



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 4 2023

Наталья Яковлевна Большунова

главный редактор, доктор психологических наук, профессор

Заместители главного редактора

Т. В. Белашина, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

Н. А. Галюк, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

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

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Развитие человека в современном мире/Human Development in the Modern World» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76340 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара

Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь

К. Б. Кадыров, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)

Е. И. Кузьмина, доктор психологических наук, профессор, Москва

Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва

В. В. Лемиш, кандидат психологических наук, доцент, Омск

Ю. М. Перевозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

О. А. Устинова, кандидат психологических наук, доцент, Новокузнецк

М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

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

Члены совета

Р. А. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Г. В. Белов, доктор медицинских наук, профессор, Бишкек (Кыргызстан)

Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург

А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир

В. С. Чернявская, доктор педагогических наук, профессор, Владивосток

Л. В. Лидак, доктор психологических наук, профессор, Пятигорск

М. Миланков, доктор медицинских наук, профессор, Нови Сад (Сербия)

Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома

С. К. Нартова-Бочавер, доктор психологических наук, профессор, Москва

А. К. Осницкий, доктор психологических наук, профессор, Москва

М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

Б. Р. Кадыров, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)

Сенна Васконселос да Силва Валесно, доктор педагогики, профессор, Рио-де-Жанейро (Бразилия)

А. В. Серый, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

И. Г. Соловьева, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Черный, доктор психологических наук, профессор, Симферополь

М. А. Щукина, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 4 2023

Natalya Yakovlevna Bolshunova

Editor in chief, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor

Assistants of the Editor-in-chief

T. V. Belashina, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

N. A. Galyuk, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

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

Novosibirsk

The founders of the journal:

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

The journal "Human Development in the Modern World" is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, information technologies
and mass communications PI № FC77-76340 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included
in the Russian Scientific Citation Index

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

- E. V. Bakshutova**, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara
E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk
K. B. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm
E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
V. V. Lemish, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Omsk
Yu. M. Perevozkina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
O. A. Ustinova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novokuznetsk
M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

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

Council members

- R. A. Agavelyan**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
G. V. Belov, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Bishkek (Kyrgyzstan)
N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg
A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir
V. S. Chernyavskaya, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor, Vladivostok
L. V. Lidak, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Pyatigorsk
M. Milankov, PhD (Medicine), Professor, Novi Sad (Serbia)
T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma
S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
A. K. Osnitsky, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
B. R. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
Senna Vasconcelos da Silva Valesio, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor,
Rio de Janeiro (Brazil)
A. V. Seryj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo
I. G. Solovyova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
E. V. Chernyj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Simferopol
M. A. Schukina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Белашина Т. В.** (Новосибирск, Россия), **Красильникова А. С.** (Рязань, Россия) Взаимосвязь индивидуально-типологических свойств и акцентуаций личности следователей 7
- Никитина О. О.** (Барнаул, Россия) Проблема духовно-нравственного развития индивидуальности и субъектности в подростковом возрасте 23

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Мухина С. Е.** (Новосибирск, Россия), **Хамидулина Л. Р.** (Ямало-Ненецкий автономный округ, Россия) Удовлетворенность образом тела у подростков и ее связь с тревожностью 33
- Лемин В. В.** (Омск, Россия) Социальные представления о здоровье на разных этапах взрослости человека 49
- Сатаров А. Х.** (Наманган, Узбекистан) Актуальные проблемы социокультурного роста и профессиональной подготовки подростков в современном Узбекистане 62

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Палюнина О. В.** (Новосибирск, Россия) Развитие индивидуальности через творческие подражания в литературном образовании младших школьников 73
- Чинчикова А. И., Шадрина О. Н.** (Новосибирск, Россия) Психолого-педагогические аспекты взаимодействия специалистов с родителями детей с РАС в процессе коррекционно-развивающей работы 82
- Григоричева И. В.** (Барнаул, Россия) Мотивация достижения и стиль саморегуляции поведения студентов педагогического университета 92

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Устинова О. А.** (Новокузнецк, Россия) V Международная научно-практическая конференция «Социокультурные проблемы и практики современного детства» (9–10 ноября 2023 г.) 102

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
Редактор Д. О. Зверева
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
8(383) 244-00-95.
Адрес издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
8(383) 244-06-62.

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,4. Уч.-изд. л. 7,2.
Тираж 1000 экз. Заказ № 152.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет: 26.12.2023
Отпечатано в Издательстве НГПУ

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023
Все права защищены

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- Belashina T. V.** (Novosibirsk, Russia), **Krasilnikova A. S.** (Ryazan, Russia)
Interrelation of individual-typological properties and accentuations
of investigators' personality 7
- Nikitina O. O.** (Barnaul, Russia) The problem of spiritual and moral development
of individuality and subjectivity in adolescence 23

AGE PSYCHOLOGY

- Mukhina S. E.** (Novosibirsk, Russia), **Khamidulina L. R.** (Yamalo-Nenets
Autonomous Okrug, Russia) Satisfaction with body image in adolescents
and its connection with anxiety 33
- Lemish V. V.** (Omsk, Russia) Social ideas about health at different stages
of human adulthood 49
- Satarov A. Kh.** (Namangan, Uzbekistan) Topical problems of socio-cultural
growth and professional training of adolescent children in modern Uzbekistan 62

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS

- Palyunina O. V.** (Novosibirsk, Russia) Development of individuality through
creative imitation in literary education junior schoolchildren 73
- Chinchikova A. I., Shadrina O. N.** (Novosibirsk, Russia) Features of cooperation
of specialists with parents of children with asd in the process of correctional
and developmental work 82
- Grigorieva I. V.** (Barnaul, Russia) Achievement motivation and self-regulation
style of behavior of pedagogical university students 92

SCIENTIFIC LIFE

- Ustinova O. A.** (Novokuznetsk, Russia) V International Scientific and Practical
Conference «Sociocultural Problems and Practices of Modern Childhood»
(November 9–10, 2023) 102

The journal is based in 2017
Leaves 4 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editor D. O. Zvereva
Editors address: 630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. 8(383) 244-00-95
Editors publisher and printing house:
630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28,
т. 8(383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 9,4. Publisher's sheets: 7,2.
Circulation 1000 issues. Order № 152.
Format 70×108/16
Release date 26.12.2023
Printed by Publishing House of the NSPU

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Развитие человека в современном мире. 2023. № 4
Human Development in the Modern World. 2023, no. 4

Научная статья

УДК 159.9.07

Взаимосвязь индивидуально-типологических свойств и акцентуаций личности следователей

Татьяна Валентиновна Белашина¹, Анастасия Сергеевна Красильникова²

*¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

²Независимый исследователь, Рязань, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования индивидуально-типологических особенностей и акцентуаций личности на выборке сотрудников следственных органов. Актуализирована значимость исследования индивидуально-типологических особенностей и характерологических свойств личности, т. к. выраженность определенных черт обуславливает поведение человека в различных ситуациях, а также выбор тех или иных способов реагирования, оказывая влияние на качество профессиональной деятельности. Отмечено, что учет индивидуально-типологических особенностей и акцентуаций личности в профессиональной деятельности позволяет более эффективно справляться с поставленными задачами, преодолевать скорое возникновение профессиональной деформации и эмоционального выгорания. Это крайне актуально в работе сотрудников следственных органов, деятельность которых предполагает систематическое взаимодействие с людьми и сопровождается серьезными эмоциональными перегрузками, высоким уровнем ответственности и неопределенными критериями успеха. Приведены результаты эмпирического исследования на выборке, которую составили 120 человек – следователи, в возрасте от 24 до 50 лет, из них: 60 мужчин (средний возраст – 33 года) и 60 женщин (средний возраст – 34 года). С целью определения индивидуально-типологических особенностей был применен индивидуально-типологический опросник (ИТО+) К. В. Сугояева и шкала стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса, Р. Раге. Для выявления типа акцентуаций личности применялся тест «12 животных» Б. К. Пашнева. В результате сравнительного анализа установлено, что испытуемым ЭГ-1 (мужчины) более свойственен высокий уровень экстрапунитивности, а испытуемым ЭГ-2 (женщины) – сензитивности и эмотивности. Результаты корреляционного анализа показали, что у испытуемых ЭГ-1 (мужчины) установлены достоверные связи между стрессовой активностью, адаптивностью, тревожностью, стеничностью, лабильностью, спонтанностью и акцентуациями по циклотимному, гипертимному, застревающему и дистимному типам. У испытуемых ЭГ-2 (женщины) установлены достоверные связи между стрессовой активностью, адаптивностью, интропунитивностью, экстраверсией, интроверсией, спонтанностью, ригидностью, тревожностью

и акцентуациями по циклотимному, гипертимному, дистимному, психастеническому, возбуждимому и эмотивному типам.

Ключевые слова: индивидуально-типологические особенности, акцентуации, личность, следователи, профессиональная деятельность, сравнительный анализ, корреляционный анализ.

Для цитирования: Белашина Т. В., Красильникова А. С. Взаимосвязь индивидуально-типологических свойств и акцентуаций личности следователей // Развитие человека в современном мире. 2023. № 4. С. 7–22.

Original article

Interrelation of individual-typological properties and accentuations of investigators' personality

Tatiana V. Belashina¹, Anastasia S. Krasilnikova²

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Independent Researcher, Ryazan, Russia*

Abstract. The article presents the results of the study of individual-typological features and personality accentuations on the sample of investigative officers. The significance of the study of individual-typological features and characterological properties of personality is actualized, because the expression of certain traits determines the behavior of a person in different situations, as well as the choice of certain ways of response, influencing the quality of professional activity. It is noted that taking into account individual-typological features and accentuations of personality in professional activity allows to cope with the tasks more effectively, to overcome the rapid emergence of professional deformation and emotional burnout. This is extremely relevant in the activities of investigative officers, whose work involves systematic interaction with people and is accompanied by serious emotional overload, high level of responsibility and uncertain criteria of success. The results of the empirical study on the sample, which consisted of 120 people – investigators, aged 24 to 50 years, of which: 60 men (average age – 33 years) and 60 women (average age – 34 years). In order to determine individual-typological features, the individual-typological questionnaire (ITO+) of K. V. Sugonyaev and the scale was applied. V. Sugonyaev and the scale of stress resistance and social adaptation of T. Holmes, R. Rage. B. K. Pashnev's "12 Animals" test was used to identify the type of personality accentuation. As a result of comparative analysis, it was found that EG-1 (men) subjects are more characterized by a high level of extrapunitive, and EG-2 (women) subjects – by sensitivity and emotionality. The results of the correlation analysis showed that EG-1 (men) subjects have reliable connections between stress activity, adaptability, anxiety, stenicity, lability, spontaneity and accentuations of cyclothymic, hypertymic, stuck and dysthymic types. In EG-2 subjects (women), reliable connections were established between stress activity, adaptability, intro-punitive, extraversion, introversion, spontaneity, rigidity, anxiety and accentuations of cyclothymic, hypertymic, dysthymic, psychasthenic, excitable and emotive types.

Keywords: individual-typological features, accentuations, personality, investigators, professional activity, comparative analysis, correlation analysis.

For citation: Belashina T. V., Krasilnikova A. S. Interrelation of individual-typological properties and accentuations of investigators' personality. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 4, pp. 7–22. (In Russ.)

Введение. Традиционно для обозначения особенностей человека в психологии чаще всего используются такие понятия, как «индивидуальные различия», «психологические особенности», «индивидуальные особенности», «индивидуально-психологические особенности», «типологические» или «индивидуально-типологические особенности». Одним из противоречий при формулировке каждого из указанных понятий является сложность определения компонентного состава той области, которую данные категории определяют. Это обусловлено, прежде всего, тем, что зачастую не только единичные характеристики, но и целые их группы относятся как к одному, так и к другому понятию, что затрудняет определение уникальности каждого в отдельности понятия. Под термином «индивидуально-типологические особенности» в обобщенном смысле понимаются такие личностные качества и свойства, которые характеризуют степень, направленность и выраженность психической активности человека. С одной стороны, они отражают формально-динамическую сторону психической активности, отраженную в понятии «темперамент», с другой – характерологические черты, отражающие содержательную сторону психической жизни. Вместе с тем оба аспекта тесно связаны в структуре личности, образуя совокупность биологических и социальных качеств и свойств.

Индивидуально-типологические особенности личности рассматриваются как в широком, так и в узком смысле. В широком под индивидуально-типологическими особенностями понимаются не только отдельные психологические особенности человека, но и особенности тех или иных социальных групп, типичные для них [9, с. 185]. Таким образом, понимание индивидуально-типологических особенностей личности в широком смысле позволяет говорить о психологических различиях на разных уровнях как индивидуума, так и их группы. То есть наличие определенных особенностей может быть характерным для представителей социальной группы, но среди других групп эти особенности будут отличать данную группу от других. Если же говорить про отдельного человека, то характерные особенности всегда будут играть индивидуализирующую роль, т. е. либо будут отличать его от других, либо будут отличать отчасти, при этом определяя другие его особенности [4; 6; 11; 12; 18; 19]. В узком смысле под индивидуально-типологическими особенностями личности понимают индивидуальные особенности в контексте психических процессов, состояний и свойств, отличающих людей друг от друга.

Проблема проявления характерологических черт личности является одной из традиционных и ведущих научно-исследовательских проблем психологии, т. к. черты характера человека определяют степень его успешности в различных сферах жизни – семейной, межличностных отношениях, профессиональной деятельности и т. д. Характер играет важную роль в процессах гармонизации личности, ее духовного роста [5; 17]. Кроме того, в современном мире большинство профессий предъявляют высокие требования к характерным чертам личности специалистов, раскрываясь в системе профессионально важных качеств – психофизиологических, личностных и деловых [13].

Так, профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов относится к одной из самых сложных, предполагающих выполнение служебных задач в условиях повышенного риска. Сотрудникам необходимо уметь быстро принимать решения, быть готовым к немедленному реагированию в условиях стремительно меняющейся обстановки и действовать в рамках закона.

Высокие требования к уровню подготовки сотрудников правоохранительных органов предварительного следствия предусматривают формирование у обучающихся глубоких знаний по изучаемым правовым дисциплинам, нацеливают их на получение практических навыков, необходимых для правоприменительной деятельности, развивают правовой тип мышления и умение юридически правильно излагать свои мысли, вырабатывают самостоятельность в принятии процессуальных решений. Кроме того, они предполагают наличие у будущих следователей знаний о профессионально значимых компонентах психологической характеристики и их дальнейшей профессиональной деятельности [2; 3; 9].

Результаты исследования В. А. Дроновой (и соав.) показали, что люди с выраженностью характерологических особенностей гипертимного, эмотивного, возбужденного и демонстративного типов более длительно работают в следственной практике органов внутренних дел, им легче адаптироваться к меняющимся способам раскрытия совершенных преступлений. Другие типы – тревожный, неуравновешенный, дистимический и др. преобладают в малом количестве у сотрудников следственных подразделений или совсем не представлены [7].

Согласно исследованию, проведенному L. H. Clements, успешные следователи обладают развитыми коммуникативными навыками, что по мнению автора, позволяет им использовать более тонкие стратегии в ситуации поиска и анализа доказательной базы вины подозреваемого [8].

В работе Е. А. Печенковой отмечается, что сотрудники подразделений дознания и предварительного расследования преступлений должны отличаться следующими качествами: высоким уровнем познавательных качеств; способностью действовать целенаправленно и уверенно в повседневных и экстремальных условиях служебной деятельности; стремлением к достижению высокого качества решения служебных задач; способностью точно и ясно выражать свои мысли в письменной и устной форме; самостоятельностью и независимостью и др. [15].

В исследовании Ю. Н. Корепановой было установлено, что по частоте распределения курсантов вуза МВД России по типу акцентуаций характера преобладают курсанты гипертимного, циклоидного, застревающего, эмотивного, демонстративного, неустойчивого, экзальтированного типов акцентуаций (расположены в порядке убывания). Аффективный компонент учебно-профессиональной установки является одним из важнейших для успешности учебно-профессиональной деятельности и адаптации курсантов к обучению в вузе. При этом наиболее выражен аффективный компонент учебно-профессиональной установки у курсантов демонстративного и экзальтированного типов характера. Наиболее критично оценивают подготовку к профессиональной деятельности курсанты неустойчивого и застревающего типов [10].

В рамках представленной проблемы было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось определение связи между индивидуально-типологическими свойствами и акцентуациями личности следователей.

Методы. В проведенном исследовании приняли участие 120 человек – следователи, в возрасте от 24 до 50 лет, из них: 60 мужчин (средний возраст – 33 года) и 60 женщин (средний возраст – 34 года).

С целью определения индивидуально-типологических особенностей был применен индивидуально-типологический опросник (ИТО+) К. В. Сугоняева и шкала стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса, Р. Праге. Для выявления типа акцентуаций личности применялся тест «12 животных» Б. К. Пашнева [14; 16].

Обработка полученных данных осуществлялась с применением методов математико-статистического анализа: оценка центральной тенденции с расчетом средних значений, непараметрический критерий сравнения U-Манна-Уитни, корреляционный анализ r_s -Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. В соответствии с проблемой исследования общая выборка испытуемых была дифференцирована на две эмпирические группы: ЭГ-1 – мужчины (N=60) и ЭГ-2 – женщины (N=60).

Далее, была осуществлена оценка центральной тенденции с расчетом средних значений по параметрам методики «Индивидуально-типологический опросник+» К. В. Сугоняева. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения по интегральным параметрам методики
«Индивидуально-типологический опросник» К. В. Сугоняева

Интегральная шкала	ЭГ-1 (N=60)		ЭГ-2 (N=60)	
	М	σ	М	Σ
Адаптивность	7,5	1,51	7,4	1,89
Экстрапунитивность	3,4	2,01	2,5	2,38
Интропунитивность	0,9	1,25	1,7	2,22

Отметим, что респонденты обеих групп по шкале «Адаптивность» ($M_x=7,5$) демонстрируют достаточно высокие показатели. Можно предположить, что следователи и мужского, и женского пола характеризуются хорошими адаптивными способностями и отсутствием личностной и поведенческой дезадаптации, невротических и патохарактерологических состояний. Также можно отметить, что средние показатели экстрапунитивности и интропунитивности, в целом, не высокие, что свидетельствует как о способности критически оценивать свои действия и результат деятельности, так и возможности адекватно реагировать на критику со стороны коллег и руководителя. Вместе с тем среди испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 показатели экстрапунитивности несколько выше показателей интропунитивности, что указывает на преобладание тенденции перекладывать вину за неудачи на внешнее окружение.

В табл. 2 представлены средние значения по ведущим тенденциям методики «Индивидуально-типологический опросник» К. В. Сугоняева

Таблица 2

Средние значения по ведущим тенденциям методики
«Индивидуально-типологический опросник» К. В. Сугоняева

Исследуемый параметр	ЭГ-1 (N=60)		ЭГ-2 (N=60)	
	М	σ	М	Σ
Экстраверсия	6,9	1,95	7,1	1,88
Спонтанность	5,8	1,73	5,8	1,79
Стеничность	3,9	1,60	3,4	1,62
Ригидность	5,9	1,75	5,7	1,47
Интроверсия	3,3	1,20	3,5	1,45
Сензитивность	4,0	1,38	4,3	1,28
Тревожность	1,6	1,74	1,7	1,65
Лабильность	5,3	1,58	5,2	1,57

Анализ полученных данных показал, что у испытуемых доминирующими оказались преимущественно экстраверсивные тенденции ($M_x=6,9$ и $7,1$ соответственно), черты спонтанности ($M_x=5,8$ и $5,8$ соответственно) и ригидности ($M_x=5,9$ и $5,7$), а также проявления лабильности ($M_x=5,3$ и $5,2$ соответственно). Кроме того, у некоторых испытуемых ЭГ-2 отмечаются также выраженные черты сензитивности ($M_x=4,3$).

В табл. 3 представлено распределение испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 по уровням нервно-психической устойчивости.

Таблица 3

Распределение испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 по уровням нервно-психической устойчивости по методике «Индивидуально-типологический опросник» К. В. Сугояева

Показатель	Уровень	ЭГ-1 (N=60 чел.)		ЭГ-2 (N=60 чел.)	
		Абс	%	Абс	%
Нервно-психическая устойчивость	Неудовлетворительный	0	0	0	0
	Удовлетворительный	0	0	5	8
	Хороший	42	70	34	57
	Высокий	18	30	21	35

Отметим, что достаточно высокую нервно-психическую устойчивость демонстрируют преобладающее количество испытуемых ЭГ-1 (70 % и 30 % соответственно) и ЭГ-2 (57 % и 35 % соответственно). Полученные данные указывают на то, что респонденты характеризуются хорошо развитой способностью регулировать свое взаимодействие со средой, адаптироваться к различным условиям и низкой вероятностью возникновения эмоциональных срывов. Вместе с тем отмечено, что 8 % испытуемых ЭГ-2 показали удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости, что свидетельствует о более слабой адаптивности.

В табл. 4 представлены средние значения по параметрам методики «12 животных» Б. К. Пашнева.

Таблица 4

Средние значения по параметрам методики «12 животных» Б. К. Пашнева

Акцентуации	ЭГ-1 (N=60 чел.)		ЭГ-2 (N=60 чел.)	
	M	Σ	M	Σ
Гипертимный	5,9	2,10	5,6	2,13
Демонстративный	5,5	1,90	5,8	1,77
Эмотивный	5,5	1,59	6,1	1,83
Психастенический	5,6	1,73	5,1	1,76
Возбудимый	5,7	1,87	5,7	1,50
Циклотимный	5,3	1,90	5,2	1,89
Дистимный	4,6	1,66	4,9	1,65
Застравающий	3,6	1,75	3,8	2,03

На основе анализа полученных данных можно отметить, что преобладающей акцентуацией у испытуемых ЭГ-1 является гипертимная ($M_x=5,9$), что указывает на проявление у следователей мужского пола характеристик личности экстравертированного типа – повышенного фона настроения, высокого энергетического тонуса, постоянного стремления к неформальному лидерству, способностей быстрой

адаптации к меняющимся условиям, живости мимических и пантомимических проявлений.

У испытуемых ЭГ-2, в свою очередь, в большей степени преобладает эмотивный тип акцентуации ($M_x=6,1$), что раскрывает их как более восприимчивых к неудачам, склонных эмоционально реагировать на внешние раздражители и к проявлению сострадания к окружающим.

В табл. 5 представлены средние значения испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса, Р. Рэя.

Таблица 5

Средние значения по шкале стрессовой активности по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса, Р. Рэя

Показатель	ЭГ-1 (N=60 чел.)		ЭГ-2 (N=60 чел.)	
	М	σ	М	Σ
Шкала стрессовой активности	81,3	51,4	69,0	48,3

Установлено, что испытуемые ЭГ-1 характеризуются более высокой степенью сопротивляемости стрессу ($M_x=81,3$), что позволяет им достаточно эффективно справляться с профессиональными задачами, они не склонны тратить энергию и ресурсы на борьбу с непереносимыми психологическими состояниями.

С целью установления различий между группами по исследуемым параметрам был проведен сравнительный анализ с применением непараметрического критерия U-Манна-Уитни. Полученные результаты представлены в табл. 6.

Таблица 6

Результаты сравнительного анализа ЭГ-1 и ЭГ-2 по параметрам индивидуально-типологических особенностей и акцентуаций характера

№ п/п	Исследуемый параметр	Средний ранг		U	p
		ЭГ-1	ЭГ-2		
1	Экстрапунитивность	67,2	53,8	1398,5	0,032
2	Эмотивный тип	53,2	67,8	1362,0	0,020
3	Шкала стрессовой активности	79,2	66,1	1221,0	0,04

Анализ полученных результатов показал, что испытуемые ЭГ-1 статистически достоверно отличаются от испытуемых ЭГ-2 по параметрам: «Экстрапунитивность» ($U=1398,5$ при $p=0,032$), «Шкала стрессовой активности» ($U=1221,0$ при $p=0,04$). Это указывает на более высокий уровень сопротивляемости воздействию факторов стресса у испытуемых, а также на склонность в различных ситуациях возлагать вину за свои неудачи или трудности на окружающих людей или внешние обстоятельства. Оказавшись в неприятных для себя обстоятельствах, испытуемые часто предпочитают быстро определять того, кто виноват, и действовать в соответствии с собственными представлениями о допустимом или недопустимом поведении. Испытуемые ЭГ-2 достоверно отличаются от испытуемых ЭГ-1 по параметру «Эмотивный тип» ($U=1362,0$ при $p=0,02$). Это указывает на то, что они достаточно эмоциональны, склонны проявлять чуткость, их характеризует повышенная восприимчивость к неудачам, сопровождающаяся глубокими эмоциональными переживаниями. Они менее устойчивы к воздействию факторов стресса по сравнению с испытуемыми ЭГ-2.

С целью подтверждения гипотезы о наличии связи между параметрами индивидуально-типологических особенностей и акцентуаций личности был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции r_s -Спирмена отдельно по каждой эмпирической группе. Полученные результаты по ЭГ-1 представлены на рис. 1.

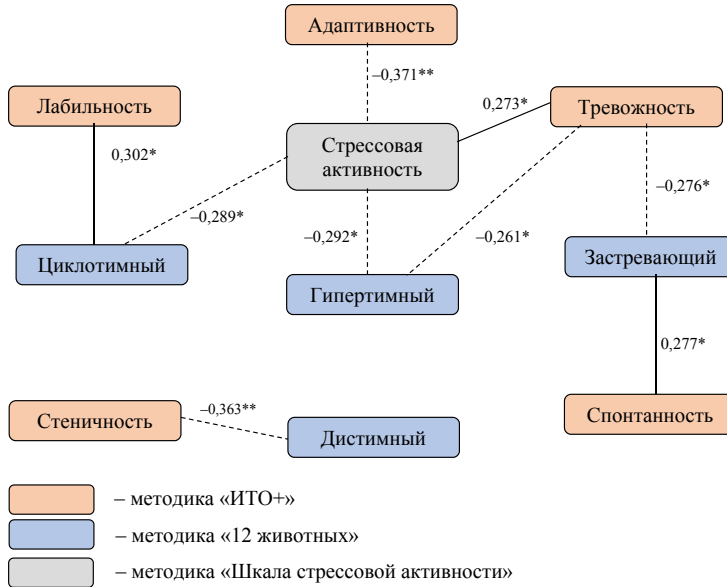


Рис. 1. Корреляционная плеяда 1

Примечания:

* – корреляция значимая на уровне 0,05; ** – корреляция значимая на уровне 0,01

— — положительная связь (прямая)

----- – отрицательная связь (обратная)

Установлены достоверные отрицательные взаимосвязи между показателями *адаптивность* и *стрессовая активность* ($r_s = -0,371$ при $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что испытуемые ЭГ-1, демонстрирующие хорошие адаптивные способности, характеризуются низким уровнем стресса, отсутствием выраженных переживаний, касающихся какой-либо стрессовой ситуации. В рамках профессиональной деятельности можно подчеркнуть, что такие следователи будут наиболее успешны при решении задач, требующих устойчивости к внешним воздействиям и высокой способности приспосабливаться к стремительно меняющимся условиям ситуации.

Значимая связь между параметрами *стрессовая активность* и *тревожность* ($r_s = 0,273$ при $p < 0,05$) указывает на то, что с ростом факторов стресса в тех или иных ситуациях у испытуемых проявляется усиление переживания тревоги. Это приводит к снижению устойчивости внимания и мыслительной деятельности, которые необходимы для эффективного решения профессиональных задач.

Достоверная связь между *тревожностью* и *гипертимным типом акцентуации* ($r_s = -0,261$ при $p < 0,05$) указывает на то, что испытуемым, не находящимся в состоянии повышенной тревоги, характерен высокий жизненный тонус, они достаточно общительны, легко устанавливают контакты с другими людьми, их характеризует

оптимизм, разнообразие интересов, щедрость, отзывчивость и доброта. Проявление данных характеристик, особенно возможности быть в постоянном контакте с другими людьми, ведет к снижению тревожности и регуляции эмоционального состояния.

При этом наличие значимой отрицательной связи между переменными *тревожность* и *застревающий тип акцентуации* ($r_s = -0,276$ при $p < 0,05$) указывает на то, что при повышении тревоги и беспокойства у испытуемых происходит переключение внимания с тех аспектов ситуации, которые их сильно беспокоили (например, если было задето их чувство собственного достоинства, гордости и самолюбия). В свою очередь, это может приводить к снижению проявления подозрительности, конфликтности и мстительности.

Значимые связи между параметрами *стеничность* и *дистимический тип акцентуаций* ($r_s = -0,363$ при $p < 0,01$) свидетельствуют о высокой работоспособности испытуемых, их устойчивости к различным помехам, способности к длительной непрерывной деятельности даже в неблагоприятных условиях. При этом они склонны к замкнутому образу жизни, имеют небольшое количество друзей, но, как правило, это надежные и проверенные люди, которым испытуемые полностью доверяют. В деятельности часто склонны ориентироваться не только на собственные представления, но и внешнюю оценку результата. При решении служебных задач следователи мужского пола стремятся к самоутверждению и активной самореализации.

Отрицательная связь между *спонтанностью* и *застревающим типом акцентуации* ($r_s = -0,277$ при $p < 0,05$) указывает на то, что чем больше в деятельности испытуемых проявляется тенденция действовать, ориентируясь на собственные внутренние побуждения и представления при решении профессиональных задач, тем более они успешны и эффективны. При этом у них снижается проявление ригидности, подозрительности, усиливаются лидерские качества, настойчивость и способность решать сложные, неоднозначные задачи.

