlana Yurievna

Babina Ekaterina Alexandrovna

TO THE QUESTION OF THE INFLUENCE OF THE PERINATAL PERIOD ON THE MENTAL DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN

Abstract. The article is devoted to the study of the influence of the perinatal period on the subsequent mental development of children. The current problems and tasks of the development of modern Russian society to strengthen the mental and physical usefulness of the future generation are considered. Described and summarized modern scientific data on

Жданова Светлана Юрьевна – д-р психол. наук, доц., зав. кафедрой психологии развития, Пермский государственный национальный исследовательский институт, svetlanaur@gmail.com, Пермь, Россия

Бабина Екатерина Александровна – аспирант, Пермский государственный национальный исследовательский институт, katushaosa@yandex.ru, Пермь, Россия

Zhdanova Svetlana Yurievna – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Perm State National Research Institute, svetlanaur@gmail.com, Perm, Russia

Babina Ekaterina Alexandrovna – Post-graduate student, Perm State National Research Institute, katushaosa@yandex.ru, Perm, Russia

the influence of the method of conception and the characteristics of the birth of children on their mental development. According to the results of research, children born by caesarean section, unlike children born naturally, have various cognitive and emotional disorders. The data on the influence of the method of conception on the mental development of children are contradictory. According to some studies, children conceived through in vitro fertilization, in contrast to children conceived naturally, have a lower level of intelligence, less developed motor skills, various behavioral problems, as well as disorders in the speech and emotional spheres. According to other studies, disorders in mental development were not identified.

Keywords: perinatal period; mental development; early age; in vitro fertilization; caesarean section.

Одной из актуальных задач развития современного российского общества является решение проблемы психической и физической (соматической) полноценности будущего поколения. Наличие этой проблемы обусловлено целым рядом причин. Среди таковых, во-первых, негативные демографические тенденции в России, во-вторых, экономическая нестабильность, в-третьих, изменения семейных ценностей и стереотипов в обществе. Преодоление указанных трудностей обозначено как задача в Концепции демографического развития РФ на период до 2025 года в части решения задач по укреплению репродуктивного здоровья населения. Вместе с тем значимыми для демографической ситуации являются и психологические причины, в частности, психологическое благополучие женщины, готовящейся стать матерью, факторы, влияющие на психическое развитие ребенка, его интеллектуальные способности [15].

Развитие ребенка от момента зачатия до первых дней жизни является важным периодом в формировании будущего физического и психического развития ребенка. Ни в один из моментов своей дальнейшей жизни человек не развивается столь же интенсивно, как в перинатальном периоде, начиная с клетки и превращаясь всего через несколько месяцев в полноценный организм, обладающий определенными способностями. Именно в этот период зарождаются отношения между матерью и плодом, а затем – матерью и новорожденным, которые лежат в основе последующего формирования когнитивных и личностных особенностей ребенка.

В связи с этим совершенно очевидна необходимость в медико-психологическом сопровождении беременности и подготовки к родам, которые должны охватывать все этапы материнства: беременность, роды, грудное вскармливание, взаимодействие с новорожденным и другие аспекты. Целью подобного сопровождения становится не только своевременное предотвращение психоэмоциональных нарушений у матери, но и профилактика широкого спектра поведенческих и нервно-психических расстройств у детей.

В настоящее время, в связи с возрастанием проблем в репродуктивной сфере людей, весьма актуальной стала проблема сохранения репродуктивного здоровья населения. Это требует объединения усилий медицинского и психологического знания, обсуждения практики в области перинатальной психологии и медицины [1]. С одной стороны, медицина поднялась до таких диагностических и фармакологических высот, что может контролировать сложнейшие функции человеческого организма, с другой – присутствуют данные, показывающие, что успешность родов и здоровье потомства систематически ухудшаются [9].

Так во всем мире растет число бесплодных браков. Для решения этой проблемы в современном мире была создана отдельная область медицины – репродуктология, специализирующаяся на лечении бесплодия, использующая в своем арсенале вспомогательные репродуктивные технологии (ВРТ), благодаря которым люди, ранее обреченные на бездетность, получили возможность зачатия. Одним из наиболее эффективных ВРТ является экстракорпоральное оплодотворение (ЭКО), которое в России применяется с 1986 г. В 2013 г. ЭКО включено в Программу государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи и финансируется в рамках программы обязательного медицинского страхования. Таким образом, ЭКО становится все более доступным для населения альтернативным способом зачатия детей [18].

Очевидна актуальность активного выявления семей, планирующих рождение ребенка, но столкнувшихся с проблемами зачатия, и оказания им психологической и медицинской помощи. При этом важно учитывать, что проблемы бесплодия могут быть как причиной, так и следствием дисгармоничных отношений супругов. Дисгармоничные отношения супругов провоцируют эмоциональный стресс, который может быть фактором, препятствующим как естественному зачатию, так и успешному лечению бесплодия [31].

Психосоциальные факторы, определяющие особенности зачатия, оказывают влияние на становление психических функций, на развитии личности будущего ребенка: «ситуация зачатия человека может сильно влиять на его будущую судьбу». По некоторым данным [19; 34; 36; 39] известно, что у детей, зачатых с помощью экстракорпорального оплодотворения, в отличие от естественно зачатых, отмечено снижение показателей общения с матерями – частоты использования вербальных и невербальных средств и включенности предметных действий в общение [19], наблюдается более низкий уровень интеллекта, менее развитые моторные навыки, отмечено отставание формирования пассивной лексики, различные поведенческие проблемы [34], а также более низкий уровень академических способностей [36; 39]. В исследовании Punamäki R. L., Tiitinen A., Lindblom J. [35] были выявлены различия, связанные с полом ребенка: более высокий уровень когнитивных нарушений был выявлен у девочек, рожденных вследствие экстракорпорального оплодотворения, по сравнению с девочками, рожденными после естественного зачатия, а также более низкий уровень когнитивных нарушений у мальчиков, зачатых с помощью ЭКО [35]. В ряде исследований (как российских, так и зарубежных) отличие психомоторного и неврологического развития детей, рожденных с применением ЭКО, от детей, зачатых спонтанно, не подтвердилось [8; 25; 27]. Не было также обнаружено значимых особенностей речевого развития у детей, зачатых посредством ЭКО. Не выявлены причинно-следственные связи между проведением ЭКО и особенностями развития когнитивной и поведенческой сферы детей в возрасте до 4 лет, тогда как степень бесплодия (время до зачатия) была отрицательно связана с когнитивным развитием и поведением [37].

В исследовании Schendelaar P., La Bastide-Van Gemert S., Heineman M. J. доказывается, что факторами риска формирования нарушений психического развития детей, зачатых при помощи ЭКО, являются многоплодие, недоношенность, раннее прекращение грудного вскармливания, степень бесплодия [37], тогда как сама процедура ЭКО не является непосредственной угрозой для психического развития ребенка. Так, была выявлена прямая причинно-следственная взаимосвязь между степенью бесплодия и познавательными способностями, диагностированными у детей

в возрасте 4 лет, а также прямая отрицательная взаимосвязь между проблемами с зачатием и поведенческими проблемами ребенка, что также имело взаимосвязь с такими характеристиками, как возраст матери на момент зачатия и уровень ее образования [19].

Кардиффское ЭКО-исследование, проводимое на выборке семей из Великобритании с детьми в возрасте от 4 до 10 лет, показало минимальные различия в средних показателях по особенностям поведения детей [29; 38; 41].

В исследовании Levy-Shiff et. al [30] напротив, учителя сообщали о трудностях в социо-эмоциональном развитии детей, рожденных с помощью ЭКО. Сами дети описывали себя как более агрессивных и тревожных, чем подростки контрольной группы. Интересно, что эмоциональные проблемы в большей степени были присущи детям родителей группы ЭКО старшего возраста. В исследовании Colpin и Soenen [28] учителя характеризовали детей группы ЭКО как имеющих проблемы с поведением. Согласно метааналитической работе, выполненной Zhan et. al [42], в 10 международных исследованиях не было выявлено различий в социо-эмоциональном развитии детей группы ЭКО и контрольной группы.

Что касается познавательного развития, большинство исследователей не обнаружили различий в интеллектуальных способностях детей, рожденных с помощью ЭКО и зачатых естественным способом [26; 32; 33; 40]. При этом, моторное и речевое развитие младенцев группы ЭКО запаздывает по сравнению с контрольной группой [42].

В. А. Печениной было проведено исследование на детях пятого года жизни с целью изучения речевой и эмоциональной сферы близнецов и одиночно рожденных детей, появившихся на свет посредством ЭКО, и сравнения их с детьми, родившимися в естественном цикле. Были выявлены специфические нарушения в речевой сфере ЭКО-детей, такие как задержка темпов речевого развития, нарушения лексико-грамматических категорий речи, несформированность связной речи, полиморфное нарушение звукопроизношения. В эмоциональной сфере были обнаружены высокие показатели тревожности, импульсивности, эмоционально-волевой незрелости, трудности адаптации в социуме [14].

Изучением психического развития детей раннего возраста в связи со способом их зачатия занимались М. Е. Ланцбург, Е. В. Соловьева. В исследовании Е. В. Соловьевой приняло участие 135 детей группы ЭКО и 135 детей контрольной группы. Средний возраст участников исследования 19 месяцев. Значимых различий в познавательном развитии детей обеих групп выявлено не было. Автором исследования проанализирована зависимость познавательного развития ребенка от количества попыток ЭКО, предпринятого его родителями. Оказалось, что при 1–3 попытках ЭКО познавательное развитие детей существенно не различается с контрольной группой. При 4–9 попытках ЭКО доля детей с нормативным познавательным развитием значительно снижается. Интересно отметить, что в при 1–3 попытках ЭКО доля детей с нормативным познавательным развитием возрастает с первого года жизни к третьему от 5 % до 56 %. При 4–9 попытках ЭКО доля детей с нормативным познавательным развитием остается стабильно низкой от первого к третьему году жизни. Принимая во внимание, что исследование проводилось методом срезов, можно говорить о том, что длительное бесплодие может являться серьезным фактором риска для познавательного развития ребенка. Существенную роль также играет возраст матери, поскольку женщины, рождающие в результате 4–9 попыток ЭКО существенно старше матерей в среднем в популяции [19].

В нашей стране это исследование является единственным по изучению психических особенностей детей именно раннего возраста, рожденных с помощью ЭКО, что говорит о недостаточной изученности этого вопроса.

Дискуссионным также является вопрос о влиянии родов на последующее развитие. Так, еще Зигмунд Фрейд обратил внимание, что на новорожденного обрушивается огромное количество стимулов, тогда как он не обладает адекватными способами их переработки. Эта первая опасная ситуация, по мнению ученого, является моделью для более поздней тревоги [6]. О. Ранк, последователь З. Фрейда, отводил «травме рождения» центральную роль в последующем развитии личности [16]. Исследованиям по изучению процесса родов как ключевого в формировании психики и сознания человека уделял внимание и чешский психолог С. Гроф. [4].

Многими исследователями подчеркивается неблагоприятное влияние эмоционального стресса матери не только на беременность, но и роды. Выделяются аномалии родовых сил и течения родов. Врачами замечено, что причиной слабой родовой деятельности и слабости потуг у первородящих могут быть отрицательные эмоции (особенно чувство страха перед предстоящими родами). Анализ этнографической, медицинской и психологической литературы показывает, что родовой травматизм значительно снижается с применением знаний, дающих возможность женщине тщательно подготовиться к родам, осознанно относиться к материнству [2].

Роды – это естественный физиологический рефлекторный процесс, начинающийся с момента регулярной родовой деятельности (появлением регулярных схваток) и заканчивающийся рождением ребенка. Благодаря процессу родов и родовому стрессу происходит перестройка всех систем жизнеобеспечения, что позволяет младенцу успешно приспособиться к внеутробному существованию. Помимо физиологической перестройки, роды являются механизмом, определяющим характер психоэмоциональных реакций и поведения человека. Современная психология и психиатрия рассматривает процесс родов как ключевой в формировании психики и сознания человека [23].

В настоящее время в практическом здравоохранении и перинатальной психологии довольно широко распространено понятие «современные перинатальные технологии» (СПТ), предложенные к внедрению ВОЗ и детским фондом Организации Объединенных Наций ЮНИСЕФ. К ним относятся: физиологическое ведение родов с минимальным вмешательством, активность в родах, семейно-ориентированные (партнерские) роды, индивидуальные родовые залы, ранний неограниченный контакт матери и ребенка, совместное пребывание матери и ребенка в послеродовой палате в родильном доме, раннее начало грудного вскармливания, поощрение прикладывания к груди по требованию ребенка и др. Эти технологии направлены на создание условий «естественных» родов, способствующих физиологической и психологической адаптации матери и ребенка, полноценному гармоничному развитию ребенка с момента рождения [12].

В Европе и на других континентах растет число детей, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения – операции кесарева сечения. Россия не отстает от мировых тенденций, в среднем по стране 25–30 % родов заканчиваются кесаревым сечением. Такие данные привел 29 июня 2020 г. профессор кафедры акушерства, гинекологии и репродуктологии СПбГМУ им. И. И. Мечникова, главный врач Роддома № 17 Санкт-Петербурга, член правления Всемирной ассоциации перинатальной медицины А. В. Михайлов на XIII региональном научно-образовательном форуме «Мать и дитя» [22].

Акушерство перешло в перинатальную эпоху, показания для кесарева сечения сейчас расширены в интересах плода. Женщины стали рожать первого ребенка позже, как правило, после 30 лет. Растет число страдающих тяжелой акушерско-экстрагенитальной патологией (сердечно-сосудистые заболевания, диабет, железодефицитная анемия, пиелонефрит). Внедряется много вспомогательных репродуктивных технологий, которые применяются обычно у женщин в старшем репродуктивном возрасте. Но при этом причины такой статистики не всегда кроются в медицинской сфере. Все больше женщин выбирают кесарево сечение как наиболее безболезненный, быстрый и безопасный способ родов.

Согласно современным взглядам, кесарево сечение следует рассматривать в качестве источника не только родовой травмы, но и перинатальной психотравмы. Последняя обусловлена неожиданностью и неподготовленностью ребенка (в случае рождения с помощью операции кесарева сечения) к переходу во внеутробное существование, характеризуется шоковым состоянием и вызывает нервно-психическую и интеллектуальную депривации у ребенка, которые чрезвычайно трудно поддаются коррекции [3; 11].

Операция кесарева сечения является одним из факторов натального и постнатального воздействий, которые могут отражаться в особенностях онтогенеза ребенка как в форме индивидуальных вариантов психического развития, так и в форме клинических и субклинических отклонений [24]. В исследованиях Т. Г. Горячевой, А. В. Сафонкиной-Лозинской (2010), Э. М. Цыбеловой (2009), Д. Г. Германа (2008), А. С. Султановой (2005), Е. А. Кошелевой (1997) высказывается мнение, что у детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения, недостаточно сформированы кинестетическая чувствительность, кинетическая организация движений, правополушарная переработка визуальной информации, внимание, речь, пространственное мышление [3; 5; 10; 13; 21; 24].

И. В. Зелениной (2016) было проведено исследование особенностей когнитивной сферы детей 7 лет, рожденных с помощью планового кесарева сечения, не имевшего в своем обосновании перинатальной патологии плода. Исследование показало, что у детей, рожденных с его помощью, уровень развития восприятия, мышления, речи, внимания и вербального воображения ниже, чем у детей, рожденных естественным путем [7].

В исследованиях Ю. В. Ревякиной и И. В. Ярославцевой (2015), проводимых на детях раннего возраста, делается вывод, что ребенок, рожденный с помощью операции кесарева сечения, обладает низким уровнем развития пространственного мышления, недостаточным вниманием, низкой переключаемостью и высокой истощаемостью процессов внимания. Пассивный и активный словарь ребенка не соответствует возрастной норме, он мало задает вопросов и редко обращается за помощью к взрослому. В поведении отмечается демонстративность, несдержанность и импульсивность. Действия ребенка сопровождаются неуверенными и неточными движениями. Такой ребенок не проявляет интереса к результату своей деятельности и не мотивирован на успех. В 40 % случаев дети проявляют безразличное отношение к новому, это сочетается с эмоциональной возбудимостью и колебаниями настроения по отношению к детям раннего возраста, рожденным через естественные родовые пути [17].

По мнению Е. А. Стребелевой и А. В. Лозинской абдоминально рожденных детей следует рассматривать как детей «группы риска», которым необходимо оказывать профилактическую помощь с целью укрепления компенсаторных механизмов

для предотвращения появления клинических форм отклонений в психическом развитии [11; 20].

В настоящее время отсутствуют актуальные исследования, посвященные этой проблеме, при этом медицинские технологии совершенствуются и позволяют снижать риски различных осложнений после операций. Важно изучить состояние проблемы психического развития детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения.

Таким образом, на основании обзора отечественных и зарубежных исследований влияния перинатального периода на психическое развитие детей можно сделать следующие выводы:

1. Анализ литературы показал, что на развитие ребенка оказывают влияние такие перинатальные факторы, как особенности зачатия, психические и физиологические особенности беременной женщины, условия протекания беременности, родов и послеродового периода.

2. Исследования, посвященные влиянию такого перинатального фактора, как роды, свидетельствуют о том, что у женщин, которые владеют определенными знаниями об особенностях течения родов, о стратегиях поведения во время родов и имеют положительный настрой, родовой травматизм значительно снижается. Этот факт позволяет сделать вывод о значимости осознанного материнства, психологической готовности к родам, необходимости применения программ медико-психологического сопровождения в период беременности и подготовки к родам.

3. По результатам исследований дети, рожденные с помощью операции кесарева сечения в отличие от детей, рожденных естественным способом, обладают более низким уровнем развития восприятия, мышления, речи, внимания и вербального воображения. У них недостаточно сформированы кинестетическая чувствительность, кинетическая организация движений, правополушарная переработка визуальной информации. Выявлены различные эмоциональные нарушения.

4. Данные о влиянии способа зачатия на психическое развитие детей являются противоречивыми. Согласно исследованиям, представленным в литературе, дети, зачатые с помощью экстракорпорального оплодотворения в отличие от детей, зачатых естественным способом, имеют более низкий уровень интеллекта, менее развитые моторные навыки, у них отмечено отставание в формировании пассивной лексики, имеются различные поведенческие проблемы, выявлены специфические нарушения в речевой и эмоциональной сферах, а также более низкий уровень академических способностей. По данным других исследований, нарушения в психическом развитии ЭКО-детей не были выявлены.

Список литературы

1. *Белявских В. С., Зарилова Л. З.* Актуальные проблемы перинатальной психологии: обзор исследований // Социальные и гуманитарные науки: теории и практики. 2017. № 1. С. 537–545.
2. *Гармашова Н. Л., Константинова Н. Н.* Патологические основы охраны внутриутробного развития человека. Л.: Медицина, 1985. 159 с.
3. *Горячева Т. Г., Сафонкина А. В.* Нейропсихологический анализ сформированности высших психических функций у детей, рожденных с помощью кесарева сечения // Развитие научного наследия А. Р. Лурия в отечественной и мировой психологии: материалы третьей международной научно-практической конференции (Белгород, БелГУ, 9–12 окт. 2010 г.) / под ред. В. А. Москвина. Белгород: Политерра, 2010. С. 37–43.

4. *Гроф С.* За пределами мозга. М.: Изд-во Трансперсонального института, 1993. 497 с.
5. *Герман Д. Г., Михлин В. М., Королькова Н. М.* [и др.] Динамика нервно-психического развития детей, родившихся с помощью кесарева сечения // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2008. № 9. С. 12–24.
6. *Джонс Э.* Жизнь и творения Зигмунда Фрейда. М.: Гуманитарий, 1997. 447 с.
7. *Зеленина И. В.* Особенности когнитивной сферы у детей 7 лет, рожденных с помощью планового кесарева сечения // European Social Science Journal. 2016. № 6. С. 236–241.
8. *Кешишян Е. С., Царегородцев А. Д., Зиборова М. И.* Состояние здоровья и развитие детей, рожденных после экстракорпорального оплодотворения // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2014. № 59 (5). С. 15–25.
9. *Коваленко Н. П., Абрамченко В. В.* Перинатальная психология. Петрозаводск: ИнтелТек, 2004. 349 с.
10. *Кошелева Е. А.* «Кесарята»: психологические особенности подростков, рожденных путем кесарева сечения // Психологическая газета. 1997. № 10 (25). С. 41–54.
11. *Лозинская А. В.* Анализ особенностей психического развития детей, рожденных с помощью кесарева сечения // Развитие научного наследия А. Р. Лурия в отечественной и мировой психологии: материалы третьей международной научно-практической конференции (Белгород, БелГУ, 9–12 окт. 2007 г.) / под ред. В. А. Москвина. Белгород: Политерра, 2007. С. 49–53.
12. *Оленева М. А.* Эффективность внедрения современных перинатальных технологий в оптимизации здоровья матерей и новорожденных: дис. ... канд. мед. наук. М., 2006. 115 с.
13. *Орлова О. С., Печенина В. А.* Становление речевой функции у детей-близнецов, рожденных спонтанно и в результате применения экстракорпорального оплодотворения // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2016. № 4-2. С. 237–245.
14. *Печенина В. А.* Коррекционно-педагогическая помощь детям, рожденным в результате экстракорпорального оплодотворения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 193 с.
15. *Корниенко Д. С., Радостева А. Г., Харламова Т. М.* Психология семьи. Основы перинатальной психологии и психологии родительства [Электронный ресурс]: учебное пособие. Пермь, 2018. 0,5 Мб. 93 с. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/kornienko-psykhologiya-semyi.pdf> (дата обращения: 15.03.2021).
16. *Ранк О.* Травма рождения. М.: Аграф, 2004. 398 с.
17. *Ревакина Ю. В., Ярославцева И. В.* Особенности умственного и психомоторного развития детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7, № 1. С. 30–38.
18. *Соловьева Е. В.* Дети, зачатые посредством ЭКО: особенности психического развития: // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 261–272.
19. *Соловьева Е. В.* Психическое развитие детей раннего возраста, зачатых посредством экстракорпорального оплодотворения, и их взаимодействие с матерями: дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 217 с.
20. *Стребелева Е. А.* Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2009. 164 с.
21. *Султанова А. С.* Последствия кесарева сечения для психического онтогенеза ребенка // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода / сост. А. Н. Васина. М.: Изд-во УРАО, 2005. С. 223–232.
22. *Сухих Г. Т., Серов В. Н.* Клинические рекомендации. Акушерство и гинекология. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. 1024 с.
23. *Цареградская Ж. В.* Ребенок от зачатия до года. М.: АСТ: Астрель, 2003. 281 с.
24. *Цыбелова Э. М.* Гипоксически-ишемическая энцефалопатия у доношенных новорожденных, извлеченных путем операции кесарева сечения: дис. ... канд. мед. наук. Иркутск, 2009. 169 с.

25. *Ackerman S., Wenegrat J., Rettew D.* [etc.] No increase in autism-associated genetic events in children conceived by assisted reproduction // *Fertil Steril*. 2014. № 102. P. 388–393.
26. *Banerjee I., Shevlin M., Taranissi M.* [etc.] Health of children conceived after preimplantation genetic diagnosis: a preliminary outcome study // *Reproductive Biomedicine Online*. 2008. Vol. 16 (3). P. 376–381.
27. *Bay B., Mortensen E., Kesmodel U.* Assisted reproduction and child neurodevelopmental outcomes: A systematic review // *Fertility and sterility*. 2013. Vol. 100. P. 844–853.
28. *Colpin H., Soenen S.* Parenting and psychosocial development of IVF-children. A follow-up study // *Human Reproduction*. 2002. Vol. 17 (4). P. 1116–1123.
29. *Harold G. T., Shelton K. H., Rice F.* [etc.] Disentangling genetic and environmental influences on children's development: Introducing a novel methodology // *Acta Psychologica Sinica*. 2008. № 40 (10). P. 1124–1134.
30. *Levy-Shiff R., Vakil E., Dimitrovsky L.* [etc.] Medical, cognitive, emotional and behavioral outcomes in school-age children conceived by in vitro fertilization // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1998. Vol. 27. P. 320–329.
31. *Lord S., Robertson N.* The role of patient appraisal and coping in predicting distress in IVF // *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2005. № 23 (4). P. 319–332.
32. *Mu S. C., Hwang J. L., Lin Y. H.* [etc.] Growth and development of children conceived by in-vitro maturation of human oocytes // *Early Human Development*. 2006. Vol. 82 (10). P. 677–682.
33. *Nekkebroeck J., Bonduelle M., Desmyttere S.* [etc.] Mental and psychomotor development of 2-year-old children born after preimplantation genetic diagnosis/screening // *Human Reproduction*. 2008. Vol. 23 (7). P. 1560–1566.
34. *Özbaran B., Köse S., Ardiç Ü. A.* [etc.] Psychiatric evaluation of children born with assisted reproductive technologies and their mothers: A clinical study // *Nöropsikiyatri Arşivi*. 2013. Vol. 50. P. 59–64.
35. *Punamäki R. L., Tiitinen A., Lindblom J.* Mental health and developmental outcomes for children born after ART: A comparative prospective study on child gender and treatment type // *Human reproduction*. 2015. Vol. 31. P. 100–107.
36. *Qi-tao Zh., Pei-pei P., Xiang-rong X.* [etc.] An overview of studies on psychological well-being in children born following assisted reproductive technologies // *Journal of Zhejiang University. Science*. 2013. Vol. 14. P. 947–960.
37. *Schendelaar P., La Bastide-Van Gemert S., Heineman M. J.* [etc.] Subfertility factors rather than assisted conception factors affect cognitive and behavioural development of 4-year-old singletons // *Reprod Biomed Online*. 2016. № 33. P. 752–762.
38. *Shelton K. H., Boivin J., Hay D.* [etc.] Examining differences in psychological adjustment problems among children conceived by assisted reproductive technologies // *International Journal of Behavioral Development*. 2009. № 33 (5). P. 385–392.
39. *Spangmose A. L., Malchau S. S., Schmidt L.* [etc.] Academic performance in adolescents born after ART – a nationwide registry-based cohort study // *Human Reproduction*. 2017. Vol. 32. P. 447–456.
40. *Sutcliffe A. G., Saunders K., McLachlan R.* [etc.] A retrospective case-control study of developmental and other outcomes in a cohort of Australian children conceived by intracytoplasmic sperm injection compared with a similar group in the United Kingdom // *Fertility & Sterility*. 2003. Vol. 79 (3). P. 512–516.
41. *Thapar A., Harold G., Rice F.* [etc.] Do intrauterine or genetic influences explain the foetal origins of chronic disease? A novel experimental method for disentangling effects // *BMC Medical Research Methodology*. 2007. Vol. 7. P. 25.
42. *Zhan Q.-T., Pan P.-p., Hu X.-r.* [etc.] An overview of studies on psychological well-being in children born following assisted reproductive technologies // *Journal of Zhejiang University. Science*. 2013. Vol. 14 (11). P. 947–960.



Мухина Светлана Еруслановна

Ряхова Регина Александровна

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье ставится проблема особенностей взаимосвязи тревожности и мотивации обучения у старших подростков. Описываются теоретические аспекты тревожности и мотивации обучения в отечественной и зарубежной литературе. Рассматриваются возрастные аспекты тревожности старших подростков. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи тревожности с мотивацией обучения у старших подростков. Используются психологические методики: методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилбергера, «Оценка ситуационной и личностной тревожности» Л. Ханина, методика М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой для диагностики учебной мотивации школьников, тест-опросник А. Мехрабиана (адаптация М. Ш. Магомед-Эминова) измерения мотивации достижения. Результаты исследования позволили сделать вывод о взаимосвязи тревожности и мотивации обучения у старших подростков. Выявлены значимые взаимосвязи между параметрами личностной тревожности и мотивами обучения: долга и ответственности, благополучия, аффиляции, избегания неудач, учебно-познавательными мотивами. Обнаружено, что ситуативная тревожность связана с мотивами благополучия, аффиляции, престижа.

Ключевые слова: тревожность; мотивация обучения; старший подростковый возраст.

Mukhina Svetlana Eruslanovna

Ryakhova Regina Alexandrovna

THE INFLUENCE OF ANXIETY ON LEARNING MOTIVATION OF OLDER TEENAGERS

Abstract. The article raises the problem of the peculiarities of the relationship between anxiety and motivation for learning in older adolescents. The theoretical aspects of anxiety and motivation for learning in domestic and foreign literature are described. The age-related aspects of anxiety in older adolescents are considered. The results of an empirical study of the relationship between anxiety and learning motivation in older adolescents are presented. Psychological methods were used: the method of diagnosing self-assessment of Ch.D. Spielberger, L. Khanin "Assessment of situational and personal anxiety"; the tech-

Мухина Светлана Еруслановна – канд. психол. наук, доц. кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, svetlanamukh@mail.ru, Новосибирск, Россия

Ряхова Регина Александровна – педагог по физической культуре, Средняя общеобразовательная школа № 97, o.regina@ngs.ru, Новосибирск, Россия

Mukhina Svetlana Eruslanovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, svetlanamukh@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Ryakhova Regina Alexandrovna – Physical education teacher, Middle-School of General education № 97, o.regina@ngs.ru, Novosibirsk, Russia

nique of M.V. Matyukhina, modified by N.Ts. Badmaeva for diagnostics of educational motivation of schoolchildren; A. Mehrabian's test questionnaire (adaptation by M.Sh. Magomed-Eminov) measuring achievement motivation. The results of the study led to the conclusion about the relationship between anxiety and learning motivation in older adolescents. Significant relationships were revealed between the parameters of personal anxiety and the motives of learning: duty and responsibility, well-being, affiliation, avoidance of failures, educational and cognitive motives. It was found that situational anxiety is associated with motives of well-being, affiliation, prestige.

Keywords: anxiety; motivation for learning; senior adolescence.

Введение. Тревожность в старшем подростковом возрасте зачастую связана с процессом обучения. Она оказывает непосредственное влияние на мотивацию к обучению, способствуя ее повышению, в тех случаях, когда подросток переживает за результат учебной деятельности, но возможен и обратный эффект. Возрастные особенности в старшем подростковом периоде выступают в роли катализаторов проявления тревожности, усиливая реакцию на стрессовые ситуации ввиду особенностей гормонального фона и неустойчивости всей психической сферы. Выявление характера влияния тревожности на мотивацию к обучению позволит построить коррекционную работу по снижению высокой тревожности и увеличению мотивации обучения.

Состояние проблемы исследования. Исследованиям тревожности подростков посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых.

По мнению А. М. Прихожан, начатое Ч. Дарвиным научно-психологическое исследование тревожности не завершено до настоящего времени, многие его взгляды вполне актуальны для современных теорий тревоги и страха, в то же время учеными не найдены все ответы на многочисленные вопросы. XXI век продолжил традицию XX века, имевшего центральной проблемой адаптации человека в мире проблему тревожности – одну из важнейших характеристик личности нашего времени. Вследствие этого формирующаяся личность подростка приобретает новое устойчивое качество характера – тревожность [11].

Классики теории научения и их последователи подчеркивают близость тревожности и страха, так как они являются эмоциональными реакциями, возникающими вследствие проявления условного рефлекса. Однако современные исследователи разводят эти понятия.

К. Т. Ясперс разграничивал тревогу и страх, считая, что тревога проявляется вне зависимости от стимула, а страх непосредственно соотносится с определенными объектами и стимулами [16].

К. Хорни установила, что, как и страх, тревожность – эмоциональная реакция на опасность, которая имеет свои характерные черты: неопределенность и расплывчатость. В случае, когда имеется реальная опасность, как в случае стихийного бедствия, тревожность непосредственно связана с ужасом перед неизвестностью [15].

А. С. Гормин отмечает, что тревога является разновидностью страха перед испытанием [4], а Ф. Перлз полагает, что тревога является разрывом между настоящим и будущим, как страх перед предстоящим выступлением. То есть тревога, по сути, есть результат активности воображения и фантазий о будущем, проявляясь вследствие заблокированной активности и незаконченных ситуаций, вследствие чего невозможно разрядить накопившееся возбуждение. Поэтому тревога является эмоциональным состоянием, характеризующимся острым, мучительным, бессодержа-

тельным беспокойством, которое связывается в сознании подростка с возможными неудачами, опасностями, важными, но неопределенными событиями [10].

Для тревожности, переживаемой старшими подростками, характерны физические проявления: трудности дыхания во время заблокированного возбуждения, учащенное сердцебиение. Тревожность сопровождается непроизвольным сжатием груди и прочими симптомами, то есть является физиологической реакцией, приводящей к уменьшению адаптационных возможностей организма, нарушениям в психике и деятельности старшего подростка.

Ф. Б. Березин говорит о том, что тревога является страхом ожидания, рассматривая ее в связи со стрессовыми ситуациями. При этом интенсивность тревоги отражается не столько реальную угрозу, сколько индивидуальные особенности старшего подростка, его готовность к тревожным реакциям. Если время и сила проявления тревоги несоизмеримы с ситуацией и порождают вторичные проявления, то именно она лежит в основе изменений, обусловленных психическим стрессом, психического состояния и поведения [15].

Л. В. Ананина утверждает, что в старшем подростковом периоде личность переживает существенные внутренние изменения, часто имеющие кризисный характер, которые определяют поведение, отношения, потребности и устремления. Причем такие перемены, происходящие в жизни и личности старших подростков, часто являются спусковыми механизмами, способствующими проявлению тревожности [1].

Ч. Д. Спилбергером установлено, что в активации тревожности у старших подростков большое значение имеют когнитивные факторы. Исследования Спилберга показали, что когнитивные оценки опасности вызывают возникновение состояния тревоги, а их устойчивость во времени и интенсивность определяются когнитивной переоценкой. Многократное повторение актуализирующих такие факторы ситуаций приводит к закреплению тревожности как свойства или черты, то есть устойчивого образования [3].

Термин «тревожность» применяется в отношении предрасположенности к определенному эмоциональному состоянию, которое закрепляется в личности старшего подростка в качестве характерной черты. При этом такая черта может не проявляться в поведении. Уровень тревожности подростка зависит от частоты и силы ее проявления.

Высокий уровень тревожности старшего подростка говорит о большей подверженности стрессам и склонности к переживанию тревоги с большей интенсивностью и частотой.

Недостаточная мотивация к обучению, отсутствие внутренней готовности к преодолению значительных сложностей, связанных с процессом получения знаний, наряду с повышенной тревожностью, обусловленной различными причинами, характерными для старших подростков, способны привести к нежеланию посещать занятия и отказу от обучения. Педагоги и психологи заинтересованы в недопущении подобных случаев, а также определению научно обоснованных и действенных методов преодоления ситуаций такого рода.

Подростковый возраст представляет собой важный этап развития личности – переход от детства к зрелости. Он характеризуется гормональными встрясками и общей нестабильностью психики, что усиливает тревожные состояния.

Н. И. Калинин замечает, что в подростковом возрасте происходят существенные сдвиги в физическом, психологическом и общественном статусе, которые по своей

кардинальности несоизмеримы ни с какими другими этапами формирования личности, за исключением периода раннего детства [6].

А. Н. Леонтьев утверждал, что подростковый период имеет значение второго рождения индивидуальности человека вследствие повышающейся осознанности, которая позволяет проявлять сознательность по отношению к окружающей действительности [7].

Е. П. Ильин отмечал, что, осваивая качественно новый уровень регуляции деятельности, подросток сталкивается с незнакомыми явлениями и ситуациями, не имея опыта действия в них, что требует от него больших затрат духовных сил и создает определенные сложности. Именно на этом этапе становления направление развития может отклоняться, позволяя формировать либо положительные, либо отрицательные черты [5].

М. А. Титова замечает, что в подростковом возрасте возникает желание уважительного отношения со стороны окружающих, при этом они осознают, что сами не в состоянии проявлять качества характера, присущие взрослым людям, так как обладают высокой чувствительностью, непостоянством эмоциональных состояний, неуверенностью в себе, нетерпимостью. Все это вызывает состояния внутреннего напряжения, неуверенности в себе и тревожности, которые могут проявляться через склонность к конфликтам и демонстрацию агрессии [14].

В своих работах А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых отмечают, что современные подростки в значительной степени отличаются от подростков прошлого века. Для них характерно иное восприятие окружающего мира, на что значительное влияние оказывают окружающие условия, в которых происходит становление индивидуальности человека. Неуверенность и неопределенность будущего, его непредсказуемость и быстро происходящие перемены в значительной степени способствуют формированию повышенной тревожности [12].

В жизни и деятельности старших подростков большое значение имеет учебная мотивация, которая в значительной степени определяется требованиями, предъявляемыми учебным заведением, особенностями организации процесса обучения, а также педагогами и самими учащимися.

Исследователи познавательной мотивации, такие как Л. И. Анцыферова, В. И. Андреев, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович отмечают, что в значительной степени увеличению познавательной мотивации способствует осознание подростками себя в качестве субъектов деятельности, позволяющее творчески проявлять свои способности, выходя за рамки обыденных представлений.

В процессе изучения мотивации обучения необходимо выявление мотивов и целей, которые старшие подростки ставят перед собой.

И. Я. Панкратова, А. Д. Ходько говорят о том, что установлены два основных вида мотивации обучения у старших подростков:

- познавательные – стремление узнавать новое и получать знания по интересующему предмету, совершенствовать свою личность через приобретение знаний;
- социальные – осознание необходимости обучения, чувство долга, ответственности перед социально значимыми взрослыми и окружающими.

Таким образом, мотивацию старших подростков можно рассматривать как систему психологических факторов и причин, которые определяют направления деятельности [9].

Е. А. Русских и М. М. Лабаскова утверждают, что восприятие и представление о себе и мире могут быть крайне разнообразными: оптимистичными, позитивными,

доверительными – гармоничными, либо же пессимистическими, негативными, подозрительными – конфликтными. Они представляют собой личностные ресурсы, либо препятствия для мотивации обучения у старших подростков [13].

Результаты обучения, демонстрируемые старшим подростком, не представляют собой только показатели развития его ума и способностей, но в значительной степени, характеризуют и желание обучения. Его отсутствие существенно ограничивает способности приобретения знаний, а также их практического использования. Таким образом, низкая мотивация к обучению или же ее полное отсутствие вызывают постоянную неуспеваемость по предметам, а также понижение уровня интеллектуальной активности. Особую важность в такой ситуации приобретает работа, направленная на повышение учебной мотивации, которая может эффективно осуществляться и в старшем подростковом возрасте.

С. А. Иванов и Ю. Р. Шиманская отмечают, что формирование мотивации определяется личностными психологическими свойствами, приобретаемыми в процессе развития. Для различных возрастных этапов свойственны определенные черты, так как по мере становления личности происходит изменение потребностей, образцов, представлений о ценностях, а также других побудителей, что определяет различные мотивы деятельности [7].

В последние годы, как считает С. Е. Мухина, говоря о развитии интеллекта и качестве обучения, ведущую роль отдают так называемым концептуальным способностям, порождающим объективно новое ментальное содержание и выражающим его в знаковых, либо материализованных формах. С концептуальными способностями связаны идеи метакогнитивизма. Традиционно метапознание определяется как психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляются изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами. В зарубежных исследованиях принято разделять подструктуры метапознания на метакогнитивное знание и метакогнитивное регулирование. Метакогнитивные знания включают рефлексивное понимание рассматриваемого процесса и роль субъекта в нем [8]. Мотивация составляет часть метакогнитивного регулирования. Повышенный уровень тревожности снижает возможности саморегуляции, тем самым остро ставя проблему изучения характера влияния тревожности на мотивацию обучения [2].

Результаты исследования. Было проведено эмпирическое исследование с целью выявления влияния тревожности на мотивацию обучения у старших подростков. В исследовании были применены следующие психодиагностические методики: методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилбергера, Л. Ханина «Оценка ситуационной и личностной тревожности», методика для диагностики учебной мотивации школьников (М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой), тест-опросник измерения мотивации достижения, модификация теста-опросника А. Мехрабиана (адаптация М. Ш. Магомед-Эминова), методы математической статистики.

База исследования: МБОУ СОШ № 97 города Новосибирска. Выборку составили 50 учащихся 10–11 классов в возрасте 15–17 лет.

Обобщенные данные уровня тревожности подростков, обучающихся в десятом и одиннадцатом классах, представлены в таблице 1.

**Сводные данные по уровню личностной и ситуативной тревожности по тесту
Спилбергера–Ханина, характерной для подростков, обучающихся в 10 и 11 классах,
в процентах**

Подростки – уровень тревожности	Шкала личностной тревожности	Шкала ситуативной тревожности
низкий – до 30 баллов	0	0
умеренный – 31–44 баллов	16	6
высокий – более 45 баллов	84	94
Всего подростков	100	100

Данные свидетельствуют, что низкий уровень как личностной, так и ситуативной тревожности не выявлен ни у одного из подростков, принявших участие в исследовании.

Средний уровень личностной тревожности характерен для восьми подростков, что составляет 16 % от общего числа подростков, принявших участие в исследовании.

Высокий уровень личностной тревожности характерен для сорока двух подростков, что составляет 84 % от общего числа подростков, принявших участие в исследовании.

Средний уровень ситуативной тревожности характерен для троих подростков, что составляет 6 % от общего числа подростков, принявших участие в исследовании.

Высокий уровень ситуативной тревожности характерен для сорока семи подростков, что составляет 94 % от общего числа подростков, принявших участие в исследовании.

Полученные данные свидетельствуют, что для большинства старших подростков характерен высокий уровень личностной тревожности, что говорит о необходимости проведения работы, направленной на формирование уверенности в своих силах и способностях, а также способности переключения внимания с поставленных целей на выстраивание поэтапного пути их достижения.

Высокий уровень ситуативной тревожности, характерный для большинства старших подростков, принявших участие в исследовании, свидетельствует о неблагоприятной ситуации и повышенном уровне тревожности, связанной со сложными, по их представлению, учебными ситуациями.

Для диагностики учебной мотивации школьников была использована методика, разработанная Матюхиной–Бадмаевой.

Методика включает в себя тестовую часть, состоящую из трех этапов работы с обследуемыми подростками, полученные данные были внесены в протоколы, расшифрованы с помощью ключа и представлены в сводной таблице 2.

Таблица 2

**Распределение выбора мотивов обучения старших подростков, обучающихся в 10 и 11 классах,
в процентах**

Мотивы обучения	10 класс	11 класс	Итого старшие подростки
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Долга и ответственности	61,6	33,4	48
Самоопределения и самосовершенствования	84,7	75,1	80

1	2	3	4
Благополучия	61,6	50,0	56
Аффиляции	46,2	50,0	48
Престижа	27,0	20,9	24
Избегания неудач	61,6	54,2	58
Учебно-познавательные – содержание обучения	73,2	66,7	70
Без совпадений	3	3	6

Полученные данные наглядно свидетельствуют о том, что главным мотивом к обучению в большинстве случаев является потребность в самоопределении и самосовершенствовании; вторыми по важности являются учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием обучения; на третьем месте мотивы избегания неудач, на четвертом – стремление к благополучию, на пятом месте два мотива – долга и ответственности и аффиляции, на шестом – престижа. Остальные мотивы не были выбраны и их показатели были равны нулю, а в шести случаях не оказалось совпадений отобранных мотивов. Данные ранжирования по важности мотивов приведены на рисунке 1.



Рис. 1. Выбор мотивов обучения, сделанные испытуемыми старшими подростками, обучающимися в 10 и 11 классах

Для определения мотивации достижения и избегания неудач нами была использована методика Магомед-Эминова.

Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки однозначно выбирают преимущественно мотив избегания неудач.

В десятом классе стремлением к достижению успеха руководствуются 3 подростка, что составляет 11,5 % от общего количества десятиклассников, принявших участие в эксперименте. Мотив избегания неудач характерен для 23 подростков, что составляет 88,5 % от общего количества десятиклассников, принявших участие в эксперименте.

В одиннадцатом классе стремлением к достижению успеха руководствуются 3 подростка, что составляет 12,5 % от общего количества десятиклассников, принявших участие в эксперименте. Мотив избегания неудач характерен для 21 подростка, что составляет 87,5 % от общего количества десятиклассников, принявших участие в эксперименте.

Далее был проведен корреляционный анализ выявления взаимосвязи показателей тревожности и преобладающего мотива обучения у старших подростков. Для этого мы использовали метод параметрической статистики корреляцию г-Спирмена.

Корреляционная плеяда взаимосвязями личностной тревожности и ситуативной тревожности, а также мотивов к обучению представлена на рисунке 2. Прямые связи показаны синими стрелками, обратные связи – пунктирными.

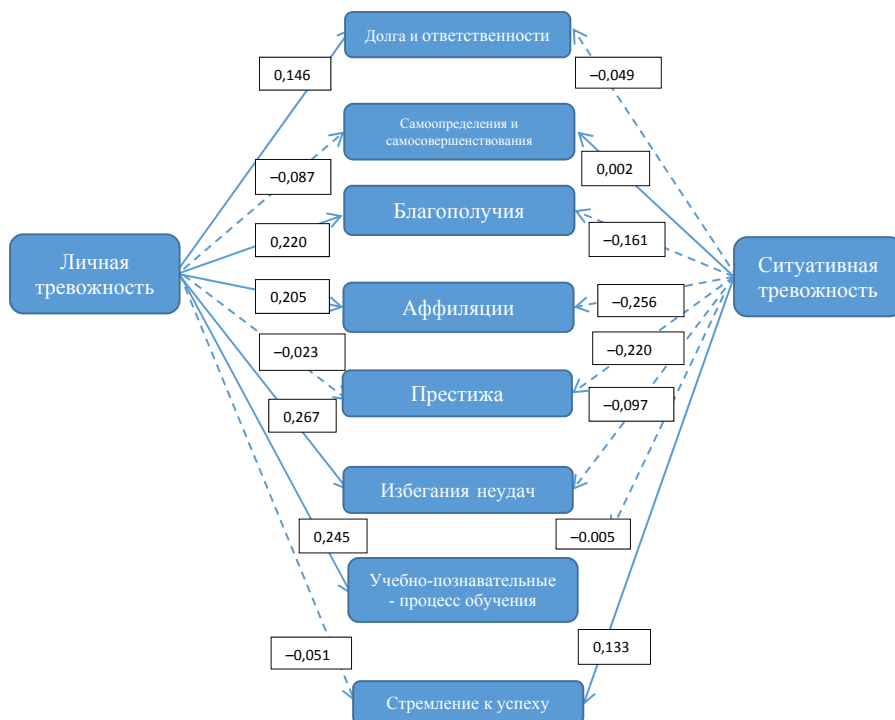


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностной тревожности и ситуативной тревожности и мотивов к обучению

Рассмотрим более подробно значимые взаимосвязи между личностной тревожностью и мотивацией к обучению.

Мотив долга и ответственности перед обществом, классом, учителем представляют собой социальный мотив. В испытуемой группе выявлена связь этого мотива с личностной тревожностью ($r=0,146$, $p \leq 0,031$). Чем более выражена у испытуемых тревожность как черта личности, тем в большей степени они ощущают свою ответственность за приобретение знаний даже в случае отсутствия интереса, стремятся достичь необходимых результатов.

Благополучие представляет собой, по классификации М. В. Матюхиной, узколичностный мотив – стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, а также получать хорошие отметки. В испытуемой группе выявлена связь этого мотива с личностной тревожностью ($r=0,220$, $p \leq 0,013$). Чем

более выражена у испытуемых тревожность как черта личности, тем сильнее их стремление к благополучию, тем чаще они хотят получить поддержку и одобрение, в том числе выражаемое через оценки. При этом старшие подростки проявляют большую активность, направленную на подтверждение одобрения.

Аффиляция – стремление к общению, установлению добрых и доверительных отношений со значимыми людьми. В ходе исследования установлена связь этого мотива с личностной тревожностью ($r=0,205$, $p\leq 0,015$). Чем более выражена у испытуемых тревожность как черта личности, тем сильнее проявляется ощущение беспомощности, и тем сильнее потребность в доброжелательной эмоциональной поддержке и внимании.

Избегание неудач, совершения действий, направленных на недопущение неудачи в учебной деятельности, а также связанных с ней наказаний связано с личностной тревожностью ($r=0,267$, $p\leq 0,006$). Чем более выражена у испытуемых тревожность как черта личности, тем чаще они используют для преодоления негативных переживаний снижение значимости ситуации и степень своей вовлеченности в нее, обращение к окружению за информацией, эмоциональной или действенной поддержкой, уклонение от встреч со стрессогенными ситуациями, признавая свою роль в возникновении и развитии этих ситуаций.

Учебно-познавательные мотивы, связанные с процессом обучения, определяющие стремление к овладению новыми знаниями, в том числе самостоятельному, имеют связь с личностной тревожностью ($r=0,245$, $p\leq 0,009$). Чем более выражена у испытуемых тревожность как черта личности, тем сильнее проявляется желание проявить ментальную активность, преодолевать сложности, находить ответы на поставленные вопросы, при этом увлекательным становится процесс обучения, который приобретает в глазах старшего подростка ценность. Этот мотив способствует развитию способности самостоятельного поиска ответов на интересующие вопросы, овладению навыками самостоятельного обучения.

Высокая личностная тревожность способствует повышению вышеперечисленных видов мотивации к обучению у старших подростков вследствие испытываемого ими волнения за результаты учебной деятельности.

Рассмотрим более подробно значимые взаимосвязи между ситуативной тревожностью и мотивацией к обучению.

Между результатами по шкале ситуативная тревожность – способности старшего подростка испытывать повышенное беспокойство в сложных для него ситуациях, вызывающих стресс – выявлены следующие наиболее значимые обратные связи: с мотивом благополучия ($r = -0,161$, $p\leq 0,027$); с мотивом аффиляции ($r = -0,256$, $p\leq 0,007$); с мотивом престижа ($r = -0,220$, $p\leq 0,012$).

В испытуемой группе выявлена обратная связь ситуативной тревожности и мотива благополучия ($r = -0,161$, $p\leq 0,027$). Чем выше у испытуемых тревожность, вызванная сложной ситуацией, тем менее они стремятся получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников.

Выявлена обратная связь ситуативной тревожности и мотива аффиляции ($r = -0,256$, $p\leq 0,007$). Чем выше у испытуемых тревожность, вызванная сложной ситуацией, тем менее значимым становится общение, снижается активность, направленная на установление доверительных отношений. Старшие подростки в стрессовой ситуации склонны замыкаться в себе, не рассказывать о своих проблемах, пытаясь решить их самостоятельно. Чем чаще подростки попадают в стрессовые

ситуации, тем меньше проявляют открытость и готовность к общению, тем больше проявляется ощущение беспомощности и одиночества.

Выявлена обратная связь ситуативной тревожности и мотива престижа ($r = -0,220$, $p \leq 0,012$). Чем выше у испытуемых тревожность, вызванная сложной ситуацией, тем менее выражено желание соответствовать тому, что принято считать престижным, занимать лидирующие позиции в коллективе, быть в числе первых учеников, лучшим.

Повышение уровня ситуативной тревожности старших подростков, оказывает негативное влияние на эти мотивы к обучению, приводя к их уменьшению. В стрессовых ситуациях, к которым относятся различные проверки знаний, в том числе экзамены, у подростков повышается уровень ситуативной тревожности, имеющей различные психофизиологические проявления, что оказывает подавляющее действие на мотивацию к обучению и снижению вышеперечисленных мотивов.

Выводы. Полученные данные наглядно свидетельствуют о том, что уровень тревожности у старшеклассников имеет связь с мотивацией к обучению: для большинства старших подростков характерен высокий уровень личностной тревожности – у 84 % подростков, и высокий уровень ситуативной тревожности – у 94 % подростков, принявших участие в исследовании.

Преобладающей мотивацией к обучению является стремление к избеганию неудач, что характерно для 88 % подростков, принявших участие в исследовании. В эмпирическом исследовании установлено, что повышенная личностная тревожность имеет положительные взаимосвязи со следующими мотивами к обучению: долга и ответственности; стремления к благополучию, то есть получению хороших оценок и одобрения; аффиляции; избегания неудач. В то же время между личностной тревожностью и мотивами, которые формируют самооценку, выявлены отрицательные взаимосвязи.

Повышение уровня ситуативной тревожности старшего подростка имеет положительные взаимосвязи со следующими мотивами к обучению: самоопределения и самосовершенствования; достижения успехов.

Повышение уровня ситуативной тревожности старшего подростка имеет отрицательные взаимосвязи со следующими мотивами к обучению: долга и ответственности; благополучия; аффиляции; престижа; избегания неудач; учебно-познавательными, связанными с процессом обучения.

Итак, личностная тревожность способствует развитию мотивации учебной деятельности, но отрицательно сказывается на формировании самооценки. Ситуативная же тревожность снижает мотивацию к обучению.

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод, что повышенная тревожность в ряде случаев является негативным фактором. Тревожные старшие подростки значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, оказываются неуспешными. Вследствие недостатка уверенности в себе, неспособности к быстрому принятию верных решений, подростки зачастую стремятся избегать критических ситуаций, в том числе связанных с обучением.

Таким образом, зависимость тревожности и мотивации обучения имеет неоднозначный характер. Выявление особенностей взаимосвязи тревожности и мотивации к обучению может позволить в значительной мере оптимизировать учебный процесс учеников с высоким уровнем тревожности.

Список литературы

1. *Ананина Л. В.* Проблема тревожности у детей в подростковом возрасте // Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире. 2017. № 1. С. 143–147.
2. *Березин Ф. Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 272 с.
3. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 352 с.
4. *Гормин А. С.* Факторы формирования тревоги у подростков в инновационном учебном заведении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 24 с.
5. *Ильин Е. П.* Психофизиология состояний. СПб.: Питер, 2016. 412 с.
6. *Калин Н. И., Малкова Е. Е.* Клинико-психологическая типология нарушений психической адаптации в подростковом возрасте // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2012. № 2. С. 90–95.
7. *Малкова Е. Е.* Тревожность и развитие личности. СПб.: Российский государственный педагогический университет, 2013. 268 с.
8. *Мухина С. Е.* Современные представления о характере развития интеллектуальных способностей в онтогенезе // Развитие человека в современном мире. 2020. № 4. С. 27–35.
9. *Панкратова И. Я., Ходько А. Д.* Особенности учебной мотивации учеников с разным уровнем тревожности на разных этапах обучения // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 6. С. 100–106.
10. *Перлз Ф. С.* Теория гештальт-терапии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 320 с.
11. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт: Модек, 2000. 304 с.
12. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления. 2016. № 1. С. 14–22.
13. *Русских Е. А., Лабаскова М. М.* Учебная мотивация и школьная тревожность у подростков с трудностями в обучении // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. 2018. № 2. С. 118–123.
14. *Титова М. А.* Проявление агрессивности и тревожности в подростковом возрасте // Образование, наука, инновации: южное измерение. 2012. № 2 (22). С. 125–131.
15. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2014. 256 с.
16. *Ясперс К. Т.* Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 1056 с.



Капустина Валерия Анатольевна

Мартынов Дмитрий Иванович

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ¹

Аннотация. Статья отражает результаты эмпирического исследования конфликтной компетентности подростков с применением методик диагностики конфликтной компетентности, коммуникативных и организационных способностей, индивидуально-типологических характеристик. На основе данных психологического тестирования, проведенного на выборке из 80 школьников 14–16 лет, и корреляционного анализа было обнаружено, что существуют прямые взаимосвязи мотивационного компонента конфликтной компетентности с агрессией (как способом реагирования в конфликте) и такими коммуникативно-организаторскими качествами, как доминирование, уверенность в себе, требовательность, жесткость; зафиксированы обратные взаимосвязи эмоционального элемента регулятивного компонента с агрессией и уходом, интроверсией, доминированием, требовательностью, жесткостью, упрямством, негативизмом, уступчивостью. Отмечается, что волевой элемент регулятивного компонента имеет положительные взаимосвязи с доминированием, уверенностью в себе, направленностью, деловитостью, и отрицательные – с уступчивостью.

Ключевые слова: конфликтная компетентность; подростки; сетевые образовательные практики; гибкие навыки; дистанционное обучение.

Kapustina Valeria Anatolyevna

Martynov Dmitriy Ivanovich

CONFLICT COMPETENCE OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY

Abstract. This article reflects the results of an empirical study of the conflict competence of adolescents using methods for diagnosing conflict competence, communication and organizational abilities, and individual typological characteristics. Based on the data of psychological testing carried out on a sample of 80 schoolchildren of 14-16 years old, and correlation analysis, it was found that there are direct interconnections of the motivational

Капустина Валерия Анатольевна – канд. психол. наук, доц., доц. кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, kapustina@corp.nstu.ru, Новосибирск, Россия

Мартынов Дмитрий Иванович – бакалавр психологии (направление «Социальная психология»), Новосибирский государственный технический университет, martishka282@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Kapustina Valeriia Anatolyevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University, kapustina@corp.nstu.ru, Novosibirsk, Russia

Martynov Dmitriy Ivanovich – bachelor of Psychology (educational program "Social psychology"), Novosibirsk State Technical University, martishka282@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

¹ Исследование проведено при поддержке РФФИ (проект 19-013-00208).

component of conflict competence with aggression (as a way of reacting in a conflict) and such communicative and organizational qualities as dominance, self-confidence, exactingness, rigidity; the inverse relationships of the emotional element of the regulatory component with aggression and withdrawal, introversion, domination, exactingness, rigidity, stubbornness, negativism, compliance were recorded. It is noted that the volitional element of the regulatory component has positive relationships with dominance, self-confidence, focus, efficiency and negative relationships with compliance.