Значимая связь между параметрами *лабильность* и *циклотимный тип акцентуации* ($r_s = 0,302$ при $p < 0,05$) указывает на характерную для испытуемых подвижность и переключаемость нервных процессов. В профессиональной деятельности для них свойственно усиление активности в тех случаях, когда чувствуют, что при расследовании преступления близки к цели или их версия оказалась верной. Это стимулирует у них жажду деятельности, рождает яркие эмоции, порождает словоохотливость. Случаи неудачи или ошибочность суждений могут провоцировать состояние подавленности, замедления реакций, проявление заторможенности, вялости, безынициативности.

Значимая связь между переменными *стрессовая активность* и *гипертимный тип акцентуации* ($r_s = -0,289$ при $p < 0,05$) предполагает, что рост стрессоустойчивости и сопротивляемости воздействию факторов стресса связан со стабилизацией психоэмоционального состояния, ростом способности саморегуляции и регуляции поведения в различных сферах. Испытуемые более мягко реагируют на провокации, стремятся действовать в соответствии с регламентом, избегать прямого конфликтного взаимодействия.

Значимая связь между параметрами *уровень стрессовой активности* и *циклотимный тип акцентуации* ($r_s = -0,292$ при $p < 0,05$) предполагает, что повышение стрессоустойчивости ведет к снижению переменчивости настроения и стабилизации эмоциональных состояний. Это влечет за собой повышение профессиональной успешности, эффективности, развитие способности относительно легко справляться с неприятными или негативными переживаниями.

Результаты корреляционного анализа по ЭГ-2 представлены на рис. 2.

Достоверные корреляции выявлены между параметрами *интропунитивностью* и *циклотимным типом акцентуации* ($r_s = -0,329$ при $p < 0,05$), т. е. испытуемые ЭГ-2, в личностной структуре которых преобладает переменчивость настроения или взаимная компенсация разных эмоциональных состояний, демонстрируют менее выраженные аутоагрессивные тенденции и склонность к принятию вины за неудачи на себя. В профессиональной деятельности испытуемые более успешны при осуществлении деятельности, требующей нестандартного подхода, а также предполагающего самостоятельную работу в одиночестве.

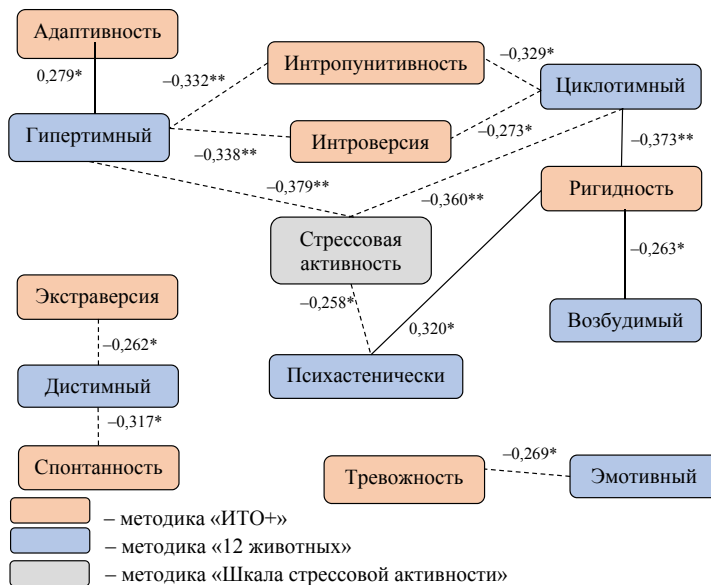


Рис. 2. Корреляционная плеяда 2

Примечания:

* – корреляция значимая на уровне 0,05; ** – корреляция значимая на уровне 0,01

————— – положительная связь (прямая)

----- – отрицательная связь (обратная)

Значимая отрицательная связь между *интроверсией* и *гипертимным типом акцентуации* ($r_s = -0,338$ при $p < 0,01$) указывает на то, что проявление в характере испытуемых интровертированных черт создает сложности в коммуникативной сфере, приводит к снижению проявления потребности в общении с коллегами. Испытуемые больше ориентированы на уединение при выполнении служебных задач, сталкиваются со сложностями в условиях постоянной смены условий труда. При этом их отличает более внимательное и скрупулезное ведение расследования, они склонны к длительной концентрации внимания на процессе деятельности и конкретных деталях.

Значимая связь выявлена между *интроверсией* и *циклотимным типом акцентуации* ($r_s = -0,273$ при $p < 0,05$), указывает на то, что за счет наличия интровертированных черт проявляются более уравновешенные и сбалансированные реакции переключения между негативными и положительными эмоциональными состояни-

ями и смены аффекта. При этом может наблюдаться некоторый недостаток спонтанности и творческой активности.

Достоверные связи между переменными *стрессовая активность* и *гипертимный тип акцентуации* ($r_s = -0,379$ при $p < 0,01$) показывают, что в ситуациях высокого уровня стресса следователи женского пола демонстрируют снижение коммуникативных и лидерских навыков, мотивации к достижению успеха, проявляют большую неуверенность в себе. Влияние факторов стресса провоцирует у данной группы испытуемых снижение концентрации внимания и рассогласование целенаправленной активности.

Корреляционная связь между *стрессовой активностью* и *циклотимным типом акцентуации* ($r_s = -0,360$ при $p < 0,01$) свидетельствует о том, что испытуемые, для которых характерна легкость смены противоположных эмоциональных состояний или их компенсация, демонстрируют меньшую подверженность стрессовым воздействиям. В профессиональной деятельности, несмотря на достаточно невысокий уровень работоспособности, склонность к утомляемости и недостаток творческой активности будут сохранять достаточный уровень эффективности независимо от внешних воздействий или неудач. Вследствие этого им, скорее всего, будут доступны любые профессиональные задачи, соответствующие или несколько превышающие их возможности и способности.

Значимая связь между *ригидностью* и *возбудимым типом акцентуации* ($r_s = -0,263$ при $p < 0,05$) указывает на проявление у испытуемых черт инертности, пассивности, формализма и педантичности, что способствует снижению конфликтности, возбудимости и накоплению отрицательных эмоций. Наличие связи между данными параметрами, на наш взгляд, создает существенные помехи в профессиональной деятельности испытуемых, поскольку проявление склонности к конфликтам, низкая контактность в общении, упрямство и напористость могут привести к трудностям взаимодействия с коллективом и руководством, а проявление ригидности мышления обусловит неспособность применения нестандартных подходов к решению профессиональных задач.

Связь между *ригидностью* и *психастеническим типом акцентуации* ($r_s = 0,320$ при $p < 0,05$) предполагает проявление инертности, пассивности, формализма и педантичности, рассудительности и аккуратности, склонности к самокритике, постоянному самоанализу. В профессиональной деятельности испытуемые склонны испытывать колебания при принятии сложных решений и трудности при предъявлении слишком высоких требований.

Значимая связь между параметрами *экстраверсия* и *дистимный тип акцентуации* ($r_s = -0,262$ при $p < 0,05$) позволяет предположить, что следователи женского пола, для которых характерны черты открытости, общительности, социальной активности, демонстрируют менее выраженную подавленность настроения, пессимистическую оценку будущего, немногословность. В профессиональной деятельности их отличает добросовестность, контактность, оптимистичность и вероятно достижение высоких результатов при выполнении профессиональных задач, требующих частых межличностных контактов, энергичности, принятия быстрых решений. В то же время они могут испытывать трудности при необходимости принимать взвешенные, обдуманные решения.

Значимая связь между *спонтанностью* и *дистимным типом акцентуации* ($r_s = -0,317$ при $p < 0,05$) указывает на то, что при увеличении спонтанности, стрем-

ления к раскованному самоутверждению менее выражена подавленность настроения, пессимистическая оценка будущего. Испытуемые характеризуются высокими лидерскими способностями, настойчивостью и способностью решать сложные, непривычные задачи, однако эффективность их деятельности снижается за счет некоторой импульсивности, трудностей при решении задач, требующих тщательного, длительного осмысления.

Связь между *тревожностью* и *эмотивным типом акцентуации* ($r_s = -0,269$ при $p < 0,05$) показывает, что с повышением тревожности у испытуемых снижается проявление эмоциональности, чувствительности, соперничества и отзывчивости. В субъективно угрожающих ситуациях испытуемые склонны сосредотачиваться на себе, отвергая способность к состраданию и чувству долга. Могут испытывать трудности при осуществлении профессиональной деятельности, поскольку она сопряжена с частыми напряженными, непривычными или недостаточно понятными ситуациями, в которых тревожные личности склонны реагировать состоянием тревоги.

Связь между параметрами *стрессовая активность* и *психастенический тип акцентуации* ($r_s = -0,258$ при $p < 0,05$) указывает на склонность к самоанализу, саморефлексии, стремление избегать ситуаций личной ответственности, самокритику. Они менее подвержены стрессовым воздействиям и проще переносят субъективно тяжелые и сложные жизненные ситуации. В профессиональной деятельности испытуемые демонстрируют умеренную работоспособность, поскольку некоторая астеничность и истощаемость психической деятельности компенсируются за счет высокой стрессоустойчивости, способности глубоко понимать природу тех или иных действий, собственных и чужих.

Выводы. Таким образом, результаты исследования взаимосвязи между индивидуально-типологическими свойствами и акцентуациями личности следователей показали, что испытуемые ЭГ-1 (мужчины) и ЭГ-2 (женщины) характеризуются высоким уровнем нервно-психической устойчивости, сопротивляемости стрессу, адаптивности, преобладанием экстрапунтивности, экстраверсивных тенденций, а также чертами спонтанности, ригидности и лабильности. Среди акцентуаций у работников следственных органов доминируют гипертимный и возбудимый типы.

Сравнительный анализ показал, что испытуемым ЭГ-1 (мужчины) более свойственен высокий уровень экстрапунтивности, а испытуемым ЭГ-2 (женщины) – сензитивности и эмотивности. Следовательно, испытуемые ЭГ-1 более склонны искать причину своих неудач вовне, обвиняя других людей. Испытуемые ЭГ-2 отличаются более выраженной эмоциональностью, чуткостью, повышенной восприимчивостью к неудачам, а также способностью к сочувствию и соперничеству.

Корреляционный анализ показал, что между индивидуально-типологическими особенностями и акцентуациями личности испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 существуют достоверные взаимосвязи, демонстрирующие тенденции в личностной и поведенческой сфере. Так, для сотрудников следственных органов мужского пола характерны высокие адаптивные способности, сниженный уровень стресса, отсутствие выраженных переживаний, касающихся какой-либо стрессовой ситуации. В рамках профессиональной деятельности они достаточно успешны при решении профессиональных задач, требующих устойчивости к внешним воздействиям и высокой способности приспосабливаться к стремительно меняющимся условиям ситуации. Также им характерен высокий жизненный тонус, они достаточно общительны, лег-

ко устанавливают контакты с другими людьми, их характеризует оптимизм, разнообразие интересов, щедрость, отзывчивость и доброта. В ситуациях, сопровождающихся любым уровнем тревоги и беспокойства, у испытуемых происходит переключение внимания с тех аспектов ситуации, которые их сильно беспокоили, что ведет к снижению проявления подозрительности, конфликтности и мстительности. Испытуемые данной группы обладают высокой работоспособностью, устойчивостью к различным помехам, способностью к длительной непрерывной деятельности даже в неблагоприятных условиях, они склонны к замкнутому образу жизни, имеют небольшое количество друзей. В деятельности часто склонны ориентироваться не только на собственные представления, но и внешнюю оценку результата. При решении служебных задач следователи мужского пола стремятся к самоутверждению и активной самореализации.

В профессиональной деятельности сотрудники следственных органов женского пола более успешны при осуществлении деятельности, требующей нестандартного подхода, а также предполагающего самостоятельную работу в одиночестве. Испытуемые больше ориентированы на уединение при выполнении служебных задач, испытывают сложности в условиях постоянной смены условий работы. При этом их отличает более внимательное и скрупулезное ведение расследования, они склонны к длительной концентрации внимания в процессе деятельности и конкретных деталях. Интровертированные черты характера способствуют проявлению более уравновешенных и сбалансированных реакций переключения между негативными и положительными эмоциональными состояниями. В ситуациях высокого уровня стресса следователи женского пола демонстрируют снижение коммуникативных и лидерских навыков, мотивации к достижению успеха, проявляют большую неуверенность в себе. При решении служебных задач, несмотря на достаточно невысокий уровень работоспособности, склонность к утомляемости и недостаток творческой активности будут сохранять соответствующий уровень эффективности независимо от внешних воздействий или неудач. Вследствие этого испытуемым доступны любые профессиональные задачи, соответствующие или несколько превышающие их возможности и способности.

Список источников

1. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1996. 384 с.
2. *Башкина О. Е.* Психологические аспекты профотбора в режимных видах деятельности // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. № 3(10). С. 25–35.
3. *Белашина Т. В., Бурлакова С. С.* Роль индивидуально-типологических особенностей и жизнестойкости в профессиональной деятельности сотрудников силовых структур // Развитие человека в современном мире. 2021. № 1. С. 86–95.
4. *Бехтерев В. М.* Все секреты мозга. Большая книга про сознание. М.: АСТ, 2022. 352 с.
5. *Ганнушкин П. Б.* Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика. М.: Юрайт, 2020. 166 с.
6. *Голубева Э. А.* Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005. 512 с.
7. *Дронова В. А., Полозова Т. Ю., Аласкяров Н. Б.* Взаимосвязь акцентуаций характера личности с профессиональной деятельностью дознавателей и следователей // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и пси-

хология служебной деятельности: состояние и перспективы: сборник материалов III Международной конференции (г. Москва, 19–20 июня 2019 г.). М.: Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В. Я. Кикотя, 2019. С. 37–40.

8. *Еропкина А. А.* Индивидуально-типологические особенности сотрудников правоохранительных органов, осуществляющих деятельность в условиях, связанных с риском для жизни // Безопасность личности, общества и государства: теоретико-правовые аспекты: сборник тезисов выступлений участников международной научно-теоретической конференции (г. Санкт-Петербург, 16–17 мая 2019 г.) / сост.: А. В. Афанасьев, А. В. Ефимовский, О. С. Кравченко. СПб.: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2019. С. 187–190.

9. *Коноплева А. А.* Взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей и жизнестойкости у сотрудников правоохранительных органов // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием в 2-х частях (г. Новосибирск, 4–6 декабря 2019 г.) / под ред. А. В. Осинцевой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. С. 256–257.

10. *Корепанова Е. Ю.* Взаимосвязь акцентуаций характера и учебно-профессиональных установок курсантов юридического института МВД России // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». 2006. № 3. С. 29–31.

11. *Лазурский А. Ф.* Очерк науки о характерах. М.: Юрайт, 2019. 420 с.

12. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности: избр. психол. труды. М.: Институт практической психологии, 1996. 445 с.

13. *Небылицын В. Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 256 с.

14. *Пашнев Б. К.* Новая проективная психодиагностическая методика «Тест двенадцати животных» // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 3. С. 32–41.

15. *Печенкова Е. А.* Основные компоненты психологической подготовки в процессе профессиональной деятельности органов внутренних дел // Академическая мысль. 2018. № 2. С. 127–131.

16. Психологическая диагностика и коррекция акцентуаций характера личности: уч. пособие / сост. Е. П. Ивутина, С. Г. Касимова. Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2011. 158 с.

17. Психология характера и акцентуации личности: уч.-метод. пособие. Рязань: Концепция, 2017. 96 с.

18. *Русалов В. М.* Темперамент в структуре индивидуальности человека. М.: Институт психологии РАН, 2012. 528 с.

19. *Теплов Б. М.* Труды по психологии индивидуальных различий. М.: Наука, 2004. 444 с.

References

1. Ananyev V. G. Psychology and problems of human cognition. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: Modek, 1996, 384 p. (In Russian)
2. Bashkina O. E. Psychological aspects of vocational selection in regimented activities. *Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 2015, no. 3(10), pp. 25–35. (In Russian)
3. Belashina T. V., Burlakova S. S. The role of individual-typological features and viability in the professional activity of employees of power structures. *Human Development in the Modern World*, 2021, no. 1, pp. 86–95. (In Russian)
4. Bekhterev V. M. All the secrets of the brain. Big book about consciousness. Moscow: AST, 2022, 352 p. (In Russian)

5. Gannushkin P. B. Clinics of psychopathies: their statics, dynamics, systematics. Moscow: Yurait, 2020, 166 p. (In Russian)
6. Golubeva E. A. Skills. Personality. Individuality. Dubna: Phoenix+, 2005, 512 p. (In Russian)
7. Dronova V. A., Polozova T. Y., Alaskyarov N. B. Interrelation of accentuations of personality character with professional activity of inquirers and investigators. *Professional education of employees of internal affairs bodies. Pedagogy and psychology of service activity: state and prospects*: proceedings of the III International Conference (Moscow, June 19–20, 2019). Moscow: Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V. Y. Kikotya. V. Y. Kikotya, 2019, pp. 37–40. (In Russian)
8. Eroпкина А. А. Individual-typological features of law enforcement officers carrying out activities in conditions associated with the risk to life. *Security of the individual, society and the state: theoretical and legal aspects*: collection of abstracts of speeches of participants of the international scientific-theoretical conference (Saint Petersburg, May 16–17, 2019). Comp. by: A. V. Afanasiev, A. V. Efimovsky, O. S. Kravchenko. Saint Petersburg: Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2019, pp. 187–190. (In Russian)
9. Konopleva A. A. Interrelation of individual-typological features and resilience in law enforcement officers. *Youth of the XXI century: education, science, innovation*: proceedings of the VIII All-Russian student scientific-practical conference with international participation in 2 parts (Novosibirsk, December 4–6, 2019). Ed. by A. V. Osintseva. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2019, pp. 256–257. (In Russian)
10. Korepanova E. Yu. Interrelation of character accentuations and educational and professional attitudes of cadets of the legal institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Izvestia Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Special issue "Actual problems of psychology"*, 2006, no. 3, pp. 29–31. (In Russian)
11. Lazursky A. F. Sketch of the science of characters. Moscow: Yurait, 2019, 420 p. (In Russian)
12. Merlin V. S. Psychology of individuality: izbr. psychol. works. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1996, 445 p. (In Russian)
13. Nebylytsyn V. D. Psychophysiological studies of individual differences. Moscow: Nauka, 1976, 256 p. (In Russian)
14. Pashnev B. K. New projective psychodiagnostic technique "Test of twelve animals". *Psychological Journal*, 1998, vol. 19, no. 3, pp. 32–41. (In Russian)
15. Pechenkova E. A. The main components of psychological training in the process of professional activity of internal affairs bodies. *Academic Thought*, 2018, no. 2, pp. 127–131. (In Russian)
16. Psychological diagnosis and correction of personality character accentuations: textbook. Comp. E. P. Ivutina, S. G. Kasimova. Kirov: Vyatka State Humanitarian University, 2011, 158 p. (In Russian)
17. Psychology of character and personality accentuation: ed.-method. manual. Ryazan: Concept, 2017, 96 p. (In Russian)
18. Rusalov V. M. Temperament in the structure of human individuality. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2012, 528 p. (In Russian)
19. Teplov B. M. Works on the psychology of individual differences. Moscow: Nauka, 2004, 444 p. (In Russian)

Информация об авторах

Т. В. Белашина – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4656-0439>, tatyanabelashina@mail.ru

А. С. Красильникова – психолог, независимый исследователь, г. Рязань, Россия, naste4ka-krasilnikova@mail.ru

Information about the authors

T. V. Belashina – Candidate in Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4656-0439>, tatyanabelashina@mail.ru

A. S. Krasilnikova – psychologist, Independent Researcher, Ryazan, Russia, naste4ka-krasilnikova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.11.2023; одобрена после рецензирования 18.11.2023; принята к публикации 20.11.2023.

The article was submitted 11.11.2023; approved after reviewing 18.11.2023; accepted for publication 20.11.2023.



Научная статья

УДК 37.034

Проблема духовно-нравственного развития индивидуальности и субъектности в подростковом возрасте

Ольга Олеговна Никитина¹

¹*Барнаульская духовная семинария, Барнаул, Россия*

Аннотация. В статье показано, что изменение геополитических моделей мироустройства, сложность социокультурной ситуации в России порождает очевидный запрос на патриотизм, традиционные ценности и духовность. Представляется, что подростковый возраст нуждается в духовно-нравственном попечении. Целью статьи является раскрытие проблемы духовно-нравственного развития индивидуальности и субъектности в подростковом возрасте посредством внедрения авторских программ: «Крылатые фразы из Библии» и «Русская поэзия начала – середины XIX в. и Православие» в воскресной школе храма свв. мцц. Веры, Надежды, Любви и матери их Софии села Березовка Первомайского района Алтайского края. В теоретической части заявленная проблема обосновывается в парадигме идей протоиерея В. В. Зеньковского, Б. С. Братуся, М. М. Дунаева, Н. А. Барской, С. Н. Финченко и др. Подчеркивается, что в христианской антропологии в истоке индивидуальности так же, как и личности лежит духовная основа, но отмечается, что индивидуальность порой имеет негативную коннотацию, преодоление же отрицательных ее характеристик возможно посредством сознательного преодоления своей греховности и следования за Спасителем. Исходя из святоотеческого толкования, утверждается, что индивидуальные дарования раскрываются при условии их употребления ради блага других во славу Божию. Субъектность также истолковывается в тесной связи человека и Бога, а ее формирование связывается с духовным ростом. Обосновывается причина вышеуказанной попытки. Показано краткое описание урока по первой дисциплине, в рамках второй дисциплины представлены некоторые аспекты жизни и творчества А. С. Пушкина, сделан акцент на величии его духовного подвига как христианина. Описываются качественные изменения, которые произошли у воспитанников воскресной школы в процессе изучения новых предметов. В заключении утверждается, что внедрение авторских программ в учебный план воскресной школы храма свв. мцц. Веры, Надежды, Любви и матери их Софии села Березовка представляет собой новый подход к решению заявленной проблемы сквозь призму Священного Писания посредством диалога, бесед, проживания вымышленных и реальных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: индивидуальность, субъектность, духовно-нравственное развитие, жизнь, человек, воскресная школа, воспитанники.

Для цитирования: Никитина О. О. Проблема духовно-нравственного развития индивидуальности и субъектности в подростковом возрасте // Развитие человека в современном мире. 2023. № 4. С. 23–32.

Original article

The problem of spiritual and moral development of individuality and subjectivity in adolescence

Olga O. Nikitina¹

¹*Barnaul Theological Seminary, Barnaul, Russia*

Abstract. The article shows that the change of geopolitical models of world order, the complexity of the socio-cultural situation in Russia generates an obvious demand for patriotism, traditional values and spirituality. It seems that adolescence needs spiritual and moral care. The purpose of the article is to reveal the problem of spiritual and moral development of individuality and subjectivity in adolescence through the introduction of author's programs: "Winged phrases from the Bible" and "Russian poetry of the beginning-middle of the XIX century and Orthodoxy" in the Sunday school of the Church of St. Mts. Vera, Hope, Love and their mother Sophia in the village of Berezovka, Pervomaisky district, Altai region. In the theoretical part the stated problem is substantiated in the paradigm of the ideas of Archpriest V. V. Zenkovsky, B. S. Bratus, M. M. Dunayev, N. A. Barskaya, S. N. Finchenko and others. It is emphasized that in Christian anthropology in the origin of individuality, as well as personality, lies the spiritual basis, but it is noted that individuality sometimes has a negative connotation, overcoming its negative characteristics is possible through consciously overcoming their sinfulness and following the Savior. Based on the holy theological interpretation, it is asserted that individual gifts are revealed under the condition of their use for the good of others for the glory of God. The reason for the above attempt is justified. A brief description of the lesson on the first discipline is shown; within the framework of the second discipline some aspects of the life and work of A. S. Pushkin are presented, emphasis is placed on the greatness of his spiritual feat as a Christian. The qualitative changes that took place in Sunday school pupils in the process of studying new subjects are described. In conclusion, it is stated that the introduction of the author's programs in the curriculum of the Sunday school of the Church of St. Mts. Vera, Hope, Love and their mother Sophia in the village of Berezovka is a new approach to solving the stated problem through the prism of Holy Scripture through dialogue, conversations, "living" fictional and real life situations.

Keywords: individuality, subjectivity, spiritual and moral development, life, person, Sunday school, pupils.

For citation: Nikitina O. O. The problem of spiritual and moral development of individuality and subjectivity in adolescence. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 4, pp. 23–32. (In Russ.)

Введение. Проблема духовно-нравственного развития индивидуальности и субъектности подрастающего поколения становится весьма злободневной в России, поскольку напряженная геополитическая ситуация в мире в целом и все еще продолжающаяся специальная военная операция на Украине, в частности, так же, как и противоречивые социокультурные явления актуализируют в нашей стране темы патриотизма, духовности, осознанной самостоятельной деятельности. Подростковый возраст как эмоционально неустойчивый, но вместе с тем предрасположенный к формированию установок, мировоззренческих ориентиров, представляется наиболее плодородной почвой для духовно-нравственного становления молодых людей. Военно-патриотические клубы, духовно-просветительские центры, вос-

кресные школы – все это и многое другое способствует вышеуказанному развитию индивида. В данной статье мы попытаемся изложить собственный вариант решения заявленной проблемы, исходящий из убеждения в том, что именно в учебной деятельности при наличии мотивации и теплой, доверительной атмосферы и происходит становление субъекта [7].

Теоретическим обоснованием заявленной проблемы являются: концепция протоиерея В. Зеньковского, определяющая цель христианского воспитания как помощь ребенку в «раскрытии пути вечной жизни» [12, с. 152], идея Б. С. Братуся, объясняющая принцип формирования нравственного сознания личности «в результате прохождения через реальные жизненные ситуации и обстоятельства, несущие в себе нравственный конфликт» [4, с. 56], теория М. М. Дунаева, делающая акцент на необходимости изучения отечественной словесности в контексте православного миропонимания для приобретения читателем духовной пользы [10], концепция Н. А. Барской, в которой с учетом православного подхода делается попытка решить проблему утраты культуры чтения путем утверждения незаменимой роли художественной литературы в становлении личности ребенка [1], а также статьи Е. В. Гребенниковой, М. А. Гусаковой о субъектности личности [6; 7] и Л. А. Перевозчиковой, С. Н. Финченко о субъектности и индивидуальности с позиции христианской антропологии [16; 23].

Целью статьи является раскрытие проблемы духовно-нравственного развития индивидуальности и субъектности в подростковом возрасте посредством внедрения авторских программ: «Крылатые фразы из Библии» и «Русская поэзия начала – середины XIX в. и Православие» в воскресной школе храма свв. мцц. Веры, Надежды, Любви и матери их Софии села Березовка Первомайского района Алтайского края.

Теоретическая часть. Проблема духовно-нравственного становления индивидуальности и субъектности подростка не может быть рассмотрена в отрыве от других аспектов его бытия, поскольку сама духовность представляется уникальным потоком человеческого развития [26]. В соответствии с вышеуказанным индивид должен нести ценности, смыслы и руководствоваться идеалами, присущими его духовному миру, в любой сфере деятельности. Молодые люди не только в России, но и на западе интуитивно чувствуют, что духовность нельзя «аккуратно запереть» или спрятать в семье, религиозной организации. Это отношение человека к окружающей его действительности в целом, особый способ его включенности в бытие [25]. Перед родителями и педагогами стоит первостепенная задача вложить в детские души стремление к духовному росту таким образом, чтобы их сердца смогли «отзываться на всякое явление Божественного в мире и людях» [13, с. 228].

Согласно христианской антропологии, рассматривающей человека как образ и подобие Бога, в истоке индивидуальности, так же, как и личности, лежит духовная основа: образ Божий – личность, трансцендентная психическим явлениям, его подобие как уровень совершенства человеческой природы – это индивидуальность. Личность в теологии «приводит в единство тело и душу человека, подобно тому, как личность Спасителя соединяет божество и человечество». Основным отличием личности и индивидуальности является утверждение о том, что субъектом действий выступает личность, в то время как способом осуществления действий является индивидуальность. В этой связи и психология, и философия, и педагогика призваны увидеть путь духовного совершенствования человека. Вместе с тем важно отметить, что в христианской антропологии индивидуальность порой имеет негатив-

ную коннотацию и характеризуется как бунтующая, самовольная [23], преодоление же отрицательных ее характеристик возможно лишь посредством отвержения себя (Мф. 16:24, Мк. 8:34, Лк. 9:23), т. е. сознательного преодоления своей греховности и следования за Спасителем. Однако не подавляется ли творческое своеобразие индивидуальности при самоуничтожении, не зарывается ли в землю потенциально присущий ей талант? В христианской антропологии, по словам протоиерея В. Зеньковского, эта проблема раскрывается «именно в сочетании нашей свободы и благодатного осенения Божьего: только в Церкви и с Церковью, ... через участие в ее таинствах мы находим самих себя, раскрываемся во всей полноте нашего своеобразия» [12, с. 199]. Исходя из святоотеческого толкования, индивидуальные дарования раскрываются и приумножаются только при условии их употребления ради блага других во славу Божию [20; 5].

Субъектность также должна быть истолкована «в неразрывной связи человека и Бога» [16, с. 213], а ее формирование, по мнению представителей русской религиозной философии, напрямую связано с духовным ростом. Здесь следует упомянуть о феномене святости как стремлении к Первообразу [16, с. 210–211]. Именно он в идеале позволяет человеку, оставаясь собой, индивидуальностью, совершать внутреннее духовное делание, подвиг (отказ от своеволия, нарциссизма и пр.), тем самым преобразуя и внешнюю окружающую действительность. Напротив, ориентируясь на тех или иных кумиров, человек не только теряет себя и обезличивается, но и «обречен на невротические реакции, которые именуются как “невроз достижения цели”» [8, с. 100].

С сентября 2022 г. в воскресной школе, имеющей официальный статус Воскресной учебно-воспитательной группы, в настоящее время обучается 30 человек, из них 13 посещают старшую возрастную подгруппу (11–14 лет). Учебным планом школы до сентября 2022 г. были предусмотрены следующие предметы: Священная история Ветхого и Нового Заветов, Церковное пение и Декоративно-прикладное творчество.

Изменения, характерные для подросткового возраста, к сожалению, затронули и воспитанников нашей сельской школы. Некоторые ребята стали редко посещать занятия, демонстративно проявляя свою мнимую «крутость» и «взрослость». В этой связи у автора возникло желание уберечь их от агрессивного влияния окружающей действительности посредством формирования у них положительной мотивации к учебной деятельности в доверительной и увлекательной обстановке. По благословению настоятеля храма была предпринята попытка внедрить в учебный план воскресной школы две вышеупомянутые дисциплины духовно-нравственной направленности: первая как дополнение к изучению Священного Писания в форме диалога, беседы, анализа реальных и вымышленных жизненных ситуаций сквозь призму Священного Писания посредством использования библеизмов, вторая – для осмысления понимания того, что русская поэзия имеет непосредственную связь с православной традицией, является христоцентричной.

По прошествии учебного 2022/2023 г. возможно отметить следующие качественные изменения, которые произошли у воспитанников школы в процессе изучения предмета Крылатые фразы из Библии:

- а) было углублено знание текста Священного Писания;
- б) сформировано представление о том, что библеизмы составляют значительную часть человеческой речи;

в) опыт использования библейских выражений обусловил расширение кругозора учащихся, развитие их общих способностей, эмпатии [15];

г) даже «трудные» ребята стали регулярно посещать занятия, увлеченно участвовать в тематических дискуссиях.

Так, обращение к библеизму «первым бросить камень» привело ребят к знакомству с соответствующим местом из Евангелия от Иоанна (Ин. 8:2-11), из которого они узнали историю о судьбе женщины, обвиненной в совершении прелюбодеяния. Им был показан подходящий тематический мультфильм [2], после просмотра которого последовало его обсуждение. Были затронуты такие вопросы, как осуждение и необходимость воздержания от него, воздаяние за совершаемое зло, преступление и наказание. Внимание воспитанников было также обращено на позицию осуждающего человека, опасную с духовной точки зрения. В этой связи вспомнились следующие евангельские строки: «не судимы, да не судимы будете» (Мф. 7:1). В процессе беседы ребята усвоили смысл слов Спасителя «кто из вас без греха, первый брось на нее камень» (Ин. 8:7), заключающийся в том, что у человека нет морального права осуждать, кого бы то ни было, если у него самого есть грехи [14; 18].

Наиболее подходящим и интересным обучающим материалом для духовно-нравственного становления индивидуальности и субъектности учащихся старшей воскресной подгруппы оказалось и творческое наследие наших поэтов-классиков, поскольку «отечественная словесность неотделима от православного миропонимания...». Авторская программа «Русская поэзия начала – середины XIX в. и Православие» позволила воспитанникам старшей воскресной группы по-новому взглянуть на творческую деятельность известных поэтов, т. к. они открыли для себя следующую удивительную истину: «...русская литература...свою задачу и смысл существования видела в возжигании и поддержании духовного огня в сердцах человеческих [10, с. 9].

Так, в рамках изучения некоторых аспектов жизни и творчества А. С. Пушкина вниманию детей были предложены некоторые интересные факты из биографии поэта, которые, как правило, выпускаются из школьной программы:

- а) Пушкин родился в праздник Вознесения Господня;
- б) был назван в честь святого благоверного князя А. Невского;
- в) любил Пасхальную заутреню и никогда ее не пропускал;
- г) в 1824 г. побывал в Святогорском монастыре, где познакомился с Киево-Печерским патериком и «Историей государства Российского» Н. М. Карамзина и изменил свое отношение к истории России, теперь уже вглядываясь в нее сквозь призму Священного Писания и святоотеческого Предания;
- д) в 1835 г. принимал участие в составлении исторического словаря о святых, прославленных Русской Православной Церковью;
- е) в последние месяцы своей жизни находился в состоянии духовного подъема и называл самой лучшей книгой Евангелие;
- ж) ушел из жизни не дуэлянтом, а христианином, поскольку простил своего обидчика и убийцу, запретив друзьям мстить за себя [21; 9].

В тематической беседе с детьми, посвященной жизненному пути Александра Сергеевича, был, прежде всего, сделан акцент на величии его духовного подвига как христианина [9; 10; 21; 1]. Также мы коснулись и проблемы гениальности Пушкина, отметив, что она, как и любая одаренность есть Божественный дар, который накладывает на своего владельца особые обязательства. В ходе обсуждения были

выявлены положительные и отрицательные стороны развития индивидуальности и сформулирован вывод о том, что она может быть лишена эгоцентризма и своеволия без потери своеобразия только в случае ее пребывания в Боге и соборном единстве с другими членами Церкви. В заключение беседы было установлено, что часто можно наблюдать несоответствие между бытием христианина в Церкви и его пребыванием в социокультурном пространстве. Заметим, что вышеназванная проблема требует своего решения на путях философского осмысления христианской антропологии, занимающейся исследованиями «человеческой индивидуальности в соотношении с личностью» [24, с. 276].

Что касается творчества Пушкина, то в курсе «Русская поэзия начала – середины XIX в. и Православие» мы обратились к таким его стихотворениям, как «Дар напрасный, дар случайный...», «В часы забав иль праздной скуки...» и «Отцы пустынноики и жены непорочны...». В данной статье будет представлено описание обсуждения с воспитанниками старшей воскресной группы первого стихотворения поэта [17], которому было посвящено несколько уроков. После его прочтения ребята подметили, что автор пребывает в унылом настроении. Вместе с тем в первых двух строках мы увидели, что Пушкин все-таки называет свою жизнь даром, следовательно, признает и существование дарителя (Творца). Правда, этот дар он отвергает, считая его тщетным и вопрошая о том, зачем она (жизнь) «на казнь осуждена?». Следующие четыре строки рисуют читателю богоборческий бунт: «Кто меня враждебной властью из ничтожества воззвал...» [10, с. 29–30]. Пытаясь вместе с ребятами ответить на вопрос о том, почему подобный вызов страшен, мы вспомнили историю о падении любимого ангела Божия Денницы, который стал Сатаной (Ис. 14:12-13). Еще раз остановились на мысли, исходя из которой талантливому человеку многое дано, но ему следует благодарно беречь и приумножать свои дарования без ропота, с рассуждением. В связи с этим вниманию детей был также представлен отрывок из Евангелия от Матфея (Мф. 25:14-30), в котором содержится притча о талантах. Заключительные четыре строчки стихотворения довершили тягостный образ душевного и духовного состояния поэта [17]. Учащимся было предложено задуматься над значением первой фразы: «Цели нет передо мною...». Прозвучали слова о том, что А. С. Пушкину было действительно тяжело и тоскливо, если он не видел цели своей жизни, поскольку индивиду присуще целеполагание, отстраняясь от которого, он ощущает бессмысленность своего существования. Был сделан акцент на том, что страдание нужно воспринимать по-христиански («в контексте кенозиса») [19, с. 142]. Более того, была предпринята попытка заострить внимание детей на том, почему настроение поэта представляет собой опасность не только для него, но и для окружающих его людей. Мы подчеркнули, что известные лица несут особую ответственность за свои слова и поступки, т. к. имеют влияние на умы и сердца своих почитателей. Наконец, воспитанникам старшей воскресной подгруппы был задан вопрос о том, что, по их мнению, было необходимо Пушкину после написания такого стихотворения, чтобы преодолеть тягостное уныние и вновь обрести смысл жизни. Последовали разные ответы, выслушав которые, мы познакомили их с замечательным творением митрополита Московского и Коломенского Филарета (Дроздова), будущего святителя [22]. Именно оно, написанное в ответ на стихотворение «Дар напрасный, дар случайный...», возродило поэта к жизни, светлому творчеству, напомнив важную для каждого христианина мысль о том, что жизнь дарована человеку от Бога не случайно.

В целом лейтмотивом экспериментальных дисциплин «Крылатые фразы из Библии» и «Русская поэзия начала – середины XIX в. и Православие» является утверждение о том, что христианином надо быть, а не казаться, оставаться им всегда и нести ответственность за свои поступки. Именно при таком условии сохраняется достоинство человека как образа и подобия Божия, его уникальность. Выбор вышеуказанной активной позиции есть настоящий духовный подвиг, требующий от человека осознанной веры в Бога, мужества, воли и рассудительной самостоятельности.

По прошествии учебного 2022/2023 г. возможно отметить следующие качественные изменения:

а) была выявлена непосредственная взаимосвязь отечественной словесности и православной традиции;

б) была осмыслена проблема одаренности как Божественного дара;

в) были выделены положительные и отрицательные стороны развития индивидуальности;

г) было сформировано представление о том, что познание включено в наше отношение к миру, не являясь определяющим началом в человеке [11];

д) на основе исследования творчества и биографии русских поэтов начала – середины XIX в. был сделан акцент на необходимости христианского восприятия страдания.

Выводы. Таким образом, внедрение вышеуказанных авторских программ в учебный план воскресной школы позволяет под новым ракурсом осмыслить проблему духовно-нравственного становления индивидуальности и субъектности подростка и предоставляет обучающимся возможность ощутить современность Священного Писания, сквозь призму которого у них происходит формирование нравственного сознания и наблюдается духовный рост [4].

Список источников

1. Барская Н. А. Наши дети и художественная литература. М.: Лепта, 2005. 329 с.
2. Библейские крылатые выражения. Первым бросить камень [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=doh716tiEi4> (дата обращения: 15.07.2023).
3. Библия. Книги Священного Писания Ветхого Нового Завета в русском переводе с параллельными местами и приложением. Барнаул: День, 1999. 1024 с.
4. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с.
5. Варнава (Беляев), еп. Основы искусства святости. Опыт изложения православной аскетики / сост. П. Г. Проценко. Нижний Новгород: Христианская библиотека, 2017. 592 с.
6. Гребенникова Е. В. Субъектность личности: теоретические аспекты проблемы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 6(134). С. 140–142.
7. Гусакова М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 90–95.
8. Дворецкая М. Я. Святоотеческая психология: уч. пособие / ред.-сост. Е. К. Веселова. СПб.: Русская Симфония, 2005. 168 с.
9. Дунаев М. М. Духовный подвиг Пушкина [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dzOIEzvDQIU> (дата обращения: 30.10.2022).
10. Дунаев М. М. Православие и русская литература: уч. пособие для духовных семинарий / под общ. ред. В. Л. Шленова. Сергиев Посад: Московская духовная академия, 2009. 512 с.

11. *Зеньковский Василий*, прот. История русской философии. М.: Академический Проект, 2011. 880 с.
12. *Зеньковский Василий*, прот. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. 224 с.
13. *Ильин И. А.* Путь духовного обновления. М.: ДАР, 2017. 480 с.
14. *Мельников В. Г.* Вечные истины. Крылатые слова библейского происхождения [Электронный ресурс] // Эском – Вера. 2011. URL: <https://pravoslavie.ru/46483.html> (дата обращения: 16.10.2022).
15. *Никитина О. О.* Формирование безопасной стратегии поведения подростков сквозь призму крылатых библейских выражений (на примере опыта работы в воскресной школе села Березовка Первомайского района Алтайского края) // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника (15 февраля 2023 г.) / под. ред. Г. Ю. Лизуновой. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2023. С. 96–100.
16. *Перевозчикова Л. С.* Субъектность человека в русском православном мировоззрении // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып. 1(57). С. 205–213.
17. *Пушкин А. С.* Собрание сочинений в 10 томах. М.: ГИХЛ, 1959. Т. 2. 208 с.
18. *Стеняев Олег*, прот. Евангелие от Иоанна. Глава 8. Новый Завет [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TdVk5Nm5JtM&t=3512s> (дата обращения: 30.10.2023).
19. *Сурьянинова Т. И.* Понятие кенозиса и психотерапевтическая практика // *Seminarium*: Труды Курской духовной семинарии. 2019. № 1 (октябрь). С. 139–144.
20. Толкование на Святое Евангелие блаженного Феофилакта Болгарского в 2 томах. Толкования на Евангелия от Матфея и от Марка. М.: Сибирская Благовонница, 2011. Т. 1. 543 с.
21. *Ужанков А. Н.* Православие и Пушкин [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dOzGs1OStxY> (дата обращения: 20.08.2022).
22. *Филарет (Дроздов)*, митр. Не напрасно, не случайно [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/fiction/ne-naprasno-ne-sluchajno-pushkin-aleksandr/> (дата обращения: 15.10.2023).
23. *Финченко С. Н.* Личность и индивидуальность в христианской антропологии // *Философские науки*. 2015. С. 142–144.
24. *Элентух И. П.* Проблема определенности личности и индивидуального бытия человека в христианской антропологии В. Н. Лосского // *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2013. № 4. С. 269–276.
25. *Kimball L.* Developing spirituality in adolescents: Research-informed practice and practice-inspired research // 3rd North American Conference on Spirituality and Social Work. Fredericton, Canada. 2008. P. 1–13.
26. *Papaleontiou-Louca E.* Spiritual development in children and adolescents // *International Open Acces Journal. Weber Psychiatry & Psychology*. 2016. Vol. 2, № 2. P. 1–3.

References

1. Barskaya N. A. Our children and fiction. Moscow: Lepta, 2005, 329 p. (In Russian)
2. Biblical winged expressions. The first to throw a stone [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=doh716tiEi4> (date of access: 15.07.2023). (In Russian)
3. The Bible. Books of the Holy Scripture of the Old New Testament in Russian translation with parallel passages and an appendix. Barnaul: Day, 1999, 1024 p. (In Russian)
4. Bratus B. S. Moral consciousness of personality (Psychological research). Moscow: Znanie, 1985, 64 p. (In Russian)

5. Barnabas (Belyaev), ep. Fundamentals of the Art of Holiness. The experience of the presentation of Orthodox asceticism. Comp. P. G. Protsenko. Nizhny Novgorod: Christian Library, 2017, 592 p. (In Russian)
6. Grebennikova E. V. Subjectivity of personality: theoretical aspects of the problem. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2013, no. 6(134), pp. 140–142. (In Russian)
7. Gusakova M. A. The phenomenon of subjectivity in the theory and practice of pedagogy. *Teacher Education in Russia*, 2015, no. 4, pp. 90–95. (In Russian)
8. Dvoretzkaya M. Ya. Patristic psychology: textbook. Ed.-comp. E. K. Veselova. Saint Petersburg: Russian Symphony, 2005, 168 p. (In Russian)
9. Dunaev M. M. Pushkin's spiritual feat [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dzOIEzvDQIU> (date of access: 30.10.2022). (In Russian)
10. Dunaev M. M. Orthodoxy and Russian literature: A textbook for theological seminaries. Und. the general ed. of V. L. Shlenov. Sergiev Posad: Moscow Theological Academy, 2009, 512 p. (In Russian)
11. Vasily Zenkovsky, prot. History of Russian Philosophy. Moscow: Academic Project, 2011, 880 p. (In Russian)
12. Vasily Zenkovsky, prot. Problems of education in the light of Christian anthropology. Moscow: Publishing House of the St. Vladimir Brotherhood, 1993, 224 p. (In Russian)
13. Ilyin I. A. The path of spiritual renewal. Moscow: DAR, 2017, 480 p. (In Russian)
14. Melnikov V. G. Eternal truths. Brief information about the bilateral agreement [Electronic resource]. *Ascom-Faith*, 2011. URL: <https://pravoslavie.ru/46483.html> (date of access: 16.10.2022). (In Russian)
15. Nikitina O. O. Formation of a safe strategy of behavior of adolescents through the prism of winged biblical expressions (by the example of work experience in the Sunday school of the village of Berezovka in the Pervomaisky district of the Altai Territory). *Value orientations of youth in the conditions of modernization of modern society: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the Year of the teacher and mentor* (February 15, 2023). Ed. by G. Yu. Lizunova. Gorno-Altaysk: BIC GAGU, 2023, pp. 96–100. (In Russian)
16. Perevozchikova L. S. Subjectivity of a person in the Russian Orthodox worldview. *Bulletin of Tambov State University. Series: Humanities*, 2008, iss. 1(57), pp. 205–213. (In Russian)
17. Pushkin A. S. Collected works in 10 volumes. Moscow: GIHL, 1959, vol. 2, 208 p. (In Russian)
18. Stenyaev Oleg, prot. The Gospel of John. Chapter 8. The New Decree [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TdVk5Hm5JtM&t=3512s> (date of access: 30.10.2023). (In Russian)
19. Suryanova T. I. Understanding of knosis and psychotherapeutic practice. *Seminaries: Proceedings of the Kursk Theological Seminary*, 2019, no. 1 (October), pp. 139–144. (In Russian)
20. Interpretation on the Holy Gospel of Blessed Theophylact of Bulgaria in two volumes. The Gospel of Matthew and Mark. Moscow: Siberian Book, 2011, vol. 1, 543 p. (In Russian)
21. Uzhankov A. N. Orthodoxy and Pushkin [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dOzGs1OStxY> (date of access: 20.08.2022). (In Russian)
22. Filaret (Drozдов), mitr. Not in vain, not by chance [Electronic resource]. URL: <https://azbyka.ru/fiction/ne-naprasno-ne-sluchajno-pushkin-aleksandr> (date of access: 15.10.2023). (In Russian)
23. Finchenko S. N. Personality and individuality in Christian anthropology. *Philosophical Sciences*, 2015, pp. 142–144. (In Russian)
24. Elentukh I. P. The problem of definiteness of personality and individual human existence in Christian anthropology V. N. Lossky. *Vestnik Tomsk State University. Cultural studies and art history*, 2013, no. 4, pp. 269–276. (In Russian)

25. Kimball L. The development of spirituality in adolescents: scientifically based practice and practice-inspired studies. 3rd North American Conference on Spirituality and Social Work. Fredericton, Canada. 2008, pp. 1–13.

26. Papaleontiu-Luca E. Spiritual development of children and adolescents. *International Journal of Open access. Weber psychiatry and psychology*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 1–3.

Информация об авторе

О. О. Никитина – кандидат философских наук, преподаватель кафедры общегуманитарных дисциплин, Барнаульская духовная семинария, г. Барнаул, Россия, olganik77@mail.ru

Information about the author

O. O. Nikitina – Candidate of Philosophy, lecturer Department of General Humanities Barnaul Theological Seminary, Barnaul, Russia, olganik77@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.11.2023; одобрена после рецензирования 27.11.2023; принята к публикации 28.11.2023.

The article was submitted 22.11.2023; approved after reviewing 27.11.2023; accepted for publication 28.11.2023.



Научная статья

УДК 159.9.07

Удовлетворенность образом тела у подростков и ее связь с тревожностью

Светлана Еруслановна Мухина¹, Лолита Руслановна Хамидулина²

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

²Тазовская средняя общеобразовательная школа,
Ямало-Ненецкий автономный округ, Россия

Аннотация. Статья посвящается рассмотрению взаимосвязей особенностей параметров образа тела и тревожности у современных подростков. Во введении кратко представлены позиции зарубежных и отечественных ученых психологической науки относительно рассматриваемых критериев. Описаны особенности восприятия образа тела у подростков, а также факторы выстраивания негативного отношения к собственному телу. Кроме того, представлены теории тревожности, предложенные отечественными и зарубежными учеными. Также описаны виды тревожности и причины ее возникновения.

Для сбора эмпирических данных был использован комплексный пакет психодиагностических методик для выявления удовлетворенности образом тела и особенностей межличностных отношений: опросник «Образ собственного тела (ООСТ)» О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи; опросник «Саморефлексия телесного потенциала» Г. В. Ложкина и А. Ю. Рождественского; методика «Шкала самооценки уровня тревожности» Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина); «Тест школьной тревожности» Филлипса; опросник «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В. А. Лабунской, Е. В. Белугиной. Выборку исследования составили 64 подростка, учащихся в 7 и 8 классах, в возрасте от 13 до 14 лет.

В статье приводятся результаты исследования, согласно которым неудовлетворенность внешностью связана практически со всеми видами тревожности подростков: личной и ситуативной тревожностью, страхом самовыражения, общей школьной тревожностью, страхом ситуации проверки знаний. По результатам исследования сделан вывод, что подростки, оценивающие свое телосложение и внешность положительно, менее склонны к тому, чтобы испытывать беспокойство и страх в ситуациях самопрезентации.

Ключевые слова: образ тела, подростковый возраст, удовлетворенность образом тела, ситуативная тревожность, личностная тревожность, школьная тревожность.

Для цитирования: Мухина С. Е., Хамидулина Л. Р. Удовлетворенность образом тела у подростков и ее связь с тревожностью // Развитие человека в современном мире. 2023. № 4. С. 33–48.

Original article

Satisfaction with body image in adolescents and its connection with anxiety

Svetlana E. Mukhina¹, Lolita R. Khamidulina²

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Tazovskaya Secondary General Education School,
Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, Russia*

Abstract. This article is devoted to the consideration of the relationship between the characteristics of body image parameters and anxiety in modern adolescents. The introduction briefly presents the positions of foreign and domestic scientists of psychological science regarding the criteria under consideration. The features of the perception of body image in adolescents, as well as factors in building a negative attitude towards one's own body, are described. In addition, theories of anxiety proposed by domestic and foreign scientists are presented. The types of anxiety and the causes of its occurrence are also described.

To collect empirical data, a comprehensive package of psychodiagnostic techniques was used to identify satisfaction with body image and characteristics of interpersonal relationships: the "Own Body Image" (OOST) questionnaire by O. A. Skugarevsky and S. V. Sivukha; questionnaire "Self-reflection of bodily potential" by G. V. Lozhkin and A. Yu. Rozhdestvensky; Methodology "Self-assessment scale of anxiety level" Ch. D. Spielberger (adapted by Yu. L. Khanin); Phillips School Anxiety Test; questionnaire "Evaluative and meaningful interpretation of external appearance components" by V. A. Labunskaya, E. V. Belugina. The study sample consisted of 64 teenagers, students in grades 7 and 8, aged 13 to 14 years.

The article presents the results of a study according to which dissatisfaction with appearance is associated with almost all types of anxiety in adolescents: personal and situational anxiety, fear of self-expression, general school anxiety, fear of testing knowledge. The study concluded that adolescents who evaluate their physique and appearance positively are less likely to experience anxiety and fear in self-presentation situations.

Keywords: body image, adolescence, satisfaction with body image, situational anxiety, personal anxiety, school anxiety.

For citation: Mukhina S. E., Khamidulina L. R. Satisfaction with body image in adolescents and its connection with anxiety. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 4, pp. 33–48. (In Russ.)

Введение. Центральным новообразованием подросткового возраста является образ «Я». Помимо формирования духовных, моральных ценностей и мировоззрения, на данном этапе происходят и коренные изменения физиологического состояния, выстраивается отношение к собственному телу, его возможностям и особенностям. Для современного подростка период взросления характеризуется определенной значимостью внешнего образа для выстраивания отношения к себе. При этом успешность его принятия референтной группой часто напрямую зависит от позитивной оценки его внешности подростка. В обратной ситуации возникает риск развития неуверенности в себе, снижения самооценки и повышения тревожности.

Подростки являются наиболее подверженной тревожности возрастной группой в связи с особенностями изменений, происходящих в организме на психофизиоло-

гическом уровне. Повышение уровня тревожности негативно сказывается на психоэмоциональном состоянии человека, что впоследствии может привести к ухудшению его жизнедеятельности в целом.

Перед детскими психологами и педагогами стоит задача исследовать специфику проявления тревожности у подростков, которые не удовлетворены своим телом, чтобы предупредить негативные исходы влияния тревожности на школьников, а также в качестве профилактических мер.

Рассмотрим сначала общие вопросы понимания образа тела и тревожности, связанной с ним в психологических исследованиях, а затем специфику этих феноменов у подростков.

В зарубежной литературе первый ученый, употребивший в своих работах понятие «телесное Я», У. Джемс, определил наличие двух «сторон» в личностной структуре: «Я сознающее (I) или чистое Ego и Я эмпирическое (Me) или познаваемое» [26, с. 72]. При этом Я сознающее представлено тем, что принадлежит человеку: его психика, тело, материальные и духовные ценности.

В работах З. Фрейда существуют представления о близости понятий телесного опыта и образа Я, ученый подчеркивал важность физической, телесной составляющей в формировании структур эго [4].

Важным для понимания данной проблемы является термин «образ тела», под которым психоаналитик П. Шильдер подразумевал переживания относительно своего тела, полученные посредством анализа оценки других людей. Иными словами, это некий образ и представление о себе, формирующиеся человеком в процессе общения с другими людьми. Ученый также предложил «схему тела», которая позволяет человеку описать особенности его собственного Я, со стороны его тела, телесных способностей. Как отмечал сам автор, данная схема не является постоянной, она динамична и зависит от индивидуальных особенностей [1].

Более современные исследования в этой области, проведенные учеными гештальт-направления, телесно-ориентированной психологии рассматривают телесный опыт как важный элемент формирования личности и возможных проблем в этой сфере. Представители этих подходов считают, что телесный опыт может предоставить уникальную информацию о подсознательных процессах, которые могут влиять на эмоции, поведение и психическое здоровье человека [16].

Отечественная психология, опираясь, главным образом, на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, считает, что телесность неотделима от культурной среды, в которой она развивается, и поэтому рассматривает ее как субъект- и контекстно-зависимую категорию. В свою очередь, это позволяет глубже понимать взаимосвязь между психикой и телесностью, а также разрабатывать более эффективные методы профилактики и лечения психосоматических расстройств [24].

Д. А. Леонтьев в Я-концепцию включает пять граней, первой и основополагающей из которых является телесное, физическое переживание Я, физический, телесный образ с особенностями здоровья, возможными дефектами, болезнями [8].

А. Ш. Тхостов границу телесности определяет как зону, в которой совокупность влияний занимает промежуточную позицию между полями «мое» и «мне не принадлежащее». Граница телесности является сложным понятием, зависящим от взаимодействия субъекта и окружающей среды, она может быть как физически определяемой, так и социально, и культурно обусловленной [25].

О. А. Скугаревский – автор опросников, направленных на определение отношения к собственному телу. Он рассматривал образ собственного тела как отражение системы представлений индивида о его внешних проявлениях, включающих в себя совокупность поведенческих реакций, мыслей и убеждений. При этом образ собственного тела состоит минимум из двух компонентов. Один из них – перцептивный – некорректное, измененное восприятие особенностей тела, соотношения его форм, веса, размеров, второй – оценочный – непосредственно оценка и неудовлетворенность особенностями тела и внешности, где каждый из составляющих компонентов независим от другого. Иными словами, отношение к образу собственного тела формируется из оценок социума, близкого окружения субъекта, значимых людей [22].

Выделяют следующие факторы, из-за которых возможно формирование неудовлетворенности своим телесным образом [1]:

1. *Социокультурные факторы.* Культура и общество, в котором живет человек, является одним из факторов создания собственного телесного образа. Индивид, находясь в определенной среде, сравнивает свой реальный телесный образ с идеальным, принятым в данном обществе. Средства массовой информации, аудио-контент, кинематограф, транслируя и навязывая эталоны красоты, также оказывают влияние на подростков и их отношение к себе.

2. *Семейные факторы.* Действия родителей, их индивидуальные качества и модели воспитания также играют роль в принятии и восприятии своего тела ребенком. Подобное чаще всего наблюдается между девочками и их матерями, придающими своей внешности огромное значение, часто прибегающими к диетам и т. п., либо же сильно неудовлетворенными своими внешними качествами. Негативные или акцентирующие на каких-либо недостатках внешности ребенка слова родителей также отрицательно влияют на формирование отношения к своей телесности у подростка.

3. *Личностные факторы.* Значимыми при восприятии своего телесного образа являются и индивидуальные характеристики подростка. В их числе: проблемы с самооценкой, высокая личностная тревожность, желание соответствовать ожиданию окружающих, неуверенность в себе, отсутствие самоуважения.

А. В. Ермолаева предлагает ряд дифференцированных психологических факторов, включающих:

а) реальное субъективное внешнее восприятие образа тела, оценка его способностей;

б) интериоризированные психологические факторы, связанные с переживаниями на эмоциональном уровне и ситуациями жизни, в которых индивид находится;

в) социологические факторы, включая мнения и реакции окружающих на внешность индивида, а также собственную интерпретацию этих реакций;

г) идеальный образ тела, формирующийся в результате всех вышеуказанных факторов, а также сравнения и отождествления себя с другими людьми [7].

Изучению проблемы тревожности в психологической науке были посвящены труды многих ученых. Так, в зарубежной психологии исследованиями данного феномена занимались З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Р. Кеттел, Г. Салливан, Ж. Тейлор, Ч. Спилбергер и др. К числу отечественных ученых можно отнести исследования Ф. Б. Березина, Л. Д. Столяренко, А. К. Марковой, А. М. Прихожан и др. В современной психологической науке тема тревожности по-прежнему остается актуальной для исследований.