Keywords: conflict competence; adolescents; educational networking; soft skills; distance learning.

Введение. Актуальность исследования конфликтной компетентности подростков вызвана заметным увеличением конфликтов и конфликтных ситуаций в школьном социуме. Отметим, что ведущим типом деятельности для подростка является общение, соответственно, этой социальной группе особенно важно иметь знания о природе конфликта и уметь эффективно выстраивать поведение в конфликте. В условиях повсеместного внедрения дистанционного формата обучения как одного из видов сетевых образовательных практик в школах и вузах возникает вопрос психологической готовности школьников к такому способу образовательной деятельности, в первую очередь старшеклассников, поскольку это будущие абитуриенты. Массовый переход на дистанционный или смешанный варианты обучения в связи с пандемией показал, что, с одной стороны, от обучающихся требуется высокий уровень навыка самоорганизации, а с другой – развитые коммуникативные способности, поскольку именно коммуникативная составляющая достаточно существенно видоизменяется при реализации дистанционного формата обучения и затрудняет общение между педагогами и учащимися [6; 7].

Для выявления связи конфликтной компетентности и коммуникативно-организационных характеристик личности подростков в условиях дистанционного обучения авторами было проведено эмпирическое исследование.

Прежде чем перейти к описанию результатов психологической диагностики, уточним основные понятия.

Конфликтная компетентность – это умение человека наиболее эффективным способом решать противоречия, сопротивляться и преодолевать разрушительную силу конфликта, находить оптимальное решение [2]. Конфликтная компетентность прежде всего полифункциональна, т. е. состоит из множества функций: превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная и коррекционная [2; 4].

Структура конфликтной компетентности включает в себя когнитивный, мотивационный и регулятивный компоненты [2; 5]. Когнитивный компонент состоит, во-первых, из информационной составляющей, включающей в себя теоретические знания о самом конфликте и особенностях поведения в нем; во-вторых, содержит креативную составляющую, что позволяет находить в конфликте его конструктивное развитие и разные варианты оптимального разрешения конфликта. Мотивационный компонент – это способность к внутренней мобилизации для благоприятного разрешения конфликтной ситуации. Регулятивный компонент состоит из эмоциональной, волевой и рефлексивной составляющих, где эмоциональная составляющая определяется как возможность для человека регулировать и управлять своими эмоциями в конфликте, не оскорблять другого человека и при этом показывать свои эмоции, понимать, какие эмоции испытывает оппонент; волевая составляющая регулирует поведение человека, а рефлексивная составляющая предполагает мыслен-

ное воспроизведение конфликтной ситуации, осознанное виденье и исправление ошибок в своих действиях и поступках.

Методология. С целью выявления взаимосвязи конфликтной компетентности и коммуникативных характеристик нами было проведено эмпирическое исследование весной 2020 года. В исследовании приняли участие 80 человек – учащиеся средней общеобразовательной школы № 175 города Новосибирска и учащиеся средней общеобразовательной школы № 2 Коченевского района, возраст которых составил от 14 до 16 лет.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь конфликтной компетентности и коммуникативных способностей подростков.

Методы и методики исследования:

1) опрос, психологическое тестирование:

а) методика «Диагностика конфликтной компетентности» М. В. Башкина, В. А. Горшковой, А. М. Воскресенского [2];

б) методика «Определение организаторских и коммуникативных качеств» Л. П. Калининского [1];

в) методика «Диагностика ведущего типа реагирования в конфликте» М. М. Кашапова, Т. Г. Киселевой [4];

г) индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик [8].

2) методы статистической обработки эмпирических данных – оценка центральной тенденции распределения исследуемого признака (среднее), корреляционный анализ с применением r_s -критерия Спирмена.

Основная часть. Оценка центральной тенденции распределения исследуемого признака (среднее) по используемым методикам показала следующее:

- Все типы реагирования в конфликте находятся на уровне нормальных значений. Это означает, что доминирующего типа реагирования личности на межличностный конфликт у подростков не выявлено, и они в условиях конфликта будут использовать все типы реагирования в равной мере.

- Когнитивный и мотивационный компоненты конфликтной компетентности развиты до среднего уровня, т. е. подростки способны анализировать конфликтную ситуацию и имеют знания о поведении в конфликте, а также направленность на конструктивное разрешение конфликта. В то же время регулятивный компонент представлен низким уровнем развития, где больший показатель развитости имеет волевой элемент, но при этом подростки не умеют в полной мере управлять своим поведением и контролировать эмоции в ситуации конфликта.

- Все черты, диагностируемые индивидуально-типологическим опросником Л. Н. Собчик, находятся в зоне средних (нормальных) значений.

- Среди коммуникативных и организаторских качеств наиболее выражены деловитость и отзывчивость, что позволяет говорить о готовности подростков к проявлению уверенности и ответственности за свои решения, самоорганизации, наличии умения сопереживать и помогать другим людям.

Для выявления взаимосвязи между конфликтной компетентностью и коммуникативно-организационными характеристиками подростков был проведен корреляционный анализ с использованием критерия ранговой корреляции r_s -Спирмена. Полученные результаты, представленные в таблице 1, отражают взаимосвязи не менее чем на 5 % уровне значимости ($p \leq 0,05$).

Результаты выявления взаимосвязи между компонентами конфликтной компетентности и коммуникативно-организаторскими характеристиками

Наименование шкал	Мотивационный компонент	Регулятивный компонент (эмоциональный элемент)	Регулятивный компонент (волевой элемент)	Регулятивный компонент (рефлексивный элемент)
Агрессия	0,35	-0,34	-	-
Уход	-	-0,27	-	-
Интроверсия	-	-0,25	-	0,26
Доминирование	0,31	-0,25	0,23	-
Уверенность в себе	0,36	-	0,23	-
Требовательность, жесткость	0,39	-0,34	-	-
Направленность	-	-	0,29	-
Деловитость	-	-	0,38	-
Упрямство, негативизм	-	-0,38	-	-
Уступчивость	-	-0,27	-0,27	-

Из таблицы 1 следует, что существуют прямые взаимосвязи мотивационного компонента конфликтной компетентности с агрессией как способом реагирования в конфликте и такими коммуникативно-организаторскими качествами, как доминирование, уверенность в себе, требовательность, жесткость. Это означает, что нацеленность на решение конфликта характерна для подростков, проявляющих стремление к власти, известности, успеху, тщеславию, силу воли, категоричность и авторитарность, а в ситуации конфликта склонны демонстрировать агрессивные реакции, в т. ч. гнев, принуждать к принятию своей точки зрения.

Обнаружены обратные взаимосвязи эмоционального элемента регулятивного компонента конфликтной компетентности с агрессией и уходом, интроверсией, доминированием, требовательностью, жесткостью, упрямством, негативизмом, уступчивостью. Это говорит о том, что саморегуляция и управление своими эмоциями не свойственны как подросткам, склонным к проявлению агрессии, настойчивости, силы воли, несговорчивости и сомнениям, стремящимся к власти, так и подросткам, для которых характерны молчаливость, отгороженность, стремление избегать конфликтов и противоречий, готовность уступить без спора.

Выявлено, что волевой элемент регулятивного компонента конфликтной компетентности связан положительно с доминированием, уверенностью в себе, направленностью, деловитостью, и отрицательно – с уступчивостью. Полученные данные означают, что сознательное управление собой в ситуации конфликта свойственно подросткам со стремлением к власти, успеху, расширению своего кругозора, мобилизации усилий для достижения коллективных целей, проявляющих убежденность в собственных силах, уверенность и ответственность за свои решения, но не характерно покорным и сговорчивым подросткам.

Рефлексивный элемент регулятивного компонента конфликтной компетентности оказался связан только с интроверсией. Иначе говоря, мысленная реконструкция конфликта с целью изменения в будущем своего поведения типична только для под-

ростков, отличающихся молчаливостью, избирательностью в контактах и склонностью к идеализации.

Обсуждение результатов. Подведем основные итоги. Подростки, у которых есть сильная направленность внутренних побуждающих сил на конструктивное разрешение конфликтной ситуации, склонны проявлять уверенность в собственных силах, стремление к высокому социальному статусу, они полагаются на себя, честолюбивы, стремятся производить впечатление значительности, ожидают восхищения от большинства ребят, проявляют склонность командовать и повелевать, ответственность.

Подростки, у которых эмоциональная саморегуляция не развита, в ситуации конфликта могут проявлять поведенческие реакции, окрашенные отрицательными эмоциями в отношении оппонента, при этом их стратегия поведения в конфликте может быть как агрессивной, направленной на принуждение к своему решению, так и избегающей.

Подростки с развитым волевым самоконтролем склонны постоянно повышать свои деловые и организаторские качества в сфере руководства людьми, готовы идти на риск для достижения намеченной цели; они отличаются уверенностью и готовностью брать ответственность за свои решения, стремлением к самостоятельности и самоутверждению, сочетающимся с отсутствием желания подчиняться, а также высокой двигательной активностью.

Подростки, способные мысленно реконструировать конфликт, проявляют мнительность, боязливость, нерешительность, повышенное чувство ответственности, склонность к необоснованным страхам и стремление соответствовать требованиям окружения.

Таким образом, наша гипотеза о существовании взаимосвязи компонентов конфликтной компетентности и коммуникативных склонностей подростков подтверждена частично, а именно: наибольшее количество связей выявлено у регулятивного компонента на волевом и эмоциональном уровнях, при этом все связи с эмоциональным элементом волевого компонента имеют обратный характер. Иначе говоря, готовность к решению конфликта оказалась связана с доминированием и уверенностью в себе, а управление своим эмоционально-волевым состоянием характерно для подростков с развитой деловитостью и низкими проявлениями агрессивных реакций в конфликте.

Полученные результаты соотносятся с данными А. С. Кашапова, обнаружившего связи агрессии в конфликте с целеустремленностью и самостоятельностью, избегания – с эмоциональной неустойчивостью и робостью [3].

Заключение. В результате проведенного эмпирического исследования выявлено, что подросткам с нормативным уровнем конфликтной компетентности (преимущественно мотивационного и регулятивного компонента) характерны уверенность в себе, стремление к власти и успеху, настойчивость в достижении целей, агрессивное поведение в конфликте, при этом особого внимания требует навык эмоциональной саморегуляции, т. к. именно он находится на низком уровне развития и при этом имеет амбивалентные связи, соответственно, его формирование для подростков выходит на первый план.

Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии значительных рисков для коммуникативной среды подростков в случае перехода на преимущественно дистанционный формат обучения, поскольку в этом случае в силу яркой выраженности агрессивного стиля решения конфликта и низкой эмоциональной саморегуля-

ции высока вероятность учащения конфликтов у всех участников образовательного процесса на разных уровнях.

Список литературы

1. *Батаршев А. В.* Диагностика способности к общению. СПб.: Питер, 2006. 176 с.
2. *Башкин М. В.* Конфликтная компетентность личности: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 242 с.
3. *Кашапов А. С.* Ресурсно-событийные основы конструктивного разрешения конфликтов // Страховские чтения. 2020. Вып. 28. С. 156–172.
4. *Кашапов М. М., Башкин М. В.* Психология конфликтной компетентности. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2010. 128 с.
5. *Кашапов М. М.* Структурные компоненты конфликтной компетентности студентов // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия «Гуманитарные науки». 2015. № 1. С. 71–75.
6. *Магомедов М. М.* Дистанционное обучение в сфере образования // Наука: общество, экономика, право. 2020. № 2. С. 331–336.
7. *Семёнкина И. А., Павлова Т. А.* Вуз в условиях пандемии: восприятие дистанционного и смешанного формата обучения студентами и преподавателями [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 4 (57). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vuz-v-usloviyakh-pandemii-vospriyatie-distantionnogo-i-smeshannogo-formata-obucheniya-studentami-i-prepodavatelyami.html> (дата обращения: 30.03.2021).
8. *Собчик Л. Н.* Психодиагностика в медицине: практическое руководство. М.: Боргес, 2007. 416 с.



Ермолова Екатерина Олеговна

Черноброва Дарья Дмитриевна

ВЗИМОСВЯЗЬ ЧУВСТВА ПРИВЯЗАННОСТИ И ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье раскрываются психологические аспекты понятий «чувство привязанности» и «эго-идентичность»; даны наиболее содержательные определения, проведен краткий анализ структур. Представлены результаты пилотажного исследования, в котором рассматривается связь привязанности к родителям, к дому и эго-идентичности в юношеском возрасте как ключевом этапе завершения построения базовых характеристик идентичности личности. Выборку исследования составили студенты университета в возрасте от 18 до 22 лет. Было выявлено, что надежный тип привязанности к родителям положительно связан с автономной идентичностью, в частности с такими параметрами, как «Сила эго», «Соответствие себе»; привязанность к матери прямо пропорционально взаимосвязана с «Привязанностью к дому» и с параметрами автономной идентичности «Принятие настоящего», «Творческая сила».

Ключевые слова: юношеский возраст; качество привязанности; привязанность к родителям; привязанность к дому; эго-идентичность.

Ermolova Ekaterina Olegovna

Chernobrova Daria Dmitrievna

THE CORRELATION OF FEELINGS OF ATTACHMENT AND EGO-IDENTITY IN ADOLESCENCE

Abstract. The article reveals the psychological aspects of the concepts of "feeling of attachment" and "ego-identity"; the most meaningful definitions are given, a brief analysis of the structure is carried out. The paper presents the results of a pilot study that examines the relationship between attachment to parents, home and ego identity in adolescence, as a key stage in completing the construction of basic characteristics of personality identity. The study sample consisted of university students aged 18 to 22 years. It was found that a reliable type of attachment to parents is positively associated with autonomous identity,

Ермолова Екатерина Олеговна – канд. психол. наук, доц., проф. кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, shamka05@mail.ru, Новосибирск, Россия

Черноброва Дарья Дмитриевна – педагог, Школа скорочтения и развития интеллекта «Schoolford», магистрант кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, dorachernobrova@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Ermolova Ekaterina Olegovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, shamka05@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Chernobrova Daria Dmitrievna – Teacher, School of speed-reading and intelligence development "Schoolford", Master Student of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, dorachernobrova@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

in particular, with such parameters as "Strength of the ego", "Compliance with oneself"; attachment to the mother is directly proportional to the "Attachment to home" and with the parameters of autonomous identity "Acceptance of the Present", "Creative Power".

Keywords: adolescence; attachment quality; attachment to parents; attachment to home; ego-identity.

Введение. Начиная с 2000 г., которые характеризуются не только изменением политической и экономической ситуации в нашей стране, мы наблюдаем системный кризис традиционной семьи, ее состава, функций, механизмов, а также социальных ролей отца и матери, которые на протяжении веков составляли культурный код общества.

Формирование личности в онтогенезе в целом предполагает развитие стержневого образования – «чувства тождественности и постоянства собственной личности при восприятии других людей, признающих это тождество» [7, с. 259], а также ощущения целенаправленности и осмысленности своей жизни и уверенности во внешнем одобрении – идентичности личности. Формирование идентичности происходит на протяжении всей жизни, через успешный эго-синтез и ресинтез «идеальных форм» [8], однако подростковый и юношеский возраст рассматриваются как этап завершения построения базовых характеристик идентичности личности.

Одним из источников формирования чувства идентичности служит идентификация с родителями, в частности, детско-родительские отношения, которые оказывают влияние на становление взглядов, ценностей ребенка, и личности в целом. Поэтому, на наш взгляд, чувство привязанности как одна из базовых потребностей личности – поиск близости и стабильного контакта со значимым человеком, формирование чувства безопасности [10] – выступает фактором формирования идентичности. Частичная проверка этого предположения выступила основой пилотажного исследования, результаты которого представлены в статье.

К факторам, потенциально способным оказать влияние на развитие эго-идентичности в юношеском возрасте, нами были отнесены привязанность к родителям, а также привязанность к дому. В исследовании под идентичностью понимается динамичная структура, которая развивается на протяжении всей жизни человека, причем это развитие нелинейно и неравномерно, проходит через преодоление кризисов идентичности [6]. Возрастная задача юности – достижение эго-идентичности. Согласно Э. Эриксону [9] идентичность одна из важнейших характеристика целостности и зрелости личности. Дж. Марсиа [6] была предложена концепция статусов идентичности личности, где были выделены 4 статуса эго-идентичности: «Диффузная», «Предрешенная», «Мораторий» и «Достигнутая».

Характер отношений ребенка с миром определяется и зависит от сформированного типа привязанности личности [3]. Привязанность – это близкие и прочные эмоциональные связи, которые были установлены в результате длительных отношений между двумя людьми, преимущественно между ребенком и матерью [1]. В дальнейшем здоровое функционирование личности отражает, во-первых, способность индивида находить и вступать в близкие/интимные отношения с «подходящими» людьми, способными обеспечивать его безопасной личной основой, во-вторых, способность сотрудничать с такими людьми и находить наиболее полезные формы взаимоотношений [3]. Привязанность к дому описывается как положительная эмоциональная связь человека с домом, которая проявляется в предпочтении дома другим местам и в стремлении человека осуществлять различные виды деятельности,

которая подкрепляется эмоционально-смысловым и функционально-содержательным мотивационными компонентами [4]. Привязанность к дому характеризуется динамическим единством «места» как реального жизненного пространства и образом как субъективно переживаемой основы психологической безопасности, а также отражает базовые характеристики формируемой и поддерживаемой идентичности личности и ее личностных смыслов.

Методология исследования. Базовыми принципами, на которых основывается исследование, выступили следующие принципы: системности, детерминизма и развития. Для достижения цели исследования – выявления взаимосвязи чувства привязанности и эго-идентичности в юношеском возрасте – были поставлены следующие задачи: 1) измерить показатели эго-идентичности; 2) изучить и выявить типы привязанности к матери, отцу, дому; 3) провести корреляционное исследование чувства привязанности и эго-идентичности в юношеском возрасте.

Выборка исследования была сформирована методом доступных случаев. В исследовании приняли участие 32 респондента, юноши и девушки, в возрасте от 18 до 22 лет. Психодиагностический инструментарий, использованный в исследовании, представлен следующими методиками: опросник «Опыт близких отношений» в адаптации Т. В. Казанцевой [2], опросник «Привязанность к дому» С. И. Резниченко, С. К. Нартовой-Бочавер [5], тест Эго-идентичности (СЭИ) Е. Л. Солдатовой [6].

Обработка и анализ результатов были осуществлены с помощью методов математической статистики: первичная описательная статистика – расчет оценки центральной тенденции распределения, критерий Колмогорова-Смирнова (применение которого выявило отличие распределения от нормального), непараметрический коэффициент корреляции r_s -Спирмена. Корреляционный анализ проводился на общей выборке респондентов. Для анализа и интерпретации были взяты только значимые связи, не ниже 5 % уровня значимости. Математическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS.13 for Windows.

Результаты исследования и их обсуждение. Согласно результатам корреляционного анализа, надежный тип «Привязанности к матери» (табл. 1) положительно взаимосвязан с высоким уровнем «Привязанности к дому» ($r = 0,577$ при $p \leq 0,01$), «Творческой силой» (автономная идентичность) ($r = 0,448$ при $p \leq 0,05$), «Силой эго» (автономная идентичность) ($r = 0,431$ при $p \leq 0,05$), «Принятием настоящего» (автономная идентичность) ($r = 0,660$ при $p \leq 0,01$), «Соответствием себе» (автономная идентичность) ($r = 0,509$ при $p \leq 0,01$), а также обратно взаимосвязан с «Тревожностью» ($r = -0,481$ при $p \leq 0,01$) и «Избеганием близости» ($r = -0,386$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 1

Взаимосвязь привязанности к дому, параметров эго-идентичности с надежным типом привязанности к матери, N=32

Параметры	Критерий r -Спирмена	Уровень значимости
Привязанность к дому	0,577	$p=0,001$
Творческая сила	0,448	$p=0,01$
Сила Эго	0,431	$p=0,014$
Принятие настоящего	0,660	$p=0,0001$
Соответствие себе	0,509	$p=0,003$
Тревожность	-0,481	$p=0,005$
Избегание близости	-0,386	$p=0,029$

У девушек и юношей с надежной привязанностью к матери дом воспринимается и оценивается как место удовлетворения потребностей в безопасности, отдыхе. В поведении может наблюдаться решительность, отстаивание своей позиции и взглядов. Настоящее оценивается как важный этап жизненного пути. Юноши с надежной привязанностью к матери в близких отношениях не боятся делиться с своими чувствами, мыслями и тревогами.

Эмпирически выявлены положительные корреляции между тревожным типом «Привязанности к матери» (табл. 2) и факторами «Тревожность» ($r = 0,497$ при $p \leq 0,01$), «Сила эго» (диффузная идентичность) ($r = 0,658$ при $p \leq 0,01$), «Эмоциональная зрелость» (диффузная идентичность) ($r = 0,485$ при $p \leq 0,01$), «Принятие настоящего» (диффузная идентичность) ($r = 0,546$ при $p \leq 0,01$) и «Соответствие себе» (диффузная идентичность) ($r = 0,613$ при $p \leq 0,01$), «Осознанность жизненного пути» (предрешенная идентичность) ($r = 0,414$ при $p \leq 0,05$) и «Осознание собственных ценностей» (предрешенная идентичность) ($r = 0,352$ при $p \leq 0,05$), а также обнаружены отрицательные корреляции с «Принятием настоящего» (автономная идентичность) ($r = -0,504$ при $p \leq 0,01$).

Таблица 2

Взаимосвязь привязанности к дому, параметров эго-идентичности с тревожным типом привязанности к матери, N=32

Параметры	Критерий r-Спирмена	Уровень значимости
Тревожность	0,497	p=0,004
Сила Эго	0,658	p=0,0001
Эмоциональная зрелость	0,485	p=0,005
Принятие настоящего	0,546	p=0,001
Соответствие себе	0,613	p=0,0001
Осознанность жизненного пути	0,414	p=0,019
Осознание собственных ценностей	0,352	p=0,048

У молодых людей с тревожным типом привязанности к матери может наблюдаться неуверенность в себе, пассивность, неготовность брать на себя ответственность за принятие решений, а также идеализация будущего и возможных личностных изменений. Также можно наблюдать повышенную восприимчивость к новому, тревожность, сложности с отстаиванием своей позиции, системы ценностей, стремление подавить любые сильные эмоциональные переживания.

Избегающий тип «Привязанности к матери» (табл. 3) прямо взаимосвязан с «Тревожностью» ($r = 0,423$ при $p \leq 0,05$), «Силой эго» (диффузная идентичность) ($r = 0,417$ при $p \leq 0,05$), «Эмоциональной зрелостью» (диффузная идентичность) ($r = 0,647$ при $p \leq 0,01$) и «Соответствием себе» (диффузная идентичность) ($r = 0,392$ при $p \leq 0,05$), а также обнаруживается обратная связь с «Привязанностью к дому» ($r = -0,580$ при $p \leq 0,01$), «Творческой силой» (автономная идентичность) ($r = -0,449$ при $p \leq 0,01$), «Принятием настоящего» (автономная идентичность) ($r = -0,535$ при $p \leq 0,01$).

Взаимосвязь привязанности к дому, параметров эго-идентичности с избегающим типом привязанности к матери, N=32

Параметры	Критерий г-Спирмена	Уровень значимости
Тревожность	0,423	p=0,016
Сила Эго	0,417	p=0,018
Эмоциональная зрелость	0,647	p=0,0001
Соответствие себе	0,392	p=0,027
Привязанность к дому	-0,580	p=0,001
Творческая сила	-0,449	p=0,01
Принятие настоящего	-0,535	p=0,002

Юношей и девушек с избегающей привязанностью к матери характеризует беспокойство, боязнь остаться одному, неуверенность в себе. Им важно, чтобы рядом был кто-то, кто поддержит и придаст уверенности в их возможностях. При возникновении сильных эмоциональных переживаний они стремятся справиться с ними, подавить их проявление. Также может присутствовать недовольство настоящим и желание скорее оказаться в будущем, могут наблюдаться сложности в принятии решений и последующей ответственности за эти решения. Что касается отношения к дому, то здесь наблюдается низкий уровень значимости для людей с избегающей привязанности к матери, что может быть обусловлено чувством дискомфорта и боязнью быть в зависимости от кого-то (в данном случае от матери). Дом не воспринимается как безопасное место, а, скорее, как место, которое можно при необходимости с легкостью заменить другим.

Полученные взаимосвязи с надежным типом «Привязанности к отцу» представлены в таблице 4. Так, надежная «Привязанность к отцу» прямо взаимосвязана с «Силой эго» (автономная идентичность) ($r = 0,511$ при $p \leq 0,01$) и «Соответствием себе» (автономная идентичность) ($r = 0,383$ при $p \leq 0,05$), а также обратно взаимосвязана с «Избеганием близости» ($r = -0,447$ при $p \leq 0,05$), с «Эмоциональной зрелостью» (диффузная идентичность) ($r = -0,522$ при $p \leq 0,01$).

Таблица 4

Взаимосвязь привязанности к дому, параметров эго-идентичности с надежным типом привязанности к отцу, N=32

Параметры	Критерий г-Спирмена	Уровень значимости
Сила Эго	0,511	p=0,003
Соответствие себе	0,383	p=0,03
Избегание близости	-0,447	p=0,01
Эмоциональная зрелость	-0,522	p=0,002

Молодых людей с надежной привязанностью к отцу можно охарактеризовать как уверенных в себе, своих силах и ресурсах, принимающих сильные эмоциональные переживания и способных поделиться тем, что их волнует и тревожит с близким человеком. Они не боятся быть собой, высказывать свое мнение и придерживаться своих ценностей, даже если они расходятся с ценностями других.

Тревожный тип «Привязанности к отцу» (табл. 5) прямо взаимосвязан с «Тревожностью» ($r = 0,396$ при $p \leq 0,05$), «Творческой силой» (диффузная идентичность) ($r = 0,440$ при $p \leq 0,05$), «Силой эго» (диффузная идентичность) ($r = 0,544$ при $p \leq 0,01$),

«Осознанностью жизненного пути» (предрешенная идентичность) ($r = 0,381$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 5

Взаимосвязь привязанности к дому, параметров эго-идентичности с тревожным типом привязанности к отцу, N=32

Параметры	Критерий г-Спирмена	Уровень значимости
Тревожность	0,396	$p=0,025$
Творческая сила	0,440	$p=0,012$
Сила Эго	0,544	$p=0,001$
Осознанность жизненного пути	0,381	$p=0,03$

Таких людей можно описать как беспокоящих, склонных переживать по незначительным поводам, при принятии решений ими могут овладевать множество сомнений, также довольно сложно брать на себя ответственность за какое-либо дело или в целом за свою жизнь. В повседневности могут быть пассивны и отстранены от обсуждения чего-либо, они словно наблюдают со стороны свою жизнь, при этом веря в то, что все предопределенно и уже поздно предпринимать попытки к изменениям.

Перейдем к рассмотрению корреляционных взаимосвязей в последнем типе привязанности. Избегающий тип «Привязанности к отцу» (табл. 6) положительно связан с факторами «Избегание близости» ($r = 0,388$ при $p \leq 0,05$), «Эмоциональная зрелость» (диффузная идентичность) ($r = 0,491$ при $p \leq 0,01$), а также обратно взаимосвязан с такими факторами, как «Силы эго (автономная идентичность)» ($r = -0,459$ при $p \leq 0,01$) и «Соответствие себе» (автономная идентичность) ($r = -0,393$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 6

Взаимосвязь привязанности к дому, параметров эго-идентичности с избегающим типом привязанности к отцу, N=32

Параметры	Критерий г-Спирмена	Уровень значимости
Избегание близости	0,388	$p=0,028$
Эмоциональная зрелость	0,491	$p=0,004$
Сила Эго	-0,459	$p=0,008$
Соответствие себе	-0,393	$p=0,026$

Девушкам и юношам с избегающей привязанностью к отцу может быть свойственно полное отрицание и подавление всех сильных эмоций, могут возникать сложности в установлении интимно-личностного контакта, а при возникновении близких отношений как правило стремятся отдалиться и не показывать своих истинных чувств к партнеру. Они стремятся все проанализировать без опоры на свои чувства. Однако при всем желании быть одному, из-за неуверенности в себе и в собственных возможностях, им довольно часто необходимо одобрение и поддержка со стороны в новых начинаниях, подтверждение их значимости, компетентности в каких-либо вопросах.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволило доказать наличие устойчивых значимых взаимосвязей между типом привязанности (к матери, отцу, дому) и параметрами эго-идентичности в юношеском возрасте. Обнаружено, что:

– надежный тип привязанности к родителям положительно взаимосвязан с автономной идентичностью, в частности, с такими параметрами, как «Сила эго», «Со-

ответствие себе», а привязанность к матери связана с «Привязанностью к дому» и с двумя параметрами автономной идентичности: «Принятие настоящего», «Творческая сила». Это люди с высокой степенью уверенности в себе, но при этом способные находить опору в других, сохранять доверие даже в тех условиях и ситуациях, которые призваны порождать недоверие, сомнения и тревоги;

– ненадежные типы привязанности к родителям (тревожный, избегающий) положительно коррелируют с «Тревожностью», «Избеганием в близких отношениях» с диффузной идентичностью и отрицательно с такими параметрами, как «Сила Эго», «Эмоциональная зрелость», «Соответствие себе», «Принятие настоящего». Людей этой группы можно описать как испытывающих значительные эмоциональные трудности в связи с опорой на других людей. Они неспособны выражать свои желания и адекватно просить о помощи, в ситуации фрустрации они либо замыкаются в себе, либо сверхтребовательны и агрессивны. Полученные данные согласуются с результатами исследований зарубежных коллег и отражают идею универсальности [11; 12].