В научный оборот понятие «тревожность» одним из первых ввел знаменитый австрийский психолог, психоаналитик З. Фрейд. Исследуя тревожность, ученый отнес ее к осознаваемым явлениям, которое влечет за собой дискомфорт, сопровождающийся ощущением беспомощности у человека, переживающего это состояние. Кроме того, ученый разделил тревожность на виды, согласно предложенной им структуры личности. Таким образом, объективная тревожность, вызванная реальными опасностями, связана с эго; невротическая тревога, необъяснимая и малоосознаваемая связана со структурой ид; моральная тревожность – совесть, соотносится с супер-эго [19].

Согласно определению отечественного психолога, доктора наук Р. С. Немова, тревожностью является «особое эмоциональное состояние, часто возникающее у человека и выражающееся в повышенной эмоциональной напряженности, сопровождающейся страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности или общению с людьми» [15, с. 353].

Ф. Б. Березин исследовал, как связаны тревога и адаптация человека. Он обнаружил, что в зависимости от наличия тревоги, поведение человека может меняться. Однако, если тревога продолжается долго и сильно выражена, это может негативно повлиять на адаптивность поведения и даже привести к нарушениям психики [10].

А. М. Прихожан определяет, что тревожность близка с переживанием дискомфорта на эмоциональном уровне, сопряженным с предчувствием возможной неудачи, неблагополучия, а также ожиданием ситуации опасности. Тревожность ученым рассматривается как устойчивая особенность, вызывающая состояние тревоги и стресс. Автор также отмечает, что тревожность закрепляется в психике в случаях сохранения основных возрастных потребностей ребенка неудовлетворенными, которые постепенно будут увеличены в своем объеме, гипертрофированы. А. М. Прихожан обращает внимание на то, что период подростничества знаменуется преобразованием тревожности в личностную, ставшей теперь частью Я-концепции человека [18].

Ч. Спилбергер предложил два основных вида тревожности: тревожность как состояние эмоционального фона (ситуативная, реактивная тревога) и как черту, ставшую устойчивой характеристикой личности, его индивидуальной особенностью, проявления которой заключаются в сильном и частом переживании тревожных состояний [18].

Ситуативная тревожность возникает при определенном рода обстоятельствах, появлении каких-либо затруднений, сложностей. Появиться ситуативная тревожность может у каждого человека в различных эмоционально-значимых ситуациях, вызывающих беспокойство. В таких случаях должна произойти мобилизация организма с целью избегания негативных последствий, здесь можно говорить о положительном влиянии тревоги на человека. В обратной же ситуации, когда человек не предпринимает каких-либо действий для решения возникшей проблемы, уровень ситуативной тревожности идет на спад. Если же у индивида снизится или исчезнет такая тревожность, как негативное последствие, имеет место безответственность и безалаберность [19].

Другой вид тревожности – личностная. Она чаще характеризуется как устойчивая черта личности, ее особенности проявляются в склонности переживать состояние тревоги в течение продолжительного времени. Людям, подверженным подобным переживаниям, присущи такие черты, как подавленное настроение, пес-

симиотичный настрой, затрудненная коммуникация, ощущение угрозы со стороны других людей и т. д. Считается также, что личностная тревожность коррелирует с особенностями высшей нервной системы и темперамента человека, кроме того, влияет воспитание и специфика реагирования на условия окружающей среды [3].

Причины возникновения тревожности связаны с особенностями строения и функционирования центральной нервной системы. Многие исследования свидетельствуют о том, что наследственная предрасположенность, конституциональные особенности и неуравновешенность нервных процессов могут быть причинами тревожности. Некоторые авторы утверждают, что основа чувства тревоги заключается в расстройстве гомеостатических механизмов ретикулярной формации, что приводит к нарушению координации и активности ее тормозных влияний [27].

Вопрос восприятия образа тела в подростковом возрасте недостаточно освещен в литературе, тогда как в современном мире образ телесного Я становится все более значим в отношениях со сверстниками. Эта проблема рассматривается в трудах И. С. Кона, В. Е. Кагана, М. В. Коркиной, В. Н. Куницыной, Е. Т. Соколовой и т. д.

Исследуя телесность, ученые изучают в основном представления о ней в сознании субъекта, при этом собственно телесность они рассматривают не как таковую, а подходят к ней с точки зрения природных, естественно выработанных жизненных качеств [25].

У подростка Образ-Я включает в себя три составляющие – когнитивную, эмоциональную и поведенческую, которые формируют представление о себе, своей внешности и деятельности. При этом восприятие себя для подростка может быть оценено как успехами, так и возможными неудачами.

Различные изменения, происходящие в организме подростка, вызывают у него немалый интерес к самому себе, своим новым телесным особенностям, а также внешности. Подростки могут несколько критично относиться к принятым представлениям об особенностях тела, его пропорций, весе, росте, чертам лица, причёске и т. д. [18]. К тому же условия современного мира таковы, что мы порой сами того не желая, наталкиваемся на контент, показывающий нам идеальный образ тела. Дети подросткового возраста, переживающие пубертатный кризис, наиболее подвержены влиянию такой информации. Она воспринимается подростками несколько иначе, чем взрослыми, по причине чего у них может возникнуть негативное отношение к собственному телу. Следствием такого отношения становятся проблемы с оценкой себя, своих внешних и внутренних качеств, повышается тревожность, появляется неуверенность в себе, возможно также возникновение дисморфобии [8].

Национальное обследование психического здоровья подростков, проведенное Национальным институтом психического здоровья в США, сообщает, что 8 % подростков в возрасте 13–18 лет испытывают социальную тревогу.

Физическое состояние играет важную роль в социальном успехе. Подростки очень чувствительны к состоянию тела, которое не соответствует описанию обществом идеального тела. Если подростки не удовлетворены какой-либо частью тела или всем телом, существует тенденция развития сложностей в социализации и тревожности.

Неудовлетворенность своим телом, по-видимому, является распространенным и постоянным явлением и создает риски для здоровья обоих полов. Акцент на внешнем виде и на том, как индивид визуализирует свой собственный вес (негативное восприятие), связан с психологическими проблемами. Это негативное восприятие

связано, прежде всего, с ощущением несоответствия социально заданным стандартам красоты [32].

Исследования показывают, что уже с подросткового возраста человек придает значение своему внешнему виду. При этом у девочек, чаще всего, возникает недовольство по отношению к нему, мальчики же, если и желают иметь более физически развитое тело, все же более удовлетворены своей внешностью [6].

Стремясь достичь идеального образа тела, подростки, особенно девочки, прибегают к различным методам реализации задуманного. Так, в попытке избавиться от лишнего веса (нередко навязанных представлений о нем), некоторые начинают курить, садятся на «жесткие» диеты, что негативно влияет на полноценное физическое развитие. Подростками рассматривается и такой вариант достижения идеала, как косметическая хирургия, физические упражнения, которые могут сопровождаться тревогой по поводу появления телесных диспропорций [6].

Для мальчиков наличие мускулов и физически развитого тела является желаемым, поскольку благодаря этому их легче принимают в компании или спортивные команды. В связи с этим, мальчики уже в таком раннем возрасте могут прибегать к употреблению протеиновых добавок, а также анаболических стероидов, что увеличивает вероятность появления негативных последствий для здоровья.

В подростковом возрасте на самовосприятие влияют различные факторы окружающей среды как на макро, так и на микроуровне: общественное одобрение или порицание, признаваемые в данном обществе ценности, наличие возможностей для приобретения новых привычек, а также отношение к себе [28].

Современное общество поощряет идею гибкого и изменчивого тела, что может привести к тому, что люди будут связывать неудачливость с некрасивой или неидеальной фигурой. Тело становится способом для демонстрации социальных достижений и стремлений, своего рода сверхценным проектом «Я». У многих современных подростков наблюдаются проблемы с определением и принятием своего физического облика, что может привести к нарушению психического здоровья. Поэтому, важно, чтобы подростки формировали устойчивое отношение к своему телу и принимали его, а также получали поддержку от своих сверстников в этом процессе [21].

Результаты исследований А. В. Северина и Е. С. Киричика подтверждают, что восприятие образа тела у подростков зависит от социокультурных факторов, таких как средства массовой информации, отношение родителей и сверстников.

Девочки более склонны к желанию избавиться от лишнего, по их мнению, веса, в отличие от мальчиков, стремящихся набрать мышечную массу. Отмечается также, что отношение к собственному телу может стать одним из факторов развития симптомов депрессии [20]. Девочки-подростки менее удовлетворены состоянием своего тела и имеют более негативные представления о теле, это, в свою очередь, связано с тем, что, когда они вступают в подростковый возраст, их тело претерпевает сильные изменения, что еще больше отдаляет ее тело от идеальной формы [31]. Как правило, подростки прибегают к диетам, занимаются спортом, заботятся о теле, употребляют препараты для похудения, чтобы получить идеальный образ тела [30].

Кроме того, исследователи выдвинули гипотезу о взаимосвязи между неудовлетворенностью телом и отношениями подростка с родителями. Полученные в ходе исследований данные показали наличие корреляций между отношениями мальчиков с их отцами и неудовлетворенностью телом. Также была отмечена взаимосвязь

между страхами подростков обоих полов и успешностью их отношений со сверстниками [20].

На основе неудовлетворенности собственным телом, подросток может испытывать различные переживания и тревожность, в том числе и школьную, ведь, как было отмечено ранее, школа и учебная деятельность остается важной частью жизни подростка.

Вопросом тревожности у детей подросткового возраста занимались А. И. Захаров, А. М. Прихожан, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. К. Дусавицкий и др.

Вероятность повышения тревожности у подростков объясняется особенностями их возраста, такими как стрессы и психологические проблемы, эмоциональная нестабильность и несогласованность социальных ценностей. Длительное переживание тревожных состояний может вызвать проблемы во взаимоотношениях, панические и депрессивные состояния, а также повышенную склонность к суициду. Следовательно, психическое здоровье прямо связано с физическим.

Современные подростки чаще подвергаются именно личностной тревожности, т. е. той, которая из ситуативной, свойственной определенному подростку, переросла в черту личности. Таким образом, значительно усложняется процесс коррекции и восстановления умеренного уровня тревожности.

С. Е. Мухиной и Р. А. Ряховой показано, что личностная тревожность способствует развитию мотивации учебной деятельности, но отрицательно сказывается на формировании самооценки. Ситуативная же тревожность снижает мотивацию к обучению. Повышение уровня ситуативной тревожности старшего подростка имеет отрицательные взаимосвязи со следующими мотивами к обучению: долга и ответственности; благополучия; аффилиции; престижа; избегания неудач; учебно-познавательными, связанными с процессом обучения. Из-за недостатка уверенности в себе, неспособности к быстрому принятию верных решений подростки зачастую стремятся избегать критических ситуации, в том числе связанных с обучением [14].

Тревожность среди современных детей и подростков может усиливаться по целому ряду причин, включая повышенное стремление добиться успеха в школе, взросление в эпоху социальных сетей и жизнь в мире, где массовые расстрелы часто попадают в заголовки газет [29].

Основным источником возникновения тревожности у подростков, чаще всего, является воспитание в семье. Родители могут предъявлять ребенку завышенные требования в попытке реализовать в нем свои собственные не исполненные мечты или же, наоборот, родители, добившиеся больших высот в своей деятельности, не желают принимать некоторые неудачи ребенка. Запросы родителей могут превышать норму, которую ребенок способен осилить, следствием чего становится появление страха и ощущение, что он действительно неудачник и не соответствует ожиданиям не только близких, но и окружающих, в целом. После чего у подростка возникает ощущение собственной незащитности, чувство вины, и как следствие, ему сложнее реализовывать свой творческий потенциал, также могут появиться затруднения в общении со сверстниками и взрослыми.

С. Е. Мухина описывает случаи повышенной тревожности у мальчиков и девочек. Она по-разному влияет, прежде всего, на мотивационный компонент учебной деятельности. Так, оказалось, что повышенная тревожность заставляет мальчиков всерьез озаботиться и получаемыми оценками, и собственным соответствием статусу школьника – практически взрослого, самостоятельного человека. Повышенная

же тревожность у девочек отнюдь не вызывает волнений по поводу получаемых оценок, но зато возникает серьезная обеспокоенность межличностными взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками. Вот и получается, что повышенное внимание таких девочек к их межличностным взаимоотношениям с окружающими начинает мешать учебной деятельности и приводит в конечном итоге к снижению академической успешности [9].

Половое созревание – это процесс, имеющий физиологическую основу, последствия которого проявляются именно в психическом состоянии ребенка. Именно в этом периоде взросления на первый план у подростков выходит симпатия и антипатия по отношению к окружающим, а также ответная оценка их самих. При общении с ровесниками дети удовлетворяют потребности в самоутверждении среди близкого окружения, самопознании и познании других и т. д. Тревожность же может возникнуть при каких-либо неудачах или сложностях общения с ребятами, она также может выступать как мотив общения в целом [23].

Ж. Г. Гаранина считает, что важную роль в развитии тревожности играет обучение в школе. С переживанием тревоги сталкиваются не только двоечники, но и отличники, ответственно и дисциплинированно относящиеся к обучению, также школьной и общественной жизни в целом [5].

Таким образом, тревожность подростков, имея разные основания, в то же время может быть тесным образом связана с их телесностью.

Цель статьи – исследование взаимосвязи восприятия образа тела и тревожности у подростков.

Методы. С целью подтверждения наличия взаимосвязи восприятия образа тела и тревожности у подростков было проведено эмпирическое исследование.

Было выбрано пять психологических методик, три из них направлены на определение отношения к своему телесному образу у подростков, две – на диагностику тревожности. Методики подбирались согласно возрастным особенностям выборки, они валидны и надежны.

В соответствии с целью и задачами исследования нами были использованы следующие диагностические методики: опросник «Образ собственного тела (ООСТ)» О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи [8]; опросник «Саморефлексия телесного потенциала» Г. В. Ложкина и А. Ю. Рождественского [28]; методика «Шкала самооценки уровня тревожности» Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина) [31]; «Тест школьной тревожности» Филлипса [30]; опросник «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В. А. Лабунской, Е. В. Белугиной [29].

С целью доказательства наличия взаимосвязи между уровнем тревожности и особенностями восприятия собственного тела у старших подростков был применен непараметрический критерий ранговой корреляции R-Спирмена, т. к. результаты измерены количественно, имеют смешанный тип шкал. Анализ проведен с использованием программы Statistica 10.

Базой исследования выступили муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Тазовская средняя общеобразовательная школа (Ямало-Ненецкий автономный округ), муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Новосибирского района Новосибирской области «Новолуговская средняя школа № 57».

В исследовании приняло участие 64 человека, обучающихся 7 и 8 классов, в числе которых 32 девочки и 32 мальчика, в возрасте от 13 до 14 лет.

Результаты исследования. В результате применения корреляционного анализа было выявлено 12 значимых взаимосвязей между параметрами восприятия образа тела и тревожности, из них 7 прямых и 5 обратных связей. Были выделены наиболее сильные связи, которые представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Значимые взаимосвязи между параметрами методик «Опросник образа собственного тела (ООСТ)» О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи, Тест школьной тревожности Филлипса, «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В. А. Лабунской, Е. В. Белугиной

Взаимосвязанные параметры	R – Спирмена	Ур. знач. (p)
Неудовлетворенность внешностью и Страх самовыражения	0,53	0,001
Неудовлетворенность внешностью и Общая тревожность в школе	0,39	0,001
Неудовлетворенность внешностью и Страх ситуации проверки знаний	0,38	0,001
2-й блок (Телосложение) и Страх самовыражения	-0,29	0,002

Существует сильная положительная взаимосвязь между параметрами «Неудовлетворенность внешностью» и «Страх самовыражения» ($R = 0,53$ при $p \leq 0,001$). Таким образом, можно констатировать сопряженность негативных представлений о собственном теле и возможность самовыражения и самопрезентации. Подростки могут испытывать затруднения, дискомфорт в ситуациях публичных выступлений, самопредставления, когда их самооценка находится под угрозой. Подобные переживания могут препятствовать успешному проявлению своей индивидуальности и самовыражению, а также вызывать проблемы с самооценкой у подростков.

Есть умеренная положительная взаимосвязь между параметрами «Неудовлетворенность внешностью» и «Общая тревожность в школе» ($R = 0,39$ при $p \leq 0,001$). Это означает, что негативные переживания относительно своей внешности сопряжены с большей вероятностью возрастания беспокойства, связанного со школьной жизнью, ее успешностью, следствием чего могут быть сложности в отношении обучения, снижение успеваемости и школьной мотивации, а также нарушения психосоматики.

Существует умеренная положительная взаимосвязь между параметрами «Неудовлетворенность внешностью» и «Страх ситуации проверки знаний» ($R = 0,38$ при $p \leq 0,001$). Отсюда следует предположение о том, что те респонденты, которые недовольны своей внешностью, имеют больше переживаний при выполнении заданий на оценку, ответе перед классом и в ситуациях публичного выступления. Такие подростки могут быть очень застенчивыми, желающими получить одобрение со стороны одноклассников и учителя, обратные ситуации (ситуации неуспеха) могут негативно влиять на самооценку школьника.

Кроме того, существует одна отрицательная, статистически значимая взаимосвязь по параметрам «Страх самовыражения» и «2-й блок (Телосложение)» ($R = -0,29$ при $p \leq 0,002$). Таким образом, логично предположить, что чем позитивнее испытуемые оценивают свое телосложение, принимают его, тем ниже вероятность наличия у них беспокойства и страха самопрезентации, и наоборот. Мы предполагаем, что это может быть связано с тем, что положительное отношение к своему телу позволяет подросткам чувствовать себя более уверенно, что способствует легкому и свободному взаимодействию с другими людьми, без желания скрывать возможные недостатки внешности.

Значимые взаимосвязи между параметрами методик «Опросник образа собственного тела (ООСТ)» О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи, «Шкала самооценки уровня тревожности» Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина), «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В. А. Лабунской, Е. В. Белугиной

Параметры	R – Спирмена	Ур. знач. (p)
Неудовлетворенность внешностью и Личностная тревожность	0,52	0,001
Неудовлетворенность внешностью и Ситуативная тревожность	0,45	0,001
5-й блок (Эстетическая оценка своего внешнего облика) и Ситуативная тревожность	-0,33	0,008

В ходе проведения корреляционного анализа была выявлена сильная положительная взаимосвязь между параметрами «Неудовлетворенность внешностью» и «Личностная тревожность» ($R = 0,52$ при $p \leq 0,001$). Отсюда следует, что наблюдается сопряженность параметров недовольства своими внешними данными и вероятность повышения готовности психики к отрицательным, стрессовым влияниям окружающей среды, даже в тех ситуациях, когда видимой угрозы не существует. Иначе говоря, подростки переживают дискомфорт и тревожные проявления в тех ситуациях, когда представляют свои возможности перед другими людьми. Мы предполагаем здесь наличие связи с тем, что подростки наиболее ориентированы на свое окружение, их точку зрения и оценку, и имеют желание выглядеть лучше, чем являются на самом деле. При этом следует отметить, что при увеличении личностной тревожности и проявлении ее негативных последствий возможно изменение отношения к образу собственного тела, неудовлетворенность им, ухудшения физиологического состояния.

Также выделяется сильная положительная взаимосвязь по параметрам «Неудовлетворенность внешностью» и «Ситуативная тревожность» ($R = 0,45$ при $p \leq 0,001$). Это может свидетельствовать о том, что чем более испытуемые удовлетворены собственными внешними данными, телом, тем более устойчивым и уверенным было их состояние на момент исследования. И наоборот, с повышением ситуативной тревожности возникает беспокойство за свою внешность. Другими словами, подростки, довольные своими внешними показателями, не испытывали беспокойства на момент исследования, ввиду того, что не имели желаний иметь отличный от действительного образ.

Кроме того, существует умеренная отрицательная взаимосвязь между параметрами «Ситуативная тревожность» и «5-й блок (Эстетическая оценка своего внешнего облика)» ($R = -0,33$ при $p \leq 0,008$). Это может свидетельствовать о том, что чем более подростки удовлетворены своим внешним обликом и оценивали свою внешность как привлекательную, тем менее они были склонны переживать стресс на момент участия в исследовании. И, наоборот, те подростки, которые при прохождении методик исследования переживали тревогу и были обеспокоены, имеют неудовлетворенность своими внешними показателями.

Обсуждение результатов. Корреляционный анализ показал, что у подростков данной выборки существует взаимосвязь образа тела и тревожности. Следовательно, мы можем сказать, что те подростки, которые неудовлетворены и недовольны своим телом и внешними показателями, могут испытывать трудности проявления своей индивидуальности и самовыражения, для них характерны вероятность возрастания тревожности, связанной со школьной жизнью, и сложности при выполне-

нии заданий на оценку и в ситуациях публичного выступления. Кроме того, можно отметить, что подростки данной группы на момент исследования испытывали напряжение и беспокойство; помимо этого, согласно полученным результатам, они имеют склонность к повышению готовности психики к отрицательным, стрессовым влияниям окружающей среды даже в тех ситуациях, когда видимой угрозы не существует. Следует выделить наличие двух отрицательных взаимосвязей, которые позволяют заключить, что чем позитивнее респонденты оценивают свое телосложение и внешность, тем менее они склонны испытывать беспокойство и страх в ситуациях самопрезентации, и наоборот, со снижением оценки своего тела возрастает вероятность обеспокоенности успешностью представления себя. Важно отметить также, что те подростки, которые неудовлетворены своим внешним обликом и не оценивали его как привлекательный, испытывали беспокойство в процессе участия в исследовании.

Можно думать, что взаимосвязь между восприятием образа тела и тревожностью обусловлена тем, что подростки, ввиду своих возрастных особенностей и трансформаций, происходящих на психофизиологическом уровне, особенно чувствительны к оценке со стороны сверстников и зависимы от успешности общения с ними. У подростков, которые в целом удовлетворены и довольны своей внешностью, в меньшей мере выражена потребность в одобрении со стороны близкого окружения, и они менее склонны к беспокойству по поводу своего внешнего вида. Школьники же, которые недостаточно уверены в себе, ввиду неудовлетворения образом собственного тела, могут испытывать больше переживаний по причине своей неуспешности среди сверстников.

Выводы. Исследования показали, что образ тела является важнейшим фактором психического и личностного благополучия подростков. Подростки, которые неудовлетворены и недовольны своим телом, внешностью, с высокой долей вероятности могут иметь проблемы с проявлением своей индивидуальности и самовыражением, поскольку у них возможно возрастание тревожности, в том числе школьной, появление трудностей при выполнении заданий на оценку, при публичных выступлениях, других ситуациях самопрезентации.

Полученные результаты свидетельствуют также, что на момент исследования респонденты могли испытывать напряжение и беспокойство, они склонны к проявлению готовности психики к отрицательным, стрессовым влияниям окружающей среды даже в тех ситуациях, когда видимой угрозы не существует. Эти данные свидетельствуют, в частности, о необходимости повышения требований к порядку проведения исследований на подростках.

Подростки, оценивающие свое телосложение и внешность более положительно, менее склонны испытывать беспокойство и страх в ситуациях самопрезентации, и наоборот, со снижением оценки своего тела возрастает вероятность обеспокоенности успешностью представления себя другим.

Проблема взаимосвязи восприятия образа тела и тревожности в подростковом возрасте, несмотря на ее актуальность, все еще является малоизученной. Существует необходимость исследований, обращенных на разработку рекомендаций и коррекционных мероприятий, направленных на гармонизацию образа тела у подростков, формирование позитивного отношения к собственному телу и снижению уровня тревожности.

Список источников

1. *Абдрахманова Э. В.* Психологическая коррекция неудовлетворенности своим телом в юношеском возрасте // Психология: традиции и инновации: материалы III Международной научной конференции (г. Самара, март 2018 г.). Самара: Асгард, 2018. С. 35–39.
2. *Артюхова Т. Ю.* Тревожность современных подростков // Альманах современной науки и образования. 2009. № 4-1. С. 15–19.
3. *Багандова Г. Х., Ибрагимова Л. А., Шамхалова А. Э.* Исследование влияния уровня тревожности личности на успешность учебной деятельности школьников в отечественной психологии // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12, № 4. С. 5–9.
4. *Бухлина Л. Ю.* Социально-психологические проблемы самовосприятия телесного образа в современных условиях // Психология телесности: теоретические и практические исследования: сборник статей II международной научно-практической конференции. Пенза: Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского. 2009. С. 249–255.
5. *Гаранина Ж. Г., Русайкина Н. С.* Психологические особенности школьной тревожности подростков // Огарёв-Online. 2020. № 11(148). С. 5.
6. *Гутова Т. С.* Психологические особенности восприятия своей телесности в подростковом возрасте // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 30. С. 1491–1496.
7. *Ермолаева А. В.* Восприятие собственной внешности в формировании личности женщины-лидера: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 28 с.
8. *Зуева Е. Ю.* Психологические аспекты Я-концепции личности // Вопросы науки и образования. 2018. № 1(13). С. 5.
9. *Зыбина Л. Н., Мухина С. Е.* Педагогическая психология. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. 317 с.
10. *Ибахаджиева Л. А.* «Тревожность» как психологическое явление: интерпретация термина, особенности проявления // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 11-4(113). С. 45–49.
11. *Лабунская В. А.* Проблема удовлетворенности внешним обликом: субъектный подход [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 3856–3860. URL: <http://e-koncept.ru/2014/55035.htm> (дата обращения: 05.05.2023).
12. *Ложкин Г. В.* Феномен телесности в я-структуре старшекласников и содержания их жизненных проектов // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 27–33.
13. *Микляева А. В., Румянцева П. В.* Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
14. *Мухина С. Е., Ряхова Р. А.* Особенности взаимосвязи тревожности и мотивации обучения у старших подростков // Развитие человека в современном мире. 2021. № 2. С. 31–41.
15. *Немов Р. С.* Психология. Психодиагностика. М.: Владос, 2014. 640 с.
16. *Попова Ю. И., Гутова Т. С.* Трансформационный потенциал образа тела как мишень терапевтического воздействия // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2021. № 2. С. 153–161.
17. Практикум по психологии состояний: уч. пособие / под ред. проф. О. А. Прохорова. СПб.: Речь, 2004. 350 с.
18. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2000. 304 с.
19. *Романенко О. Н.* Классические представления о тревожности // Форум молодых ученых. 2019. № 3(31). С. 690–697.

20. Северин А. В., Киричик Е. С. Проявления ситуативной и личностной тревожности у девочек, и мальчиков подросткового возраста // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 4(48). С. 153–156.
21. Сеньгибская Е. А. Особенности межличностной перцепции и образа тела у подростков // Молодой ученый. 2021. № 45(387). С. 289–291.
22. Скугаревский О. А. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки // Психологический журнал. 2006. № 2. С. 40–48.
23. Старишнина И. В. Феномен подростковой тревожности // Преподаватель XXI век. 2007. № 1. С. 183–187.
24. Татаурова С. С. Актуальные проблемы исследования образа тела // Психологический вестник Уральского государственного университета. 2009. Т. 8. С. 142–154.
25. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
26. Шишкова А. В. Теоретические представления об образе физического я в психологии // Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. № 3. С. 71–78.
27. Шнем М. С. Психологическая природа и причины личностной тревожности // Научный альманах. 2015. № 11-5(13). С. 245–247.
28. Dogan O., Bayhan P., Yukselen A. & Isitan S. Body image in adolescents and its relationship to sociocultural factors // Educational Sciences: Theory & Practice. 2018. № 18. P. 561–577.
29. Novotney A. Psychologists address the causes, awareness and treatment of anxiety disorders // American psychological association. 2019. Vol. 50, № 11. P. 20–25.
30. Ratnasari S., Pratiwi I., Wildannisa H. Relationship between body image and social anxiety in adolescent women // European Journal of Psychological Research. 2021. Vol. 8, № 1. P. 65–72.
31. Santrock J. Adolescence. McGraw-Hill, 2001. 554 p.
32. Thiago M. Attitudes towards body weight dissatisfaction associated with adolescents' perceived health and sleep // Ciencia & saude coletiva. 2020. № 25(4). P. 1483–1490.

References

1. Abdrakhmanova E. V. Psychological correction of dissatisfaction with their body in adolescence. *Psychology: traditions and innovations: materials of the III International Scientific Conference* (Samara, March 2018). Samara: Asgard, 2018, pp. 35–39. (In Russian)
2. Artyukhova T. Yu. Anxiety of modern teenagers. *Almanac of modern science and education*, 2009, no. 4-1, pp. 15–19. (In Russian)
3. Bagandova G. Kh., Ibragimova L. A., Shamkhalova A. E. Study of the influence of the level of personality anxiety on the success of educational activities of schoolchildren in Russian psychology. *Izvestiya Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, 2018, vol. 12, no. 4, pp. 5–9. (In Russian)
4. Bukhlina L. Yu. Socio-psychological problems of self-perception of body image in modern conditions. *Psychology of corporality: theoretical and practical research: collection of articles of the II international scientific-practical conference*. Penza: V. G. Belinsky State Pedagogical University, 2009, pp. 249–255. (In Russian)
5. Garanina Zh. G., Rusyaikina N. S. Psychological features of school anxiety of adolescents. *Ogaryov-Online*, 2020, no. 11(148), p. 5. (In Russian)
6. Gutova T. S. Psychological features of the perception of their corporeality in adolescence. *Innovations. Science. Education*, 2021, no 30, pp. 1491–1496. (In Russian)
7. Ermolaeva A. V. Perception of own appearance in the formation of the personality of a female leader: diss. ... cand. psychol. nauk. Moscow, 2004, 28 p. (In Russian)
8. Zueva E. Yu. Psychological aspects of self-concept of personality. *Voprosy nauki i obrazovanie*, 2018, no. 1 (13), p. 5. (In Russian)
9. Zybina L. N. Mukhina S. E. Pedagogical psychology. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2019, 317 p. (In Russian)

10. Ibakhadzhieva L. A. "Anxiety" as a psychological phenomenon: interpretation of the term, features of manifestation. *International research journal*, 2021, no. 11-4 (113), pp. 45–49. (In Russian)
11. Labunskaya V. A. The problem of satisfaction with the external appearance: subject approach [Electronic resource]. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2014, vol. 20, pp. 3856–3860. URL: <http://e-koncept.ru/2014/55035.htm> (date of access: 05.05.2023). (In Russian)
12. Lozhkin G. V. The phenomenon of corporeality in the self-structure of high school students and the content of their life projects. *Psychological Journal*, 2004, vol. 25, no. 2, pp. 27–33. (In Russian)
13. Miklyaeva A. V., Rumyantseva P. V. School anxiety: diagnosis, prevention, correction. Saint Petersburg: Rech, 2004, 248 p. (In Russian)
14. Mukhina S. E., Ryakhova R. A. Features of the relationship between anxiety and motivation of learning in older adolescents. *Human Development in the Modern World*, 2021, no. 2, pp. 31–41. (In Russian)
15. Nemov R. S. Psychology. Psychodiagnostics. Moscow: Vldos, 2014, 640 p. (In Russian)
16. Popova Yu. I., Gutova T. S. Transformational potential of body image as a target of therapeutic influence. *Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 2021, no. 2, pp. 153–161. (In Russian)
17. Praktikum on the psychology of states: textbook. Ed. by prof. O. A. Prokhorova. Saint Petersburg: Rech, 2004, 350 p. (In Russian)
18. Prikhozhan A. M. Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Modek, 2000, 304 p. (In Russian)
19. Romanenko O. N. Classical representations of anxiety. *Forum of Young Scientists*, 2019, no. 3(31), pp. 690–697. (In Russian)
20. Severin A. V., Kirichik E. S. Manifestations of situational and personal anxiety in girls, and boys of adolescence. *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2020, no. 4(48), pp. 153–156. (In Russian)
21. Sengibskaya E. A. Features of interpersonal perception and body image in adolescents. *Young Scientist*, 2021, no. 45(387), pp. 289–291. (In Russian)
22. Skugarevsky O. A. Image of own body: development of a tool for assessment. *Psychological Journal*, 2006, no. 2, pp. 40–48. (In Russian)
23. Starshinina I. V. Phenomenon of teenage anxiety. *Teachers XXI century*, 2007, no. 1, pp. 183–187. (In Russian)
24. Tataurova S. S. Actual problems of body image research. *Psychological Bulletin of the Ural State University*, 2009, vol. 8, pp. 142–154. (In Russian)
25. Tkhostov A. Sh. Psychology of Corporeality. Moscow: Smysl, 2002, 287 p. (In Russian)
26. Shishkovskaya A. V. Theoretical representations of the image of the physical self in psychology. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 2009, no. 3, pp. 71–78. (In Russian)
27. Shpet M. S. Psychological nature and causes of personality anxiety. *Scientific Almanac*, 2015, no. 11-5(13), pp. 245–247. (In Russian)
28. Dogan O., Bayhan P., Yukselen A. & Isitan S. Body image in adolescents and its relationship to sociocultural factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2018, no. 18, pp. 561–577.
29. Novotney A. Psychologists address the causes, awareness and treatment of anxiety disorders. *American psychological association*, 2019, vol. 50, no. 11, pp. 20–25.
30. Ratnasari S., Pratiwi I., Wildannisa H. Relationship between body image and social anxiety in adolescent women. *European Journal of Psychological Research*, 2021, vol. 8, no. 1, pp. 65–72.

31. Santrock J. Adolescence. McGraw-Hill, 2001, 554 p.

32. Thiago M. Attitudes towards body weight dissatisfaction associated with adolescents' perceived health and sleep. *Ciencia & saude coletiva*, 2020, no. 25(4), pp. 1483–1490.

Информация об авторах

С. Е. Мухина – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-3860-305X>, svetlanamukh@mail.ru

Л. Р. Хамидулина – педагог-психолог, Тазовская средняя общеобразовательная школа, Ямало-Ненецкий автономный округ, Россия, lola20021312@gmail.com

Information about the authors

S. E. Mukhina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-3860-305X>, svetlanamukh@mail.ru

L. R. Khamidulina – pedagogical-psychologist, Tazovskaya Secondary General Education School, Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, Russia, lola20021312@gmail.com

Статья поступила в редакцию 26.10.2023; одобрена после рецензирования 15.11.2023; принята к публикации 16.11.2023.

The article was submitted 26.10.2023; approved after reviewing 15.11.2023; accepted for publication 16.11.2023.



Социальные представления о здоровье на разных этапах взрослости человека

Вера Васильевна Лемиш¹

¹*Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена онтогенетическому аспекту отношения к здоровью. Цель исследования – выявление особенностей представлений о здоровье в разные периоды взрослости. В теоретической части представлен анализ понимания здоровья как целостного многокомпонентного образования. В эмпирической части представлены результаты сравнительного анализа структуры и содержания социальных представлений о здоровье в ранней, средней и поздней взрослости человека. Представление о здоровье рассматривается как один из психологических механизмов, определяющих здоровьесохранительное поведение человека. Для описания структуры и содержания представлений использовалась методика П. Вержеса. Выборку составили 196 человек: из них 80 человек в возрасте 20–39 лет (ранняя взрослость), 62 человека в возрасте 40–59 лет (средняя взрослость) и 54 человека в возрасте 60–79 лет (поздняя взрослость). Показано, что здоровье как ценность входит в ядро представлений о здоровье на протяжении всех этапов взрослости. Наиболее устойчивым компонентом представления в данном случае является элемент, отражающий биологическую (физическую) составляющую самочувствия. Социальные и психологические аспекты здоровья представлены единичными элементами, расположенными в периферических системах. С возрастом число элементов, составляющих содержание представления о здоровье, сокращается, сходные элементы, отражающие признаки здоровья и способы его поддержки, структурированы у представителей каждого из поколений по-разному. Компонент «Здоровый образ жизни», который в целом определяет здоровьесохранительное поведение, входит в ядро представления только у респондентов средней взрослости, у молодых и пожилых – в собственно периферическую зону, следовательно, не выполняет побудительной функции. Представленное исследование свидетельствует о выраженной ценности здоровья на протяжении всей взрослой жизни и ставит задачу необходимости формирования социальных представлений о здоровье на образе жизни.

Ключевые слова: социальные представления о здоровье, методика П. Вержеса, ранняя взрослость, средняя взрослость, поздняя взрослость, здоровьесохранительное поведение.

Для цитирования: Лемиш В. В. Социальные представления о здоровье на разных этапах взрослости человека // Развитие человека в современном мире. 2023. № 4. С. 49–61.

Original article

Social ideas about health at different stages of human adulthood

Vera V. Lemish¹

¹*Omsk State University named after F. M. Dostoevsky, Omsk, Russia*

Abstract. The article is devoted to the ontogenetic aspect of attitudes towards health. The purpose of the study is to identify the characteristics of ideas about health in different periods of adulthood. The theoretical part presents an analysis of the understanding of health as an integral multicomponent formation. The empirical part presents the results of a comparative analysis of the structure and content of social ideas about health in early, middle and late adulthood. The idea of health is considered as one of the psychological mechanisms that determine a person's health-preserving behavior. To describe the structure and content of representations, P. Vergès' technique was used. The sample consisted of 196 people: 80 people aged 20–39 years (early adulthood), 62 people aged 40–59 years (middle adulthood) and 54 people aged 60–79 years (late adulthood). It is shown that health as a value is included in the core of health perceptions throughout all stages of adulthood. The most stable component of the representation in this case is the element reflecting the biological (physical) component of well-being. Social and psychological aspects of health are represented by single elements located in peripheral systems. With age, the number of elements that make up the content of the concept of health decreases; similar elements reflecting signs of health and ways to support it are structured differently in representatives of each generation. The "healthy lifestyle" component, which generally determines health-preserving behavior, is included in the core of the concept only among middle-aged respondents; among young and elderly respondents, it is included in the peripheral zone itself, and therefore does not perform an incentive function. The presented study indicates the expressed value of health throughout adulthood and raises the problem of the need to form social perceptions of a healthy lifestyle.

Keywords: social ideas about health, P. Vergès's technique, early adulthood, middle adulthood, late adulthood, health-preserving behavior.

For citation: Lemish V. V. Social ideas about health at different stages of human adulthood. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 4, pp. 49–61. (In Russ.)

Введение. Здоровье является тем ресурсом, который позволяет человеку в полной мере реализовывать себя. Как показывают исследования взрослого населения, именно «здоровье лидирует как ценность во всех возрастных группах» [3, с. 11].

Исследования проблемы здоровья долгое время были направлены на выявление причин болезней, и поиск способов их лечения. В XX в. произошли существенные изменения: биомедицинскую модель сменила социальная парадигма. Данный подход отражен и в определении здоровья, которое было дано в преамбуле к Уставу ВОЗ, принятому Международной конференцией здравоохранения в Нью-Йорке и подписанному 22 июля 1946 г. представителями 61 страны, в том числе СССР: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов»¹. С тех пор определение понятия здоровья в нем не изменялось. Переместился и смысло-

¹ Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/RU/constitution-ru.pdf> (дата обращения: 17.05.2023).

вой акцент изучения проблемы: от изучения болезни к изучению здоровья как таковому [15].

Различные аспекты здоровья стали предметом таких наук, как социология, культурная антропология, философия, демография, экономика и др. В психологии возникла новая область знания – психология здоровья. Современные представления о здоровье исходят из понимания того, что «носителем» здоровья является не организм, а человек. Здоровье сегодня рассматривается как сложное явление, которое сводится не только к физическому состоянию организма (здоровье как отсутствие болезни), но и включает в себя, по крайней мере, еще 2 компонента: психологический и социальный. Некоторые авторы выделяют четвертый компонент – духовный. Он рассматривается в качестве высшего и интегрирующего уровня [7]. В данном контексте особая роль отводится субъектности человека, его ответственности за сохранение собственного здоровья.

Понимание здоровья как целостного многокомпонентного образования способствовало появлению большого числа исследований, посвященных изучению факторов, влияющих на отношение к здоровью [12; 23]. Выявлено, что отношение к здоровью как ценности не является константой и зависит от множества социальных и психологических факторов: экономическая ситуация в стране [5], место проживания (регион/город/село) [1], расовая принадлежность [27], специфика профессиональной деятельности [10; 11, с. 158–170; 14], семейный статус [2], религиозные убеждения [9, с. 42–43; 19], менталитет, обусловленный этнической принадлежностью [9, с. 48; 26], уровень самоактуализации [13], субъективные теории болезни [6].

Такое внимание к проблеме связано с тем, что отношение к своему здоровью, по сути, является механизмом саморегуляции, во многом определяющим здоровьесохранительное поведение человека. Поскольку механизмы саморегуляции формируются и совершенствуются в процессе онтогенеза, целостное представление о факторах, влияющих на отношение к своему здоровью и соответственно на здоровьесохранительное поведение, невозможно без учета такого фактора как возраст.

Теоретическое осмысление онтогенетического аспекта сущности здоровья представлено в работах М. Г. Чесноковой [24]. Опираясь на идеи Л. С. Выготского, М. Г. Чеснокова рассматривает здоровье человека как высшую психическую функцию (ВПФ), имеющую «социальное происхождение», являющуюся «продуктом развития», которая формируется в результате интериоризации социальных представлений о здоровье [25, с. 28]. «В индивидуальном сознании представление о здоровье проходит ряд стадий: осознание здоровья как инструментальной ценности; осознание здоровья как цели; осознание здоровья как способа существования. Последняя стадия предполагает обретение человеком своего *индивидуального жизненного стиля*» [25, с. 29].

Вместе с тем на эмпирическом уровне возрастной аспект изучен явно недостаточно. Большинство исследований в этом направлении относятся к изучению здоровья молодежи. Научный интерес к данной возрастной группе во многом обусловлен тем, что именно молодежь, с одной стороны, склонна меньше заботиться о своем здоровье, с другой – в большей степени подвержена таким социальным болезням как наркомания, СПИД и др. Кроме того, очевидно, что поведение, связанное с поддержанием здоровья в данном возрасте, сказывается на состоянии здоровья в дальнейшем.

Отношение к здоровью в период средней взрослости изучается в основном в связи с профессиональной деятельностью. Исследования, отражающие возрастной аспект единичны.

Что же касается проблемы отношения к здоровью в период поздней взрослости, то таких исследований также явно недостаточно, они носят фрагментарный характер [8] и в основном сосредоточены на медицинском аспекте. Вместе с тем именно в пожилом возрасте проблема отношения к здоровью становится особенно актуальной. Как показали исследования, по мере старения удовлетворенность качеством жизни, психологическое благополучие в пожилом и старческом возрасте все больше зависят от субъективных оценок здоровья и социально-психологических показателей здорового образа жизни [18].

В целом результаты исследований свидетельствуют о парадоксальном характере отношения современного человека к здоровью: с одной стороны, есть понимание важности, ценности здоровья, с другой – данные представления не согласуются с теми усилиями, которые человек предпринимает для его сохранения и укрепления. «Необходимость сохранения здоровья не является осознанной стратегией в самосознании здоровых людей» [22, с. 91].

Как отмечалось выше, одним из психологических механизмов, определяющих здоровьесохранительное поведение человека, являются социальные представления. Согласно теории социальных представлений, разработанной С. Московичи, человек, принимая решение о том или ином поведении, опирается не только на свой индивидуальный опыт, но и на коллективный опыт, характерный для данной культуры [20].

Социальные представления – это промежуточная форма между понятием и восприятием. Источником представлений являются как научные знания, так и убеждения. По образному выражению С. Московичи, социальные представления являются «метисами». Убеждения обычно коренятся в культуре, традициях, языке и не требуют аргументов для своего опровержения или подтверждения. При этом различить представления в зависимости от этих источников достаточно сложно, т. к. все представления основаны как на научных знаниях, так и на убеждениях.

Социальные представления имеют особую структуру: центральное ядро (или центральную систему) и периферическую систему. Ядро – это стабильная и устойчивая часть представления, связанная с *коллективной* памятью. Эта часть определяет структуру всего представления, а также придает ему значение. Именно в этом и заключаются его основные функции. Периферическая система представления конкретизирует значение ядра представления. Это связующее звено между ядром и той конкретной ситуацией, в которой вырабатывается и действует представление. Периферическая система характеризуется вариативностью и изменчивостью. Данная часть представления опирается на *индивидуальную* память [4; 20].

Таким образом, противоречие между пониманием, признанием ценности здоровья и реальным поведением (действиями, направленными на его сохранение и поддержание) ставит целый ряд вопросов. Почему, зная способы укрепления здоровья, человек их не использует? Изменяются ли представление и соответственно отношение к здоровью с возрастом? И если изменяются, то в чем суть этих изменений? При всей важности объективных критериев здоровья, которые разрабатываются медициной, поведение человека не может быть понято без учета субъективных факторов, одним из которых и являются социальные представления.

Цель исследования – выявить специфику содержания и структуры социальных представлений о здоровье на разных этапах взрослости.

В качестве основного метода исследования использовался метод свободных ассоциаций. Результаты обрабатывались при помощи методики, предложенной П. Вержесом [4], которая основана на учете частоты и ранга появления той или иной ассоциации, и позволяет описать структуру социального представления. *Ядро* представления образуют элементы с высокой частотой встречаемости (больше медианы) и низким рангом (ниже среднего). Элементы, объединяющие важные компоненты или по своему рангу, или по частоте упоминания, образуют *первую периферическую систему*. Эта часть обозначается также как потенциальная зона изменения, т. к. является источником потенциального изменения и трансформации представления. *Вторую периферическую систему или собственно периферическую систему* образуют элементы с высоким рангом и низкой частотой (т. е. наименее важные ассоциации, разделяемые небольшим числом респондентов). Результаты методики П. Вержеса представляются в виде соответствующей таблицы (см. табл. 1).

Таблица 1

Схема представления результатов методики П. Вержеса

Частота ассоциации / средний ранг	Низкий ранг понятия (< среднего ранга)	Высокий ранг понятия (> среднего ранга)
Высокая частота понятия (> медианы частоты)	Ядро	Первая периферическая система
Низкая частота понятия (< медианы частоты)	Первая периферическая система	Вторая периферическая система

Выборку составили 196 человек: из них 80 человек в возрасте 20–39 лет (ранняя взрослость), 62 человека в возрасте 40–59 лет (средняя взрослость) и 54 человека в возрасте 60–79 лет (поздняя взрослость).

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты эмпирического исследования структуры социальных представлений о здоровье в период ранней взрослости отражены в табл. 2.

Таблица 2

Элементы, образующие ядро и периферию представления о здоровье
в период ранней взрослости

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<1,6	≥1,6
≥6	Сила (19; 1,4)*	Бодрость (11; 2,18)
	Спорт (15; 1,3)	Внешний вид (9; 1,7)
	Хорошее самочувствие (8; 1,12)	Правильное питание (7; 1,6)
	Счастье (7; 1,4)	Долголетие (6; 1,8)
	Отсутствие болезней (7; 1,2)	Перспектива (6; 1,7)
	Жизнь (7; 1,14)	–
	<6	Гармония (4; 1,3)
Чистота (3; 1,5)		Здоровый образ жизни (4; 3,25)
Елена Малышева (2; 1)		Хорошее настроение (4; 2,75)
Организм (2; 1)		Закаливание (2; 2)

* В скобках здесь и далее указаны частота встречаемости ассоциации и ранг ее проявления.

В зону ядра представления о здоровье вошли шесть элементов: «Сила» (19; 1,4), «Спорт» (15; 1,3), «Хорошее самочувствие» (8; 1,12), «Счастье» (7; 1,4), «Отсутствии болезней» (7; 1,2), «Жизнь» (7; 1,14). Три из них («Сила», «Хорошее самочувствие» и «Отсутствие болезней») связаны с физическим благополучием здорового человека. При этом И. Б. Бовина отмечает, что элемент «Сила» «наиболее древний среди всех остальных составляющих представления, он в наибольшей степени коренится в русской культуре» [4, с. 156]. Отметим, что понимание здоровья как отсутствие болезней также присутствует. Данный элемент отражает устоявшееся в обыденном сознании представление о здоровье.

Присутствие элемента «Счастье» свидетельствует о положительной эмоциональной окраске представления о здоровье. Ценностный аспект здоровья отражен в элементе «Жизнь».

Кроме того, ассоциация «Спорт» связана со способом поддержки здоровья. Однако данный аспект в большей степени представлен в периферических зонах: правильное питание – в первой периферической системе, закаливание и здоровый образ жизни – во второй.

В первой периферической системе (зоне потенциального изменения и трансформации социального представления) присутствуют следующие элементы: «Бодрость» (11; 2,18), «Внешний вид» (9; 1,7), «Правильное питание» (7; 1,6), «Долголетие» (6; 1,8), «Перспектива» (6; 1,7), «Гармония» (4; 1,3), «Чистота» (3; 1,5), «Елена Малышева» (2; 1), «Организм» (2; 1). Они отражают понимание того, что здоровье имеет позитивные внешние проявления и обеспечивает благоприятное будущее. Элемент «Перспектива» выражает социальный аспект здоровья.

Во второй собственно периферической системе, которую образуют наименее важные ассоциации, разделяемые небольшим числом респондентов, представлены следующие элементы: «Поликлиника» (5; 1,8), «Здоровый образ жизни» (4; 3,25), «Хорошее настроение» (4; 2,75), «Закаливание» (2; 2). Элемент «Хорошее настроение» связан с психологическим компонентом здоровья.

Обращает на себя внимание тот факт, что такой важный компонент как «Здоровый образ жизни» входит только во вторую периферическую систему, т. е., казалось бы, очевидная связь между здоровьем и здоровым образом жизни присутствует в социальных представлениях небольшого количества испытуемых. Возможно, этим обстоятельством можно объяснить, почему молодежь, понимая ценность здоровья, в реальном поведении не предпринимает систематических действий для его поддержания. К аналогичным выводам пришла М. М. Орлова: для молодых людей опора на образ жизни в сохранении здоровья «может рассматриваться как декларация», «необходимость сохранения здоровья не является осознанной стратегией» [22, с. 90].

Полученные нами данные содержания социальных представлений в период ранней взрослости в значительной степени согласуются с результатами аналогичных исследований И. Б. Бовиной [4] и Г. С. Кориловой [16], проведенных на студенческих выборках. Сходство результатов может свидетельствовать о достаточной устойчивости социальных представлений о здоровье в молодости.

Таким образом, в период ранней взрослости содержание представления о здоровье, с одной стороны, отражает ценность здоровья, которое связано, прежде всего, с физическим благополучием (элементы, отражающие социальный и психологический аспекты здоровья представлены в периферических системах), и имеет пози-

тивную эмоциональную окраску. С другой стороны – компонент «Здоровый образ жизни», который в целом определяет здоровьесохранительное поведение, находится в собственно периферической зоне, а, следовательно, не выполняет побудительной функции.

Результаты эмпирического исследования структуры социальных представлений о здоровье в период средней зрелости отражены в табл. 3.

Таблица 3

Элементы, образующие ядро и периферию представления о здоровье в период средней зрелости

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<1,8	≥1,8
≥3	Спорт (9; 1,6)	Бодрость (8; 3,3)
	Правильное питание (5; 1,6)	Сила (3; 2)
	Жизнь (5; 1)	–
	Здоровый образ жизни (3; 1)	–
	Хорошее самочувствие (3; 1)	–
< 3	Работа (2; 1)	Любовь (2; 3)
	Счастье (2; 1)	Хорошее настроение (2; 3)
	–	Отсутствие вредных привычек (2; 2,5)
	–	Отсутствие болезней (2; 2)

В зону ядра представления о здоровье вошли следующие пять элементов: «Спорт» (9; 1,6), «Правильное питание» (5; 1,6), «Жизнь» (5; 1), «Здоровый образ жизни» (3; 1), «Хорошее самочувствие» (3; 1). Большинство ассоциаций («Спорт», «Правильное питание», «Здоровый образ жизни») связаны со способами поддержки здоровья.

В первую периферическую систему вошли ассоциации: «Бодрость» (8; 3,3), «Сила» (3; 2), «Работа» (2; 1), «Счастье» (2; 1); во вторую – «Любовь» (2; 3), «Хорошее настроение» (2; 3), «Отсутствие вредных привычек» (2; 2,5), «Отсутствие болезней» (2; 2).

Сравнение представлений о здоровье респондентов ранней и средней зрелости выявило, с одной стороны, значительное сходство в содержании ядра: в обоих случаях представлены такие компоненты, как «Спорт», «Жизнь», «Хорошее самочувствие». Это может свидетельствовать о значительной их устойчивости в представлениях о здоровье в нашей культуре. С другой, следует отметить и существенные различия. Если в период ранней зрелости компонент «Отсутствие болезней» представлен в ядре, то у респондентов средней зрелости во второй периферической системе, т. е. это наименее важная ассоциация, разделяемая очень небольшим числом респондентов. Иначе говоря, с возрастом представление о здоровье становится более объемным, в меньшей степени связанным с физической составляющей.

Данный вывод подтверждает и тот факт, что в ядре представлений о здоровье респондентов средней зрелости шире представлены способы поддержания здоровья: не только «Спорт», но и «Правильное питание», а также в целом «Здоровый образ жизни». (В ранней зрелости ассоциация «Правильное питание» встречается часто, но не является значимой: входит в первую периферическую систему, «Здоровый образ жизни» – во вторую). Таким образом, респонденты средней зрелости

в большей степени осознают связь между здоровьем и здоровым образом жизни и, соответственно, в большей степени ориентированы на изменение своего поведения.

Полученные данные в целом согласуются с результатами исследований И. Р. Муртазиной [21] и М. М. Орловой [22]. В частности, М. М. Орлова, сравнивая представления о здоровом человеке респондентов ранней и средней зрелости, приходит к выводу, что «по мере увеличения возраста становится более характерным представление о том, что здоровый человек – это человек активный, и значимость возможности быть здоровым человеком» [22, с. 89].

Кроме того, элементы «Сила» и «Счастье», которые у респондентов ранней зрелости составляют ядро представления о здоровье, у респондентов средней зрелости вошли в первую периферическую систему. Не исключено, что данные изменения обусловлены фактом объективно ухудшающегося с возрастом здоровья. Это приводит к тому, что респонденты средней зрелости в меньшей степени связывают силу и счастье со здоровьем.

Изменения есть и в содержании представления о такой составляющей здоровья, как социальное благополучие. Если социальный аспект здоровья в ранней зрелости связан с будущим (перспектива), то в средней зрелости – с настоящим (работа). Правда, в обоих случаях эти элементы находятся в первой периферической системе.

Таким образом, в период средней зрелости ядро представления о здоровье расширяется за счет увеличения элементов, отражающих способ его поддержания, что может свидетельствовать о более осознанном отношении к своему здоровью.

Результаты эмпирического исследования структуры социальных представлений о здоровье в период поздней зрелости отражены в табл. 4.

Таблица 4

Элементы, образующие ядро и периферию представления о здоровье в период поздней зрелости

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<1,3	≥1,3
≥3,5	Отсутствие болезней (9; 1,2)	Хорошее самочувствие (6; 1,5)
	Самое главное (4; 1)	Полноценная жизнь (6; 1,3)
	–	Хорошее настроение (4; 2,25)
<3,5	Движение (3; 1)	Здоровый образ жизни (2; 1,5)
	Отсутствие вредных привычек (3; 1)	Стрессоустойчивость (2; 1,5)
	Багаж человека (2; 1)	–

Прежде всего, обращает на себя внимание небольшой (по сравнению с респондентами ранней и средней зрелости) состав ядра представлений о здоровье. В него вошли только два элемента: «Отсутствие болезней» (9; 1,2) и «Самое главное» (4; 1). Представления пожилых людей о здоровье связаны, во-первых, с физическим здоровьем и сосредоточены на негативном аспекте (отсутствие болезней), во-вторых, о важности, ценности здоровья для них (самое главное).

В первую периферическую систему (с низким рангом) вошли такие элементы, как «Хорошее самочувствие» (6; 1,5), «Полноценная жизнь» (6; 1,3), «Хорошее настроение» (4; 2,25), а также (с высокой частотой) «Движение» (3; 1), «Отсутствие вредных привычек» (3; 1), «Багаж человека» (2; 1). Таким образом, пожилые люди

воспринимают здоровье как ресурс, проявляющийся в хорошем самочувствии, позволяющий жить полноценно, обеспечивающий позитивный настрой. При этом они связывают здоровье с необходимостью двигательной активности и отсутствием вредных привычек.

Поскольку первая периферическая система – это зона потенциального изменения, можно интерпретировать полученные результаты как готовность многих пожилых людей активно поддерживать свое здоровье. Вместе с тем тот факт, что способы поддержания здоровья не вошли в ядро, а только в периферические системы, говорит о недооценке своей ответственности за сохранение и поддержание здоровья. Возможно, именно этим можно объяснить тот факт, что пожилые люди, осознавая необходимость изменения образа жизни, как правило, предпринимают конкретные действия лишь при обострении болезней, т. е. ситуативно [17].

Вторая собственно периферическая система представлена двумя элементами: «Здоровый образ жизни» (2; 1,5) и «Стрессоустойчивость» (2; 1,5). Иными словами, в представлениях у значительной части пожилых людей связь здоровья и здорового образа жизни отдаленная. Такое же положение элемента «Здоровый образ жизни» в социальном представлении о здоровье было отмечено и у респондентов ранней зрелости. Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что в нашей культуре социальные представления о здоровье недостаточно взаимосвязаны со здоровым образом жизни.

Таким образом, анализ структуры и содержания представления о здоровье в период поздней зрелости показал, что для пожилых людей здоровье является главной ценностью, и сосредоточено, прежде всего, на биологической составляющей (здоровье – это отсутствие болезней). Элементы, отражающие способы его поддержания, присутствуют в зоне потенциальных изменений. Однако здоровый образ жизни как компонент представления о здоровье входит лишь во вторую периферическую систему, которую образуют наименее важные ассоциации, разделяемые небольшим числом респондентов.

Выводы.

1. Здоровье как ценность входит в ядро представлений о здоровье на протяжении всех этапов зрелости.

2. С возрастом число элементов, составляющих содержание представления о здоровье, сокращается. Наиболее устойчивым компонентом представления о здоровье является элемент, отражающий физическое состояние организма, т. е. биологическую составляющую здоровья. Социальные и психологические аспекты здоровья представлены единичными элементами, которые находятся в периферических системах.

3. В период ранней зрелости содержание представления о здоровье, с одной стороны, отражает ценность здоровья, связано, прежде всего, с физическим благополучием и имеет позитивную эмоциональную окраску; однако, с другой – компонент «Здоровый образ жизни», который в целом определяет здоровьесохранительное поведение, находится в собственно периферической зоне, а, следовательно, не выполняет побудительной функции.

4. В период средней зрелости ядро представления о здоровье расширяется за счет увеличения элементов, отражающих способ его поддержания. Респонденты средней зрелости в большей степени осознают связь между здоровьем и здоро-

вым образом жизни и, соответственно, в большей степени ориентированы на изменение своего поведения.

5. В период поздней взрослости представления о здоровье являются свернутыми по содержанию. Зона ядра фактически сводится к пониманию здоровья как отсутствию болезней, но при подчеркивании здоровья как самой главной ценности. Иные признаки здоровья и способы его поддержки присутствуют только в периферических системах.

Полученные результаты ставят перед обществом важную задачу: формирование социальных представлений о здоровом образе жизни как неотъемлемой составляющей здоровья.