Этой статьей не ограничивается изучение заявленной темы, в дальнейших исследованиях планируется выявление взаимосвязи чувства привязанности с показателями функциональности среды, суверенностью психологического пространства и другими шкалами методик на исследование структуры идентичности и его статусов в юношеском возрасте, а также подтверждение средствами факторного анализа степени влияния разных типов привязанности на проявления эго-идентичности личности юношей и девушек.

Список литературы

1. *Боулби Дж.* Привязанность / под ред. Г. В. Бурменский. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
2. *Казанцева Т. В.* Адаптация модифицированной методики «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р. К. Фрайли // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 74-2. С. 139–143.
3. *Кухтяк Е. В., Задорова Ю. А.* Привязанность дошкольников к матери и ее влияние на психическое здоровье // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9, № 1. С. 169–185.
4. *Нартова-Бочавер С. К., Бочавер А. А., Резниченко С. И.* [и др.] Дом и его обитатели: психологическое исследование / отв. ред. С. К. Нартова-Бочавер. М.: Памятники исторической мысли, 2018. 293 с.
5. *Резниченко С. И., Нартова-Бочавер С. К., Кузнецова В. Б.* Метод оценки привязанности к дому // Психология. 2016. № 3. С. 498–518.
6. *Солдатова Е. Л.* Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 267 с.
7. *Шамшикова Е. О., Петровская Т. Ю.* К вопросу о взаимосвязи частоты нарушения границ «Я», степени выраженности нарциссических черт личности и статусе ее идентичности // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7-2 (19). С. 259–265.
8. *Шамшикова О. А.* Развитие личностных форм идентичности и подростковый нарциссизм // Психология и школа. 2006. № 1. С. 3–41.
9. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность: монография. М.: МОРУ, 2001. 272 с.
10. *Ainsworth M. D., Blehar M. C., Waters E.* [etc.] Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale: New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978. 391 p.

11. *Meeus W., Oosterwegel A., Vollebergh W.* Parental and peer attachment and identity development in adolescence // *Journal of Adolescence*. 2002. Vol. 25 (1). P. 93–106.

12. *Pelleronea M., Spinelloa C., Sidotia A.* [etc.] Identity, perception of parent-adolescent relation and adjustment in a group of university students // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 190. P. 459–464.



ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 101.1+159.9+378.113+37+81

Бакшутова Екатерина Валерьевна

Дорошко Геннадий Павлович

ЧЕЛОВЕК НА ЛЕСТНИЦЕ ИЗМЕРЕНИЙ: ОБРАЗ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. В статье предлагается к обсуждению концепт «образ образования», рассматриваются лингвистические и семантические аспекты «образа» и «образования», подходы к их оценкам. Образ образования раскрывается через новый подход к самооценке (самооцениванию) участников образовательного процесса – и преподавателей, и студентов. Лестница измерений – инструмент самооценки собственной частной позиции роста сознания личности дает разбивку состояний операторного типа активности действий пары отношений {специалист ↔ (реципиент → респондент)} на уровнях от 0 до 7. Уравнение баланса компетенций составляется для каждой ступени. Компетентность оценивается конкретно, если по теме, дисциплине и далее иерархии плана проделана работа, действие, деятельность, ведущая к движению роста и есть материальный результат. Равенство компетенций измеримо, если темы деятельности достигают совпадения. Лестница ведет к площадкам стабильности, на которых есть возможность оглядеться, решить задачи определенности выбора для выхода на новую лестницу выбором предпочтений идеала образа и требуемого образования. Самооценка в среде отношений приятия способна творить настоящие чудеса и дает возможность чувствовать себя в потоке любви к образованию, профессии, родине, людям. Наше сознание и есть та Могущественная Страна, благодаря которой личности всегда находят выход из неопределенности, являя жизнь волшебством помощи собственно созданной индивидуальности, зарабатывая знания приобретенным умением, взаимовыручкой в созданной среде образования для сотворения ведущего образа на пути жизни.

Ключевые слова: образование; образ; образ образования; оценка; лестница измерений.

Бакшутова Екатерина Валерьевна – д-р филос. наук, канд. психол. наук, доц., проф. кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного, Самарский государственный технический университет, bakshutka@gmail.com, Самара, Россия

Дорошко Геннадий Павлович – канд. техн. наук, доц., доц. кафедры производства строительных материалов и конструкций, Самарский государственный технический университет, gen_dor@mail.ru, Самара, Россия

Bakshutova Ekaterina Valerievna – Doctor of Philosophical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Cross-Cultural Communication and Russian as a Foreign Language, Samara State Technical University (Samara Polytech), bakshutka@gmail.com, Samara, Russia

Doroshko Gennady Pavlovich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department Production of Building Materials, Products and Structures, Samara State Technical University (Samara Polytech), gen_dor@mail.ru, Samara, Russia

Bakshutova Ekaterina Valerievna

Doroshko Gennady Pavlovich

**THE MAN ON THE DIMENSIONAL STAIRS:
THE IMAGE OF EDUCATION IN THE MODERN WORLD**

Abstract. The article proposes to discuss the concept of «image of education», examines the linguistic and semantic aspects of «image» and «education», approaches to assessment and evaluation. The image of education is revealed through a new approach to self-assessment of participants in the educational process – both teachers and students. The Stairs of Dimensions is a tool for self-assessment of one's own private position of the growth of a person's consciousness. Gives a breakdown of the states of the operator type of activity of the actions of the pair of relations {specialist ↔ (recipient → respondent)} at levels from 0 to 7. The balance of competencies is compiled for each level. Competence is assessed specifically if work, action, activity leading to the movement of growth has been done on the topic, discipline and further on the hierarchy of the plan and there is a material result. Equality of competence is measurable if the topics of the activity achieve overlap. The staircase leads to areas of stability, where there is an opportunity to look around, to solve the problem of determining the choice for entering a new staircase by choosing the preferences of the ideal of the image and the required education. Self-esteem in the environment of acceptance relationships is capable of working miracles and makes it possible to feel in the flow of love for education, profession, homeland, people. Our consciousness is that Mighty Country, thanks to which individuals always find a way out of uncertainty, showing life the magic of helping their own created individuality, earning knowledge with acquired skills, mutual assistance in the created educational environment to create a leading way of life.

Keywords: education; image; image of education; assessment; stairs of measurement.

Человек поднимается по лестнице измерений миров, образующих пространство сознаний всех людей Земли, если осознает разрушительные последствия для себя и своего близкого окружения, индивидуализации и изоляции, сознаний, жизнью, в том числе через «саморазмножение» виртуальных образов, получивших подпитку из сфер далеко не дружелюбных нам. Единицы понимают синергию человека, природного и космического, поэтому мы и наблюдаем то, что есть: короткую жизнь и малое количество счастья. Каждый шаг в собственное будущее необходимо отметить семь раз, по дням и годам – не умеем – культура жизни ушла куда-то не туда. Размыт образ отношений на подъем, каждый старается его использовать, но не создать. Ценность собственного маленького дела почему-то стала не значимой в жизни глобальных движений. То есть самооценивание (не самооценка в психологическом понимании) собственной деятельности, развития компетенций и т. д. остается проблемой.

Система формирования сознания человека в целом активно совершенствуется, дифференцируясь по отраслям задач философии, психологии, педагогики, но ясности так и нет во многих аспектах, в том числе в понимании образа образования и образа самооценивания.

Образ образования. Истоки в корнях слов, и, возможно, они становятся законом к исполнению помимо воли человека. Очевидно, нужно начинать строить анализ с семантики образующих категорий и лингвистики объективации работы мышления.

Лексический анализ образа образования начинается с определения того, чем оно является. Морфология и этимология поставленного вопроса устанавливается по

определениям из монографий, словарей и научных публикаций с поиском поправок на философию, тогда в своих частях это всегда видится как будущее.

Не секрет, что русское слово «образование» восходит к греческим – «*μόρφωσις*» – «образ» и «*παιδεία*» – «воспитание детей» как «приведение чего-то или кого-то к определенному образцу». В аспекте синтаксиса как общих правил начала диалога *морфосиз* в речи словосочетаний и предложений обуславливает роль части категорий образа к морфизмам отображений множества слов от источника к реципиенту до состояния образования, когда часть реагирующих субъектов становятся респондентами. Тогда в акте совместности работы сознаний рождается образ образования.

Лингвистика через сравнение изучает происхождение слова, мы лишь определяем, как оно неизъяснимо действует на нас. Об газь, Онъ – несет нечто священное, отделенное от Земного. Образ в Христианстве – Лик, но этимология объекта ИКОНА = |и|кон|а| – проявляется тем, что И соединяет корень КОН с А, Азм есть, и аз – Начало, появление посредника КОН – конфедерация наблюдателей за поклонением – было заменено образованием – неким динамичным. Интересно, что в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля нет существительного «образ», но есть глагол «обр`ажить» – ображить, образить, придать чему-либо образ, выделывать образ из чего-либо. Интересны примеры, которые он приводит: «обр`азь деток», т. е. одень, умой; «это женщина неображ`енная, неряха»; «уродство безобразит»; «не воображай себя разумником»; «школу переобразили» [4, с. 613]. Образованный человек – «получивший образованье, научившийся общим сведеньям, познаниям». Образованный – «научно развитой, воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи; первое, умственное образование; второе, внешнее; для нравственного – нет слова!». И, наконец, «образ и образец, вещь подлинная..., служащая мерилom, для оценки ей подобных» [4, с. 613].

В другом классическом словаре образ не связан с образованием. Образ – имеющий направление, порядок, тип, наглядное представление, отражение действительности в сознании, оператор сознания повседневности: образ жизни, образ мысли, образ действий. Образование же – или создание чего-либо, или получение систематизированных знаний [14, с. 1593].

Лингвистическая семантика значений и смысла слов взаимодействует с логикой и психологией на методологической основе философии.

Рассмотрим несколько философских определений «образования». Философский словарь, основанный немецким философом и лексикографом Генрихом Шмидтом в 1912 г., выходит в Германии вот уже 90 лет (на русский язык переведен в 1961 г.) определяет образование как «духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга, а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки, т. е. *процесс формирования облика человека*» [18]. Если использовать религиозные коннотации, здесь, пожалуй, достижение человеком соответствия священному Образу – его персональная ответственность, и образование имеет глубокие онтологические основания. Что особенно значимо – социологическое, охватывающее большие массы людей в их человеческом проявлении – это уже воспроизведение образа-универсума. Таковы будущие возможности образования, и поэтому говорят о божественности человека. Облик – ориентир, но, если на него настраивать сознание, субъект не получает желаемого, ориентация на облик показывает на перекося души. Под обликом философия понимает нечто большее.

Однако в светском контексте русское слово «образование» приближается к английскому education или французское l'education (от латинского ex ducere или e-ducere, что буквально значит «исходить», или даже «вылупляться») или немецкое слово ausbildung – «придать чему-то нужную форму». То есть, кто-то обладает образцом, образом, согласно которому мы формируем ученика. Учителя тоже кто-то и когда-то формировал в соответствии с созданным кем-то образцом, и в идеале – учитель точно осведомлен об образе той личности, которая обучается, ведется, воспитывается. Если все хорошо, или средне, или плохо (кто решает?), учитель выставляет оценку (значит, учитель действительно осведомлен об образе). Но история полна примеров, когда в эту систему вклинивается сознание-вирус, решающий свои интересы, манипулируя сознаниями создает оценки и использует инструменты страха при отклонении от установленного им образа истинности.

«Словарь науки» формулирует понятие образования таким образом: Образование – «конкретно зафиксированная культурно-историческая форма общественной практики, обеспечивающая передачу человеку социального опыта в целях обретения им образа, адекватного данной культуре» [15]. Приведем еще несколько определений: «процесс передачи и усвоения культурно-исторического опыта, ценностей и знаний, накопленных в ходе поколений, целенаправленная деятельность по воспитанию, обучению и развитию личности. Чтобы дальше выйти в будущее, создать проект и строить его с теми, кто на плане мира изоморфны образу» [16]; «совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом самостоятельно, либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях [3] (отметим, что эту «совокупность» нужно сначала изоморфно образовать, чтобы далее произошло рождение того самого образа, который поведет в будущее, необходимо только наполнять его), «вхождение человека в мир – погружение его (в физическом и смысловом плане) в мир культуры» при оптимальных – гуманистически выверенных условиях, признании значимости человека в его самостоятельном жизнеосуществлении [8, с. 19; 9, с. 31; 10, с. 274]. И, наконец, определение из педагогического источника: образование есть «процесс и результат обучения, воспитания, развития, а также самообучения и самовоспитания» [2], и здесь мы не можем не задать вопрос – как все это получается и как регистрировать результативность.

Образование – процесс и результат (с акцентом на результативность) усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений, полученных в результате обучения и самообразования (это процесс и результат обучения и воспитания [12]. Но вопрос не только в описании – этого уже недостаточно, образование – результат работы технологии; входные и выходные показатели уровня развития сознания субъекта образования необходимо уметь измерять, исключив возрастной рост, не являющийся вкладом технологии.

Еще чаще в педагогике под образованием понимают систему знаний, умений, навыков. Но в любом случае речь идет о формировании, приобретении – институализированном или самостоятельном – опыта, знаний, ценностей, адекватных культуре. Вспомним, что образ – идеальная форма отражения объекта. Идеальная в том смысле, что она нематериальна. Как соотносятся идеальное отражение и система знаний, ценностей и т. п., адекватных культуре? Что произошло в Германии в середине XX в., когда ценности реальные стали прямо противоположными ценностям великой немецкой культуры? Что случилось с образом образования? Много на этот счет было предложено концепций, но мы полагаем, факт разрыва – преемственности, теории и практики, человечности и прагматизма – совпадает, на наш взгляд,

с отрывом образа (в изначальном смысле) от образования, и составляет существо размывания духовности нации.

Разговор об образе образования сегодня актуализировался в связи с обсуждением образа образования будущего. А. О. Зверев цитирует частный разговор со знаменитым педагогом-новатором, директором лицея-интерната свободного воспитания в Текосе (под Геленджиком) М. П. Щетининым: «Все наши беды в образовании состоят в том, что его нет. Есть ведомство контроля и распределения знаний, занятое подготовкой “бедоносцев”. Но если образования нет, то как, из чего нам сложить его образ?» [7].

Обосновывая концепцию «образования для сложного мира», который находится «на пороге – в процессе – в воронке трансформации» и в ситуации «стратегической растерянности», П. Лукша последовательно раскрывает ряд феноменов, представляющих образ нового образования: динамика профессий, экзистенциальные компетенции, тотальность образования, ученическая самостоятельность, оценка. Автор в основном говорит о навыках. Прочитируем здесь фрагмент презентации «Образование для нового сложного мира», который констатирует, что модель (в нашем представлении это и есть образ) «“индустриального” образования формирует “навыки прошлого”, а не “навыки будущего”, готовит учащихся к реальности, которой уже нет!». Далее следует ряд важных тезисов: «Мы не можем научить людей *креативности*, предоставляя им стандартные задачи; мы не можем научить людей *сотрудничеству и совместной работе*, обращаясь к каждому из них индивидуально или ставя их в условия конкуренции друг с другом; мы не можем научить людей *эмпатии и эмоциональному интеллекту*, избавляясь от эмоций в образовательном процессе; мы не можем научить людей *развивать медиаграмотность или информационную гигиену*, не допуская использование информационных технологий в школьных классах; мы не можем научить людей *жить в балансе с биосферой*, лишая их контакта с природой или постоянно называя природу “ресурсом”; мы не можем научить людей *осознанности*, если сами учителя не осознанны» [13, с. 11]. Пожалуй, что кое-что сохранилось от «навыков прошлого», что стоит не только сохранить, но и развивать – опыт человечности не может и не должен быть преодолен культурой цифровизации.

Осознание учителем достигается самоустановкой – ему ли не знать, как это сделать? Важно реализовать себя в процессе осуществления замысла в отношении ученика, изъявившего желание включиться в проект, в том числе в образование на правах партнера. И тогда от деятельности пары «учитель–ученик» осуществляется переход к самостоятельной деятельности ученика. «Если он (учитель) истинно мудр, то не повелит вам войти в дом его мудрости, скорее он поведет вас к порогу вашего разума». [5, с. 269].

Оценка. Оценки появились на заре цивилизации и держатся в нашем образовании на всех уровнях по сию пору. Нужны ли они? Насколько участвует в построении образа учителя ученик? Насколько все субъекты образовательного процесса участвуют в создании, развитии, понимании образа всего образования? Может ли ученик оценивать работу учителя? И насколько реальна возможность самооценки собственной деятельности и ее результатов теми, кто эту деятельность осуществляет и окружение не определено?

Основой для оценивания успеваемости обучающегося являются итоги (результаты) контроля. Учитываются при этом как качественные, так и количественные показатели работы обучающихся. Количественные показатели фиксируются пре-

имущественно в баллах или процентах, в некоторых странах еще и в буквах (набор букв и их оценочный эквивалент весьма разнообразны по миру), в их сочетаниях с цифрами и знаками «+» и «-» [1], а качественные в оценочных суждениях типа «хорошо», «удовлетворительно» и т. п., что нам привычно. Каждому оценочному суждению приписывается определенный, заранее согласованный (установленный) балл, показатель (например, оценочному суждению «отлично» – балл 5). Очень важно при этом понимать, что оценка – это не число, получаемое в результате измерений и вычислений, а приписанное оценочному суждению значение. Количественные манипуляции с оценочными суждениями (баллами) недопустимы [9]. Для качественной оценки используют «лифты», карьерный рост, материальную заинтересованность, престиж капитала, гламур, но всегда сам принцип оценки остается за пределами субъекта, оставляя его в позиции зависимости, а значит его образ не манифестирован образованием. Тем не менее, самооценивание по определению субъектно, поэтому первой из задач образа образования становится восстановление перекосов восприятия, реализуя общие ориентиры, содействуя в сохранении и развитии потребности действовать самостоятельно. Пришло время внешнюю, формализованную оценочность преобразовать в самооценку по реакции состояний учащегося и сложившейся образовательной среды для него индивидуально. Очевидно, что динамику учебной среды, т. е. получение навыков, учащийся устанавливает собственным выбором и необходимо эту возможность ему предоставить.

Близкой к нашему подходу представляется идея А. В. Капцова и Е. И. Колесниковой. Исследователи, опираясь на экзистенциальную (онтологическую) модель субъектности В. И. Панова: «Субъект спонтанной активности – субъект произвольного действия» [17], разработали методику оценки стадий субъектности участников образовательного процесса. Методика позволяет оценить мотивацию студента, а также ее ценностный компонент, являющийся более устойчивым, чем потребностный. Авторами выделены такие стадии развития субъекта, как наблюдатель, подмастерье, ученик, мастер, эксперт, творец [11, с. 110]. Очевидно, что эта методика диагностики может применяться не только к студентам, но и к любым субъектам в любом образовательном процессе (от вождения машины, вышивания, до воспитания детей) – важно, что уровень субъектности в идеале (то есть в образе) повышается и осознается самим субъектом так же, как мотивация и смысл деятельности.

Акцент на «экзистенциальные» компетенции личности (экзистенциальные навыки, как их называет П. Лукша [13]), делающей выбор самостоятельно, позволяет наблюдать духовный рост, определить, какие для этого необходимы навыки, чтобы получить знания, и как стать умелым, чтобы владеть, последовательно развивая двигательные (моторные) и интеллектуальные способности, развить перцептивные. То есть с самого начала отказаться от постановки личности в позицию ученика и вместо внешних оценок предоставить систему самооценок по навыкам владения.

Лестница измерения. Пространство образования – это всегда динамика активности сознания от имеющегося уровня к следующим, его философия, психология, педагогика, и по всем трем требуются установки и ориентиры, привитые навыками, и начинать необходимо с философской концепции плана активности от единого начала, центра мысли и истока всех планов. Тогда образ мышления становится образом образования. Вероятно, то, что не опирается на образ – по сути своей безобразно. И ясно, что управление относится только к приобретению навыков, так как в нем допускается и предусмотрено силовое воздействие по результатам выполнения оценки. Закрепленная система остается на время приобретения навыка как по-

дарок и подсказка, если он получил критерии самооценки на Лестнице измерений, разработанной Г. П. Дорошко [6]. Количественный ее аспект определяется по уравнению баланса компетенций, которые из декларативных и желаемых для общества становятся строго определенными по месту на Лестнице – субъект имеет категорию и знает точно, чего достиг.

Лестница измерений дает разбивку состояний операторного типа (оценок) действий бинарной пары отношений {специалист ↔ (реципиент → респондент)} на уровнях от 0 до 7. Уровень 0 – ознакомления и начала отсчета, принятого решения учиться (в противовес – образовать себя). Далее путь: 1. 2. 3. 4. 5. и черта, определяющая более высокий уровень: 6. 7. Уровни определяются по навыкам, описанным в таблице 1, и показывающим переход от учебного процесса к образовательному (от просто технологии к экзистенции). Это примерно соответствует трем семестрам начала обучения и затем пяти семестрам пробной самостоятельности – «образовать себя» в рамках жесткой сети все того же учебного плана, критериально-ориентированного пока по старой схеме определения компетенций.

Таблица 1

Адаптивный вариант Лестницы Измерений самооценки человеком в современном мире

Категория / Уровень развития Функция	Действия	Роль	
		Руководитель	Студент
0	Осознание предоставленного выбора и принятие решения	<i>Преподаватель</i>	<i>Участник</i>
1. Репродуктивная	Демонстрация навыка	<i>Преподаватель.</i> Знает фрагмент, умеет пересказать взятое из источника	<i>Студент</i> Восприятие +/- Активность Да/Нет
2. Адаптивная	Самостоятельность трансформации передаваемой информации	<i>Преподаватель.</i> Умеет передать и демонстрировать	<i>Студент</i> Восприятие + Активность Да
3. Локально-моделирующая	Оперирование фрагментами знаний	<i>Преподаватель.</i> Создает систему знаний по составленным вопросам	<i>Студент</i> Восприятие +/- Активность Да/Нет
4. Системно-моделирующая знания	Оперирование системой знаний к специализации	<i>Специалист.</i> Формирование и моделирование системы знаний по своему предмету	<i>Стажер</i> 1. Категория. Репродуктивное восприятие + Активность Да
5. Системно-моделирующая деятельность	Формирование потребности творческих решений, моделируя действия	<i>Специалист.</i> Активирует потребность в поиске самостоятельных решений следующего уровня сознания	<i>Ассистент</i> 2. Категория. Адаптивное восприятие +/- Активность Да/Нет

Определение и описание *системы* в таблице носит прикладное значение для развития образа образования: *а-образ* как результат конкретных достижений действием сформированного личностью *б-образа* и философии *общего образа* образовательного статуса, в категориях отношений реального и идеального [6].

Уравнение баланса компетенций составляется для каждой ступени. Компетентность оценивается конкретно, если по теме, дисциплине и далее иерархии плана проделана работа, действие, деятельность, ведущая к движению материи, есть материальный результат. Равенство компетенций измеримо, если темы деятельности совпадают. Например, «Я – химик не потому, что Я окончил соответствующий факультет или работаю химиком, а потому что Я веду исследования по химии, добываю новое знание и выполняю заказы для химических технологий и производств, пишу статьи». Тогда возможна *оценка* и преподавателя, и студента, тогда существует баланс. Аналогично: «Я – философ, ..., то есть везде, где какая дорога открыта в будущее, и дано два варианта решений альтернативы реципиенту, и он воодушевлен в плане его жизни».

Понимание себя на ступени избавляет от необходимости кого-то учить, чтобы стремиться самому вверх и это приносит удовлетворение. Возникает острая потребность общения с теми, у кого есть другая компетенция, дополнительная к собственной, экзистенция личности снимает страх потерь от контакта.

Школы/университеты, должны двигаться в трендах сложного и развивающегося общества, с нынешней дистанционной формой остаются в стороне от выбора предпочтений относительно устоявшихся образовательных, прямых отношений в блоке (специалист–реципиент/респондент). Сети коммуникаций к этому времени уже есть, возможно, формируется принципиально новая образовательная сеть, но сопротивление исполнительской и нотариальной системы вузов растет и возможен конфликт – «хотим нового, но делаем по-старому».

Ожидается образование именно с его индивидуальной ответственностью. Оно придет на смену учредительному, ставшему регистрационным, из имеющихся вариантов в общей доле мало представленных, используемых при подготовке аспирантов, из культурной сферы школ мастеров, зарождающееся дистанционное заочное, но опять же для тех, кто сам заинтересован учиться и получает право сменить руководителя или получить второго.

И прежде всего философия идеала образа здесь для каждого человека и всех людей как способ достижения культурой жизни всегда должен быть востребован. Исторически религиозный вариант [кон]цеп[ции] показывает замыкание, [цеп]ями для эволюции сознаний. Он хорошо работает и остается для соответствующего плана приходящих.

Реализация идеи экосистемы образования выразится в некую новую сеть подобную существующей, так как предполагается ее строительство. Образ образования предпочтительнее, не требует затратности, достаточно заявленного статуса специалистами для востребованности и договорных соглашений по отраслям между ними, чтобы быть состоятельными и исполнить запросы всех слоев общества. Только знание о лестнице уже не закроет дверь в будущее, а преподавателю не грозит выгорание. Лестница ведет к площадкам, на которых есть возможность оглядеться, решить задачи определенности выбора для выхода на новую лестницу.

Подводя некоторые итоги, можно отметить, что характерность периода, в котором мы живем – в множественности образов конкретных практик образований. Многообразии предлагаемых проектов, концепций, обсуждений говорит о том, что

на сегодняшний день образа образования пока нет. Идет период интенсивного накопления вариантов – и это нормально, есть возможность внести каждому свой вклад. Но образ образования – понятие сакральное, происходящее индивидуально в каждой личности, неприкосновенно, экзистенциально. Вмешательство недопустимо, так как оно разрушает рост сознания ученика, собственности процесса активности. Образ всех образований – это уже сознание нашей цивилизации.

И что этому процессу формирования прежде всего мешает? Оценка вообще, оценка востребованная или все же это не оценка, а благословение за учебный труд, когда сознание творца созрело, став его достоинством?

Таким вот образом, есть возможность восстановить баланс компетенций в системе {учитель ↔ ученик} как время плана Мира с его общим и локальным знанием, умело владея навыками. Без владения друг другом и действий вовне прожить вместе, где предлагаемая сила и энергия временного ученика становится достоянием образованного мира учителей. В отношении труда философии жизни других, исходить из того, что работа проделана автором знания большая, как им, так и другим, и многими, и всеми, и это наша среда. Если Я, не оценивая, пользуюсь и принимаю эстафету, передаю ее, тогда все счастливы, все есть ценность и Все это Жизнь! И нет в ней большего и нет в нем меньшего, нет учителя и нет ученика.

Список литературы

1. *Асташенков А.* Какие оценки ставят в разных странах. От А1 до –3: буквы, цифры, комбинации слов и другие системы оценок [Электронный ресурс] // Медиа про образование и воспитание детей. URL: https://mel.fm/shkoly_mira/5294807-grades (дата обращения: 18.03.2021).

2. *Бабакова Т. А., Акинина Т. М.* Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом: учебное пособие. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. 62 с.

3. *Гутов Е. В.* Энциклопедический словарь по истории и философии науки: словарь. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гуманитарного университета, 2010. 342 с.

4. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 1981. Т. II. И–О. 780 с.

5. *Джебран Д. Х.* Странник. Между Бездной и Небесами: сборник. М.: Сфера, 2003. 464 с.

6. *Дорошко Г. П.* Семантическая измеримость намерения специалиста разрешать неопределенности выбора // Человек в условиях неопределенности: сборник научных трудов: в 2 т. / под общ. и науч. ред. Е. В. Бакшутовой, О. В. Юсуповой, Е. Ю. Двойниковой. Самара: Самарский государственный технический университет, 2018. Т. 2. С. 122–127.

7. *Зверев А. О.* Образ образования двойится. Что отвечает интересам страны – школа равных возможностей или кузница интеллектуальной элиты? [Электронный ресурс] // Новая газета. URL: https://www.ng.ru/vision/2019-05-22/8_7579_image.html (дата обращения: 18.03.2021).

8. *Иванов Д. В.* Человек и игра в российской философии образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 2. С. 19–22.

9. *Иванов Д. В.* Естественное право как основа профессионального образования и становления человека // Профессиональное образование в современном мире. 2014. № 1 (12). С. 27–32.

10. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Истоки гуманистических идей в психолого-педагогической теории // Теория и практика гуманизации педагогического процесса. 2006. Вып. 7. С. 262–274.

11. *Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2018. № 2 (24). С. 107–117.

12. *Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс]. URL: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch6/glava_6_1.html (дата обращения: 18.03.2021).

13. *Лукиа П.* Образование для сложного мира: презентация книги ММСО. Сколково: Global Education Futures, 2018. 24 с.

14. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 2000. 3423 с.

15. *Сарыбеков М. Н., Сыдыкназаров М. К.* Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: учебное пособие. Алматы: Триумф-Т, 2008. 504 с.

16. *Сергеева Т. Б.* Словарь-справочник по философии для студентов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов. Ставрополь: СтГМА, 2009. 160 с.

17. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М.; СПб.: ПИ РАО: Нестор-История, 2018. 304 с.

18. Философский словарь. 2012–2021 год [Электронный ресурс]. URL: <http://www.harc.ru/slovar/1460.html> (дата обращения: 18.03.2021).



Горбунова Ирина Викторовна

Катков Валерий Леонидович

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: СОЦИАЛЬНАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Аннотация. В статье рассматривается проблема компетентности в зарубежной и отечественной психологии. Анализируются подходы к понятию компетенции и устанавливается соотношение основных понятий: «компетентность» и «компетенции». Выделяются ключевые компетентности и устанавливается их связь с деятельностью человека. В качестве ключевых компетенций исследуются социальная и эмоциональная компетентности, являющиеся ключевыми и связанными с различными видами деятельности человека. Особое внимание уделяется вопросам развития и формирования социальной и эмоциональной компетентности человека, определяются подходы и механизмы развития, а также формирования социальной и эмоциональной компетентности в современном обществе и деятельности. Формирование социальной и эмоциональной компетентности расценивается как необходимое условие социального поведения и деятельности человека.

Ключевые слова: факторы; развитие человека; компетентность; компетенции; социальная компетентность; эмоциональная компетентность.

Gorbunova Irina Viktorovna

Katkov Valeriy Leonidovich

FACTORS OF HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD: SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE

Abstract. The article deals with the problem of competence in foreign and domestic psychology. Approaches to the concept of competence are analyzed and the correlation of the main concepts is established: "competence" and "competencies". The key competencies are identified and their connection with activity of a person is established. As key competencies, we study social competency and emotional competency, which are key and related to various types of activities of a person. Special attention is paid to the development and formation of social and emotional competence of a person, the approaches and mechanisms of development, as well as the formation of social and emotional competence in modern society and activities are determined. The formation of social and emotional competence is regarded as a necessary condition for social behavior and activity of a person.

Горбунова Ирина Викторовна – директор, Лицей № 9, Пермь; аспирант кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, gorbunova-priemnaya@mail.ru, Екатеринбург, Россия

Катков Валерий Леонидович – канд. психол. наук, доц., директор Института политических коммуникаций, perm27@list.ru, Пермь, Россия

Gorbunova Irina Viktorovna – Director, Lyceum No. 9, Perm; Graduate Student of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, gorbunova-priemnaya@mail.ru, Yekaterinburg, Russia

Katkov Valeriy Leonidovich – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Director of Institute of Political Communications, perm27@list.ru, Perm, Russia

Keywords: factors; development of a person; competence; competency; social competence; emotional competence.

В научной психологической среде понятие «компетентность» получило свое распространение во второй половине XX века. В 1959 г. Robert White в работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» [64] впервые наполняет понятие «компетентность» психологическим содержанием. В качестве одного из примеров компетентности Robert White, опираясь на теорию психоанализа и психологии развития, приводит исследование поведения, к которому относит визуальную ориентацию и исследование новых объектов. В 1965 г. N. Chomsky [58] вводит понятие компетентности в психолингвистику, исследуя взаимоотношение языка и речи. По Chomsky, эта специальная психологическая система, которая, охватывая грамматические знания языка пользователя, формирует его лингвистическую компетентность. На основании его идей в 1970 г. в Америке осуществляется переход к компетентностно-ориентированному образованию.

Таким образом, в 1950–1970 гг. в психологической науке вводится категория «компетентность» и закладываются подходы к пониманию сущности этого понятия.

В 1984 г. появляется работа Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» [63]. Автор не только приводит развернутое определение компетентности как психологического понятия, но и излагает свои представления о природе компетентности, различает виды компетентностей и осуществляет их классификацию. Компетентность трактуется Равеном как жизненный успех в социально значимой области, характеризующий развитие человека [37, с. 253]. Он выделяет 39 видов компетентностей, которые отождествляет с «мотивированными способностями». Среди выделенных Равеном видов компетентностей есть способность к самообразованию, самоконтроль, критическое мышление, готовность к решению сложных проблем, уверенность в себе, настойчивость, способность к совместной работе, персональная ответственность и др. [37, с. 281–296]. Работа Равена послужила толчком для исследования проблемы компетентности во всем мире, в том числе и в России.

В отечественной психологии понятие «компетентность» активно начало употребляться ближе к концу XX – началу XXI века в работах И. А. Зимней, В. А. Кальней, А. Г. Каспржака, Е. Н. Каменской, В. Ландшеер, А. А. Пинского, М. В. Рыжакова, А. В. Хуторского, М. А. Чошанова, С. Е. Шишова и др. В то же время появляются работы Н. В. Кузьминой [25] и Л. А. Петровской [34], в которых компетентность рассматривается как «свойство личности». Разработкой проблемы компетентности в это время занимаются Л. П. Алексева [1], А. К. Маркова [30], Л. М. Митина [32]. Понятие компетентности в работах этих психологов неразрывно переплетается с понятием деятельности.

В процессе формирования концепции компетентностного подхода в психологии возникла проблема определения содержания терминов «компетентность» и «компетенция». В настоящее время, наряду с проблемой определения понятия компетентности и ее видов, возник вопрос о соотношении понятий «компетентность» и «компетенция» [45]. В психологической и педагогической литературе можно выделить два направления – синонимизирующее и дифференцирующее рассматриваемые категории. Представители первого направления (В. А. Болотов [6], В. С. Леднев, М. В. Никандров, Н. Д. Рыжаков [27] и др.) отождествляют эти понятия, акцентируя внимание на практической направленности компетентности (компетенций). Странники второго направления (И. А. Зимняя [16; 17], А. В. Хуторской [50; 51],

С. Е. Шишов [55] и др.) принципиально разграничивают их, позиционируя компетентность как первичную категорию. И. А. Зимняя понимает под компетенцией некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека [16; 17]. А. В. Хуторской под компетенцией понимает «социальное требование (норму) для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере». Компетентность с его точки зрения – это «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств личности, обусловленных опытом ее деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [50, с. 58]. Таким образом, автор рассматривает компетентность как совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки, способности, ценностно-смысловые ориентации) и готовность их применения в определенной деятельности [49]. Наиболее продуктивной, на наш взгляд, выглядит позиция А. В. Хуторского, который акцентирует внимание на деятельностной основе компетентности. Наряду с А. В. Хуторским, компетентность как деятельностную категорию, рассматривают А. Г. Бермус [3], Г. К. Селевко [41], С. Е. Шишов [55] и др. С позиции этих исследователей, компетентность – это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в деятельности, это мера способности человека включаться в деятельность, а компетенции связаны со структурными элементами деятельности. Наличие компетентности и компетенций в структуре деятельности способствует ее эффективности [41; 50; 55].

Несмотря на большое количество проведенных исследований, до сих пор отсутствует единое определение компетентности и компетенции. В. М. Шепель [54] и С. М. Вишнякова [8] трактуют понятие компетентности с позиций профессиональной деятельности, делая акцент на когнитивной и операционно-деятельностной составляющих. М. А. Чошанов [53] определяет компетентность как владение оперативными и мобильными знаниями. А. Г. Бермус [3] рассматривает компетентность как единство личностных, предметных и инструментальных особенностей. Нестандартное определение компетентности приводит в своей научной работе О. Н. Ярыгин [56]. Он предлагает определять компетентность с помощью картежа $K = \langle \Omega, Q, T, F, \Phi \rangle$, состоящего из множеств: Ω – множество проблемных ситуаций; Q – множество проблем, решаемых этой компетентностью; T – множество решений; F – множество способностей, умений, методов, других компетентностей, алгоритмов решения задач, позволяющих перейти от Q к T ; Φ – множество других компетентностей, расширяющих множество F [56, с. 11–12].

По мнению Л. А. Петровской, с одной стороны, существующую проблему можно объяснить с позиций психолингвистики [33]. Являясь символическим образом, понятие компетентности не связано с реально существующими объектами, на него нельзя указать [34, с. 123]. С другой стороны, создать универсальное, абсолютно истинное в любой области знаний определение фактически невозможно. Несмотря на возникший плюрализм трактовок, авторы сходятся во мнении о некорректности отождествления компетентности только со знаниями, умениями и навыками. N. Chomsky считал очевидным, что компетентность неразрывно связана с ними, но вместе с тем является более широким понятием. В отличие от знания, компетентность предполагает не просто владение необходимыми качествами, а возможность их применения в деятельности [58]. Применение к решению задач различного рода отличает компетентность от умений. Возможность однозначно действовать в различных ситуациях, в том числе нестандартного характера, показывает отличие ком-

петентности от навыков. Ряд исследователей придерживаются мнения о синтезе когнитивной, предметно-практической, социальной, мотивационной, ценностной и личностной составляющих этого понятия [10; 36]. Большинство исследователей, обозначенных выше, рассматривают компетентность как необходимое условие развития человека.

Компетентность – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав [35; 44]. Таким образом, мы видим, что компетентность относится не только к субъекту деятельности, но и к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетентность – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. А. И. Суббето считает, что компетентность становится приобретением личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [47, с. 15].

Рассматривая основные категории компетентностного подхода, представленные в работах таких исследователей, как В. И. Байденко, В. В. Башев, Н. А. Гончарова, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. К. Каспаржак, О. Е. Лебедев, Г. К. Селевко, А. И. Суббетто, С. М. Спенсер, А. П. Тряпицина и др., можно сделать вывод, что методологическая база, определяющая понятие «компетентность» различными исследователями, не противоречит, а дополняет друг друга. В контексте компетентностного подхода в классификацию компетентностей большинство исследователей включают такие, которые необходимы человеку вне зависимости от вида профессиональной деятельности, и это, в первую очередь, социальная компетентность. По мнению А. П. Тряпициной [48], эта компетентность является одной из ключевых. Ключевые же компетентности рассматриваются как фундаментальные характеристики личности, на которых базируются общие и профессиональные компетентности [16]. В своей работе А. А. Демчук [11] отметила, что развитие социальной компетентности в процессе общего и профессионального образования является на сегодняшний день важнейшей задачей [11].

Уточняя качественные характеристики компетентности, М. А. Чошанов выделяет три основных: критичность мышления, мобильность знания, вариативность метода, используемого при решении функциональных задач [53]. Причем под первым понимается способность специалиста из «множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения» [53]. Мобильность знания подразумевает способность человека к постоянному обновлению знания, освоению новой информации. Третья характеристика – вариативность метода – фиксирует умение специалиста из множества методов и способов решения проблемы найти наиболее оптимальный для определенных ситуативных условий. Как отмечалось выше, как деятельностьную категорию компетентность рассматривают А. Г. Бермус [3], Г. К. Селевко [41], С. Е. Шишов [55], А. В. Хуторской [51]. С позиции ученых, это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации. Соотношение двух категорий попытался описать А. В. Хуторской [52]. По его мнению, компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [52]. Компетенция же включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [52]. Таким образом, если компетентность – заранее заданное социальное

требование (норма) к образовательной подготовке человека, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере, то компетенция – совокупность действий (операций) в рамках этой компетентности [51, с. 63]. Интересное уточнение вносит в понимание термина «компетенция» как составляющей «компетентности» И. А. Зимняя [16]. Под компетенцией она предлагает понимать некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [16, с. 40]. Такое понимание основных категорий педагогики сквозь призму культуры человека, его воспитанности и ценностей позволяет решать не только методологические проблемы, но и проблему качества образования в общем контексте его гуманизации.

Обобщая мнения исследователей по вопросу специфики терминов компетентность/компетенция, следует отметить интегральный характер этих понятий по отношению к «знаниям», «умениям» и «навыкам» (не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание.) В понятие компетентности в качестве структурных компонентов входят знания, умения, навыки, а также личностные качества (инициативность, целеустремленность, способность к целеполаганию, ответственность, толерантность и пр.), социальная адаптация (умение работать в команде и вне ее), критическое мышление, а также опыт профессиональной деятельности в избранной сфере [2]. Лишь в совокупности эти компоненты формируют поведенческие модели и компетентность человека в решении поставленных перед ним задач [58]. Предложенное выше рассмотрение компетенции/компетентности в общем плане становления компетентностного подхода к образованию свидетельствует, как это отмечается всеми исследователями, о большой сложности их измерения и оценки, что дает возможность наметить новые пути в разработке этого научного направления.

Следуя анализу определений понятий «компетентность» и «компетенция» становится очевидным, что они весьма близки и взаимообусловлены. Общим между ними является то, что эти понятия описываются как важные определяющие деятельности. Отметим наиболее явные отличия компетентности: соответствие установленным нормам и требованиям; предметная область, в которой человек осведомлен; обобщенная характеристика качества подготовки обучающегося; опыт успешной деятельности в определенной сфере; многоаспектная характеристика деятельности человека, выраженная также диапазоном и глубиной его знаний и умений, способностью адаптироваться и решать не стандартные задачи в профессиональной сфере.

Общим для компетентности и компетенции является также и то, что они характеризуют человека как субъекта деятельности, поэтому их следует признавать категориями деятельности. Различие же состоит в том, что компетентность связана с той или иной деятельностью человека, а компетенции представляют ее операциональный состав.

Анализ существующих точек зрения позволяет выделить следующие аспекты:

1. Компетентность не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, но включает их. Знание и компетенция различаются между собой. Компетентность – это способность найти именно те операции и действия, которые позволяют решать основные задачи деятельности [3; 9].

2. Компетентность является результатом личностно-мотивационной деятельности. Большинство исследователей склонны говорить о мотивации, ценностном или эмоциональном отношении к процессу деятельности. Деятельность не может

приобрести продуктивный характер без осознания человеком ее смысла. Формирование компетентности зависит от активности обучаемых. Для формирования компетенций обучающийся должен стать не только объектом, но субъектом этой осознанной деятельности [8; 14].

3. Компетентность проявляется в определенных условиях, не всегда однородных. Компетентность не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации. Она одновременно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности [7]. Владеть компетентностью – значит уметь своевременно мобилизовать знания и применить нужный набор средств деятельности в определенной ситуации. Необходима готовность и способность в конкретных условиях проявлять соответствующую компетентность.

4. Компетентность представляет открытую систему и находится в процессе постоянного развития. Сама компетентность может дополняться новыми компонентами в зависимости от новых условий деятельности, которых требует само общество или новые технологии, а значит и компетентность должна постоянно совершенствоваться. Без развития возможен процесс стагнации или деградации [24; 39].

Наряду с неопределенностью относительно категории «компетентность», открытым остается вопрос относительно выделения ключевых компетентностей. Их количество у различных авторов варьируется от 3 до 140. В 1996 г. на симпозиуме «Key competence for Europe» [60], проходившем в Берне, был представлен их примерный список. В него вошли:

- 1) политические и социальные компетентности;
- 2) межкультурные компетентности, позволяющие гармонично сосуществовать с людьми другой культуры, религии;
- 3) компетентности, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; информационная компетентность;
- 4) компетентности, определяющие способность учиться на протяжении всей жизни [60].

В этом же году Жак Делор в своем докладе «Образование: сокрытое сокровище» выделил четыре глобальные компетенции: научиться жить, научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе [10, с. 37].

Работа по выделению ключевых компетентностей приводится в работах отечественных психологов. А. В. Хуторской выделяет семь групп ключевых компетентностей: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [52, с. 112–115]. Причем каждая группа содержит элементы самостоятельной деятельности. Г. К. Селевко [41] классифицирует компетентности по видам деятельности, по отраслям науки, по составляющим психологической сферы, а также по сферам общественной жизни, производства, в области способностей и по ступеням социальной зрелости и статуса [41, с. 21–24]. Наиболее комплексная классификация проведена И. А. Зимней [17]. Она осуществлена на основе категории деятельности, в связи с чем приобретает свою особую значимость. Автор выделяет три группы компетентностей:

- 1) компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- 2) компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды;
- 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека.

В каждой группе выделено несколько видов компетентностей. В первую группу включены компетентности здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; интеграции; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысла жизни; профессионального развития; языкового и речевого развития; овладения культурой родного языка, владения иностранным языком. Вторая группа содержит компетентности социального взаимодействия; общения. Третья группа включает компетентности деятельности; познавательной деятельности; информационных технологий [17; 46].

В основном, ключевые компетентности связаны с определенным видом деятельности. Однако существуют компетентности, связанные не с одним конкретным видом деятельности, а с разными. К таким относятся социальная и эмоциональная компетентность, являясь ключевыми, поскольку могут быть связаны с различными видами деятельности [11; 61; 62; 65].

В зарубежной и отечественной психологической литературе встречаются различные подходы к определению социальной компетентности. В современной зарубежной психологии социальная компетентность определяется как способность достигать собственные цели в процессе взаимодействия с другими, поддерживая с ними хорошие отношения, в любой ситуации предлагает трехкомпонентную модель социальной компетентности, включающую социальные способности, представления и достижения [62]. В качестве критерия социальной компетентности выделяется результативность межличностного взаимодействия, социального достижения [61]. По мнению А. Wolf, социальная компетентность включает в себя наличие развитой способности находить компромисс между собственными целями самореализации и целями других людей, которая лежит в основе социальной адаптации [65]. Она предполагает как наличие достаточно высокого уровня интеллекта, так и способности к конструктивной, преобразовательной активности при взаимодействии с социальным окружением. Другой подход основан на рассмотрении понятия социальной компетентности через определенную систему социальных знаний и умений (Е. Н. Каменская [19], В. Н. Куницина [26], И. А. Зимняя [16; 17] и др. Ряд зарубежных авторов (G. Barrett, M. Graham, D. McClelland и др.) подчеркивают поведенческое проявление социальной компетентности [56; 57; 59; 62]. Здесь преобладает подход представления социальной компетентности через развитие новообразований человека, формирование его способностей.

В отечественной психологии авторы по-разному интерпретируют понятие «социальная компетентность» и выделяют его функции. Так, А. В. Брушлинский [7], развивая идею связи социальной компетентности с наличием субъектной позиции индивида, подчеркивает ее связь с высоким уровнем осознания существа социальных проблем, эффективных способов взаимодействия с различными агентами общественной системы. Социальная компетентность в интерпретации Т. Ю. Базарова и М. А. Ладионенко [2] включает умение эффективного социального взаимодействия, социальную зрелость, базовые установки личности, адекватные профессии. Исследователи Е. Н. Каменская [19], В. Н. Куницина [26], Е. В. Коблянская [22], Т. С. Кондратова [23] считают, что на высоких уровнях развития социальная компетентность и социальный интеллект проявляются в адекватности, автономности и аутентичности личности. В качестве ее основных функций выделяется: адаптация, социальная ориентация, интеграция личностного и социального опыта. У Е. В. Коблянской [22] социальная компетентность обозначается как адаптационное явление, в основе которого лежит коммуникативная компетентность и социаль-

но-психологическая подготовленность. Социальная компетентность – это умение избирать социальные ориентиры и соответствующим образом организовывать свое поведение. В. Н. Куницына [26] определяет социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и себе, социальных умениях и навыках взаимодействия, поведении в стандартных социальных ситуациях, что способствует адаптации, целесообразному принятию решений и максимальному использованию обстоятельств.

Анализируя предложенные подходы к определению социальной компетентности, необходимо отметить, что социальная компетентность:

- 1) характеризует соответствие человека требованиям деятельности;
- 2) отражает взаимодействие человека и социального окружения;
- 3) предполагает обладание человеком способами межличностного взаимодействия (эти способы могут быть приобретены им посредством личного социального опыта, подражание традициям, установкам общества или посредством изучения знаний);
- 4) является интегративной характеристикой, включающей в себя несколько компонентов;

5) подразумевает учет соотношения собственных целей и потребностей с содержанием деятельности, с целями другой личности, группы людей и социума в целом.

Отмечают, что важный фактор при регулировании собственного поведения является «целереализация» – это учет потребностей «другого», с которым человек вступает в отношения, и «целесообразность», то есть учет ценностей общества, в котором он находится, что создает условия для развития человека [61; 65].

На основе выделенных особенностей можно сформулировать определение социальной компетентности как интегративной характеристики, отражающей способность личности вступать в эффективные межличностные и социальные отношения, анализировать, оценивать риски, принимать решения в ситуации неопределенности с учетом интересов, целей и потребностей собственных и других людей, не противоречащих нормам/ценностям/деятельности общества, а также то, что социальная компетентность формируется в процессе развития человека.

Проблема развития социальной компетентности человека сравнительно недавно стала изучаться в современной отечественной психологической науке. Проявление интереса к ней психологов, социологов, педагогов связано с теми изменениями, которые в конце XX века происходили в российском обществе [1]. В настоящем исследовании мы придерживаемся позиции, что социальная компетентность – это социальные навыки, позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни и деятельности в обществе. Содержательно, по мнению А. А. Сергеева и М. Г. Сергеевой, социальная компетентность представляется как активная, инициативная и конструктивная позиция человека в деятельности, его участие в происходящих в процессе деятельности событиях и ответственность за это, его стремление к улучшению качества происходящего [42; 43].

Развитие социальной компетентности связано с объективными и субъективными условиями и факторами [49]. Среди условий, способствующих формированию социальной компетентности, С. А. Учурова называет следующие: требования деятельности; приобщенность, преимущественно к отдельным компонентам культуры; законы, нормативные акты и наднормативные правила и др. [49]. Это формирует уровень активности в основных сферах жизнедеятельности человека; сформированность банка идей по перспективам и стратегиям развития, присутствие мас-

штабных социальных проектов, сплачивающих социальные группы; востребованность профессиональных инноваторов и квалифицированных кадров; присутствие адекватной социальной рефлексии, без которой невозможно объективное видение ситуации, обоснование прогнозов развития деятельности, ориентации на инновации и т. д. [23] Развитие социальной компетентности зависит также от адекватной социальной рефлексии, трезвого и своевременно формирующегося «Я» социума (Р. Бернс), с позиций которого осуществляется контроль происходящих в нем процессов [4, с. 234]. Если социальная рефлексия в адекватной форме отображает происходящее в обществе, если она переходит в действия, в активность социальных групп людей и не вытесняется точками зрения отдельных социальных групп, то на ее базе формируется высокая социальная компетентность общества [5]. Следует подчеркнуть, что социальная рефлексия – это то, что определяет сегодня прогресс и потенциал общества к развитию. Средствами адекватизации социальной рефлексии социума может выступать социальная диагностика, мнения независимых экспертов, коллективные обсуждения, сложившиеся методы принятия групповых решений и т. д. Не менее важен и переход рефлексии в деятельность. Формирование адекватной социальной рефлексии общества – задача многих структур, ведомств, СМИ и др. [4; 5]. Именно на ее основе формируется прогнозирование путей развития социума, учет последствий принимаемых решений, усвоение мирового опыта и т. д.

Значительное место в формировании социальной компетентности занимают психологические факторы [13]:

1) мотивационно-волевой компонент – включает мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в деятельности (С. Л. Рубинштейн); предполагает наличие интереса к деятельности (Л. А. Петровская) [34; 40];

2) когнитивный компонент – в общем случае проявляется в виде психологических знаний, умений, навыков преподавателя, необходимых для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии (Н. Е. Каменская): компетентность в сфере индивидуально-психологических особенностей человека, социально-психологическая компетентность, психолого-педагогическая компетентность [19];

3) дифференциально-психологический компонент – проявляется во влиянии индивидуально-психологических особенностей на формирование социальной компетентности (Е. А. Климов, В. С. Мерлин). Это, в первую очередь, связано с психическими свойствами: нейродинамическими и психодинамическими, свойствами личности и межличностных отношений [20; 31];

4) креативный компонент – проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу (И. А. Егорова). Креативный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловтворческой деятельности и формирования индивидуального стиля деятельности [12; 20].

Как считает О. Н. Мачехина, чтобы разобраться в ресурсах повышения социальной компетентности, понять, как стимулировать ее поднятие на качественно новый

уровень, надо рассмотреть общество как некоторую саморазвивающуюся и самоорганизующуюся целостность, функционирующую на базе определенных механизмов саморегулирования [29]. Тогда социальную компетентность можно рассматривать в связи с основными механизмами развития и функционирования общества, деятельности. Сбои в функционировании этих самоорганизационных механизмов и оборачиваются различными формами некомпетентности.

Важным направлением повышения эффективности социальной компетентности является изучение условий и факторов формирования компетентности, индивидуального стиля деятельности, в структуре которого проявляется сочетание объективных и субъективных условий и факторов [20]. Специфика современной исследовательской ситуации, сформированная к настоящему времени, заключается в том, что две предметные области исследований (социальная и индивидуальная) активно разрабатываются по отдельности, независимо друг от друга [11].

На наш взгляд, социальная компетентность – сложное образование, под которым понимают степень адекватности и эффективности реагирования на проблемные жизненные ситуации, требования деятельности, достижение реальных целей, использование подходящих для этого методов и позитивное развитие как результат активности, подтверждение со стороны других адекватности социального поведения, способность участвовать в сложной системе межличностных отношений и успешно понимать других людей. Социальная компетенция отражает степень конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия и занимает особое место в ряду различных видов психологической компетентности, исследуемых в современной психологии. В большинстве исследований социальная компетентность рассматривается как констатация наличия/отсутствия у человека тех или иных знаний, умений, способов действий в социуме.

Эмоциональная компетентность, как и социальная, рассматривается в качестве ключевой компетентности, связанной с различными видами деятельности [60]. М. Комеда-Лутц отмечает, что эмоциональную компетентность в зарубежных и отечественных исследованиях часто связывают с понятием эмоционального интеллекта и считают, что именно он является ее основой [21]. По мнению М. В. Логиновой, определенный уровень эмоционального интеллекта необходим для обучения в процессе деятельности конкретным компетенциям, связанных с эмоциями [28]. Например, способность четко распознать, что чувствует другой человек в процессе деятельности, дает возможность развить такие компетенции, как способность влиять на других людей и мотивировать их. У людей, которые лучше умеют управлять своими эмоциями, легче развиваются такие компетенции, как инициативность и способность работать в кризисной ситуации [28]. Именно анализ эмоциональных компетенций необходим для прогноза успешности в практической деятельности. Таким образом, можно констатировать, что, если эмоциональный интеллект – это способность, то эмоциональная компетентность – это скорее умение, которое можно и нужно развивать и формировать.

Данные научных исследований в США и Европе в области эмоциональной компетентности говорят о том, что управление эмоциями – это навык (W. Nutmaher), который можно развивать в течение всей жизни человека [60]. Распознавание своих эмоций – первый шаг в развитии EQ (Эмоциональный интеллект). Часто человек затрудняется описать словами те чувства, которые испытывает. Существуют сотни эмоций, у каждой – много уровней интенсивности, так что эмоциональная осознан-

ность – нелегкая задача. Чем четче человек научится определять каждую свою эмоцию, тем шире будут возможности по управлению собственным поведением [60].

Э. Ф. Зеер рассматривает проблему эмоциональной компетентности как одну из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития современного человека [15]. Эмоциональная компетентность – это умение осознавать свои эмоции и эмоции партнера (партнеров) в процессе совместной деятельности по общению, анализировать их и управлять ими с целью выбора наиболее эффективного поведения в конкретной ситуации [21]. М. В. Логинова подчеркивает, что развитые навыки эмоциональной компетентности в процессе деятельности позволяют рассматривать эмоции свои и окружающих как управленческий ресурс и благодаря этому повышать эффективность своей деятельности [28]. М. Рейнольдс [38] кратко охарактеризовал базовые компоненты эмоциональной компетентности и их значение в процессе деятельности и межличностного взаимодействия:

1. Рефлексия, в которой «предметом созерцания» выступают психические состояния и переживания человека [18, с. 91]. В общем виде к рефлексии относятся способность человека определять, какую именно эмоцию он испытывает в данный момент, по физическому состоянию и внутреннему диалогу; соотносить эту эмоцию с ее названием; определять, из каких базовых эмоций состоит испытываемая сложная, осознавать изменение интенсивности эмоции и переходы от одной к другой.