Список источников

1. *Акимов А. М.* Динамика отношения к профилактике заболеваний среди мужчин открытой городской популяции – 15-летние тренды // *Международный журнал сердца и сосудистых заболеваний*. 2020. Т. 8, № 27. С. 14–20.
2. *Акимов А. М., Акимова А. А., Гакова Е. И.* Отношение к своему здоровью и семейный статус в открытой городской популяции: гендерные различия // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 6(61). С. 282–285.
3. *Антонов А. И., Карпова В. М., Новоселова Е. Н.* Здоровье в субъективных оценках состоящих в браке городских жителей // *Социальные аспекты здоровья населения*. 2020. Т. 66, № 6. С. 32.
4. *Бовина И. Б.* Социальная психология здоровья и болезни. М.: Аспект Пресс, 2008. 2-е изд., испр. и доп. 263 с.
5. *Гафаров В. В., Сантрапинский Д. К., Громова Е. А., Гагулин И. В.* Тренды отношения к вопросам здоровья у мужчин в период социально-экономического кризиса в России // *Сибирское медицинское обозрение*. 2008. № 4(52). С. 105–108.
6. *Гессманн Х-В., Шеронов Е. А.* Влияние субъективных теорий болезни на овлаждающее поведение (копинг) // *Современная зарубежная психология*. 2014. № 3(1). С. 43–57.
7. *Залевский Г. В.* Целостно-ценностная парадигма и биопсихосоциозитическая модель природы человека и его здоровья в контексте позитивной антропологической психологии // *Сибирский психологический журнал*. 2015. № 58. С. 100–107.
8. *Захарчук С. А.* Исследования отношения к здоровью пожилых людей в современной психологии // *СМАЛЬТА*. 2017. № 6. С. 60–64.
9. *Иванов Д. В.* Феномен борьбы в социальной антропологии и психологии личности: уч. пособие. Иркутск: Иркутский государственный технический университет, 2003. 64 с.
10. *Иванов Д. В.* «Человек борющийся»: основные модельные характеристики и их прикладное значение // *Журнал прикладной психологии*. 2006. № 6-2. С. 93–102.
11. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Введение в историю психологии профессионального образования: уч. пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 160 с.
12. *Караваяев Ф. Ф.* Психологическое здоровье и здоровьесберегающие технологии в образовании // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2014. № 3(58). С. 64–70.
13. *Каширский Д. В., Шмойлова Н. А.* Здоровье в системе ценностей самоактуализирующейся личности // *Вестник гуманитарного образования*. 2015. № 1. С. 40–46.
14. *Коган О. С., Ямилева Р. М., Греб А. В.* Влияние условий профессиональной деятельности на здоровье спортсменов скоростно-силовых видов спорта // *Теория и практика физической культуры*. 2023. № 4. С. 94–96.
15. *Коржова Е. Ю.* Представления о здоровье личности в отечественных психологических подходах // *Вестник Смоленского государственного университета*. 2012. № 4(20). С. 535–547.

16. Корытова Г. С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 131–143.
17. Лемин В. В. Психологические аспекты проблемы ухудшения здоровья в пожилом и старческом возрасте // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25, № 1(80). С. 43–50.
18. Мелёхин А. И. Качество жизни в пожилом и старческом возрасте: проблемные вопросы // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 1. С. 53–63.
19. Мешков Н. И., Мешков Д. Н. Духовная культура как основа психосоматического здоровья индивида и общества // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2020. Т. 20, № 1(49). С. 92–102.
20. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 2. С. 3–14.
21. Муртазина И. П. Качество жизни и личностные характеристики взрослых в контексте здорового образа жизни [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 1. С. 14. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN119.pdf> (дата обращения: 23.08.2023).
22. Орлова М. М. Представление о здоровом человеке в контексте самосознания здоровых людей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 5. С. 86–92.
23. Стрижицкая О. Ю. Здоровый образ жизни и психологическое благополучие в период поздней зрелости и старения [Электронный ресурс] // Мир науки. 2017. Т. 5, № 6. С. 91. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/101PSMN617.pdf> (дата обращения: 07.04.2023).
24. Чеснокова М. Г. Общепсихологические основания системного подхода к здоровью личности // Системная психология и социология. 2013. № 7(1). С. 93–99.
25. Чеснокова М. Г. Понятие здоровья в контексте ключевых категорий культурно-деятельностного подхода // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2015. № 2. С. 23–36.
26. Campos B., Kim H. S. Incorporating the cultural diversity of family and close relationships into the study of health // *American Psychologist*. 2017. Vol. 72, № 6. P. 543–554.
27. Wade J. C., Rochlen A. B. Introduction: Masculinity, identity, and the health and well-being of African American men // *Psychology of Men & Masculinity*. 2013. Vol. 14, № 1. P. 1–6.

References

1. Akimov A. M. Dynamics of attitude to disease prevention among men of open urban population – 15-year trends. *International Journal of Heart and Vascular Diseases*, 2020, vol. 8, no. 27, pp. 14–20. (In Russian)
2. Akimov A. M., Akimova A. A., Gakova E. I. Attitude to their health and family status in an open urban population: gender differences. *World of Science, Culture, Education*, 2016, no. 6(61), pp. 282–285. (In Russian)
3. Antonov A. I., Karpova V. M., Novoselova E. N. Health in subjective assessments. N. Health in subjective assessments of married urban residents. *Social aspects of public health*, 2020, vol. 66, no. 6, p. 32. (In Russian)
4. Bovina I. B. *Social Psychology of Health and Illness.*, revised and supplemented. Moscow: Aspect Press, 2008, 2nd ed., corr. and exp., 263 p. (In Russian)
5. Gafarov V. V., Santrapinsky D. K., Gromova E. A., Gagulin I. V. Trends of attitude to health issues in men during the socio-economic crisis in Russia. *Siberian Medical Review*, 2008, no. 4(52), pp. 105–108. (In Russian)

6. Gessmann Kh-V., Sheronov E. A. Influence of subjective theories of illness on coping behavior. *Modern Foreign Psychology*, 2014, no. 3(1), pp. 43–57. (In Russian)
7. Zalevsky G. V. Integral-value paradigm and biopsychosocioethical model of human nature and health in the context of positive anthropological psychology. *Siberian Psychological Journal*, 2015, no. 58, pp. 100–107. (In Russian)
8. Zakharchuk S. A. Research on the attitude to health of the elderly in modern psychology. *SMALTA*, 2017, no. 6, pp. 60–64. (In Russian)
9. Ivanov D. V. The phenomenon of struggle in social anthropology and personality psychology: textbook. Irkutsk: Irkutsk State Technical University, 2003, 64 p. (In Russian)
10. Ivanov D. V. "Man Struggling": main model characteristics and their applied value. *Journal of Applied Psychology*, 2006, no. 6-2, pp. 93–102. (In Russian)
11. Ivanov D. V., Galyuk N. A. Introduction to the history of psychology of professional education: textbook. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2020, 160 p. (In Russian)
12. Karavaev F. F. Psychological health and health-saving technologies in education. *Psychopedagogy in prvoyvoorzhenykh organs*, 2014, no. 3(58), pp. 64–70. (In Russian)
13. Kashirsky D. V., Shmoylova N. A. Health in the system of values of self-actualizing personality. *Vestnik of humanitarian education*, 2015, no. 1, pp. 40–46. (In Russian)
14. Kogan O. S., Yamileva R. M., Greb A. V. Influence of the conditions of professional activity on the health of athletes of speed and power sports. *Theory and practice of physical culture*, 2023, no. 4, pp. 94–96. (In Russian)
15. Korzhova E. Yu. Representations of personal health in the domestic psychological approaches. *Bulletin of Smolensk State University*, 2012, no. 4(20), pp. 535–547. (In Russian)
16. Korytova G. S. Internal picture of health and social representations of health of students of pedagogical university. *Siberian Psychological Journal*, 2012, no. 46, pp. 131–143. (In Russian)
17. Lemish V. V. Psychological aspects of the problem of health deterioration in the elderly and senile age. *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, 2020, vol. 25, no. 1(80), pp. 43–50. (In Russian)
18. Melyokhin A. I. Quality of life in old and senile age: problematic issues. *Modern foreign psychology*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 53–63. (In Russian)
19. Meshkov N. I., Meshkov D. N. Spiritual culture as the basis of psychosomatic health of an individual and society. *Humanitarian: Actual problems of humanitarian science and education*, 2020, vol. 20, no. 1(49), pp. 92–102. (In Russian)
20. Moscovici S. Social representations: a historical view. *Psychological Journal*, 1995, vol. 16, no. 2, pp. 3–14. (In Russian)
21. Murtazina I. R. Quality of life and personal characteristics of adults in the context of a healthy lifestyle [Electronic resource]. *Mir nauki. Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 7, no. 1, p. 14. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN119.pdf> (date of access: 23.08.2023). (In Russian)
22. Orlova M. M. Representation of a healthy person in the context of self-consciousness of healthy people. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2015, no. 5, pp. 86–92. (In Russian)
23. Strizhitskaya O. Yu. Healthy lifestyle and psychological well-being in the period of late adulthood and aging [Electronic resource]. *World of Science*, 2017, vol. 5, no. 6, p. 91. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/101PSMN617.pdf> (date of access: 07.04.2023). (In Russian)
24. Chesnokova M. G. General psychological bases of the systemic approach to personal health. *Systemic Psychology and Sociology*, 2013, no. 7(I), pp. 93–99. (In Russian)
25. Chesnokova M. G. The concept of health in the context of key categories of the cultural-activity approach. *Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology*, 2015, no. 2, pp. 23–36. (In Russian)

26. Campos B., Kim H. S. Incorporating the cultural diversity of family and close relationships into the study of health. *American Psychologist*, 2017, vol. 72, no. 6, pp. 543–554.

27. Wade J. C., Rochlen A. B. Introduction: Masculinity, identity, and the health and well-being of African American men. *Psychology of Men & Masculinity*, 2013, vol. 14, no. 1, pp. 1–6.

Информация об авторе

В. В. Лемши – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, г. Омск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-7165-5248>, verlem2004@yandex.ru

Information about the author

V. V. Lemish – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Omsk State University named after F. M. Dostoevsky, Omsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-7165-5248>, verlem2004@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 18.11.2023; одобрена после рецензирования 23.11.2023; принята к публикации 24.11.2023.

The article was submitted 18.11.2023; approved after reviewing 23.11.2023; accepted for publication 24.11.2023.



Научная статья

УДК 159.9.07

Актуальные проблемы социокультурного роста и профессиональной подготовки подростков в современном Узбекистане

Александр Хашимович Сатаров¹

¹*Наманганский государственный педагогический институт, Наманган, Узбекистан*

Аннотация. В статье представлен анализ направления социокультурной деятельности в школьном и семейном воспитании в современном Узбекистане. Целью статьи является представление некоторых результатов исследования социопсихологического и этнопсихологического направления в духовно-нравственном становлении личности подростков, что позволит повысить уровень понимания действий, поступков, традиций и эмоционального настроя российского и узбекского этносов. В исследовании приняли участие 250 респондентов в возрасте 12–15 лет, выборку исследования составили узбеки, таджики, киргизы, русские, татары. Раскрыты и описаны традиционные для узбекской культуры формы социокультурного и социального развития, профессиональной подготовки детей, воспитания у них уважения к труду. Выводы и рекомендации ученых двух стран помогут психологам и педагогам в совершенствовании методики социокультурного развития в процессе практической деятельности. Выявлены некоторые актуальные проблемы в решении этого важного вопроса, такие как недостаточный уровень знаний родителей о психологических особенностях подростков, недостаточное внимание школы к проблеме социокультурного воспитания. Автор статьи обращает внимание на необходимость психологического осмысления социальной готовности подростков к общению в социальной группе в процессе выбора и изучения азов профессии. В контексте традиций трудового воспитания у узбеков подчеркивается важность выбора на роль наставника психологически устойчивой личности, имеющей положительную мотивацию формирования у детей социокультурных ценностей. В статье дан анализ психологического воздействия на формирование мироощущения у подростков традиций, обычаев, ритуалов, хадисов, о которых должны знать дети подросткового возраста. Показано, что социокультурное развитие – это механизм, охватывающий представления детей о поведении в обществе, об отношениях в той или иной деятельности, о духовных ценностях. Автор дает целый ряд выводов – рекомендаций по изучению психологии подростков в процессе формирования у них мировоззрения и готовности к выбору профессии. Акцент делается на профессиональную, психологическую подготовку подростков и выявление роли в этой работе родителей и учителей.

Ключевые слова: социокультурное развитие, социальное развитие, социализация личности, социальная среда, подростки, ценности и традиции, профориентация молодежи, этнопсихология.

Для цитирования: Сатаров А. Х. Актуальные проблемы социокультурного роста и профессиональной подготовки подростков в современном Узбекистане // Развитие человека в современном мире. 2023. № 4. С. 62–72.

Topical problems of socio-cultural growth and professional training of adolescent children in modern Uzbekistan

Alexander Kh. Satarov¹

¹*Namangan State Pedagogical Institute, Namangan, Uzbekistan*

Abstract. The article analyzes the direction of sociocultural activities in school and family education in modern Uzbekistan. The purpose of the article was to present some results of the research of sociopsychological and ethnopsychological direction in the spiritual and moral formation of adolescents' personality, which will increase the level of understanding of actions, deeds, traditions and emotional mood of the Russian and Uzbek ethnic groups. The study involved 250 respondents aged 12–15 years, the study sample was Uzbeks, Tajiks, Kyrgyz, Russians, Tatars. The forms of sociocultural and social development, professional training of children, and education of children's respect for labor, traditional for Uzbek culture, were revealed and described. The conclusions and recommendations of the scientists of the two countries will help psychologists and teachers to improve the methodology of sociocultural development in the process of practical activity. Some actual problems in solving this important issue are revealed, such as insufficient knowledge of parents about the psychological characteristics of adolescents, insufficient attention of schools to the problem of sociocultural education. The author of the article draws attention to the necessity of psychological comprehension of adolescents' social readiness to communicate in a social group in the process of choosing and studying the basics of profession. In the context of Uzbek traditions of labor education, the article emphasizes the importance of choosing a psychologically stable person for the role of a mentor who has a positive motivation to form positive socio-cultural values in children. The article analyzes the psychological impact of traditions, customs, rituals, and hadiths that adolescent children should know about on the formation of the worldview of adolescents. It is shown that sociocultural development is a mechanism covering children's ideas about behavior in society, about relations in this or that activity, about spiritual values. The author gives a number of conclusions – recommendations for studying the psychology of adolescents in the process of forming their worldview and readiness to choose a profession. Emphasis is placed on professional, psychological training of adolescents and identification of the role of parents and teachers in this work.

Keywords: sociocultural development, social development, socialization of personality, social environment, adolescents, values and traditions, career guidance of youth, ethnopsychology.

For citation: Satarov A. Kh. Topical problems of socio-cultural growth and professional training of adolescent children in modern Uzbekistan. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 4, pp. 62–72. (In Russ.)

Введение. На современном этапе развития общества в Республике Узбекистан особое значение имеет проблема социокультурного роста и профессиональной подготовки детей – подростков в образовательных учреждениях. Анкетирование и опросы школьников – подростков обнаружили существенные пробелы в их социальной и психологической готовности к социокультурному развитию, социально ориентированному поведению и социальной компетентности, самоопределению в отношении дальнейшего роста и участия в общественной жизни [1].

Согласно данным наших исследований, при участии подростков 12–15 лет было установлено, что:

а) 54 % учеников не определились в своем ролевом поведении, они слабо представляют свое место в социальном пространстве (где они могут применить свои интересы, умения, знания, и что следует сделать в этом направлении);

б) 46 % школьников отложили свою социокультурную подготовку на конец учебы, они не готовы к эффективной коммуникации, самоутверждению в обществе, слабо представляют влияние коллектива на поведение в различных производственных сферах.

Эти данные указывают на наличие серьезных пробелов в организации социокультурного развития подростков.

Для организации дальнейшего исследования процессов социализации подростков Узбекистана определим основные социально-психологические категории: «социализация», «социокультурная среда», «социокультурное развитие», что позволит методологически верно выстроить программу изучения подростковой среды, подобрать методы и методики, позволяющие определить уровни и состояние социокультурных параметров мышления, побуждений, воли и личности подростков в целом [12].

Существуют разные представления о категории «социализация», например, это процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм и культурных ценностей, позволяющих ему активно и компетентно участвовать в жизни общества [12, с. 603]; «процесс вхождения индивида в социальную среду», «усвоения им социальных влияний», «приобщение его к системе социальных связей» [4, с. 335] и др.

А. В. Мудрик предлагает рассматривать социализацию в контексте педагогической психологии, отмечая, что процесс социализации личности обусловлен многообразием факторов. Автор выделяет мегафакторы (космос, планета, мир), макрофакторы (страна, этнос, общество, государство), мезофакторы (регион, село, город, поселок, средства массовой информации, субкультура), микрофакторы (семья, соседство, группа сверстников, воспитательные и общественные организации) [11].

Н. И. Шевандрин считает, что в качестве факторов социализации выступает характер взаимоотношений в семье, дошкольном образовательном учреждении, школе в процессе воспитания, обучения, в совместной со взрослыми общением и деятельностью [18].

Социализация проявляется в знаниях о себе, других людях, обществе; в освоении норм общезнания, ценностей и ценностных ориентаций; принятии определенных социальных ролей, необходимых навыков практической деятельности.

Категория социокультурной среды является одной из важнейших в педагогической психологии. Это конкретное, непосредственно данное каждому ребенку социальное пространство, совокупность различных условий его жизнедеятельности, социального и ролевого поведения в обществе и управление средой. Наиболее разработано понятие социальной среды и ее роли в развитии детей в работах Л. С. Выготского и его последователей, которые считали, что главная задача педагогики и педагогической психологии состоит в реализации воспитания и культурного развития детей через организацию и управление средой [7]. Под социокультурным развитием и самоопределением понимается появление у подростков избирательного отношения к миру, основанного на признании им базовых человеческих ценностей, осознанно или неосознанно происходит выбор социокультурных образцов,

на которые он ориентируется, принимая решения и осуществляя выбор поступков, жизненного пути [5].

Вместе с тем психологов, прежде всего, интересуют социально-психологические причины разнообразия культур. Мы относим к этим причинам географию места проживания, традиции, обычаи, ритуалы, стремление индивида отличаться от людей, которые его окружают.

Социализация подростка происходит в процессе познания этнопсихологии, культуры под руководством людей, наделенных опытом, знаниями, умениями и навыками, которые необходимы в совершенствовании вербального общения, выполнении ритуалов, трудовых операций. Подросток проходит в течение ряда лет путь взросления, в том числе периоды (кризис подросткового возраста), сопровождающиеся поведенческими и психологическими нарушениями. Ему приходится сдерживать свои эмоции, регулировать притязания на место в обществе. Взрослые сами указывают ему это место в общественных делах. Это особенно заметно в тех случаях, когда подростки находятся на стыке западной и восточной культур.

Подсказка о правильном поведении со стороны взрослых не всегда принимается детьми 15–17 лет. Возникает внутренний психологический конфликт. Об этом говорят в своих трудах такие психологи, как Р. Бенедикт, Т. Г. Стефаненко, Д. И. Фельдштейн, Р. Б. Ходжиев, Н. Т. Комилова и др. Креативный подход к социализации подростков важно использовать в совместной деятельности с родителями, педагогами, психологами и наставниками [16]. Как показывает наше исследование, это поможет смягчить психологический конфликт в сложном становлении подростка в процессе общения.

Важно отметить, что Л. С. Выготский и его последователи особое внимание обращали на необходимость учета культурно-исторических условий при реализации процесса воспитания, особенностей культуры того или иного народа, традиций, усвоенных в семье или в социальных группах.

Методы исследования. Для выявления специфики среды, в которой осуществляется воспитание и развитие подростков Республики Узбекистан, было проведено исследование готовности родителей и педагогов к реализации социокультурного развития [2]. Беседы (опросы) с учителями старших классов Наманганских школ и анализ результатов исследования других ученых Республики Узбекистан показали наличие слабой организации социокультурного развития детей и подростков в процессе организации профориентационной работы.

Для выявления знаний педагогов о подростковой и юношеской психологии применялся также тест Н. В. Бакалова «Знаете ли вы юношескую психологию?», который состоит из 24 утверждений, ориентированных на выявление знаний взрослых о психологических особенностях учащихся в возрасте от 15 до 21 года. Респондентам предлагается ознакомиться с представленными утверждениями и ответить «да» или «нет».

Утверждения, по которым осуществлялся опрос респондентов:

1. Поверхностность – характерная черта юношей.
2. По сравнению со взрослыми юноши более склонны к теоретизированию.
3. Если юноши думают в большей степени о действительном (о том, что уже есть), то взрослые выносят на первый план возможное (то, что ожидается в будущем).
4. Юношескому возрасту присуща категоричность суждений.

5. Взрослые в большей степени, чем юноши, склонны к поиску общих принципов и законов поведения людей.
6. Юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний и переоценивать свои умственные возможности.
7. К детям в большей степени, чем к юношам, нужен индивидуальный подход в обучении и воспитании.
8. Повышенная эмоциональная возбудимость и эмоциональная напряженность – характерные черты юношеского возраста.
9. Чувство юмора возникает и проявляется скорее в детском, чем в юношеском возрасте.
10. Дети в большей степени, чем юноши, склонны к праздным разговорам и спорам об отвлеченных предметах.
11. Среди взрослых меланхолики встречаются чаще, чем среди юношей.
12. В произведениях художественной литературы юношей больше интересуют реальные поступки и события, чем мысли и чувства действующих лиц, связанные с этими поступками и событиями.
13. Детям в большей степени, чем юношам, свойственно подчеркивать свои отличия от других людей.
14. Чувство одиночества – характерное переживание юношеского возраста.
15. Субъективная скорость течения времени с возрастом заметно замедляется.
16. Особенности своей внешности и своего физического развития больше волнуют юношей, чем детей.
17. Чувство неудовлетворенности собой тем в большей степени присуще юноше, чем ниже уровень его интеллектуального развития.
18. Жалобы на недостаточно развитые волевые качества (на неустойчивость, подверженность влияниям и т. п.) – характерная черта юношеской самооценки.
19. Юноши ценят в педагоге его человеческие качества (сердечность, способность к сопереживанию и т. п.) выше, чем его профессиональную компетентность.
20. Юноши склонны предъявлять максималистские требования к коллективу.
21. Юноши обычно выше оценивают степень своего контакта с педагогом, чем сами педагоги.
22. Трудности коммуникативного характера у юношей проявляются в большей степени, чем у детей и взрослых.
23. Юноши обычно больше интересуются музыкой, чем художественной литературой.
24. Стремление привести свою жизнь в соответствие с теми или иными правилами в большей степени присуще взрослым, чем юношам.

Оценивание результатов осуществляется посредством подсчета правильных ответов (в процентах).

Исследование проводилось в школах Наманганской области, респондентами являлись педагоги и родители.

Цель исследования: выявление уровня знаний о психологии старших подростков и юношей, а также актуализация интереса к проблеме социализации подростков и практике организации их социокультурного развития. В исследовании приняли участие 252 человека взрослого возраста, из них 130 женщин, 122 мужчин, 125 родителей, 127 педагогов, респонденты разных национальностей: узбеки, таджики, киргизы, русские, татары.

Результаты исследования и их обсуждение. На диаграмме, представленной на рисунке, показано соотношение респондентов в группе.



Рис. Количество ответов (в процентах) на вопросы теста Н. В. Бакалова в разных группах респондентов

В целях анализа результатов по данной проблеме респонденты были дифференцированы на 4 группы: группа 1 – женщины (130 чел.); группа 2 – мужчины (122 чел.); группа 3 – родители (125 чел.); группа 4 – педагоги (127 чел.).

Опрос показал, что женщины и мужчины по-разному понимают задачи социопсихологического и этнопсихологического направления в процессе общения с подростками. Больше половины опрошенных полагаются не столько на свои знания, сколько на знания педагогов и психологов школы и людей более старшего возраста.

Родители и педагоги нерегулярно беседуют с детьми и не направляют подростков на социокультурное миропонимание. Интересы и понимание подростками социокультурных отношений не анализируются и не принимаются всерьез.

Следует отметить, что респонденты женщины (130 чел.) показали относительно низкий уровень понимания психологии подростков, что отражают верные ответы только на 25 % вопросов. Респонденты мужчины (122 чел.) несколько лучше ориентируются в психологическом миропонимании подростков и их готовности к общению (32 %).

Исследование позволило из их числа выделить и отдельно взять на контроль дополнительную работу родителей, знание психологии детей у которых составило 25 %.

Педагоги, когда-либо изучавшие психологию в вузе, показали уровень знания психологии подростков в объеме 54 % правильных ответов предложенного вопроса. В то же время дополнительный опрос педагогов выявил слабую активность применения ими теоретических знаний в практике общения со школьниками и их родителями.

Анализ уровня знаний психологии подростков у родителей и педагогов показал, что необходимо создавать условия для более эффективного влияния на детей со стороны педагогов школ, нужны дополнительные усилия в оказании активной психологической поддержки подростков в социокультурном познании мира, а также в выборе для ребят наставников в профориентационной деятельности. Беседы с подростками позволили выявить их стремление сохранять психологический суве-

ренитет по отношению к окружающим, особенно это касается людей, подавляющих их свободу и социальный рост.

Таким образом, следует сделать вывод о том, что правильно подобранная методика психологической поддержки подростков поможет им пройти путь социокультурного роста без лишнего психологического напряжения, а также определить верный выбор профессии.

Беседы с родителями и учителями старших классов Наманганских школ и анализ результатов исследования других ученых Республики Узбекистан показали наличие слабой организации социокультурного развития детей и подростков в процессе организации профориентационной работы.

В то же время можно отметить интересный опыт работы со школьными коллективами в Узбекистане в учебно-воспитательном процессе с учащимися 7–9 классов, в котором представлено более активное вовлечение подростков в социокультурную деятельность:

а) встреча с ветеранами труда, предпринимателями мелкого и среднего бизнеса, преподавателями и тренерами внешкольных учебно-воспитательных учреждений;

б) экскурсии на производство и в учебные заведения;

в) знакомство с традициями и нормами организации быта, производственными отношениями в различных организациях;

г) проведение ролевых игр по изучению норм поведения людей различных профессий.

Так, например, в школах, где реализуется направление дальнейшей подготовки в милицейские лицеи, военные училища, детям – подросткам даются представления об особенностях ношения специальной формы, прививаются навыки дисциплины, детей знакомят с традициями данных учебных заведений, проводят вечера, праздники, на которых преподаватели подробно анализируют особенности личности и поступки героев различных произведений, кинофильмов, образы которых психологически готовят учащихся к проявлению положительного ролевого поведения в жизненных ситуациях. Это все, на наш взгляд, оказывает прямое влияние на социокультурный рост детей – подростков. Патриотическое воспитание школьников начинается в этих учебных заведениях с гимна, поднятия флага Республики Узбекистан, и продолжается в учебно-воспитательной работе, учебных действиях.

На подростка оказывают положительное психологическое влияние взгляды на жизнь ветеранов труда, защитников Родины, героев кинофильмов, спектаклей, книг, картин, беседы на этические темы. Происходит пересмотр не только смысла собственного бытия, но и позитивная трансформация границ психологического пространства личности [8].

Хорошей традицией народа Узбекистана в социокультурном развитии подростков является опора на пример родителей. Они часто уже с 10–12 лет приобщают своих детей к общению с наставниками по различным видам труда: пекарного дела, автодела, швейного, сельскохозяйственного, гончарного дела. По существующей традиции родители, уже начиная с младшего подросткового возраста, приводят к наставнику своих детей и просят строго отнестись к его воспитанию и обучению ремеслу. Ребенок в общении с наставником понимает серьезность приобщения его к данному коллективному труду. Он чувствует психологическую уверенность

в том, что справится со взрослыми знаниями, умениями и навыками, когда познает секреты мастерства. Психологически у него в сознании формируется готовность перенимать опыт у более опытных ребят в данном коллективе. Волевой настрой подростков в процессе приобщения их к изучению производственных хитростей подкрепляется авторитетом наставника – мастера, «устоза». Наставник отличается от других взрослых людей своей рассудительностью, отеческой заботой и вниманием к детям. Поэтому у подростков не возникает желания возражать, перечить наставнику. Он является примером для подражания. К обычаям народа Узбекистана, помогающим социализации подростков, мы относим следующие:

- а) уважительное отношение к мастеру;
- б) убедительные примеры в разговоре с детьми дома, когда происходит разговор о выборе профессии, человека, который должен стать наставником;
- в) аргументы родителей, особенно, отца всегда являются весомыми, убедительными;
- г) применение убеждения посредством внушения осуществляется не грубым и категоричным способом, а через гуманную, демократичную форму беседы;
- д) старшие ребята, уже познавшие некоторый опыт работы, становятся умными консультантами в познании производственных знаний и умений;
- е) грубость и неуважительное отношение к младшим своевременно пресекается наставником – мастером.

Выводы. Таким образом, можно отметить имеющийся положительный опыт в школьной практике Узбекистана в решении данной важной проблемы в деле социокультурного формирования личности и профориентации детей – подростков. Вместе с тем хотелось бы обратить внимание на выводы – рекомендации по данной проблеме:

1. Социокультурное развитие школьников необходимо активно начинать как минимум с подросткового возраста, опираясь на знания педагогической и социальной психологии.
2. Подростковый возраст нуждается в ярких, запоминающихся, авторитетных образах, знакомство с такими людьми поможет развитию у детей самооценки, пониманию характерных черт социально значимых личностей и приведет к правильному самоутверждению.
3. Следует подключить в работе с подростками различные формы школьной и внешкольной деятельности.
4. Планирование учебно-воспитательной работы необходимо координировать в зависимости от знания национальных традиций, обычаев, избегая воздействия на психику детей чуждого, вредного влияния экстремистских идей.