Рефлексия (самопереживание) в целом носит эмоциональный, чувственный, эмпатический, а не рациональный характер. Следовательно, чем выше уровень развития эмоциональных способностей, тем глубже самопонимание, осознание эмоций. Осознание эмоций подразумевает их регистрацию в сознании. Следует отметить, что в сознании не всегда регистрируется тот или иной эмоциональный процесс. В связи с этим тезисом следует различать два явления. Первое представляет собой достаточно обособленный организованный процесс, который субъективно влияет на протекание деятельности и переживаемое (в этом случае человек знает, что он нечто переживает, и это переживание отличается от предыдущих). Второе явление – собственно осознание, которое заключается в знании о своем состоянии. Оно выражено в словесных (знаковых) категориях. Второй вид осознания лежит в основе процессов контроля над эмоциями, в основе способности предвидеть их развитие, знания факторов, от которых зависит их сила, продолжительность и последствия. Следует заметить, что понимание эмоций тесно связано с возможностями их выражения. Последнее требует владения языком эмоций, усвоения общепринятых в определенной культуре форм их выражения, а также понимания индивидуальных проявлений эмоций у людей, с которыми человек живет и работает. Рефлексия имеет большое значение для самоанализа деятельности, насколько исполняемая деятельность соответствует внутренним психологическим факторам исполнителя, насколько получаемые результаты соответствуют его представлениям, цели, задачам, мотивам свойствам личности и др. Таким образом, эмоциональная компетентность связана с социальной компетентностью, уровнем ее сформированности и успешности деятельности [38].

2. Саморегуляция характеризует умение определять источник и причину возникновения эмоции, ее назначение и возможные последствия развития, степень ее полезности в конкретной ситуации; в соответствии с этим при необходимости найти способ регуляции эмоции (изменения степени ее интенсивности или замены на другую эмоцию), управляя дыханием, состоянием тела, используя вербальные и не-

вербальные способы управления эмоциями и управление внутренним диалогом. К этому же умению относится способность вызывать у себя эмоцию, необходимую в конкретной ситуации.

Следует отметить, что адекватная эмоциональная экспрессия является важным фактором поддержания физического и психического здоровья. Сдерживание эмоций способствует возникновению различных заболеваний. В то же время бесконтрольность эмоциональной экспрессии затрудняет межличностное общение. Степень эмоциональной экспрессивности влияет и на качество межличностных отношений. Так, чрезмерная сдержанность приводит к тому, что человек воспринимается как холодный, равнодушный, высокомерный, что вызывает у окружающих удивление или неприязнь. Таким образом, проблемы в сфере саморегуляции неблагоприятны не только для субъекта, но и для его ближайшего окружения. Между тем, саморегуляция в качестве компонента эмоциональной компетентности позволяет корректировать процесс формирования социальной компетентности, позволяя выявить ее несоответствие требованиям деятельности [38].

3. Регуляция предполагает умение определять возможную причину возникновения эмоции у другого человека и прогнозировать последствия ее развития; изменять эмоциональное состояние другого человека (интенсивность эмоции, переход на другую эмоцию) с помощью вербальных и невербальных средств; способность вызывать нужную эмоцию в людях. Регуляция в рамках эмоциональной компетентности позволяет корректировать социальную компетентность, таким образом повышая ее эффективность в различных сферах [29; 38].

4. Эмпатия является базисной составляющей эмоциональной компетентности. Традиционно этот феномен понимается как постижение эмоционального состояния, сопереживание, это эмоциональный отклик человека на переживания других людей, проявляющийся как в сопереживании, так и в сочувствии. При сопереживании эмоциональный отклик идентичен тому, «что» и «как» переживает конкретный человек; при сочувствии эмоциональный отклик выражается в участливом отношении к переживающему. Эмпатия включает в себя понимание другого человека, опирающееся на анализ его личности, эмоциональное сопереживание, отклик на чувства другого человека и выражение своих чувств, стремление содействовать, помогать другому человеку. Термином «эмпатия» определяется не только состояние, но и личностная черта – способность к пониманию и сопереживанию людей, взаимодействующих в рамках социальной компетентности. В современной психологии различают несколько видов эмпатии: эмоциональную, основанную на механизмах проекции и подражания реакциям другого человека; когнитивную, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т. п.), и предикативную, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях. Особыми формами эмпатии считаются сопереживание и сочувствие – отождествление с чувствами другого человека и переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого [38].

В психологической литературе выделяется три уровня эмпатии. Первый уровень (низкий) связан с отсутствием интереса к чувствам и мыслям других. Человек не умеет и не желает сопереживать людям. Второй уровень предполагает эпизодическую способность к сопереживанию, которая проявляется в некоторых ситуациях. Третий уровень эмпатии (высокий) означает глубокое и точное понимание другого человека, умение мысленно воссоздать его переживания и ощущения как собственные; глубокий такт, позволяющий осознать собственные проблемы и принять пра-

вильные решения без всякого навязывания своего мнения или своих интересов. Самый глубокий уровень – это «способ бытия», который позволяет понимать нюансы и сложности внутреннего мира другого человека.

На наш взгляд, наиболее адекватное, системное понимание понятия «эмпатия» представлено в работах М. Комеда-Лутц. Она считает, что развитие эмпатии – целостный феномен, который связывает между собой сознательные и подсознательные уровни психики, цель которого состоит в «проникновении» во внутренний мир другого человека [21].

Следует отметить, что в ряде современных работ эмпатия рассматривается как один из ключевых факторов успешной профессиональной деятельности психолога и педагога, чья профессиональная деятельность связана с непосредственными контактами с людьми.

Эмпатия является одним из важнейших профессионально значимых качеств личности и педагога-психолога, особенно это касается проявлений эмпатии в общении с детьми. Эмпатия в отношении детей предполагает умение понять ребенка, выразить ему свое сочувствие и переживание, умение сопереживать ученику, сочувствовать ему, проявлять доброжелательность, чувство сопричастности ко всем его «победам» и «поражениям» [21].

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что люди с высоким уровнем развития эмоциональной компетентности обладают выраженными способностями к пониманию эмоций собственных других людей, к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении, что в свою очередь оказывает влияние на формирование социальной компетентности. Эмоциональная компетентность может рассматриваться как составляющая социальной, представлять собой совокупность эмоциональных и социальных способностей. Все структурные компоненты эмоциональной компетентности взаимосвязаны, что способствует эффективному межличностному взаимодействию.

М. Рейнольдс считает, что развитие эмоциональной компетентности – сложная работа, но именно эта работа дает наибольшие результаты и повышает личную эффективность [38]. Инструментами развития эмоциональной компетентности являются книги, тренинги, коучинг, анализ поведения других людей и др. Но также стоит помнить, что высокие показатели эмоциональной гибкости никогда не заменят ни профессиональной компетентности, ни умения взвешивать все «за» и «против» и делать объективные выводы. По мнению Рейнольдса, развитие эмоциональной компетентности делает человека более профессиональным, а профессионала – более человечным [38].

Таким образом, развитие эмоциональной компетентности человека уделяется большое внимание, как со стороны психологии, так и со стороны педагогики, так как в настоящее время ее значимость, особенно в образовании, значительно возрастает.

Все вышеизложенное позволяет прийти к некоторым выводам:

1. Компетентность является важным фактором развития человека. Понятие «компетентность» в психологии связано с категорией деятельности и определяет возможность эффективной реализации деятельности.

2. Выделяют различные виды компетентности, как правило, связанные с различными видами деятельности. Ключевые виды деятельности связаны с ключевыми компетентностями.

3. Особое место в развитии человека занимают ключевые компетентности: социальная компетентность и эмоциональная компетентность, которые связаны с деятельностью вне зависимости ее цели и задач.

4. Социальная компетентность – сложное образование, под которым понимают степень адекватности и эффективности реагирования на проблемные жизненные ситуации, требования деятельности, достижение реальных целей, использование подходящих для этого методов и позитивное развитие как результат активности, подтверждение со стороны других адекватности социального поведения, способность участвовать в сложной системе межличностных отношений и успех в понимании других людей.

5. Эмоциональная компетентность – это умение осознавать эмоции партнера (партнеров) и свои собственные в процессе совместной деятельности по общению, анализировать их и управлять ими, с целью выбора наиболее эффективного поведения в конкретной ситуации.

6. Развитие социальной и эмоциональной компетентности способствует повышению эффективности деятельности человека.

7. Социальная и эмоциональная компетентность являются важным фактором адаптации человека в социуме.

Список литературы

1. Алексеева Л. П., Шаблыккина Н. С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. М.: НИИВО, 1994. 137 с.

2. Базаров Т. Ю., Ладионенко М. А. Методика создания модели компетентностей // Организационная психология. 2013. Т. 3, № 3. С. 61–77.

3. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Эйдос. 2005. № 4. С. 12. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 15.03.2021).

4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.

5. Богомаз С. А. Типологические особенности самоорганизации деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 344. С. 163–166.

6. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

7. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2003. 406 с.

8. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 535 с.

9. Воровщиков С. Г., Орлова Е. В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: монография. М.: МПГУ: Прометей, 2012. 209 с.

10. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище // Основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. М.: ЮНЕСКО, 1996. С. 1–102.

11. Демчук А. А. Социальная компетентность обучаемых как показатель качества общего и профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.old.agpu.net/institut/podrazdeleniya/kachestvo/Ikonf/Demchuk.doc> (дата обращения: 15.03.2021).

12. Егорова И. А. Ситуационный подход к проблеме психологической компетентности преподавателя вуза // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2009. № 1 (9). С. 99–104.

13. Егорова И. А. Структура и факторы психологической компетентности // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2014. № 1 (19). С. 58–62.

14. Ефремов О. Ю. Военная педагогика. СПб.: Питер, 2014. 638 с.

15. *Зеер Э. Ф.* Ключевые компетенции, определяющие качество образования // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: сборник. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2002. Ч. 2. С. 23–25.

16. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

17. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

18. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Человек как субъект воспитания: теоретический и прикладной аспекты // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6-3. С. 84–93.

19. *Каменская Е. Н.* Психологическая компетентность преподавателя вуза // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2009. № 1. С. 95–99.

20. *Климов Е. А.* О некоторых перспективах исследовательской работы в области психологии труда и производственного обучения // Научный семинар по психологии труда и производственного обучения. Казань: Изд-во Казанского университета, 1961. С. 45–51.

21. *Комеда-Лутц М.* Интеллектуальная эмоциональность. Как обращаться со своими чувствами. Харьков: Гуманитарный центр, 2014. 214 с.

22. *Коблянская Е. В.* Психологические аспекты социальной компетентности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995. 210 с.

23. *Кондратова Т. С.* Социальное проектирование в контексте педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 94. С. 119–123.

24. *Конюхова Т. В., Конюхова Е. Т.* Компетенция как междисциплинарная категория постнеклассической науки // Известия Томского политехнического университета. 2010. Т. 317, № 6. С. 161–164.

25. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

26. *Куницына В. Н.* Межличностное общение. СПб.: Питер, 2003. 554 с.

27. *Леднев В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В.* Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М.: Российская академия образования, 2002. 384 с.

28. *Логинова М. В.* Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 24 с.

29. *Мачехина О. Н.* Формирование социальной компетентности старшеклассников на основе проектно-контекстного подхода в современном образовательном процессе: автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2007. 21 с.

30. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 200 с.

31. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.

32. *Митина Л. М.* Психология профессионально-карьерного развития личности. М.; СПб.: Нестор-История, 2019. 400 с.

33. *Остапчук Н. В., Комарова М. В.* Детерминанты формирования психологической компетентности педагога [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2005. № 1 (13). URL: <http://www.ncstu.ru> (дата обращения: 15.03.2021).

34. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.

35. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / сост. М. Попов. М.: Товарищество И. Д. Сытина, 1907. 458 с.

36. Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2006. Вып. 4. 571 с.
37. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
38. *Рейнольдс М.* Коучинг: эмоциональная компетентность. М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. 112 с.
39. *Ромек В. Г.* Развитие уверенности в межличностных отношениях // Журнал практического психолога. 2000. № 12. С. 74–113.
40. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
41. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий. М.: Энциклопедия, 2006. 556 с.
42. *Сергеев А. А., Сергеева М. Г.* Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования. Тверь: ВА ВКО, 2008. 67 с.
43. *Сергеева М. Г.* Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3–15.
44. Словарь иностранных слов, вошедших в русский язык [Электронный ресурс] / сост. К. С. Кузьминский и др; под ред. Т. М. Капельзона. М.: ОГИЗ РСФСР, 1933. URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000006_2580460/ (дата обращения: 15.03.2021).
45. *Спенсер Л. М., Спенсер С. М.* Компетенции на работе. М.: НИРО, 2005. 384 с.
46. *Степашкина Л. Ю.* Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции [Электронный ресурс] // Эйдос. 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm> (дата обращения: 15.03.2021).
47. *Суббето А. И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
48. *Тряпицина А. П.* Современная школа: опыт модернизации: СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 42 с.
49. *Учурова С. А.* Развитие социальной компетентности в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: study.ustu.ru/view/aid/10734/1/Ychyrova.pdf (дата обращения: 15.03.2021).
50. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
51. *Хуторской А. В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Эйдос. 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 15.03.2021).
52. *Хуторской А. В.* Современная дидактика. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
53. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. М.: Народное образование, 1996. 160 с.
54. *Шепель В. М.* Человековедческая компетентность менеджера. М.: Народное образование, 1999. 432 с.
55. *Шишов С. Е.* Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 58–62.
56. *Ярыгин О. Н.* Формирование интеллектуальной компетентности студентов ИТ-специальностей в процессе изучения дискретной математики: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Тольятти, 2007. 21 с.
57. *Barrett G. V., Depinet R. L.* A reconsideration of testing for competence rather than intelligence // *American Psychologist*. 1991. № 46 (10). P. 1012–1024.
58. *Chomsky N.* *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965. 251 p.

59. *Graham M. A., Raven J., Smith P. C.* Identification of high-level competence: Cross-cultural analysis between British // American, Asian and Polynesian labourers. Unpublished manuscript: BYU Hawaii Campus, Dept. Organizational Behavior, 1987. P. 431–471.

60. *Hutmacher W.* Key competence for Europe. Bern, Switzerland, 1996. 72 p.

61. *Klemp G. O., Munger M. T., Spencer L. M.* An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non-Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets. Boston: McBer, 1977. 368 p.

62. *McClelland D. C.* Testing for competence rather than for «intelligence» // *American Psychologist*. 1973. № 28. P. 1–14.

63. *Raven J.* School Improvement Kit: Pilot Version. Edinburgh: Competency Motivation Project, 1994. 350 p.

64. *White R.* Motivation Reconsidered: The Concept of Competence // *Psychological Review*. 1959. № 66. P. 279–333.

65. *Wolf A.* Competence-Based Assessment. Buckingham: Open University Press, 1995. 156 p.



Володина Оксана Анатольевна

**АДАПТАЦИОННЫЕ И МОТИВАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ «ЦАРСКОСЕЛЬСКОЙ
МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ ЮНОШЕСТВА»)**

Аннотация. В статье представлена попытка осмысления роли «воспитывающей среды» и факторов ее адаптационного и мотивационного потенциала в педагогической практике на примере опыта обучения и воспитания юношей в Императорском Царскосельском лицее. Основными методами исследования стали анализ и обобщение исторических, психолого-педагогических, философских и культурологических научных работ. Автором был проведен анализ взаимосвязи понятий «воспитывающая среда», «среда человека», «жизненное пространство человека», применяемых разными авторами в связи с рассматриваемым вопросом. Даны понятия адаптации и мотивации в широком смысле, а также трактовки «социальной адаптации» и «учебной мотивации», применительно к пространству учебного заведения. Представлен исторический экскурс для осмысления научных, философских, мировоззренческих, политических, культурологических предпосылок возникновения «царскосельской модели воспитания юношества» (Д. В. Иванов), разработанной директором лицея В. Ф. Малиновским, проанализированы ее характерные черты. Приведены примеры педагогических приемов, которые использовали наставники для адаптации и развития мотивационной сферы своих воспитанников. Сделан вывод, что «царскосельская модель воспитания юношества» является ярким примером «воспитывающей среды», обладающей высоким потенциалом психологической адаптации, мотивации юношества, воспитания человека, гражданина и воина.

Ключевые слова: адаптация; мотивация; воспитывающая среда; жизненное пространство человека; царскосельская модель воспитания юношества.

Volodina Oksana Anatolyevna

**ADAPTIVE AND MOTIVATIVE CAPABILITIES OF THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF THE "TSARSKOYELSKY MODEL
OF UPBRINGING YOUNG PEOPLE")**

Abstract. The article presents an attempt to comprehend the role of the "upbringing environment" and the factors of its adaptive and motivational potential in pedagogical practice on the example of the experience of teaching and upbringing of young men at the Imperial Tsarskoye Selo Lyceum. The main research methods were the analysis and generalization of historical, psychological, pedagogical and philosophical scientific works. The analysis of the interconnection of the concepts of "upbringing environment", "human environment", "human living space", used by different authors in connection with the issue under consideration. The concepts of adaptation and motivation in a broad sense, as well as the interpretation of "social adaptation" and "educational motivation" in relation to the space of an educational institution are given. A historical excursion is made to understand the scientific,

Володина Оксана Анатольевна – ст. преп. кафедры экономики предпринимательской деятельности, Сибирский государственный университет водного транспорта, ovolodin@mail.ru, Новосибирск, Россия

Volodina Oksana Anatolyevna – Senior Lecturer of the Department of Business Economics, Siberian State University of Water Transport. ovolodin@mail.ru, Novosibirsk, Russia

philosophical, world outlook, political, culturological prerequisites for the emergence of the "Tsarskoye Selo model of youth education", developed by the director of the lyceum of V. F. Malinovsky, its characteristic features are analyzed and illustrated. The examples of pedagogical techniques that were used by Tsarskoye Selo teachers for adaptation and development of the motivational sphere of their pupils are given. It is concluded that the "Tsarskoye Selo model" is a vivid example of a "nurturing environment" with a high potential for socio-psychological adaptation, motivation of youth, education of a person, patril and warrior.

Keywords: adaptation; motivation; upbringing environment; human living space; Tsarskoyesky model of upbringing young people.

Императорский Царскосельский лицей, основанный 19 октября 1811 г. в Санкт-Петербурге, является уникальной страницей в истории российской педагогики и педагогической психологии. Имена его выпускников, ставших государственными деятелями, дипломатами, военными, литераторами, и, главное, верными сынами Отечества, навсегда вписаны в историю России. Прошло уже более двух столетий. Изменились политический, экономический, технологический уклады, далеко вперед продвинулась научная мысль в области психологии обучения и воспитания. Но Царскосельский лицей по-прежнему является эталонным образцом, к которому неизменно обращаются педагоги, соизмеряя свою деятельность в области духовного, нравственного, патриотического, профессионального, правового, эстетического, физического и других аспектов воспитания современной молодежи.

По мнению исследователя Д. В. Иванова, первый директор Лицея В. Ф. Малиновский, опираясь на свои философские и психолого-педагогические воззрения, фактически создал уникальную «царскосельскую модель воспитания юношества» [13, с. 119]. Вот уже более 200 лет она является образцом воспитывающей среды, обладающей высоким адаптационным и мотивационным потенциалом.

Петербургский ученый П. Н. Виноградов, проводя психологический анализ особого уклада жизни воспитанников, созданного царскосельскими педагогами, использует категорию «жизненное пространство лицея», [5, с. 14]. Л. С. Выготский употреблял термин «воспитывающая среда» и считал, что воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой [7, с. 85]. При этом роль педагога, по его мнению, состоит в организации и регулировании этой среды сообразно целям и задачам воспитания. В. А. Ясвин, развивая идеи проектирования и моделирования воспитывающей среды, определяет «среду человека» как его «естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий, а также предоставляющее определенные возможности развития личности» [30, с. 12]. Ссылаясь на «теорию возможностей» Д. Гибсона, В. А. Ясвин подчеркивает активную роль субъекта, осваивающего свою «жизненную среду» или свой «экологический мир» [30, с. 11].

Категория «жизненное пространство человека», которой пользуется П. Н. Виноградов, в целом перекликается с пониманием «среды человека» В. А. Ясвина. Вместе с тем Виноградов считает, что можно говорить и о формировании «локального жизненного пространства образовательного учреждения», направленного на реализацию определенных потребностей воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития. Он использует также понятие «жизненного пространства личности» как субъективно выделяемой в этом мире особой части, отдельного «уникального

смыслового поля», наиболее тесно связанного с интересами, симпатиями, ценностями личности. [5, с. 14].

На наш взгляд, понятия воспитывающей среды, социально-психологической адаптации и мотивации тесно взаимосвязаны друг с другом.

Н. Н. Мельникова считает, что под адаптацией личности в широком смысле можно понимать ее приспособление к изменениям [18, с. 5]. И. Н. Никитина говорит о социальной адаптации как об интеграции личности в сложившуюся систему социальных отношений [19]. Подчеркивается двусторонняя направленность социальной адаптации. Здесь и усвоение правил среды, и ее преобразование с учетом потребностей личности [29].

Большинство авторов, исследующих проблему мотивации, трактуют это понятие как «совокупность или систему психологически разнородных факторов и мотивов, определяющих поведение и деятельность человека» [9, с. 219]. Л. И. Божович связывает побудительные мотивы со стремлением к реализации потребностей и говорит о том, что в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания [3]. Она выделяет две группы учебных мотивов: познавательные и социальные. Первая группа мотивов связана с познавательной активностью индивида, удовлетворением потребностей в интеллектуальной активности, овладением новыми знаниями, умениями и навыками. Мотивы второй группы лежат в плоскости удовлетворения потребностей в общении, оценке и одобрении окружающих, желания занять определенное место в обществе и др. Наряду с другими авторами, Л. И. Божович указывает на составной и иерархичный характер мотивации каждого человека [3]. В. Г. Асеев подчеркивает, что структура мотивационной сферы и мотивации человека не статична и меняется в процессе его жизнедеятельности [1].

Таким образом, на наш взгляд, именно «воспитывающая среда» может рассматриваться как инструмент педагога, который, с одной стороны, используя механизмы адаптации и мотивации помогает формировать личность воспитанников, а с другой – создает возможности проявления их творческого начала, постепенно трансформируя их мотивационную сферу и расширяя освоенное ими жизненное пространство.

Роль создания «среды», «локального жизненного пространства» в воспитании хорошо выразила М. В. Осорина: «Мир детей сосуществует с миром взрослых в одном и том же физическом пространстве, однако <...> прямо под носом у взрослых они умудряются выстроить свой собственный секретный детский мир. Он служит им чем-то вроде экологической ниши: дети учатся жить на свете и формируют некоторые ценные навыки, необходимые для выхода в мир взрослой жизни» [20, с. 6]. С одной стороны, реализуется идея о «воспитывающей среде» как средстве адаптации молодых людей и их поэтапного перехода во взрослый мир, с другой – «воспитывающая среда» может рассматриваться как пространство возможностей, мотивирующее молодого человека к деятельности и развитию, к совмещению субъективного личного пространства с объективным «жизненным пространством», усвоению ценностей, транслируемых учебным заведением и формированию на их основе своего жизненного пути.

По мнению П. Н. Виноградова, царскосельские педагоги «блестяще» справились с задачей создания «экологической ниши», в которой способен существовать ребенок/юноша, а также с формированием условий для постепенного расширения этого жизненного пространства и плавного перетекания его в мир взрослых. [5, с. 18]. Он

считает, что опыт Царскосельского лицея является «важным сугубо российским ресурсом, который целесообразно учитывать в создании новых подходов к развитию Российского образования» [5, с. 24].

В чем же состоит феномен «царскосельской модели воспитания юношества»? Какие «звезды», исторические предпосылки и факторы должны были сойтись, чтобы стало возможным ее появление? Рассмотрим психолого-педагогические основания и характерные черты этой модели, созданной отечественным просветителем В. Ф. Малиновским.

Важным историческим фактором стало время создания Лицея. Это было «дней Александровых прекрасное начало» [22, с. 196], когда при молодом императоре начал действовать «Негласный комитет», который должен был подготовить некоторые либеральные реформы и проект конституции [15, с. 63]. И хотя этот короткий период очень скоро закончился, некоторые преобразовательские идеи получили свое развитие. По всей стране был открыт целый ряд новых учебных заведений, в том числе педагогических. В 1803 г. реформы открыли доступ в гимназии и университеты всем сословиям, за исключением крепостных крестьян [15, с. 63]. Согласно предварительным правилам 1803 г. и университетскому Уставу 1804 г., университеты признаны высшей ступенью образования в России и получили право присваивать ученые степени [13, с. 117]. Выпускники университетов, независимо от сословий, могли становиться государственными служащими. В 1808 г. М. М. Сперанский подготовил Александру I записку «Первоначальное начертание особенного лицея». В ней высказывалась идея о необходимости воспитания государственных деятелей нового типа, способных участвовать в «представительском правлении» и быть проводниками реформ государственного устройства России [15, с. 64]. Реформаторским новшеством было введение образовательного ценза для государственных чиновников в России. Университетское образование должно было стать обязательным для получения чинов коллежского асессора (8 класс) и статского советника (5 класс), дававших большие социальные и финансовые привилегии [21]. Поэтому Императорский Царскосельский лицей, целью которого было воспитание государственных деятелей нового типа, получил статус университета.

Личность Василия Федоровича Малиновского (1765–1814 гг.), первого директора Царскосельского лицея и создателя «царскосельской модели воспитания юношества», также сыграла решающую роль в истории этого учебного заведения как российского психолого-педагогического феномена.

Малиновский родился в семье священника Ф. А. Малиновского. С самого детства он впитал, как считают исследователи, мудрость лучших образцов русской психологической мысли, передаваемых в рамках отечественной религиозной и нравственной традиции из поколения в поколение из глубины веков. К ним можно отнести «Поучение Владимира Мономаха» и «Творения» митрополита Никифора I, написанные еще в XI в., «Пчела» XII в., «Толковая Палея» XIII в., «Диоптра» XIV в., макарьевские «Великие Четьи-Минеи» XVI в. [13, с. 112]. В просвещенных русских семьях собирали так называемые «цветники» [13, с. 112], в которые, помимо перечисленных произведений русской книжности, могли входить переписанные вручную отрывки из сочинений отцов церкви, цитаты античных философов, отражающие мудрость воспитания и самовоспитания. Древнерусская поучительная литература явилась глубинным источником «психологии сердца» – кадиогностического подхода к изучению духовной и нравственной природы человека [13, с. 112]. «Психология сердца», как считают историки психологии, отдает приоритет моральным

ценностям и нравственным идеалам, верит в возможность воспитания добродетельности и добросердечности в человеке, опираясь на разумность, чувственность и волю. Естественным стремлением человека в этом случае является самосовершенствование, а общество может и должно помогать ему в этом [13, с. 112]. «Психологию сердца» можно считать отличительной чертой русской психологической мысли [10; 11; 13] еще до формирования российской психологии как «самостоятельного научного направления» [27, с. 164]. Именно «психология сердца» может быть ключом к пониманию и изучению «души русского человека» [10–14].

Отец В. Ф. Малиновского был другом выдающегося русского издателя и просветителя Н. И. Новикова, поэтому его семья была очень хорошо знакома с идеями «нравственной психологии», развивавшейся как западноевропейскими, так и русскими мыслителями в традициях эпохи Просвещения [13, с. 110]. Обучение в Московском университете на философском факультете расширили круг психологических взглядов В. Ф. Малиновского. Он познакомился с психологическими теориями М. В. Ломоносова, Д. С. Аничкова. Среди его университетских учителей исследователи выделяют крупных отечественных просветителей XVIII в. А. М. Брянцева, М. И. Панкевича, С. Е. Десницкого [13, с. 113]. В лекциях последнего речь шла об «индивидуально-психологических различиях» людей. Возможно, эти идеи обусловили такие черты «царскосельской педагогической модели», как учет индивидуальных особенностей воспитанников и большая значимость воспитания душевных и моральных качеств в отдельном человеке и в целом народе. Большую роль в формировании В. Ф. Малиновского как будущего воспитателя сыграло общение в кругу «архивных юношей», столь близких и равнодушных к истории и судьбам отечества, а также опыт практического общения и изучения нравов представителей разных стран во время дипломатической службы [13, с. 115–116].

Таким образом, В. Ф. Малиновский смог аккумулировать в себе, с одной стороны, мировоззрение «психологии сердца», свойственное русским просветителям (В. Н. Татищев, А. Д. Кантемир, М. В. Ломоносов, М. М. Херасков, Я. П. Козельский, Н. И. Новиков, С. Е. Десницкий, А. Н. Радищев), а с другой – систему философско-психологических понятий, накопленных западноевропейской культурой (Платон, Аристотель, Эпикур, Конфуций, Эразм Роттердамский, Э. Кондильяк, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, Г. Гроций, И. Бентам, И. Кант, И. Г. Гердер) [13, с. 114].

Тесть В. Ф. Малиновского А. А. Самборский был воспитателем Александра I и его брата Константина. Он был знаком с С. Е. Десницким, поддерживал идеи реформ М. М. Сперанского. Поэтому, когда встал вопрос о том, кто сможет возглавить Царскосельский лицей, его рекомендация на эту роль своего зятя и единомышленника В. Ф. Малиновского, человека высокообразованного, имеющего большой опыт государственной службы и прогрессивные психолого-педагогические взгляды, была весьма закономерной [13, с. 116].

Психолого-педагогические взгляды первого директора Царскосельского лицея и определили «лицейский дух», о котором впоследствии вспоминали его воспитанники и позволили ему создать уникальную педагогическую модель «воспитания достоинства» [13, с. 119]. Признавая человека частью природы, Малиновский отдавал приоритет его разумности. Он верил в возможность развития, улучшения, воспитания человека, а главными средствами считал воздействие со стороны общества через создание и привитие культуры. Воспитательной задачей В. Ф. Малиновский считал раскрытие индивидуального творческого потенциала и познавательных способностей каждого человека и направление их на благородные цели – общую

пользу и процветание своего народа и отечества. Он был сторонником сенсуалистической концепции познания и говорил, что человек познает мир через ощущение. Это значит, педагог должен выстраивать «воспитывающую среду», создавать условия для пополнения разностороннего социального опыта воспитанников, разрешать им экспериментировать, чтобы помочь им ощутить, обнаружить себя в этом мире, побудить их к действиям, помогающим развить разум, волю и чувства. Наряду с получением опыта, В. Ф. Малиновский считал важным и «сообщение знаний», особенно для развития мышления. При этом мышление, по его мнению, должно быть социально обусловленным, т. е. развиваться в ходе решения конкретных задач, которые ставит перед человеком современное общество. Важная роль в развитии мышления отдавалась совершенствованию речи, ее содержательности, образности, выразительности, понятности и доступности через практику упражнений в риторике, поэзии, каллиграфии.

Мощным мотивирующим стимулом В. Ф. Малиновский полагал естественные для молодых людей желание и интерес к познанию, творческому воссозданию, моделированию мира посредством развития наблюдательности и богатства внутреннего мира. Источником желаний и интереса педагог считал чувства, которые также полагал нужным воспитывать не как ослепляющие страсти, а как стремление к добродетельности под контролем разума и воли. «Что собственно волей выбирает человек, то и любит он» [26] – мудрость «психологии сердца», вынесенной им из древнерусских источников. Воля здесь рассматривалась не только как вольнодумство, право иметь собственное мнение и возможность выбирать, но главным образом как осознание ответственности за свой выбор, осознание своего долга перед собой и перед обществом.

Большое значение для развития чувств, разума и воли первый директор Лицея придавал гармонии умственного, эстетического и физического воспитания. Подчеркивая целостность телесной и душевной организации человека, он призывал «избегать неги», был противником «праздности души и тела», рассматривал жизнь как деятельность, как борьбу за самопреобразование и самосовершенствование [13, с. 123]. В своем трактате «Рассуждение о мире и войне» [17] просветитель говорит о важности возвращения в юношестве взаимного уважения, любви к согласию, стремления к миру между людьми и народами. С другой стороны, он считает важной задачей воспламенить сердца молодых людей огнем героизма, готовности к ратному служению ради блага своего отечества [13, с. 123]. В этом смысле В. Ф. Малиновский мыслил в унисон с представлениями о «человеке борющемся», развивавшимися в рамках кадиогностического принципа отечественной философско-психологической мысли XVII, XVIII, начала XIX вв. [10–14].

Наиболее ярко эти представления отразились в парадигме «Человек – Гражданин – Воин» выдвинутой единомышленником Малиновского и младшим коллегой по Лицею А. П. Куницыным [14, с. 85]. Этот блестящий правовед и любимый лицеистами преподаватель моральной философии произнес речь «Наставления воспитанникам», которые произвели неизгладимое впечатление на всех присутствующих при открытии Императорского Царскосельского лицея 19 октября 1811 г. В своей речи он выразил эту идею словами о том, что каждый член общества в борьбе и труде должен пройти путь становления себя как Человека, осознающего ценность «людского сожительства», Гражданина, желающего быть полезным своему Отечеству, и Воина, воспитавшего себя как победителя и борца за благо своего народа [14, с. 88]. Куницын на самом пороге лицейской жизни мотивировал мальчи-

ков на достижение тех целей обучения и воспитания, которые замыслили для них педагоги. Обращаясь к будущим воспитанникам, он подчеркнул, что задача их образования есть «даровать согражданам истинного соревнователя в общественных пользах <...>, предоставить трону защитника, неколебимого в верности государю подданного, пламенеющего к нему любовью» [16, с. 5–7]. Направленность учебной программы Лицея на энциклопедическую и всестороннюю образованность юношей он отразил словами: «Здесь сообщены будут вам сведения, нужные для гражданина, необходимые для государственного человека, полезные для воина» и «Государственный человек должен знать все, что только прикасается к кругу его действия... видеть далее частных людей» [16, с. 5–7]. Полагая главным мерилom человека высокую нравственность, он призвал воспитанников опереться на «славу предков», но не присваивать «отличия не по достоянию», а стараться соответствовать ей, так как на фоне славных предков пороки потомков будут выглядеть еще более отвратительными. Идеалы воспитания и самовоспитания лицеистов он видел в добродетельности, невинности, простосердечии, откровенности, беспорочной совести, кротости и скромности. А главным удовольствием, к которому стоит стремиться, он считал «удел совершенной добродетели», вознаграждаемый «спокойствием совести», «приятной уверенностью в беспритворном уважении своих сограждан, которая рождается из представления пользы, доставленной обществу» [16, с. 5–7].

Название «лицей» было заимствовано из античной истории в память о древнегреческой школе (Ликей), созданной Аристотелем в 335 г. до н. э. на востоке от Афин, возле храма Аполлона Ликейского, и служившей с тех пор идеалом торжества разума и духовности в человеке [13, с. 117].

Отбор воспитанников был довольно строгим. Первоначально предполагалось, что в Лицее будут обучаться и воспитываться младшие братья царя Николай и Михаил. На это учебное заведение возлагались большие надежды, оно было очень престижным и неудивительно, что 50 знатных дворянских семей пожелали направить в него своих сыновей. Экзамены проводились в квартире графа А. К. Разумовского – министра народного просвещения, одного из инициаторов создания Лицея и его главы. До приемных испытаний было допущено 36 мальчиков, и только 30 из них, лучше всех сдавшие экзамены и получившие рекомендации, стали первыми лицеистами. Именно этот первый выпуск навсегда вошел в историю России.

Рассмотрим характерные черты «царскосельской модели воспитания», основанные на взглядах ее создателей, и психолого-педагогические приемы, позволившие получить такие выдающиеся результаты.

По мнению М. В. Богуславского, в этой модели органично «слились две линии русского национального воспитания» [2, с. 64]. Для древнерусской педагогики характерна «школа у домашнего очага», которой свойственны близкие, почти семейные отношения педагогов с воспитанниками, уют, спокойная домашняя атмосфера, отсутствие казенного или казарменного духа. Нравственная педагогика, идеи просветителей философского века предполагали «школу преобразующую, создающую нового человека», требующую высокой образованности и профессионализма. Но, по мнению сторонника этих идей И. И. Бецкого, «общечеловеческое формирование личности должно предшествовать ее специальной профессиональной подготовке» [2, с. 61]. Таким образом вторая педагогическая линия требовала воспитания в духе общечеловеческих идеалов в сочетании с глубоким национальным самосознанием, патриотизмом и гражданственностью.

Академик РАО З. И. Равкин определил «четыре кита педагогики Царскосельского лицея» [24].

Первый – это глубокое уважение к личности воспитанников со стороны педагогов и служителей Лицея. Так в юношах формировалось собственное достоинство и уважение к другим людям, понимание ценностей человеческого общежития. Но эти ценности не декларировались, а усваивались мальчиками из опыта общения, из уклада повседневной жизни Лицея. Небывалым новшеством лицейского воспитания стало запрещение телесных наказаний, повсеместно используемых в педагогической практике того времени. К воспитанникам обращались на «вы», по фамилии, прибавляя перед ней «господин». Возвращая достоинство лицеистов, исключив из их жизни унижение, педагоги пресекали малейшие попытки презрительного отношения к людям более низких сословий, например, к слугам, несмотря на то, что некоторые из них были крепостными.

Уважительное отношение и воспитание достоинства отнюдь не исключали формирования нежной дружбы и глубокой привязанности лицеистов между собой и со своими педагогами. Преподаватели не только учили, но и проводили с юношами свободное время, искренне и на равных участвовали во многих их затеях. Ведь большинство профессоров и сами были еще очень молоды, не старше 30 лет [28, с. 75]. Директор В. Ф. Малиновский нередко приглашал лицеистов в гости. Впервые они посетили его дом для снятия мерок и примерки форменной одежды. Василий Федорович никогда не забывал поздравлять лицеистов с днем рождения, устраивал иногда для них праздники и даже балы [8, с. 61]. А. С. Пушкин, И. И. Пущин с нежностью вспоминали визиты в дом Малиновских, где их однокурсник лицеист Иван Малиновский принимал их в статусе хозяина. Продолжал эту традицию и второй директор Лицея Е. А. Энгельгардт не только в годы учебы воспитанников, но и после выпуска. Именно он способствовал организации ежегодных встреч повзрослевших лицеистов, не терял связи с ними, продолжал быть их другом до конца жизни.

Вторая неотъемлемая черта царскосельской педагогики – это гармоничное личностное развитие, средством которого была организация разносторонней деятельности лицеистов: интеллектуальной, физической, сенсорной, художественно-эстетической. Курс образования в Царскосельском лицее составлял шесть лет и разделялся на «начальный» и «окончательный» этапы, длившиеся по три года каждый. Первые три года лицеисты получали общее образование, одинаковое для всех, изучая почти все стандартные дисциплины гимназической программы, к которым были добавлены курсы изящных наук и гимнастических упражнений [2, с. 66]. Окончательный этап включал в себя предметы трех университетских направлений: физико-математического, нравственно-политического и словесного. В последние два года воспитанники определялись со специализацией своего образования для дальнейшей гражданской или военной деятельности.

День лицеистов был расписан по часам и минутам от подъема в 6 часов утра до отхода ко сну в 10 часов вечера. Однако их непрерывная 16-часовая деятельность была организована так, что они не уставали. Ведь учебные классы никогда не длились более двух часов подряд, перемежаясь прогулками, чтением, чистописанием, фехтованием, танцами, рисованием, музыкой, литературным творчеством. Лицеисты дружили, влюблялись, молились, спорили, размышляли, радовались и страдали. В общем, получали всю гамму бесценного опыта, который был, по мнению В. Ф. Малиновского, залогом формирования личности.

Большое внимание в «царскосельской модели» уделялось творческой и, как сейчас бы сказали, «проектной» деятельности. Педагогический эффект усиливался тем, что зачастую идеи «проектов» возникали в умах самих лицеистов, а педагоги их всесторонне поддерживали. Они учиняли военные игры, совершали увеселительные прогулки, вступали в серьезные и глубокомысленные споры, проводили интересные творческие собеседования. Центром и источником творческих идей и исканий была библиотека. Восемь тысяч томов снабжали лицеистов разносторонней информацией, давали пищу для души и ума. В библиотеку приобретались издания «Русский вестник», «Вестник Европы», «Сын Отечества», иностранные журналы. Именно в библиотеке часто возникали жаркие дискуссии, в которых полноправными участниками становились как юноши, так и профессора Лицея [8, с. 63]. Важно, что для реализации своих творческих задумок, мальчикам требовалось объединять свои усилия, а значит учиться жить в согласии, осознавать ценность дружеского плеча и возможностей, которые дает работа в команде. Создавалась педагогическая среда, в которой каждый воспитанник мог проявить и развить свои природные задатки, индивидуальные таланты и способности. В Лицее возникали группы по интересам, творческие объединения. Литературой и поэзией были увлечены Пушкин, Дельвиг, Иличевский, Корсаков, Кюхельбеккер, Пушин, Яковлев. Благодаря урокам С. Г. Чиркова лицеисты Матюшкин, Вольховский и Пушкин делали успехи в рисовании. Известны рисунки Федора Матюшкина, которыми он сопровождал свои записки во время морских путешествий. Были музыкально одарены и обладали прекрасным голосом воспитанники Корсаков и Яковлев. Они сочиняли музыку, в том числе и на стихи лицеистов. Дельвиг играл на фортепиано, а Кюхельбеккер на скрипке [6, с. 98]. Лицеисты издавали собственные литературные журналы: «*Сарско-сельские лицейские газеты*», «*Императорского лицея Вестник*», «*Для удовольствия и пользы*», «*Неопытное перо*», «*Лицейский мудрец*» [28, с. 71–76]. Мальчики сами были авторами, редакторами, собственноручно красивым почерком оформляли и иллюстрировали лицейские издания. При этом они ни на минуту не переставали учиться, ведь подобная деятельность требует поисковой теоретической работы и применения всех своих талантов, напряжения ума и сердца.

Третий «кит педагогики Царскосельского лицея» – это целенаправленное формирование гражданской зрелости воспитанников, их нравственное воспитание. Применение этого опыта в современных образовательных организациях особенно ценно в свете задачи «воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций», поставленной Национальным проектом «Образование» [5, с. 15]. Становлению нравственности и гражданской позиции молодых людей способствовали не только уроки права, отечественной истории, словесности и литературы, но и система поощрений и наказаний. Быт лицеистов отличался скромностью и аскетичностью. Хотя телесные наказания были запрещены, дисциплина в Лицее была достаточно строгой. Провинившихся могли заключить в карцер, лишить общего стола и даже в особых случаях на два дня посадить на хлеб и воду. Ю. Н. Тынянов упоминает еще о таком действенном виде наказания как лишение на один день лицейского мундира [2, с. 68]. В классе была «черная доска», на которой записывали имена проштрафившихся лицеистов. Но зато существовала и «доска с золотыми буквами», куда вписывали имена отличников. В качестве поощрений за заслуги воспитанников на-

граждали золотыми медалями, дарили им книги с собственноручными подписями директора или профессоров.

Взрачивание гражданственности, верности и любви к своему Отечеству было одной из основных целей воспитания будущих государственных деятелей. Для этого прилагались разносторонние усилия. Но, пожалуй, самое мощное влияние на патриотический дух лицеистов оказала начавшаяся в 1812 г. Отечественная война с Наполеоном I. Из окон библиотеки, располагавшейся в галерее, лицеисты смотрели вслед уходящим на войну русским полкам, которые формировались как раз в Царском селе. Каким волнением наполнялись тогда их юношеские сердца, осознанием хрупкости мира, ответственности каждого за судьбу своей Отчизны, будь то на поле брани или на мирном поприще.

И, наконец, четвертым фактором, без которого невозможна была практическая реализация задуманной В. Ф. Малиновским «царскосельской модели воспитания юношества», является высокий профессионализм и единомыслие преподавательского состава. Все они искренне разделяли идеи, положенные в основу воспитательного процесса, создавая ту самую лицейскую воспитывающую среду, тот самый «лицейский дух». Стоит отметить, что большинство профессоров и педагогов Лицея были русскими людьми, блестяще образованными, несмотря на свой молодой возраст. А. П. Куницын, И. К. Кайданов и И. Я. Карцов окончили Петербургский педагогический институт и были зачислены в штат преподавателей Царскосельского лицея после прохождения дополнительного обучения в крупнейших культурных и образовательных центрах того времени – Гёттингене, Йене, Париже [28, с. 76]. Педагоги побуждали лицеистов к учебной и внеучебной деятельности собственным примером. Так, профессор Н. Ф. Кошанский, преподаватель словесности, сам активно сотрудничал с издателями и публиковал свои статьи, стихи, переводы, учебники, а со временем взрастил и вовлек в эту деятельность целую плеяду литературно одаренных лицеистов [28, с. 75]. Очень важно, что лицейские педагоги не только обладали обширными и глубокими знаниями, но и творчески относились к самому процессу обучения и воспитания. Они сами создавали учебные программы, учебники, наглядные пособия, могли индивидуализировать процесс развития каждого своего ученика с учетом его природных склонностей и проявляемых интересов. Например, для Федора Матюшкина, мечтавшего о море, была разработана дополнительная программа обучения, специально для него покупались книги в лицейскую библиотеку. По воспоминаниям лицеиста И. И. Пущина – друга А. С. Пушкина, на классах по математике профессор И. Я. Карцов сказал Александру Пушкину с улыбкой: «Хорошо! У вас, Пушкин, в моем классе все кончается нулем. Садитесь на свое место и пишите стихи» [23]. Возможно, именно в умении разглядеть каждого ученика, в способности к педагогическому творчеству и кроется один из секретов результативности «царскосельской модели». В наши дни одним из подходов к развитию образования в России является внедрение персонализированной модели обучения [5, с. 24]. В этой связи опыт лицейских педагогов и приемы, применяемые ими для адаптации учебной программы к индивидуальным запросам каждого молодого человека, особенно актуальны и востребованы.

Приведенные выше примеры иллюстрируют практическую реализацию идеи В. Ф. Малиновского о «воспитывающей среде» как главном педагогическом инструменте обучения и воспитания лицеистов. По мнению К. В. Романенчук, образовательная среда учебного заведения должна гармонично сочетать в себе три компонента [25, с. 2]. Первый – пространственно-семантический компонент – был

проявлен в Царскосельском лицее путем организации быта, жизненного и учебного пространства воспитанников, формирования символики и традиций. Ярким примером воспитывающей роли символов является герб лицея, созданный вторым его директором Е. А. Энгельгардтом. Сова – символ мудрости, лира – атрибут поэзии, дубовый и лавровый венки как символы силы и славы, а также девиз «Для общей пользы» возвышали помыслы воспитанников и напоминали о возлагаемых на них обществом надеждах [5, с. 16]. Второй компонент – содержательно-методический – опирался на психолого-педагогические взгляды В. Ф. Малиновского и выразился в разработке программы гармоничного формирования личности воспитанников (умственного, нравственного, творческого, физического), подборе учебных предметов и высокопрофессионального педагогического состава. И, наконец, третий – коммуникационно-организационный – обеспечивался путем грамотного выстроенного распорядка дня, организующего непрерывную развивающую деятельность воспитанников, а также путем формирования душевных, почти семейных отношений педагогов и воспитанников, вовлечения их в творческую деятельность, позволяющую проявить свои индивидуальные таланты, благодаря созданию педагогического коллектива единомышленников.

Проиллюстрируем адаптационные и мотивационные возможности воспитывающей среды Царскосельского лицея пушкинской поры.

Н. Н. Мельникова выделяет два критерия социально-психологической адаптации личности к новым условиям. Внутренний критерий учитывает общее психологическое благополучие и удовлетворенность индивида. Внешний же критерий оценивает соответствие индивида требованиям среды [18, с. 5].

Адаптация воспитанников Лицея к новому пространству, в которое они попали, приспособление к незнакомым им доселе условиям жизни, освоение ими иного бытового уклада, правил поведения, общежития, нового образа мыслей была первейшей целью педагогов в Царском селе. Ведь только на этом фундаменте можно было решать образовательные и воспитательные задачи, стоящие перед лицеистами и их педагогами. Сложности адаптации поступивших в Лицей мальчиков усугублялись тем, что они довольно сильно различались по возрасту, уровню предварительной подготовки и даже вероисповеданию. Самому младшему Модесту Корфу было всего 11, Александру Горчакову 12, а старшему Ивану Малиновскому уже 16. Часть лицеистов воспитывались ранее в Московском университетском пансионе, другие в Санкт-Петербургской гимназии, третьи – в частных пансионах, а некоторые прежде обучались дома [28, с. 71]. Первой мерой, способствующей адаптации столь разных юношей, было решение директора В. Ф. Малиновского не разрешать воспитанникам покидать Лицея вплоть до его окончания [28, с. 72]. Родственники могли навещать детей только в выходные дни. Этот запрет оградил мальчиков от внешних влияний, стал средством воспитания самостоятельности и закалки характера. Сочетание строгой дисциплины, требование соблюдения распорядка и правил поведения с теплой домашней атмосферой, защитой от страха физической боли и унижения, формированием уважительных теплых и дружеских отношений, установкой на принятие индивидуальных особенностей каждого лицеиста также давало мощный адаптационный эффект. Еще одним фактором, снимающим барьеры недоверия и повышающим уверенность в своих силах, была увлеченность и радость совместного творчества, позволяющая лицеистам ощутить внутренний психологический комфорт. А разрешение уединенных прогулок воспитанников в Царскосельском

парке помогало юношам поддерживать душевное равновесие, адаптироваться к напряженной учебе и трудностям подросткового возраста.

По мнению Т. Н. Вершининой, чем активнее социальная среда по отношению к субъекту, тем более в адаптации преобладает приспособление. Чем более во взаимодействии со средой доминирует субъект, тем более его адаптация приобретает характер активной деятельности, в том числе по преобразованию самой среды [4]. В этой связи хочется подчеркнуть гармоничное сочетание в «царскосельской модели воспитания юношества» средовой и субъектной составляющих в адаптации лицеистов. С одной стороны, высокие требования и идеалы, жесткие правила и распорядок жизни, с другой – широкие возможности для реализации индивидуальных способностей, проявления себя, сотворчества в создании «лицейского духа».

Адаптационный и мотивационный аспекты воспитания неразрывно связаны друг с другом. Адаптированность мальчиков к жизни и учебе в Лицее служила основой для мотивации, для их стремления к развитию и саморазвитию в овладении знаниями и раскрытию индивидуальных склонностей и талантов. В то же время мотивационные приемы, используемые в воспитательной системе Лицея, давали положительный адаптационный эффект.

Уже на торжественном открытии Императорского Царскосельского лицея «будущие государственные деятели» ощутили возлагаемые на них надежды и ответственность перед своими семьями, страной, Государем и августейшей фамилией, присутствующими при этом событии. А произнесенные А. П. Куницыным «Наставления воспитанникам» дали лицеистам ясное понимание, что их обучение – это дело государственной важности, что их готовят для служения Отечеству, а также воодушевило юношей и создало в их умах идеал, к которому должно стремиться.

Помимо описанной выше системы поощрений и наказаний интересен опыт оценивания успехов воспитанников Царскосельского лицея с точки зрения адаптационного и мотивационного потенциала. Система оценивания отличалась высокой психологической корректностью. Сначала лицеистам вовсе не выставляли привычных для нас оценок. Преподаватели давали подробную письменную характеристику успехам каждого ученика по своим предметам. При этом педагоги не только констатировали уровень успешности, но и пытались объяснить причины поступков, удач или неудач лицеистов. Такие оценки не ущемляли самолюбия воспитанников, но давали педагогам богатую пищу для индивидуальной работы с каждым из них. Позже, в 1816 г., в итоговые ведомости стали выставлять оценки (интервальная шкала). Единица, двойка и тройка означали отличную, очень хорошую успеваемость, и лишь четверка и ноль считались плохими оценками, означавшими «посредственно» и «худо» [2, с. 65]. Высокий стимулирующий эффект давала система ранжирования лицеистов (шкала порядков) в зависимости от их успехов. В столовой лучшие места занимали воспитанники, отличившиеся благопристойным поведением. В классе ученики рассаживались в зависимости от успеваемости по тому или ином предмету: чем лучше успехи, тем ближе к учителю. Лицеист Владимир Вольховский практически у всех педагогов сидел на первой парте. Горчаков, Корф и Ломоносов, будучи очень честолюбивыми, стремились занять место Вольховского. Задние парты традиционно принадлежали Данзасу и Броглию. «Неспособным и ленивым» также считался флегматичный Дельвиг. Пушкин на многих предметах обычно сидел ближе к последнему ряду [28, с. 73–74]. Но все лицеисты твердо знали, что могут поменять свою позицию, приложив больше усилий. Подстегивали старания воспитанников испытания и экзамены, которые были довольно частыми:

трехмесячные, полугодовые, годовые. Торжественно проходили переводные и выпускные экзамены. На них могли присутствовать родственники воспитанников, а также приглашенные гости: министры, члены Академии наук, профессора университетов и другие лица, считавшиеся профессионалами в той или иной области [2, с. 66]. Тут уж нельзя было «ударить в грязь лицом». Важным мотивационным фактором был для юношей опыт совместной творческой деятельности, например, участие в театральных постановках или издание лицейских журналов, о которых уже говорилось выше. Ощущение ответственности за результат общего дела, ощущение значимости своего участия в нем стимулировало юношей прилагать усилия, делать все наилучшим образом. Интересно, что в Лицее первоначально существовал запрет на «сочинительство» [28, с. 74]. Возможно, «запретный плод» поспособствовал столь бурному расцвету именно этого вида творчества в среде лицеистов.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о соотношении познавательных и социальных мотивов в обучении и воспитании лицеистов. С одной стороны, отсутствие традиционных оценок, доступ к широкому спектру книг и журналов, увлеченность самих педагогов, вовлечение в творческую деятельность давали лицеистам возможность развивать познавательную часть мотивационной сферы, учиться увлеченно и с интересом, с другой – «царскосельская модель воспитания юношества» активно использовала социальные мотивы – конкуренция за первенство в классе того или иного педагога, желание занять определенное место среди воспитанников во время обучения в Лицее и в обществе после его окончания, а также стремление получить признание и одобрение друзей, педагогов, родственников, приглашенных гостей или избежать порицания и разочарования с их стороны.

В мае 1817 г., сдав пятнадцать экзаменов за семнадцать дней, 29 лицеистов «пушкинского выпуска» получили аттестаты с чинами 9 и 10 класса, с офицерскими званиями [15, с. 67]. Директор Е. А. Энгельгардт заложил традицию разбивать чугунный колокол, сопровождавший все шесть лет жизнь лицеистов. Для первого выпуска из его осколков были отлиты кольца в память о лицейских днях, поэтому они себя стали в шутку называть «чугунниками». Многие из них добились высоких результатов на государственной службе, на военном поприще, в литературе, музыке. Лицейский дух свободомыслия привел некоторых из них к борьбе за изменение существующих порядков, против царской самодержавной власти, а других сделал верной опорой русского престола. Но главным достижением «царскосельской модели воспитания юношества», плодом ее гуманистической педагогики и «психологии сердца», показателем результативности стало то, что все без исключения «чугунники» с большой теплотой вспоминали свои лицейские годы и сердцем стремились вернуться в свое «отечество» – Царское село.

Таким образом, «царскосельская модель воспитания юношества» В. Ф. Малиновского и исторический опыт «взрачивания нового поколения» в Императорском Царскосельском лицее является богатейшим источником педагогической мудрости и результатом развития психологической мысли, в частности, вопросов, связанных с проблемой формирования индивидуальности человека в России. Это яркий пример создания «воспитывающей среды», содержащей в себе широкий спектр возможностей социально-психологической адаптации, учебной мотивации юношества, патриотического воспитания и современного «Человека – Гражданина – Воина».

Список литературы

1. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирования личности: монография. М.: Мысль, 1976. 158 с.
2. *Богуславский М. В.* Педагогические основы Царскосельского лицея // Исследователь / Reseacher (МППГУ). 2013. № 1-2 (11-12). С. 71–76.
3. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 1997. 352 с.
4. *Вершинина Т. Н.* Производственная адаптация рабочих кадров. Социально-экономические проблемы труда на промышленном предприятии: монография. Новосибирск: Наука, 1979. 303 с.
5. *Виноградов П. Н.* Психология жизненного пространства развивающегося человека (образы и идеи Царскосельского лицея) // Развитие человека в современном мире. 2020. № 1. С. 14–26.
6. *Волкова Н. В.* Событийный характер организации жизнедеятельности лицеев XIX века (на примере Царскосельского лицея) // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2011. № 1. С. 95–100.
7. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
8. *Градулева И. В.* 250 лет со дня рождения В. Ф. Малиновского, первого директора Царскосельского лицея // Историко-педагогический журнал. 2016. № 1. С. 60–64.
9. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
10. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Психологическая мысль в России: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2016. № 4 (20). С. 88–101.
11. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Психологическая мысль в России в XVII веке: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2017. № 2 (22). С. 59–73.
12. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Психологическая мысль в России в XVIII веке: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 67–87.
13. *Иванов Д. В.* Психологическая мысль в России конца XVIII – начала XIX века. В. Ф. Малиновский // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 110–129.
14. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Психологическая мысль в философско-публицистических произведениях российских просветителей начала XIX века // Системная психология и социология. 2018. № 4 (28). С. 84–99.
15. *Ирхин Ю. В.* 200 лет Царскосельскому лицезу // Государственная служба. 2011. № 6 (74). С. 63–67.
16. *Куницын А. П.* Наставление воспитанникам, читанное при открытии Императорского Царскосельского лицея в присутствии Его Императорского Величества и августейшей фамилии октября 1811 года адъюнкт-профессором Александром Куницыным. СПб., 1811. 8 с.
17. *Малиновский В. Ф.* Рассуждение о мире и войне // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2015. № 6. С. 224–249.
18. *Мельникова Н. Н.* Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ. 2004. 57 с.
19. *Никитина И. Н.* К вопросу о понятии социальной адаптации // Вопросы теории и методов социологических исследований. 1980. Вып. 3. С. 57.
20. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2017. 304 с.
21. *Пихоя Р. Г.* Царскосельский лицей – умные люди для умной службы // Императорский лицей в истории России XIX – XXI веков: тезисы докладов Международной научной конференции к 200-летию со дня основания Императорского Царскосельского лицея. СПб.: СЗИ РАНХиГС, 2011. С. 50–56.