Список источников

1. Указ Президента Республики Узбекистан Мирзиёева Ш. М. от 06.11.2020 г. № VII – 6108 «О мерах по развитию сфер образования и воспитания, и науки в новый период развития Узбекистана».
2. Указ Президента Республики Узбекистан Мирзиёева Ш. М. № УП – 60 «О стратегии развития Нового Узбекистана на 2022 – 2026 годы» от 28 января 2022 года.
3. Постановление Президента Республики Узбекистан № ПП – 4623 «О мерах по дальнейшему развитию сферы педагогического образования» от 27 февраля 2020 года.

4. *Андреева Г. М.* Социальное познание: проблемы и перспективы. М.: Модэк, 1999. 412 с.
5. *Большунова Н. Я.* Л. С. Выготский о педагогической психологии как психологии культуры: организация образования в формах детской субкультуры // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 4. С. 108–117.
6. *Большунова Н. Я.* Социокультурное самоопределение как детерминанта духовно-нравственного развития // Социокультурные детерминанты и мотивационные основы развития личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ Владимира Григорьевича Леонтьева / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. С. 494–506.
7. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
8. *Ермолова Е. О., Калинина В. В.* К вопросу о психологическом пространстве личности и ее границах в период взрослости // Развитие человека в современном мире. 2020. № 4. С. 62–74.
9. *Комилова Н. Т.* Психологическое благополучие молодежи – важная детерминанта успешной социализации // Педагогика и психология. 2007. № 22. С. 19–22.
10. *Кон И. С.* Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М.: Наука, 1988. 270 с.
11. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика. М.: Навигатор, 2000. 200 с.
12. Педагогический словарь-справочник / под ред. Б. Ю. Ходиева. Ташкент: Optimal light, 2011. 704 с.
13. *Прохоров А. О.* Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.: Пер Сэ, 2004. 176 с.
14. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в 2 частях. Система работы психолога с детьми разного возраста: практическое пособие. М.: Юрайт, 2023. Ч. 1. 412 с.
15. *Сатаров А. Х.* Вечера дружбы в студенческой среде как одна из форм воспитания у будущих учителей толерантности и коммуникативности // Диалог культур и толерантность общения: сборник статей по материалам VI Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. Н. В. Кергилова. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2021. С. 6–9.
16. *Сатаров А. Х.* Креативность учителя начальных классов в процессе развития способностей школьников // Boshlang 'ich sinf o 'quvchilarida universal ta'lim faoliyatini shakllantirish, rivojlantirish va takomillashtirish nazariyasi va amaliyoti Xalqaro onlayn ilmiy-amaliy konferensiya. 2023. С. 197–198.
17. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, Академический проект, 1999. 320 с.
18. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании. М.: Владос, 1995. 54 с.
19. *Ходжиев Р. Б., Норбаева Д. О.* Креативное мышление – важный фактор социального развития // Вестник науки и образования. 2021. № 10(113). С. 76–79.
20. *Эльчиева Д.* Психолого-дидактические особенности формирования интереса к познанию учащихся начальных классов на различных этапах урока // Педагогика. 2023. № 1. С. 142–146.

References

1. Decree of the President of the Republic of Uzbekistan Mirziyoyev Sh. M. dated 06.11.2020 № VII – 6108 "On measures to develop the spheres of education and upbringing, and science in the new period of development of Uzbekistan". (In Russian)
2. Decree of the President of the Republic of Uzbekistan Mirziyoyev Sh. M. № UP – 60 "On the strategy of development of New Uzbekistan for 2022 – 2026 years" from January 28, 2022. (In Russian)

3. Decree of the President of the Republic of Uzbekistan № PP – 4623 "On measures for further development of the sphere of teacher education" from February 27, 2020. (In Russian)
4. Andreeva G. M. Social cognition: problems and prospects. Moscow: Modek, 1999, 412 p. (In Russian)
5. Bolshunova N. Ya. L. S. Vygotsky about pedagogical psychology as psychology of culture: organization of education in the forms of children's subculture. *Siberian Pedagogical Journal*, 2022, no. 4, pp. 108–117. (In Russian)
6. Bolshunova N. Ya. Sociocultural self-determination as a determinant of spiritual and moral development. *Sociocultural determinants and motivational bases of personality development: materials of the All-Russian scientific-practical conference devoted to the 80th anniversary of the doctor of psychological sciences, honorary professor of NSPU Vladimir Grigorievich Leontiev*. Ed. by N. Ya. Bolshunova, O. A. Shamshikova. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2010, pp. 494–506. (In Russian)
7. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogy, 1991, 480 p. (In Russian)
8. Ermolova E. O., Kalinina V. V. To the question of the psychological space of personality and its boundaries in the period of adulthood. *Human Development in the Modern World*, 2020, no. 4, pp. 62–74. (In Russian)
9. Komilova N. T. Psychological well-being of youth - an important determinant of successful socialization. *Pedagogy and Psychology*, 2007, no. 22, pp. 19–22. (In Russian)
10. Kon I. S. The child and society: historical and ethnographic perspective. Moscow: Nauka, 1988, 270 p. (In Russian)
11. Mudrik A. V. Social Pedagogy. Moscow: Navigator, 2000, 200 p. (In Russian)
12. Pedagogical dictionary-reference book. Ed. by B. Yu. Khodiev. Tashkent: Optimal light, 2011, 704 p. (In Russian)
13. Prokhorov A. O. Methods of diagnostics and measurement of mental states of personality. Moscow: Per Se, 2004, 176 p. (In Russian)
14. Rogov E. I. Desktop book of a practical psychologist in 2 parts. The system of work of a psychologist with children of different ages: a practical manual. Moscow: Yurait, 2023, part 1, 412 p. (In Russian)
15. Satarov A. Kh. Evenings of friendship in the student environment as one of the forms of education of future teachers tolerance and communicativeness. *Dialogue of Cultures and Tolerance of Communication: collection of articles on the materials of VI Interregional Scientific and Practical Conference with International Participation*. Ed. by N. V. Kergilova. Gorno-Altaysk: Gorno-Altaysk State University, 2021, pp. 6–9. (In Russian)
16. Satarov A. Kh. Creativity of the elementary school teacher in the process of developing the abilities of schoolchildren. *Boshlang 'ich sinf o 'quvchilarida universal ta'lim faoliyatini shakllantirish, rivojlantirish va takomillashtirish nazariyasi va amaliyoti Xalqaro onlayn ilmiy-amaliy konferensiya*, 2023, pp. 197–198. (In Russian)
17. Stefanenko T. G. Ethnopsychology. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Academic Project, 1999, 320 p. (In Russian)
18. Shevandrin N. I. Social Psychology in Education. Moscow: Vldos, 1995, 54 p. (In Russian)
19. Khodzhiyev R. B., Norbaeva D. O. Creative thinking – an important factor in social development. *Vestnik nauki i obrazovanie*, 2021, no. 10(113), pp. 76–79. (In Russian)
20. Elchieva D. Psychological and didactic features of the formation of interest in cognition of elementary school students at different stages of the lesson. *Pedagogy*, 2023, no. 1, pp. 142–146. (In Russian)

Информация об авторе

А. Х. Сатаров – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Наманганский государственный педагогический институт, г. Наманган, Узбекистан, Satarov1951@bk.ru

Information about the author

A. Kh. Satarov – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Namangan State Pedagogical Institute, Namangan, Uzbekistan, Satarov1951@bk.ru

Статья поступила в редакцию 13.11.2023; одобрена после рецензирования 20.11.2023; принята к публикации 21.11.2023.

The article was submitted 13.11.2023; approved after reviewing 20.11.2023; accepted for publication 21.11.2023.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Развитие человека в современном мире. 2023. № 4
Human Development in the Modern World. 2023, no. 4

Методическая статья

УДК 159.9 + 37.015.31

Развитие индивидуальности через творческие подражания в литературном образовании младших школьников

Оксана Валентиновна Палюнина¹

¹*Прогимназия «Зимородок», Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье описаны теоретические основания необходимости развития детской индивидуальности в современной социокультурной ситуации, представлено понимание авторами категорий индивидуальности и субъектности, детского творчества, возможности развития индивидуальности в контексте концепции «школы понимания» (Ю. Л. Троицкий, Ю. В. Шатин, В. И. Тюпа, Н. В. Максимова, Т. С. Троицкая, З. П. Горьковская и др.), в основе которой лежит коммуникативная педагогика, ориентированная на диалог как основе учебного процесса. *Цель статьи* – описание возможности использования творческих подражаний как формы литературного образования младших школьников для развития индивидуальности и системы этой работы. *Методы работы.* Для развития индивидуальности через творческие подражания младших школьников использовалась программа литературного чтения «Дети-читатели» Т. С. Троицкой и О. Е. Петуховой. На основе анализа детских творческих работ обоснована возрастная целесообразность этого вида деятельности, описана система работы с детьми разного возраста, представлен опыт работы по созданию обучающимися «Зимородка» творческих подражаний, описаны конкретные методики работы с младшими школьниками в течение четырех лет. Представлена система развития детских подражаний в программе литературного образования: от простых вписываний слов, строк к созданию целых текстов (разных по объему) в стиле читаемого автора, фольклорного жанра. Показаны критерии построения текста подражания. Приведены примеры детских творческих работ, характерных для каждого возраста и этапа работы с детьми. Представлена сложившаяся методика занятий по созданию детьми творческих подражаний. На основе анализа детских работ раскрыт образовательный потенциал этого вида деятельности – создания детьми творческих подражаний. Показаны аспекты развития индивидуальности.

Ключевые слова: индивидуальность, субъект, развитие индивидуальности, детское творчество, программа «Дети-читатели», творческие подражания, методика работы по созданию подражаний, критерии построения текста подражаний, литературное развитие.

Для цитирования: Палюнина О. В. Развитие индивидуальности через творческие подражания в литературном образовании младших школьников // Развитие человека в современном мире. 2023. № 4. С. 73–81.

Original article

Development of individuality through creative imitation in literary education junior schoolchildren

Oksana V. Palyunina¹

¹*Pro gymnasium "Kingfisher", Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article describes the theoretical foundations of the need to develop children's individuality in the modern sociocultural situation, presents the authors' understanding of the categories of individuality and subjectivity, children's creativity, the possibility of developing individuality in the context of the concept of the "school of understanding" (Yu. L. Troitsky, Yu. V. Shatin, V. I. Tyupa, N. V. Maksimova, T. S. Troitskaya, Z. P. Gorkovskaya, etc.), which is based on communicative pedagogy, focused on dialogue as the basis of the educational process. The purpose of the article is to describe the possibility of using creative imitations as a form of literary education for junior schoolchildren to develop individuality and the system of this work. Working methods. To develop individuality through creative imitation of younger schoolchildren, the literary reading program "Children Readers" by was used T. S. Troitskaya and O. E. Petukhova. Based on the analysis of children's creative works, the age appropriateness of this type of activity is substantiated, the system of working with children of different ages is described, experience in creating creative imitations by "Kingfisher" students is presented, and specific methods of working with primary schoolchildren for four years are described. A system for the development of children's imitation in the literary education program is presented: from simple inscriptions of words and lines to the creation of entire texts (different in volume) in the style of the author being read, the folklore genre. The criteria for constructing an imitation text are shown. Examples of children's creative works typical for each age and stage of working with children are given. The established methodology for teaching children to create creative imitations is presented. Based on the analysis of children's works, the educational potential of this type of activity – the creation of creative imitations by children – is revealed. Aspects of individuality development are shown.

Keywords: individuality, subject, development of individuality, children's creativity, the "Children-readers" program, creative imitations, methods of creating imitations, criteria for constructing the text of imitations, literary development.

For citation: Palyunina O. V. Development of individuality through creative imitation in literary education junior schoolchildren. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 4, pp. 73–81. (In Russ.)

Введение. Проблема индивидуальности и ее развития, начиная с детских лет, становится все более значимой для организации школьного обучения. В современном мире возрастает востребованность неповторимости человека и результатов его деятельности. Так, научная школа «Педагогика индивидуальности», оформившаяся на рубеже XX–XXI вв., предполагает, что именно развитие всех ее сторон должно стать одной из основных задач современной школы. Согласно идеям авторов этого подхода, гуманитарной целью образования является направленность на индивидуальное развитие человека, где общечеловеческие ценности выступают как его основные координаты, в противовес односторонне индивидуалистическому и коллективистическому воспитанию. Особенность этого подхода состоит в переключении

внимания педагогов от индивидуального (дифференцированного) подхода, предполагающего подбор индивидуальных заданий, учитывающих возможности и интересы детей, к разработке таких методов и приемов в педагогической работе, которые не просто учитывают особенности каждого ребенка, но и обеспечивают развитие всех психических качеств, создавая тем самым условия полноценного развития интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферы в соответствии с возможностями человека [5].

Развитие индивидуальности становится тем более важной задачей образования, учитывая тенденции цифровизации общества, увеличение объемов информации, с которыми имеет дело человек, усложнение социокультурных отношений и пр. Эти процессы востребуют от человека способности самостоятельно и творчески выстраивать свой жизненный путь, принимать решения в нестандартных ситуациях, сохраняя самоидентичность, с одной стороны, и верность социокультурным основаниям своей жизни и жизни общества.

При этом детское творчество понимается нами как создание детьми не столько объективно нового, того, что еще не представлено в продуктах деятельности человека, сколько субъективно нового, посредством чего ребенок выражает себя, свое настроение, отношение к миру. В творчестве детям часто интересен не столько результат, сколько сам процесс, возможность свободно реализовать себя. Эта свобода от нормативов, условностей и жестких ограничений дает возможность детям обнаружить свое Я, свою индивидуальность [1; 3].

Индивидуальность понимается нами как целостность, самобытность, уникальность человека, которая реализуется в выборе и проектировании своего жизненного пути. Она связана с субъектными качествами человека, как указывал С. Л. Рубинштейн [6], раскрывая ее как способ бытия, т. е. именно субъектность обеспечивает целостность и самобытность индивидуальности, что выражается в стремлении к достижению своей человеческой подлинности как адекватной себе, аутентичной формы духовности [2; 3].

Однако способность к саморазвитию индивидуальности необходимо актуализировать: во-первых, помочь детям обнаружить свою индивидуальность, во-вторых, поддержать желание и потребность проявлять индивидуальность, прежде всего, в творчестве, в-третьих, научить творчеству. Наиболее оптимальным путем здесь является развитие способности к творчеству в разных видах деятельности.

Методы работы. Творческие подражания как форма литературного развития младших школьников предложена авторами программы «Дети-читатели» – Т. С. Троицкой, доктором педагогических наук и О. Е. Петуховой, кандидатом педагогических наук [7; 8; 9; 10; 11; 12; 13]. В МБОУ Прогимназия «Зимородок» эта программа реализуется в части, формируемой участниками образовательных отношений [4; 14]. В программе литературного чтения «Дети-читатели» разработана система письменных работ трех типов:

- а) художественные (подражания);
- б) аналитические;
- в) рефлексивные.

Цель статьи: показать образовательный потенциал создания детьми творческих подражаний для развития индивидуальности в литературном образовании младших школьников.

Предлагаем опыт системной работы по созданию обучающимися «Зимородка» творческих подражаний. Не случайно основное место в программе «Дети-читатели» авторы отдали этому виду письменных работ. Это связано с возрастной целесообразностью, о которой писал К. И. Чуковский в книге «От двух до пяти» [15]. Через подражание ребенок учится ходить, говорить, читать и писать. Этот вид деятельности имеет большой образовательный потенциал. Работая по данной программе, в своей педагогической практике мы обнаружили, что многие обучающиеся, которые чувствуют, видят в художественном тексте какой-либо прием, не могут эту «находку» выразить словами, в связи с тем, что им еще не хватает предметного языка. В то же время в своих письменных творческих работах они пользуются этим приемом.

Система детских подражаний в течение всех четырех лет работы по программе, а также внутри каждого года обучения, строится от простых вписываний слов в текст или строк. Приведем примеры ученических подражаний по тексту Я. Бжехвы:

На островах Бергамотах

(перевод Л. Цывьяна)

На островах Бергамотах

Корова танцует в ботах.

Еще там водятся шуки,

У которых есть ноги и руки.

Там в воздух взлетают улитки,

Счастливые от попытки. *(Ч. В., 3 кл.)*

Там падают с ели котлеты

Вкуснее, чем конфеты. *(С. А., 3 кл.)*

Далее обучающиеся создают целые тексты (разные по объему) в стиле читаемого автора или фольклорного произведения. Например, вписывают свою главу в книгу Э. Распе «Приключения барона Мюнхгаузена», создают свой вариант кукольной сказки, пишут басню в стиле Эзопа и т. д. Уровень сложности для ученика растет не столько от количества написанного, сколько от степени свободы его авторского присутствия.

Успешность выполнения подражания зависит от умения ученика использовать в своем тексте приемы, «находки» автора или особенности фольклорного произведения, открытые на уроке. Так совместно с детьми вырабатываются, а затем обсуждаются (в ходе анализа произведений) следующие критерии построения текста подражаний.

При подражании фольклорным произведениям важно удержать: жанры, жанровые разновидности, заданную формульность, сюжет, героев, их характеры, устаревшую лексику, ритм (размер), рифму, звуковую образность, метафору, интерес сюжет, наличие других вариантов.

Рассмотрим несколько примеров. При создании скороговорки обучающийся должен удержать жанровые разновидности, звуковую образность, рифму.

1. Семейка «ДКР»

Друг другу детвора кедр раздала. *(У. С., 2 кл.)*

У крокодила друг дракон.

Он украл аккордеон. *(Ж. М., 2 кл.)*

2. Со сложными словами

В деревне клевер раздеревнеклеверился. (Н. Ф., 2 кл.)
Рябина ветвистая, во все стороны раскидистая. (Ч. В., 2 кл.)
Сидит в сугробе снеговик.
Снежнобелоприпорошенный. (Ж. А., 2 кл.)

При создании своих вариантов сказки на основе интересюжета «Теремок», обучающийся должен учитывать не только основную линию, но и наличие других вариантов, заданную формульность, героев, их характер. Позднее, когда обучающиеся читают авторские «Теремки», наблюдают, как авторы нарушают формульность, меняют героев и их характер, сохраняя интересюжет, дети пишут, подражая авторам, свои «Теремки». В таком виде работы важным становится проявление оригинальности в тексте, индивидуальности автора-ребенка.

При написании творческих подражаний в стиле какого-либо автора ученику необходимо удерживать: ритм (размер), рифму, авторский замысел, тему, систему названий, характеры героев (их отношения), сюжет, композицию текста, присутствие автора в тексте, специфику конкретного цикла и каждого отдельного текста из цикла, языковые приемы писателя, ситуацию «чужого» текста, художественные приемы и замысел текста-оригинала (при переводе).

Обратим ваше внимание, что несмотря на то, что обсуждение детских творческих подражаний строится на соответствии детского текста представленным выше критериям, учитель постоянно ведет работу над оригинальностью передачи художественного смысла обучающимися, проявлением индивидуальности. К 4 классу ученики сами следят за оригинальностью. Рассмотрим примеры художественных переводов, написанных детьми по одному подстрочнику. В этом виде работы особенно сложно проявлять свою индивидуальность, оригинальность.

Репа и мед

(Ян Бжсхва)

(подстрочный перевод)

Хвалилась как-то репа перед целым огородом,
Что она очень вкусна с медом,
На то мед ей ответил:
– А я вкусен и без вас!

Художественные переводы обучающихся

Хвастливая репа

Хвалилась репа целый день:
– Ах, какая красотень!
Как я вкусна с медком.
Ей мед ответил с холодком:
– Стоп-стоп, я вкусен и без вас:
Вчера и завтра, и сейчас! (Н. А., 4 кл.)

Репа и мед

Хвалилась репа перед огородом:
– Я вкусна со сладким медом!
На это мед сказал:
– Мадам,
А я без вас для всех «ням-ням»! (П. В., 4 кл.)

В практике нашей работы сложилась продуктивная методика по созданию детьми творческих подражаний. Представим этапы реализации методики и прокомментируем их основные характеристики.

1. *Предварительный этап.* Период концентрации материала – это время, когда обучающиеся читают, слушают, обсуждают значительное количество произведений одного автора, жанра, одной жанровой разновидности.

2. *Мотивационный этап.* На данном этапе у обучающихся формируется мотивация создания творческого подражания. Оно может быть задано как игра, достижение конечного пункта цели. Ребенок может сам выстраивать запрос на данный тип деятельности (написание подражания).

3. *Этап написания текста (подражания).* На этом этапе каждый ученик может действовать самостоятельно, возможна работа парами. Хорошо, если свое творческое подражание пишет и учитель. На этом этапе происходит интуитивное и осознанное «перебирание, просматривание» запаса авторских средств, который открылся читателю в период знакомства с произведениями писателя (сказочно-литературным жанром и т. д.).

4. *Этап обсуждения детских работ.* Он организуется коллективно в классе во время чтения текстов учеником – автором подражания. Восприятие учениками класса текста подражания осуществляется на слух или по напечатанным текстам. Рефлексивный взгляд на свою работу и работу другого (ученика) формируется по критериям соблюдения уровней ограничения, заданных автором, жанром.

5. *Этап доработки своих текстов (подражаний)* является самостоятельным для обучающегося – «доведение» своего текста до уровня «подделки». Обычно доработка выполняется учеником добровольно. Важно, чтобы ученик «услышал» основание для доработки, советы от других учеников и учителя. Также мотивом для доработки может стать создание литературного сборника с детскими текстами.

6. *Рефлексивный этап.* Завершением процесса создания творческого подражания становится обсуждение доработанных текстов. Этот рефлексивный этап проводится в случае, если обучающийся внес много изменений или есть желание второго обсуждения (по соответствующим критериям). Обучающиеся 4-го класса на этом этапе выходят на метапредметный уровень понимания собственных действий (Что я делаю? Почему я делаю так? Зачем я это делаю?). Для организации этих занятий возможно предварительное написание (с последующим обсуждением) работы-рассуждения на тему, например, «Легко ли делать подражания?»

Создавая с обучающимися творческие подражания по данной методике, мы развиваем у обучающихся индивидуальность и формируем комплекс умений. Выделим основные из приобретений младшего школьника, которые мы выявили при диагностике нескольких выпусков детей начальной школы:

1. Повышение уровня развития письменной речи. В 4-м классе более 70 % обучающихся в свои тексты вводили сложные синтаксические конструкции, большое количество форм косвенных падежей и т. д., что, по мнению Л. С. Выготского, «знаменует собой высшую фазу развития детской речи».

2. Повышение уровня развития устной речи. Во 2-м классе обучающиеся не боятся выразить свои мысли, порождают обоснованные версии. К 4 классу почти у 100 % обучающихся появляется мотивация и умение творчески выразить свою авторскую позицию (на уровне возрастной нормы).

3. Практическое освоение литературных и фольклорных жанров, т. е. присвоение социокультурных образцов художественной литературы и фольклора разных народов. По результатам выполнения контрольных заданий по программе, 100 % обучающихся на конец каждого года обучения умели определять изученные жанры и автора произведения, тексты которого читали.

4. Преодоление детского поверхностного чтения наблюдается в высказываниях-реакциях на текст во время обсуждения на уроках уже в конце 1 класса. Во 2-м классе большинство обучающихся начинает делиться своими впечатлениями и находками по текстам, прочитанным вне школы.

5. Умение держать предмет обсуждения, которое формируется к концу обучения в 1-м классе. По результатам анализа уроков, на основе их стенограмм оно сформировано у 100 % обучающихся.

6. Повышение самооценки у ребенка. Особенно ярко наблюдается у обучающихся, которые на первых порах отказывались от выполнения письменных подражаний (говорили: «Я не умею! У меня не получится!») и старались держаться в стороне от обсуждения. Вера в свои способности появляется во 2-м классе, когда ученики начинают активно писать тексты, предоставлять свои работы для обсуждения, дорабатывать их, участвовать в обсуждении чужих текстов.

7. Рефлексивное отношение к своей деятельности и деятельности другого. У основной части обучающихся это отношение формируется в 3–4 классах и проявляется в детских схемах, отстраняющих ситуацию обсуждения, высказываниях при ответах на вопросы: «Что я делаю? Почему я делаю так? Зачем я это делаю?»

Также к образовательному потенциалу этого вида деятельности (создание творческих подражаний) отнесем следующее:

а) уже на первом году обучения происходит преодоление отчужденности учеников от процесса учения, когда детские тексты и сами ребята становятся героями урока;

б) во 2-м классе формируется опыт работы с черновиком;

в) в 3–4 классах достигается высокий уровень процесса преобразования (неосознанного, непровольного) интуитивного владения материалом в осознанное и произвольное.

Особым достижением обучающихся становится издание литературного сборника, основой которого являются доработанные творческие подражания и авторские тексты, написанные ребятами за четыре года обучения. Обсуждая название сборника, его структуру, вступительную статью, «зрелость» текстов для издания, иллюстрирование, ощущая себя авторами, младшие школьники продолжают осваивать социокультурные образцы литературы и фольклора.

Выводы. Таким образом, мы видим, что системная работа учителя по созданию творческих подражаний, предлагаемых авторами программы «Дети-читатели», закладывает фундаментальные основы литературного образования человека, что осуществляется в процессе примеривания на себя роли писателя творческих подражаний, освоения позиции читателя и осознания себя «настоящим читателем». Использование этой программы для развития детского творчества, осознания себя в процессе создания творческих подражаний и создания нового продукта (литературного текста) способствует не только качественному литературному образованию, но и развитию индивидуальности в аспектах актуализации способности к творчеству, развития рефлексии, адекватной самооценки, способности к размышлению, удерживанию цели в процессе деятельности, саморегуляции.

Список источников

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. *Большунова Н. Я., Инчина М. В.* Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: уч. пособие для магистрантов. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 232 с.
3. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* Психологическая поддержка развития индивидуальности на разных возрастных этапах // Материалы Международной юбилейной конференции «Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б. М. Теплова» / под ред. М. К. Кабардова, А. К. Осницкого. – М.: Перо, 2017. С. 303–307.
4. *Горьковская З. П., Максимова Н. В., Троицкий Ю. Л.* Кафедра и школа: инновации кафедры отечественной истории НГПУ и образовательные проекты «Школы понимания» // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 39–48.
5. *Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б.* Основы педагогики индивидуальности: уч. пособие. Калининград: Калининградский университет, 2000. 572 с.
6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
7. *Троицкая Т. С., Петухова О. Е.* Дети-читатели. Система литературного образования младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: <https://detichitateli.ru/> (дата обращения: 02.10.2022).
8. *Троицкая Т. С., Петухова О. Е.* Мы – читатели! уч. пособие по литературному чтению. 1 класс. СПб.: Образовательные проекты. 2018. 176 с.
9. *Троицкая Т. С., Петухова О. Е.* Секреты наших игр. Литературное чтение. 1–2 класс. Учебник-тетрадь для общеобразовательных учреждений. М., 2020. 112 с.
10. *Троицкая Т. С., Петухова О. Е.* Врун, фантазер, мечтатель? (по книге Эриха Распе «Приключения барона Мюнхаузена»). Литературное чтение. 2 класс. Тетрадь № 2. Рабочая тетрадь для общеобразовательных учреждений. М., 2018. 56 с.
11. *Троицкая Т. С., Петухова О. Е.* Как живешь, сказка? Литературное чтение. 3 класс: уч. пособие для общеобразовательных учреждений. М., 2022. Ч. 1. 120 с.
12. *Троицкая Т. С., Петухова О. Е.* Мастерство и труд переводчика. Литературное чтение. 3 класс: уч. пособие для общеобразовательных организаций. М.: Московский педагогический государственный университет, 2016. 76 с.
13. *Троицкая Т. С., Петухова О. Е.* Как рождается произведение. Литературное чтение. 4 класс: уч. пособие для общеобразовательных учреждений. М.: Институт новых технологий, 2023. Ч. 1. 168 с.
14. *Троицкий Ю. Л.* Составитель. Инновационная система литературного образования младших школьников: исходные основания // Образовательные системы современной России. Справочник. М., 2010. С. 256–274.
15. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. Книга для родителей. М.: Педагогика, 1990. 384 с.