22. *Пушкин А. С.* Собрание сочинений: в 10 т. М.: Художественная литература, 1974. Т. 1. 744 с.
23. *Пуцин И. И.* Записки о Пушкине // Пушкин в воспоминаниях современников: в 2 т. СПб.: Академический проект, 1998. Т. 1. С. 60–100.
24. *Равкин З. И.* Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры: 1811–1817: историко-педагогический очерк. М.: МПСИ: Флинта, 1999. 152 с.
25. *Романенчук К. В.* Историко-педагогический опыт создания образовательной среды учебного заведения в России: от Царскосельского лицея до современности // Гуманитарий. 2018. № 3 (8). С. 1–9.
26. Русские просветители (от Радищева до декабристов): сборник: в 2 т. / под ред. И. Я Щипанова. М.: Мысль, 1966. Т. 1. 440 с.
27. *Рыжов Б. Н.* История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Военное издательство, 2004. 239 с.
28. *Савинков А. И.* Содержание и организация обучения в Царскосельском лицее // Исследователь/Reseacher (МПГУ). 2013. № 1-2 (11-12). С. 71–76.
29. *Флейвелл Дж.* Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967. 623 с.
30. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.



УДК 376+004+37.0

Лемиш Вера Васильевна

Тупицына Наталья Сергеевна

К ВОПРОСУ О КОНТЕНТ-АНАЛИЗЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ YOUTUBE-КАНАЛА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РЕСУРСОВ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье видеоматериалы, размещенные пользователями в интернете, рассматриваются как тексты, отражающие социальную реальность. Цель исследования состояла в изучении ресурсов семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. В качестве метода исследования использовался качественный контент-анализ. Объектом изучения стали видеоматериалы Youtube-канала Helena Belena. Анализ осуществлен по двум смысловым категориям: «ресурсы семьи ребенка с ОВЗ» и «опыт этой семьи как ресурс для других подобных семей». Выявлены следующие ресурсы, используемые семьей ребенка с ОВЗ: социальное и межличностное партнерство, доступность окружающей среды и инфраструктурный ресурс, технические и медицинские средства реабилитации, конструктивное отношение родителя к трудной жизненной ситуации и заболеванию ребенка. Описана взаимосвязь и взаимообусловленность этих ресурсов. Показано, что зрелая родительская позиция матери является системообразующим ресурсом семьи, обуславливающим активный поиск и использование многообразных социальных и социально-психологических ресурсов.

Выявлено, что этот Youtube-канал также является ресурсом для других семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ: они не только получают информационную и психологическую поддержку от автора видеоматериалов, но и наглядно видят положительный опыт и результат зрелого родительства.

Полученные результаты могут быть использованы в практике реабилитации семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, в следующих направлениях: в формировании конструктивных родительских установок в отношении своего «особого» ребенка и его проблем со здоровьем; в снятии психологических барьеров, связанных со стигматизацией инвалидов; в привлечении общественных организаций для формирования ресурса межличностного партнерства; в создании проектов и программ для объединения семей, воспитывающих «особых» детей, для конструирования ресурса социального партнерства.

Ключевые слова: семья ребенка с ОВЗ как реабилитационная система; проблемы семьи ребенка с ОВЗ; ресурсы семьи ребенка с ОВЗ; системный подход; качественный контент-анализ; видеоматериалы Youtube-канала.

Лемиш Вера Васильевна – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, verlem2004@yandex.ru, Омск, Россия

Тупицына Наталья Сергеевна – студ. 3 курса, направление «Социальная работа», Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, nata.1601@bk.ru, г. Омск, Россия

Lemish Vera Vasilievna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work, Pedagogics and Psychology, Dostoyevsky Omsk State University, verlem2004@yandex.ru, Omsk, Russia

Tupitsyna Natalia Sergeevna – Third-year student, Direction "Social work", Dostoyevsky Omsk State University, nata.1601@bk.ru, Omsk, Russia

Lemish Vera Vasilievna

Tupitsyna Natalia Sergeevna

TO THE QUESTION OF THE CONTENT ANALYSIS OF YOUTUBE VIDEO MATERIALS FOR THE STUDY OF THE RESOURCES OF CHILDREN'S FAMILIES WITH DISABILITIES

Abstract. In the article, the user's videos having been posted in the Internet are considered as the texts that reflect a social reality. The purpose of the study was to study the resources of a family with a child with disabilities. Qualitative content analysis was used as a research method. The object of the study was video materials of Helena Belena You tube channel. The analysis was carried out in two semantic categories: «resources of the family of a child with disabilities» and «the experience of this family as a resource for other similar families». The following resources of the family of a child with disabilities were identified: social and interpersonal partnership, accessibility of the environment and infrastructural resources, technical and medical means of rehabilitation, a constructive attitude of a parent to a difficult life situation and a child's illness. The relationship and interconditionality of these family resources has been established. The mature parental position of a mother is a system-forming resource of a family, which determines the active search and the use of diverse social and social psychological resources.

It was revealed that this You tube channel is a resource for other families with a child with disabilities: they receive informational and psychological support from the author of the video materials, see the positive experience and the result of mature parenting clearly.

The obtained results can be used in the practice of rehabilitation of families with a child with disabilities in following directions: in the formation of constructive parental attitudes towards their «special» child and his health problems; in removing the psychological barriers associated with the stigmatization of people with disabilities; in attracting public organizations to form a resource for interpersonal partnership; in creating projects and programs for uniting families raising «special» children, for constructing a resource of social partnership.

Keywords: family of a child with disabilities as a rehabilitation system; problems of the family of a child with disabilities; resources of the family of a child with disabilities; systematic approach; high-quality content analysis; video materials of Youtube-channel.

По данным Федеральной службы государственной статистики, в Российской Федерации численность детей инвалидов в 2016 г. составляла 628 тыс. человек, в 2020 г. – 704 тыс. человек [11]. Тенденция увеличения количества семей, воспитывающих детей с ОВЗ, обусловила не только необходимость в решении проблем медицинской реабилитации ребенка, но и потребность научного осмысления психологической помощи семьям, в которых воспитываются такие дети.

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья влечет за собой целый комплекс проблем: материальных, жилищных, бытовых, психологических, медицинских, социальных [1; 2]. К «особым проблемным зонам» такой семьи относят: нарушение детско-родительных взаимоотношений, тяжелое психоэмоциональное состояние родителей, их неготовность к принятию особенного ребенка, неготовность к взаимодействию со специалистами, стигматизация со стороны социума, сложности в удовлетворении социальных и культурных потребностей семьи [7; 16]. Эти психологические проблемы семьи могут стать существенным барьером для эффективной социально-психологической адаптации ребенка с ОВЗ. Напротив, зрелая родительская позиция, проявляющаяся в способности понимать и принимать

(рационально и эмоционально) своего особого ребенка, является важным условием успешности реабилитационного процесса [4; 15].

Переход от медицинской модели инвалидности к социальной (гуманистической) в теории способствовал развитию ресурсного подхода в практике работы с семьей, воспитывающего ребенка с ОВЗ. Реализация этого подхода предполагает решение проблем на основе выявления и активного использования ресурсов семьи. Ресурсы – это «средства, наличие и достаточность которых способствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность – затрудняет» [6, с. 3].

В рамках системного подхода семья ребенка с ОВЗ понимается как реабилитационная структура, которая обладает потенциальными возможностями создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка [3; 8; 14]. Но «особая» семья может быть подобной реабилитационной структурой лишь в том случае, если количество проблем не нарушает ее гармоничного функционирования, поэтому активное использование ресурсов семьей способствует созданию пространства для эффективной реабилитации ребенка. Кроме того, средства поддержания благополучия являются ресурсами семьи в том случае, если члены семьи оценивают и осмысливают их как ресурсы [12].

Выделяют следующие группы ресурсов семьи ребенка с ОВЗ: личностные, материальные и социокультурные. Важно отметить, что дефицит одних ресурсов может компенсироваться наличием других ресурсов [10; 13]. Также у «особой» семьи существуют ресурсы для успешной социокультурной интеграции ребенка. Среди них: сплоченность ценностей родителей, оптимизм, эффективное совладание со стрессом, способность к самообразованию и изменению стратегий поведения в трудной ситуации, экономические ресурсы, технические и медицинские средства реабилитации, доступность окружающей среды [12].

Межличностное и социальное партнерство являются ресурсами такой семьи при ее готовности создать развивающее пространство. Межличностное партнерство – это стратегия семьи ребенка с ОВЗ, которая направлена на взаимодействие с окружением ребенка и специалистами. Социальное партнерство – явление, при котором родители «особых» детей объединяются для достижения общих целей и решения сходных вопросов [12].

В семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, возможны и положительные изменения в семейной системе [5; 9]. Среди таких положительных изменений отмечают следующее: увеличение степени участия родителей в воспитании ребенка с ОВЗ, расширение социальных связей, знакомство с компетентными специалистами, возможность духовного обогащения членов семьи, развитие толерантности, принятие инвалидов и людей с особенностями.

Эти ресурсы способствуют эффективному решению проблем, возникающих у семьи ребенка с ОВЗ, а также увеличивают степень ее адаптивности, уменьшают напряжение, самостигматизацию и изолированность семьи. Изучение ресурсов «особых» семей позволит выделить их опыт конструктивного разрешения трудных ситуаций с целью создания эффективных реабилитационных программ для предотвращения возникновения и усугубления «особых проблемных зон» семей в группе риска, воспитывающих детей с ОВЗ.

Однако изучение ресурсов семей с особым статусом на практике затрудняется тем, что эта категория семей относится к закрытому типу. Члены таких семей изолируются от ближайшего социального окружения, либо сужают поле внесемейного

взаимодействия, потому что могут скрывать факт нарушения развития у ребенка из-за внутренних установок в отношении его болезни (стыд, страх). Закрытость семьи детерминирует обращение родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, к социальным сетям как для получения информации о воспитании и реабилитации такого ребенка, так и для расширения своего круга общения. Родители в сетях не только откровенно делятся своими проблемами, но и способами их решения.

Таким образом, открытые интернет-источники, которые активно используют семьи с детьми с ОВЗ, могут выступать в качестве объекта исследования. Изучение опыта родителей «особых» детей с помощью анализа интернет-источников позволит выявить как проблемы, так и ресурсы таких семей для более эффективного выстраивания реабилитационной работы с «закрытыми» семьями.

Целью проведенного исследования явилось выявление «ресурсов» семьи ребенка с ОВЗ.

В качестве методов исследования выбран качественный контент-анализ. Само исследование состояло из трех этапов.

На первом этапе исследования были проанализированы открытые интернет-источники, на которых семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, обсуждают различные проблемы и темы. В частности, были рассмотрены три интернет-платформы:

1. Форумы «Общение мам особых деток»¹, «Особенный блог об особенных детях и их родителях»².

2. Youtube-каналы родителей «особых» детей («Family Goryachkina», «Ясик Михайлов: Моя особенная жизнь», «Марина Соколова», «Helena Belena»).

3. Тематическое сообщество социальной сети Одноклассники «Инвамама – сообщество родителей детей-инвалидов».

Было установлено, что такой интернет-источник, как Youtube-каналы родителей «особых» детей наиболее информативен для исследования ресурсов семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

На втором этапе исследования было просмотрено, в целом, 87 видеоматериалов четырех Youtube-каналов родителей детей с ОВЗ (см. выше). В результате анализа был выбран Youtube-канал «Helena Belena», так как он является примером того, как семья эффективно использует разнообразные ресурсы.

На третьем этапе исследования было выбрано 20 видеоматериалов на вышеуказанном Youtube-канале. Основой для выбора послужило описание его плейлистов, объединенных по смыслу и соответствующих тематике исследования. К таким плейлистам мы отнесли следующие: «информационные влоги и видео»; «наша развлекательная и познавательная программа».

Аудиоряд, сопровождающий видеоматериал, был транскрибирован. Были выделены следующие категории для контент-анализа видео- и аудиоряда: ресурсы семьи ребенка с ОВЗ, опыт этой семьи как ресурс для других подобных семей.

Результаты исследования. Описание изучаемой семьи. Данная семейная система неполна, поскольку ребенка (Виталий, 12 лет) воспитывает только мать (Елена). Они проживают в городе Сочи. Ребенок имеет наследственное заболевание: спинальную мышечную атрофию Верднига-Гоффмана (СМА), характеризующуюся

¹ Общение мам особых деток: форум [Электронный ресурс]. URL: <http://invamama.ru/story/> (дата обращения: 25.03.2021).

² Особенности блог об особенных детях и их родителях [Электронный ресурс]: форум. URL: <https://moaplaneta.com/tag/deti-s-ovz/> (дата обращения: 28.03.2021).

параличом и нарушением двигательной функции мышц конечностей и туловища вследствие дегенеративных изменений спинного мозга.

Качественный контент-анализ видеоматериалов Youtube-канала «Helena Belena» позволил выявить ряд ресурсов у этой семьи «особого» ребенка.

1. Ресурс социального партнерства. Ряд видеоматериалов посвящен встречам этой семьи и людей, подписавшихся на Youtube-канал Елены. На эти встречи приходят семьи с детьми, как с инвалидностью, так и без, что способствует социализации и формированию коммуникативных навыков у «особых» детей³. Также во время реабилитации в различных учреждениях семья имела возможность познакомиться и продолжить общение с другими семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ. Например, в одном из видео Елена с ребенком отправилась на прогулку с семьей, с которой совместно проживала в палате в период прохождения реабилитации Виталия в Респисе. Они вместе гуляли по магазинам, показывали детям игрушки, выставку конструктора ЛЕГО⁴. В другом видео эти две семьи вместе посещали Военный музей на Поклонной горе в Москве⁵. В видео «Инклюзивный детский праздник “Калейдоскоп улыбок”» Елена с ребенком посетили мероприятие совместно с двумя другими семьями⁶. Видео «Мероприятие от БФ Семьи СМА» является важным примером эффективности мероприятий для детей с особенностями развития: родители вместе с детьми сажали цветы и украшали горшки, дети держались за коляски друг друга и катались по залу в виде паровоза, играли с мячом⁷. Таким образом, регулярное совместное времяпровождение семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, с людьми (взрослыми и детьми) без нарушений здоровья способствует расширению социальных контактов семьи, социализации ребенка, обмену опытом, уменьшает степень самостигматизации ребенка, что является ресурсом социального партнерства для семьи.

2. Ресурс межличностного партнерства. Социальное партнерство тесно связано с межличностным, потому что именно реабилитационные центры и фонды помощи регулярно организуют мероприятия или приглашают семью на различные праздники. Например, реабилитационный центры и фонд приглашали семью в дельфинарий, где ребенок имел возможность взаимодействовать с морскими животными, тем самым расширяя свой кругозор⁸.

³ Москва, Встреча добра. Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5Lp9wm6R6CQ&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m&index=2> (дата обращения: 02.04.2021).

⁴ ГУМ, Центральный детский магазин Москвы. Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iYhzn07nQs&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m&index=14> (дата обращения: 04.04.2021).

⁵ Поездка в Военный музей на Поклонной Горе. Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9Hm14baGri0&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m&index=13> (дата обращения: 04.04.2021).

⁶ Инклюзивный детский праздник «Калейдоскоп улыбок» в г. Москва. Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TurEzhZN-5w&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m&index=4> (дата обращения: 03.04.2021).

⁷ Мы на мероприятии от Благотворительного Фонда «Семьи СМА». Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=27RU6935eeA&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m&index=15> (дата обращения: 05.04.2021).

⁸ Влог: идем в Адлерский дельфинарий. Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FRnWmt533oI&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m&index=12> (дата обращения: 04.04.2021).

Также, благодаря содействию фонда, семья посетила Зимний театр⁹. Во время просмотра спектакля в Ледовом дворце мать и ребенок имели возможность получить положительные эмоции и с пользой провести свободное время¹⁰. Когда семья посетила Чемпионат Мира, то Елена отмечала эмоциональную разрядку, наличие ярких, необычных впечатлений у себя и ребенка¹¹. На детском празднике Елена играла совместно с Виталием в различные игры, также ребенок имел возможность пообщаться с аниматорами, которые воплощали персонажей из его любимых мультфильмов¹².

Важно отметить, что мать активно использует предоставляемые возможности для социализации ребенка, тем самым подавая пример социальной активности другим семьям детей с ОВЗ. Таким образом, межличностное партнерство выступает в качестве важного ресурса для «особого» ребенка. Эффективная работа реабилитационных центров в сочетании с вовлеченностью и участием семьи ребенка с ОВЗ позволяет ей приобретать новый опыт взаимодействия с социумом и содержательного проведения совместного досуга. Такие ресурсы, как межличностное и социальное партнерство, активная вовлеченность родителя взаимосвязаны и усиливают влияние каждого на эффективность реабилитации и развития ребенка.

3. Доступность окружающей среды и инфраструктурный ресурс. Елена отмечала наличие удобных пандусов, лифтов, электромотоцикла и отдельного входа в стадионе для инвалидов¹³. Но инфраструктурный ресурс семьи «особого» ребенка тесно связан с доступностью окружающей среды, потому что именно крупные города являются наиболее приспособленными для людей с ОВЗ: «Мы живём в Сочи [...]. Большую роль, конечно, сыграла Паралимпиада. Здесь много санаториев, здравниц¹⁴. Я знаю районы Адлера до Олимпиады [...]. Там всё переделано, там точно есть безбарьерная среда. В Адлере есть низкопольные автобусы, есть кафе и магазины с пандусами. Конечно, здесь безбарьерная среда лучше, чем в остальных городах»¹⁵.

В целом, можно сделать вывод, что доступность окружающей среды и инфраструктурный ресурс обуславливают возможность активной социализации семьи «особого» ребенка. Эти ресурсы способствуют беспрепятственному доступу к объектам культурно-досуговой направленности, что увеличивает поле социальной активности семьи «особого» ребенка.

⁹ Первый раз в Зимний Театр. Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7ipwvYWJL3A&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m&index=9> (дата обращения: 06.04.2021).

¹⁰ Мы в ледовом дворце «Айсберг» на сказке «Морозко». Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4tLKLOqHASc&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m&index=10> (дата обращения: 04.04.2021).

¹¹ Чемпионат мира 2018: Германия – Швеция. Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=g7d0ivNdrHI&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m> (дата обращения: 02.04.2021).

¹² ВДНХ. Детский праздник «Мультимир». Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4HPQgSfKQw0&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m&index=3> (дата обращения: 03.04.2021).

¹³ Чемпионат мира 2018: Германия – Швеция. Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=g7d0ivNdrHI&list=PLOVVSxc3DWSKSp-ii7iRF8V4QM3mU8d4m> (дата обращения: 02.04.2021).

¹⁴ Эвтания для моего ребенка-инвалида, зачем ему жить? Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_z0m4WyORCE (дата обращения: 07.04.2021).

¹⁵ Влог: Адлер, безбарьерная среда. пляж «Чайка». Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ejeQx7kL-ii> (дата обращения: 06.04.2021).

4. Наличие технических и медицинских средств реабилитации. Этот ресурс обуславливает возможность посещения культурно-досуговых мероприятий, встреч с другими семьями, так как ребенку с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата необходимо иметь иные способы передвижения: «Моего ребенка курирует фонд “Вера”. Ему сразу закупили всю дыхательную аппаратуру, следом закупили в коляски [...]. У Витали, например, эта коляска “Бинго”, закупил ее фонд. Эта коляска обошлась примерно в 300 тыс. рублей. Вот эта электроколяска, его любимая, стоила 600 тыс. рублей»¹⁶.

Наличие технических и медицинских средств реабилитации взаимосвязано с ресурсами социального и межличностного партнерства, потому что позволяет семье гулять с ребенком, тем самым социализируя его. Однако высокая стоимость технических и медицинских средств реабилитации приводит к тому, что этот ресурс тесно связан с экономической составляющей.

5. Конструктивное отношение матери к трудной жизненной ситуации и заботливанию ребенка. Елена отмечает положительные изменения в своей жизни после рождения ребенка с ОВЗ. Она видит разнообразные аспекты в том, что у нее родился ребенок с особенностями развития: знакомство со многими людьми, переоценка собственных взглядов на имеющееся благополучие: «Мой ребенок [...] учит доброте, учит ценить свою жизнь, свое состояние, учит любить детей, жизнь. Я считаю, что мне очень повезло. У меня есть крыша над головой, у меня есть хорошая семья, любящий сын. У меня есть возможность за ним ухаживать. Нам помогает очень много добрых людей. С рождением такого ребенка я столкнулась с такой добротой и открытостью, я встречаю необыкновенных людей в этой жизни»¹⁷.

Зрелая позиция матери в отношении болезни ребенка и возникших в связи с этим трудностей является системообразующим ресурсом семьи, так как принятие особенностей ребенка способствует активному поиску и использованию различных ресурсов, которые могут помочь в реабилитации ее ребенка.

В ходе изучения Youtube-канала «Helena Belena» были выявлены не только ресурсы этой семьи, но и влияние Youtube-канала на другие «особые» семьи (второй аспект (категория) проведенного качественного контент-анализа Youtube-канала «Helena Belena»).

Ответы Елены на комментарии к видео, а также вопросы подписчиков свидетельствуют о том, что она подает другим семьям пример активности и вовлеченности в жизнь общества и противостояния общественной стигматизации инвалидов: «Пишут “...какой позор, вы снимаете на всю страну такого ребенка, как вам не стыдно, вы мучаете ребенка”. Я не понимаю, в чем позор. Мне надо стыдиться своего ребенка, что он такой родился, прятать его в подвале от всех, чтобы не портить вашу идеальную картину мира? Также многие пишут, зачем показывать ДЦП-шника или этого Дауна. Знаете, нас таких мам тысячи и тысячи. И мы живем такой же жизнью, как и вы. И наши дети для нас тоже самые любимые, и мы не собираемся прятаться. Общество должно принимать таких детей, людей с ОВЗ, это часть общества»¹⁸.

¹⁶ Влог: дорогая жизнь моего сына. Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LvNsyfV0Ga8&t=347s> (дата обращения: 07.04.2021).

¹⁷ Эвтания для моего ребенка-инвалида, зачем ему жить? Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_z0m4WyORCE (дата обращения: 07.04.2021).

¹⁸ Эвтания для моего ребенка-инвалида, зачем ему жить? Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_z0m4WyORCE (дата обращения: 07.04.2021).

Кроме того, этот Youtube-канал является информационным ресурсом для других семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Елена отвечает на вопросы, тем самым помогая найти способы решения возникших проблем: «Мне очень часто пишут в сообщениях люди с ОВЗ и колясочники: “как обстоят дела с безбарьерной средой в Адлере?”. Здесь есть спуски к морю, например, на территории Южного Взморья, вот там можно платно. Если бы я сюда ехала с ребенком отдыхать, то я рассматривала бы район Нижнеимеретинской бухты, уже ближе к Олимпийскому парку, там новые районы и хорошая безбарьерная среда»¹⁹.

Таким образом, Youtube-канал «Helena Belena» – это ресурс для других семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Во-первых, Елена вместе с ребенком подает наглядный пример социальной активности, преодоления стигматизации инвалидов обществом, во-вторых, подписчики получают ответы на волнующие их вопросы (связанные с реабилитацией детей с особенностями развития) от компетентного и успешного родителя, в-третьих, опираясь на собственный опыт, Елена обращает внимание родителей «особых» детей на важные нюансы, учет которых позволяет предупредить возникновение ситуаций, вызывающих дополнительные проблемы.

В целом можно отметить, что одно из последствий цифровизации современного общества состоит в том, что интернет-источники отражают социальную реальность, и они, следовательно, могут быть использованы как объект исследования. Научный интерес к подобным источникам информации обусловлен также тем, что семьи ребенка с ОВЗ относятся к закрытому типу. Их самоизоляция во многом связана с распространенной в обществе стигматизацией инвалидов. В силу этого родители особых детей склонны обращаться к социальным сетям за информационной и психологической поддержкой к тем, кто имеет подобный опыт. Важно, что родители в сетях не только откровенно делятся своими проблемами, но и способами их решения.

Поскольку содержание интернет-источников фактически является текстом (в широком смысле), наиболее адекватным методом исследования, на наш взгляд, является контент-анализ. Выбор количественного или качественного его варианта зависит от целей исследователя.

В этой статье представлены результаты качественного контент-анализа Youtube-канала «Helena Belena», который позволил выявить следующие ресурсы, используемые семьей ребенка с ОВЗ: социальное и межличностное партнерство, доступность окружающей среды и инфраструктурный ресурс, технические и медицинские средства реабилитации, конструктивное отношение родителя к трудной жизненной ситуации и заболеванию ребенка. Этот метод исследования выявил взаимосвязь этих ресурсов, их взаимообусловленность.

Зрелая активная позиция матери (как системообразующий ресурс), ее вовлеченность в процесс реабилитации ребенка с ОВЗ позволяет эффективно использовать разнообразные ресурсы, которые предоставляет государство и общественные организации.

Youtube-канал «Helena Belena» является ресурсом для других семей, воспитывающих детей с ОВЗ, так как это позволяет им уменьшить степень самостигматизации и наглядно познакомиться и изучить положительный опыт социальной активности, найти необходимые ответы на вопросы о реабилитации ребенка.

¹⁹ Влог: Адлер, безбарьерная среда. пляж «Чайка». Видео из YouTube-канала Helena Belena [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=eJEQx7kL-iI> (дата обращения: 06.04.2021).

Полученная информация о ресурсах семьи ребенка с ОВЗ может быть использована для поддержки этой адресной группы в следующих направлениях: повышение степени ответственности членов семьи в реабилитационном процессе; снятие психологических барьеров, связанных со стигматизацией инвалидов; привлечение общественных организаций для формирования ресурса межличностного партнерства; создание проектов и программ для объединения семей, воспитывающих «особых» детей, для конструирования ресурса социального партнерства.

Список литературы

1. Алмазова А. А., Ильиных А. В. Анализ проблем семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и некоторые направления оказания помощи таким семьям // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: материалы сборник докладов XVII Международной научной конференции / отв. ред. А. В. Горбенко. Липецк: Аргумент, 2014. С. 70–76.
2. Арутюнян А. М. Проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2016. № 3 (3). С. 41–43.
3. Бразгун Т. Н., Ткачева В. В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 84–98.
4. Галасюк И. Н. Родительство особого ребенка: специфика смыслов и зрелость родительской позиции [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 9. С. 627–643. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelstvo-osobogo-rebenka-spetsifika-smyslov-i-zrelost-roditelskoy-pozitsii/viewer> (дата обращения: 04.04.2021).
5. Гостунская Я. И., Шеховцова Е. А. Особенности совладающего поведения родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 375–377.
6. Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. [и др.] Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121.
7. Малярчук Н. Н., Криницина Г. М., Пащенко Е. В. [и др.] Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 2 (27). С. 8–22.
8. Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: коллективная монография. М.: Спутник+, 2014. 215 с.
9. Нестерова А. А., Ковалевская Н. А. Жизнеспособность и стратегии совладания матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 3. С. 38–46.
10. Петрулевич И. А., Снежко Г. Е. Социокультурные ресурсы семьи для создания платформы самореализации детей с ОВЗ // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 3. С. 65–72.
11. Положение инвалидов: уровень инвалидизации в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964/> (дата обращения: 03.05.2021).
12. Реан А. А., Баранов А. А., Сунцова А. С. Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Развитие личности. 2017. № 4. С. 38–56.
13. Снежко Г. Е. Субъектность семьи в конструировании жизненных стратегий детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. социол. наук. Майкоп, 2018. 26 с.

14. *Ткачева В. В.* Современные технологии психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. С. 155.

15. *Тулицына Н. С.* Родительская позиция как ресурс семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ // Молодежь третьего тысячелетия: сборник научных статей / отв. ред. П. В. Прудников. Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2020. С. 949–953.

16. *Шитицина Л. М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.



Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале.

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публи-

кующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем) также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список литературы (на русском языке, в алфавитном порядке).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (не менее 100–250 слов и не более 300 слов). Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Список литературы. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположены данные объекты должны быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакцион-

ной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 90 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Подписной индекс журнала № 80887 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России»).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: ngpu2008@mail.ru