References

1. Vygotsky L. S. Imagination and creativity in childhood. Psychological essay. A book for teachers. Moscow: Prosveshchenie, 1991, 93 p. (In Russian)
2. Bolshunova N. Ya., Inchina M. V. Development of individuality and subjectivity in the forms of children's subculture: textbook for undergraduates. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2013, 232 p. (In Russian)
3. Bolshunova N. Ya., Ustinova O. A. Psychological support of individuality development at different age stages. Proceedings of the International Anniversary Conference "B. M. Teplov and the current state of differential psychology and differential psychophysiology: to the 120th anniversary of the birth of B. M. Teplov". Ed. by M. K. Kabardov, A. K. Osnitsky. Moscow: Pero, 2017, pp. 303–307. (In Russian)

4. Gorkovskaya Z. P., Maksimova N. V., Troitsky Yu. L. Department and school: innovations of the Department of National History of NNPU and educational projects of the "School of understanding". *Siberian Pedagogical Journal*, 2019, no. 2, pp. 39–48. (In Russian)
5. Grebenyuk O. S., Grebenyuk T. B. Fundamentals of pedagogy of individuality: textbook. Kaliningrad: Kaliningrad University, 2000, 572 p. (In Russian)
6. Rubinstein S. L. Fundamentals of General Psychology. Moscow: Uchpedgiz, 1946, 704 p. (In Russian)
7. Troitskaya T. S., Petukhova O. E. Children-readers. The system of literary education of junior schoolchildren [Electronic resource]. URL: <https://detichitately.ru/> (date of access: 02.10.2022). (In Russian)
8. Troitskaya T. S., Petukhova O. E. We are readers! textbook on literary reading. 1 class. Saint Petersburg: Educational projects, 2018, 176 p. (In Russian)
9. Troitskaya T. S., Petukhova O. E. Secrets of our games. Literary reading. 1–2 class. Textbook-workbook for general educational institutions. Moscow, 2020, 112 p. (In Russian)
10. Troitskaya T. S., Petukhova O. E. Liar, fantasist, dreamer? (on the book by Erich Raspe "The Adventures of Baron Münhausen"). Literary reading. 2nd class. Notebook № 2. Workbook for general education institutions. Moscow, 2018, 56 p. (In Russian)
11. Troitskaya T. S., Petukhova O. E. How do you live, fairy tale? Literary Reading. 3 class: textbook for general educational institutions. Moscow, 2022, part 1, 120 p. (In Russian)
12. Troitskaya T. S., Petukhova O. E. Mastery and labor of the translator. Literary reading. 3 class: textbook for general educational organizations. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2016, 76 p. (In Russian)
13. Troitskaya T. S., Petukhova O. E. How a work is born. Literary reading. 4th class: textbook for general education institutions. Moscow: Institute of New Technologies, 2023, part 1, 168 p. (In Russian)
14. Troitsky Yu. L. Compiler. Innovative system of literary education of junior schoolchildren: initial bases. *Educational systems of modern Russia*. Reference book. Moscow, 2010, pp. 256–274. (In Russian)
15. Chukovsky K. I. From two to five. A book for parents. Moscow: Pedagogy, 1990, 384 p. (In Russian)

Информация об авторе

О. В. Палюнина – учитель начальных классов, Прогимназия «Зимородок», г. Новосибирск, Россия, zimorodok464@yandex.ru

Information about the author

O. V. Palyunina – elementary school teacher, Progymnasium "Kingfisher", Novosibirsk, Russia, zimorodok464@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2023; одобрена после рецензирования 22.11.2023; принята к публикации 23.11.2023.

The article was submitted 15.11.2023; approved after reviewing 22.11.2023; accepted for publication 23.11.2023.



Научная статья

УДК 376.3

Психолого-педагогические аспекты взаимодействия специалистов с родителями детей с РАС в процессе коррекционно-развивающей работы

Анна Ивановна Чинчикова¹, Ольга Николаевна Шадрина¹

¹*Областной центр диагностики и консультирования, Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлен опыт сотрудничества педагогов с родителями при организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в рамках эмоционально-смыслового подхода. Отмечено, что эффективность коррекционно-развивающей работы с ребенком строится на основе личностно-эмоционального контакта ребенка и значимого взрослого и во многом зависит от степени включенности родителей. Авторы указывают, что одним из эффективных способов организации взаимодействия специалистов с родителями является эмоционально-смысловой подход, в процессе которого специалистами решаются задачи, направленные на формирование механизмов эмоциональной адаптации к окружающему миру через развитие эмоциональной привязанности в диаде «педагог-ребенок», «мать-ребенок». В работе представлен опыт организации коррекционно-развивающей работы по сопровождению детей раннего и дошкольного возраста с РАС и их родителей (законных представителей) реализуемый на базе государственного бюджетного учреждения Новосибирской области – Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования». Показано, что весь период проводимой коррекционно-развивающей работы с детьми можно разделить на первичный, основной и завершающий этапы с обязательным включением членов семьи в работу на каждом этапе сопровождения. На первичном этапе специалистами также проводится сбор сведений об особенностях развития ребенка, формулируется психолого-педагогическая гипотеза о его ресурсах и зоне ближайшего развития. Основной этап включает реализацию цели и задач коррекционно-развивающей работы на совместных занятиях с участием родителей; повышение коррекционного потенциала семьи и подготовку ребенка к посещению дошкольной образовательной организации. Завершающий этап включает итоговое занятие для родителей и консультацию-беседу с последующей выдачей рекомендаций.

Ключевые слова: семья, сопровождение, расстройство аутистического спектра, сотрудничество, эмоционально-смысловой подход, коррекционно-развивающая работа.

Для цитирования: Чинчикова А. И., Шадрина О. Н. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия специалистов с родителями детей с РАС в процессе коррекционно-развивающей работы // Развитие человека в современном мире. 2023. № 4. С. 82–91.

Features of cooperation of specialists with parents of children with ASD in the process of correctional and developmental work

Anna I. Chinchikova¹, Olga N. Shadrina¹

¹*Regional Center for Diagnostics and Counseling, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents the experience of teachers' cooperation with parents in the organization of psychological and pedagogical support of children with RAS within the framework of the emotional-sense approach. It is noted that the effectiveness of correctional and developmental work with the child is based on the personal-emotional contact between the child and a significant adult and largely depends on the degree of parental involvement. The authors point out that one of the effective ways of organizing interaction between specialists and parents is the emotional and semantic approach, in the process of which specialists solve problems aimed at forming mechanisms of emotional adaptation to the surrounding world through the development of emotional attachment in the dyad "teacher-child", "mother-child". The paper presents the experience of organizing correctional and developmental work to support early and preschool children with ASD and their parents (legal representatives) implemented on the basis of the state budgetary institution of the Novosibirsk region – the Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance to children "Regional Center for Diagnostics and Counseling". It is shown that the entire period of correctional and developmental work with children can be divided into primary, main and final stages with the mandatory inclusion of family members in the work at each stage of support. At the primary stage, specialists also collect information about the child's developmental peculiarities, formulate a psychological and pedagogical hypothesis about the child's resources and the zone of nearest development. The main stage includes the implementation of the goal and objectives of correctional and developmental work in joint sessions with parents; increasing the correctional potential of the family and preparing the child to attend a preschool educational organization. The final stage includes a final session for parents and a consultation and conversation with the subsequent issuance of recommendations.

Keywords: family, support, autism spectrum disorder, cooperation, emotional and semantic approach, correctional and developmental work.

For citation: Chinchikova A. I., Shadrina O. N. Features of cooperation of specialists with parents of children with ASD in the process of correctional and developmental work. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 4, pp. 82–91. (In Russ.)

Введение. Аутизм относят к числу наиболее сложных расстройств психики и поведения детского возраста, а также расстройств с самым высоким уровнем инвалидизации в детской психиатрической практике [11]. Расстройство аутистического спектра (далее – РАС) определяет группу нарушений психики и поведения, связанных с системными всепроникающими расстройствами (в отличие от парциальных нарушений развития). Они характеризуются качественными нарушениями активности ребенка, его социализации, вербальной и невербальной коммуникации. Искаженное развитие проявляется во всех областях и носит устойчивый характер с периодами регресса и острого дискомфорта. Как показывают исследования, аутизм является неизлечимым нарушением, и большинство детей с этим расстройством

нуждаются в специальной психологической, психиатрической и социальной поддержке на протяжении всей жизни [17]. Особую роль в осуществлении поддержки играет семья ребенка с РАС. Родители, впервые столкнувшись с особенностями развития и далее с постановкой диагноза, оказываются в стрессовой ситуации. Без специального сопровождения многие длительное время перебирают специалистов и подходы в попытках помочь ребенку.

Теоретическая часть. По результатам мониторинга установлено, что в настоящее время существует более ста подходов в коррекции аутизма. Наиболее популяризированными и распространенными направлениями коррекции РАС являются: метод АВА (Applied Behavioral Analysis) Ловааса и DIR-model / Floor-time S. Greenspan. Менее известны ТЕАССН или «Лечение обучением» Ч. Хилл, Project The P.L.A.Y, терапия повседневной жизнью К. Хигаши, ТОМ «Theory of mind», Baron-Cohen, Frith, метод Кауфманов «The option method», эмоционально-смысловой подход и др. Часть приведенных подходов имеет существенные ограничения в применении из-за энергоемкости, трудностей переноса навыков и усиления ауто-стимуляционной защиты у детей с РАС.

Одним из наиболее эффективных и безопасных считается эмоционально-смысловой подход, разработанный отечественными учеными: К. С. Лебединской, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг. Авторы данного подхода определяют психическую активность как основную дефицитность при РАС и, как следствие этой дефицитности, трудности адаптации [14]. При диагностике и разработке программ коррекции и развития детей с РАС специалисты опираются на теоретические положения эмоционально-смыслового подхода и придерживаются принципов целостного анализа развития с учетом иерархического строения, высокой вариативности и изменчивости не только психических функций, но и поведения, эмоциональных состояний, игры, особенностей контакта детей с другими людьми.

Коррекционно-развивающая работа в рамках данного подхода осуществляется в соответствии с логикой естественного онтогенеза и строится на формировании личностного эмоционального контакта (привязанности) ребенка и значимого взрослого. Эффективная коррекция отклонений и проявлений симптомов РАС в рамках эмоционально-смыслового подхода может быть достигнута только через развитие аффективной выносливости в контакте ребенка с РАС, а также увеличение коррекционно-развивающего потенциала семьи [5].

В процессе психолого-педагогического сопровождения специалистами решаются задачи, направленные на формирование механизмов эмоциональной адаптации к окружающему миру через развитие эмоциональной привязанности в диаде «педагог-ребенок», «мать-ребенок»; поддержание и развитие активности, выносливости, направленности ребенка на контакт с окружающим миром, общение с людьми, устойчивости к новизне и неожиданности; использование в коррекционно-развивающей работе собственных резервов ребенка для снятия напряжения, коррекции страхов, снижения аффективных реакций, коррекция нежелательного поведения и т. д. Решить поставленные задачи невозможно без организации тесного сотрудничества между всеми специалистами (психологом, дефектологом, логопедом) и семьей, воспитывающей ребенка с РАС. Ведь очевидно, что семейное воспитание – это первичное и естественное развитие личности ребенка со стороны родителей и всей семьи как единого целого [16].

В процессе воспитания ребенка с РАС родители испытывают значительные трудности, связанные как с текущим состоянием ребенка, так и с его взрослением и возникающими в связи с этим новыми сложностями: социализацией в группе детского сада, адаптацией в школе, освоением школьной программы и т. д. Например, как помочь в ситуации отказа посещения детского сада; что делать, когда ребенок паникует от вида врачей, сообщать ли подростку диагноз и многие другие вопросы и ситуации.

Эмоциональное состояние близкого для ребенка человека в первую очередь мамы, ее готовность активно взаимодействовать с малышом, играть, заниматься, зависит от того положительного опыта, который был получен ранее, в процессе прошлого общения. Однако именно этот опыт часто оказывается для родителей ребенка с аутизмом негативным. Не получая эмоционального отклика при общении с ребенком, не видя продвижений в его развитии, родители испытывают растерянность и разочарование. В результате отечественных и зарубежных исследований установлено, что матери подвержены самому большому (максимальному) стрессу, воспитывая ребенка с РАС [7; 9; 15]. Также проведены исследования, которые показывают, что отцы и другие члены семьи, включая сиблингов, испытывают тревожность, напряженность, раздражительность и другие состояния, связанные с наличием в семье аутичного ребенка [18; 23].

Одним из значимых факторов, влияющих на длительность и интенсивность стресса, который испытывают члены семьи, является возраст ребенка с аутизмом. Исследования Е. Р. Баенской и О. П. Суетиной показали, что в различные периоды жизни ребенка семья переживает разные трудности, сталкивается с новыми проблемами [3]. Так, в раннем возрасте родители могут испытывать напряженность, тревогу, замечая отгороженность ребенка, его повышенную чувствительность, отсутствие речи. Именно в этот период многие родители наблюдают потерю ранее приобретенных навыков, так называемый «откат». Часто они испытывают постоянную тревогу, связанную с собственными переживаниями относительно состояния ребенка, а также мнением окружающих: близких, родственников, педагогов, врачей. Отзывы о состоянии ребенка, прогнозах развития могут значительно отличаться. Это создает у родителей состояние «эмоциональных качелей» – от радости облегчения до полного отчаяния. Такие эмоциональные перепады создают дополнительную травматизацию родителей.

Дошкольный возраст считается периодом максимального проявления клинических признаков аутизма. Родителей беспокоят трудности, возникающие при организации игры, включении в занятие, сложности в общении и формировании бытовых навыков. В старшем дошкольном возрасте родители испытывают тревогу в связи с поступлением в школу: по какой программе будет обучаться ребенок, сможет ли он учиться вместе со всеми в классе, сможет ли овладеть необходимыми навыками и знаниями – эти и другие мысли являются для родителей источником постоянного стресса. В школьном возрасте, даже при наиболее благоприятном развитии ребенка, вхождение в подростковый возраст является большим испытанием эмоциональной устойчивости семьи. Также родители обеспокоены будущим ребенка: сможет ли он учиться дальше, получить профессию, жить самостоятельно.

Таким образом, можно сделать вывод, что семья ребенка с аутизмом испытывает хронический стресс на всех этапах его развития и часто, в течение всей его жизни.

В зависимости от особенностей протекания хронического стресса родители по-разному реагируют на сотрудничество с педагогами. Например, Т. В. Кондратьевой были проведены исследования, которые показывают закономерную связь отношения родителей, прежде всего, матери, к «особому» ребенку с особенностями переживания определенных стадий эмоционального реагирования [6].

На первой стадии родитель пытается принять «особого» ребенка, осмыслить изменения, которые произойдут в его семье. Именно на этой стадии родители испытывают эмоциональные состояния, связанные с гореванием: отрицание, гнев, торг, депрессия и, наконец, принятие. Автором показано, что стадия принятия «особого» ребенка в семьях с аутизмом длится дольше всего по сравнению с родителями детей с другими нарушениями, и может продолжаться до 5 лет [6]. На второй стадии родитель старается определиться в своей роли помощника ребенка и принять на себя эту роль («как я могу помочь ребенку?»). На третьей стадии семья находится в поиске ресурсов, внешних и внутренних, которые помогут ей сохранить устойчивость в существующей стрессовой ситуации. Одним из важных внешних ресурсов для семьи является социальная поддержка. Непрерывное психологическое сопровождение семьи специалистами позволяет родителям более продуктивно и с меньшими эмоциональными потерями пройти все стадии. Сохранение психического здоровья членов семьи, оказание психологической, информационной, методической поддержки является также важной задачей сопровождения.

Коррекционно-развивающее сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с РАС и их родителей (законных представителей) реализуется на базе государственного бюджетного учреждения Новосибирской области – Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования».

Весь период проводимой коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС можно разделить на несколько этапов: первичный, основной, завершающий. При этом члены семьи включены в работу на каждом этапе сопровождения.

На первичном этапе специалистам важно определить психологическое состояние родителей, выяснить, на какой стадии эмоционального реагирования находится каждый член семьи, включенный в работу. Ведь именно устойчивое эмоциональное состояние родителей является важнейшим ресурсом для организации совместной деятельности и дальнейшего успешного развития ребенка. В случае непринятия диагноза и особенностей ребенка специалистами на протяжении всего периода сопровождения оказывается дополнительная психологическая поддержка (консультации, беседы, письменные рекомендации-разъяснения и т. д.). В начале работы родителям также разъясняется ценность, необходимость их участия в процессе коррекции и развития ребенка, анализируются примеры прошлого опыта взаимодействия, удачного и не очень, обсуждаются возможные варианты реагирования и пути преодоления трудностей. На первом этапе также актуализируется и решается задача переосмысления родителями реальных трудностей детей с аутизмом. Например, одной из самых главных проблем ребенка с РАС родители считают отсутствие у него речи. Это наиболее часто встречающийся запрос. Специалистам необходимо грамотно и в то же время понятно разъяснить родителям возможные причины и механизмы этого явления, а также значимость формирования других сторон психики ребенка для его гармоничного развития.

Родители часто задают вопросы о других используемых направлениях и подходах (например, АВА-терапия, нейропсихологическая коррекция). Задача педагогов состоит в том, чтобы подробно рассказать о достоинствах и недостатках данных коррекционных направлений, их адекватности применения в соответствии с возрастом и потенциалом ребенка, а также разъяснить ценность и основные положения эмоционально-смыслового подхода.

На первичном этапе специалистами также проводится сбор сведений об особенностях развития ребенка, формулируется психолого-педагогическая гипотеза о его ресурсах и зоне ближайшего развития.

Основной этап включает реализацию цели и задач коррекционно-развивающей работы на совместных занятиях с участием родителей; повышение коррекционного потенциала семьи и подготовку ребенка к посещению дошкольной образовательной организации. В случаях посещения дошкольной образовательной организации коррекционно-развивающая работа проводится в соответствии с ориентирами Федеральной образовательной программы дошкольного образования и спецификой развития ребенка. В ходе реализации основного этапа, родители (чаще всего мама) не только наблюдают за работой специалиста с ребенком, но и постепенно включаются в деятельность. Коррекционно-развивающая работа предполагает не тренировку определенных навыков, а психическое развитие, которое позволяет ребенку самостоятельно овладеть различными умениями. Специалист является образцом для подражания в использовании специальных методов. Основными методами, которые использует педагог в коррекционно-развивающей работе, являются: метод направляющего эмоционально-смыслового комментария, метод «эхо», совместная игра и совместное сюжетное рисование, метод «свернутой психодрамы» (Е. Р. Баенская) [12], десенсибилизации чувствительности.

Вместе с педагогом родители учатся использовать способы взаимодействия, направленные на развитие «смыслов», вместо введения ограничений. Например, комментировать действия ребенка, который не в силах справиться с возбуждением, начинает давить взрослого, «впечатываться» в него: «Вот так сильно-сильно обниму! Ручку обниму, плечики обниму!». Вместо отторжения взрослым («Не делай так!») ребенок переключается на приятную деятельность (тактильный контакт), учится обозначать границы своего тела, получает опыт положительного контакта с близким взрослым. Гибкость речи вслед за гибкостью осознания является опосредованным инструментом регуляции возбуждения и преодоления критических ситуаций. Накапливая опыт активного наблюдения за взаимодействием специалиста с ребенком с РАС, активно включаясь в совместную игру, родитель обучается непосредственно как участник коррекционно-образовательного процесса. Система индивидуализированных домашних заданий и технология «сократовских диалогов» позволяют не только осознать свои привычки, но и постепенно менять неэффективные автоматизированные реакции и действия родителей.

В совместной работе с родителями происходит непрерывное осмысление и поиск развивающих смыслов для расширения адаптивных возможностей детей с аутизмом. Слово в его значении является не только началом, но и основным «орудием» коррекционной работы. Оно не просто несет смыслы, а создает новую реальность в жизни семьи ребенка с аутизмом. Важно придерживаться осознанности в коммуникации, которая встраивается в логику коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС так, чтобы смысл и значение, передающиеся через слово и отношение (аф-

фективный компонент) значимого взрослого, совпадали. Например, когда родитель с иронией говорит ребенку с РАС «Ну ты и молодец!» у ребенка происходит смешение содержания (похвала) с негативно-окрашенной эмоциональной окраской высказывания. Такие неоднозначные высказывания вызывают растерянность, и даже раздражение у ребенка с аутизмом. В отличие от спонтанных высказываний родители постепенно начинают осмысливать произносимые ими слова и выражения.

Завершающий этап включает итоговое занятие для родителей и консультацию-беседу с последующей выдачей рекомендаций. В ходе итоговой консультации педагоги получают обратную связь от родителей, озвучивают достижения ребенка, обсуждают возможные причины успехов и неудач, намечают направления дальнейшей коррекционной деятельности родителей с ребенком. С членами семьи обсуждаются также перспективы включения ребенка в дошкольное образовательное учреждение или варианты обучения в школе. После завершения цикла коррекционно-развивающих занятий родители продолжают получать консультативную помощь специалистов.

Выводы. Таким образом, процесс адаптации детей с РАС в семье и в детском коллективе является на текущий момент самым сложным этапом в коррекционной работе. Сложность заключается в длительности процесса, необходимости активного включения родителей в коррекционно-развивающий процесс и в глубине нарушения развития ребенка с РАС. В большинстве случаев родители не могут полностью включиться в коррекционно-развивающую деятельность из-за острого неприятия ситуации и продолжительного процесса горевания. Поддерживающая и просветительская работа с родителями, активное включение их в коррекционно-развивающий процесс помогают постепенно принять особенности развития ребенка и стать осознанными участниками психолого-педагогического сопровождения. Активное участие родителей способствует более успешному развитию ребенка с РАС, улучшает его поведение и адаптацию в социуме. Задача педагогов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу, поддерживать родителей, мотивировать на активное участие в развитии ребенка и обучать на собственном примере доступным приемам и методам.

Список источников

1. *Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М.* Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: метод. пособие для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошкольных и школьных общеобразовательных и специальных (корректирующих) учреждений. М.: Полиграф Сервис, 2003. 231 с.
2. *Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: метод. пособие. М.: Экзамен, 2004. 127 с.
3. *Баенская Е. Р., Суетина О. П.* Помощь семье, воспитывающей ребенка с аутизмом раннего и дошкольного возраста: метод. рекомендации. М.: ИКП РАО, 2021. 56 с.
4. *Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А.* Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книга 1 / пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой [и др.]. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 254 с.
5. *Калашикова С. А.* Коррекционно-развивающая программа для дошкольника с аутистическим расстройством: эмоционально-смысловой подход // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 10(124). С. 7.
6. *Кондратьева Т. В.* Особенности функциональности семейных систем, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Альманах казанского федерального университета / под ред. А. И. Алметзяновой. 2013. С. 56–77.

7. *Куканов А. А.* Характеристика эмоционально-личностной сферы матерей, имеющих детей с РДА // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2016. № 8. С. 268–273.
8. *Либлинг М. М., Баенская Е. Р.* Значение эмоционально-смыслового комментария в коррекционной работе с детьми с аутизмом // Воспитание и обучения детей с нарушениями развития. 2016. № 1. С. 24–28.
9. *Манелис Н. Г., Волгина Н. Н., Никитина Ю. В.* Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / под общ. ред. А. В. Хаустова. М.: МГППУ, 2017. 94 с.
10. *Морозов С. А., Морозова С. С., Морозова Т. И.* Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. № 2. С. 19–31.
11. *Морозов С. А., Морозова С. С., Морозова Т. И.* Исследование отношения родителей к особенностям развития своих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19, № 4. С. 32–39.
12. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2017. 288 с.
13. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Проблемы семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом // Детская и подростковая психотерапия: учебник для бакалавриата и магистратуры / под ред. Е. В. Филипповой. М.: Юрайт, 2018. 430 с.
14. *Никольская О. С.* Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2016. № 26. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-26> (дата обращения: 21.08.2023).
15. *Печникова Л. С.* Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. М. 1997. 162 с.
16. *Словарь практического психолога* / под ред. А. М. Прохорова. М.: АСТ, 1985. 160 с.
17. *Хаустов А. В., Богорад П. Л., Загуменная О. В.* Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / под общ. ред. А. В. Хаустова. М.: МГППУ, 2016. 125 с.
18. *Dabrowska A., Pisula E.* Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and down syndrome // Journal of Intellectual Disability Research. 2010. P. 48–51.
19. *Dawson G., Osterling J.* The effectiveness of early intervention // Baltimore: Brookes. 1997. P. 307–326.
20. *Marsden R.E.F., Francis J., Garner I.* Use of GFCF Diets in Children with ASD: An Investigation into Parents' Beliefs Using the Theory of Planned Behavior. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2019. Vol. 49, № 9. P. 3716–3731.
21. *Solomon A., Chung B.* Understanding autism: how family therapists can support parents of children with autism spectrum disorders // Family Process. 2012. Vol. 51, № 2. P. 25–26.
22. *Quill K. A., Bracken K. N., Fair M. E., Fiore J. A.* Do-watch-listensay. Social and communication intervention for children with autism // Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2002. P. 410.
23. *Dawson-Squibb J.-J., de Vries P. J.* Developing and Evaluation Framework for Parent Education and Training in Autism Spectrum Disorder: Results of a Multi-stakeholder Process // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2019. Vol. 49, № 11. P. 4468–4481.

References

1. Baenskaya E. R., Nikolskaya O. S., Liebling M. M. Autism: age features and psychological help: method. manual for educators, teachers, psychologists and defectologists of preschool and school general education and special (corrective) institutions. Moscow: Polygraph Service, 2003, 231 p. (In Russian)

2. Baenskaya E. R., Liebling M. M. Psychological help with disorders of early emotional development: method. manual. Moscow: Examen, 2004, 127 p. (In Russian)
3. Baenskaya E. R., Suetina O. P. Helping a family raising a child with autism of early and preschool age: method. recommendations. Moscow: ICP RAO, 2021, 56 p. (In Russian)
4. Volkmar F. R., Weisner L. A. Autism: A Practical Guide for Parents, Family Members and Teachers. Book 1. Transl. from English by B. Zuev, A. Chechina, I. Dergacheva [et al.]. Ekaterinburg: Rama Publishing, 2014, 254 p. (In Russian)
5. Kalashnikova S. A. Corrective-developmental program for a preschooler with autistic disorder: emotional and semantic approach. *International Research Journal*, 2022, no. 10(124), p. 7. (In Russian)
6. Kondratyeva T. V. Features of functionality of family systems raising children with autism spectrum disorders. *Almanac of Kazan Federal University*. Ed. by A. I. Almetzhanova, 2013, pp. 56–77. (In Russian)
7. Kukanov A. A. Characteristics of the emotional and personal sphere of mothers who have children with RDA. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 2016, no. 8, pp. 268–273. (In Russian)
8. Liebling M. M., Baenskaya E. R. The value of emotional and semantic commentary in correctional work with children with autism. *Upbringing and education of children with developmental disorders*, 2016, no. 1, pp. 24–28. (In Russian)
9. Manelis N. G., Volgina N. N., Nikitina Yu. V. Organization of work with parents of children with autism spectrum disorders: method. manual. Ed. by A. V. Haustov. Moscow: MGPPU, 2017, 94 p. (In Russian)
10. Morozov S. A., Morozova S. S., Morozova T. I. Some features of early assistance to children with autism spectrum disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 2017, no. 2, pp. 19–31. (In Russian)
11. Morozov S. A., Morozova S. S., Morozova T. I. Study of parents' attitudes to the peculiarities of development of their children with autism. *Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 19, no. 4, pp. 32–39. (In Russian)
12. Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R., Liebling M. M. Autistic Child. Ways to help. Moscow: Terevinf, 2017, 288 p. (In Russian)
13. Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R., Liebling M. M. Problems of a family raising a child with autism. *Child and Adolescent Psychotherapy: textbook for undergraduate and graduate studies*. Ed. by E. V. Filippova. Moscow: Yurait, 2018, 430 p. (In Russian)
14. Nikolskaya O. S. Emotional and semantic approach to the correction of autism spectrum disorders [Electronic resource]. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2016, № 26. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-26> (date of access: 21.08.2023). (In Russian)
15. Pechnikova L. S. Features of maternal attitude to children with early childhood autism: diss. ... cand. of psychol. sciences: 19.00.04. Moscow, 1997, 162 p. (In Russian)
16. Dictionary of practical psychologist. Ed. by A. M. Prokhorov. Moscow: AST, 1985, 160 p. (In Russian)
17. Haustov A. V., Bogorad P. L., Zagumennaya O. V. Psychological and pedagogical support of students with autism spectrum disorders: methodical manual. Ed. by A. V. Haustov. Moscow: MGPPU, 2016, 125 p. (In Russian)
18. Dabrowska A., Pisula E. Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2010, pp. 48–51.
19. Dawson G., Osterling J. The effectiveness of early intervention. *Baltimore: Brookes*, 1997, pp. 307–326.
20. Marsden R.E.F., Francis J., Garner I. Use of GFCF Diets in Children with ASD: An Investigation into Parents' Beliefs Using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 9, pp. 3716–3731.

21. Solomon A., Chung B. Understanding autism: how family therapists can support parents of children with autism spectrum disorders. *Family Process*, 2012, vol. 51, no. 2, pp. 25–26.

22. Quill K. A., Bracken K. N., Fair M. E., Fiore J. A. Do-watch-listensay. Social and communication intervention for children with autism. *Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co*, 2002, p. 410.

23. Dawson-Squibb J.-J., de Vries P. J. Developing and Evaluation Framework for Parent Education and Training in Autism Spectrum Disorder: Results of a Multi-stakeholder Process. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 11, pp. 4468–4481.

Информация об авторах

А. И. Чинчикова – педагог-психолог, Областной центр диагностики и консультирования, г. Новосибирск, Россия, ania.chinchikova@mail.ru

О. Н. Шадрина – учитель-дефектолог, Областной центр диагностики и консультирования, г. Новосибирск, Россия, e_olka@mail.ru

Information about the authors

A. I. Chinchikova – educational-psychologist, Regional Center for Diagnostics and Counseling, Novosibirsk, Russia, ania.chinchikova@mail.ru

O. N. Shadrina – teacher-defectologist, Regional Center for Diagnostics and Counseling, Novosibirsk, Russia, e_olka@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.11.2023; одобрена после рецензирования 16.11.2023; принята к публикации 17.11.2023.

The article was submitted 10.11.2023; approved after reviewing 16.11.2023; accepted for publication 17.11.2023.



Научная статья

УДК 159.99

Мотивация достижения и стиль саморегуляции поведения студентов педагогического университета

Ирина Викторовна Григоричева¹

¹Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования мотивации достижения и саморегуляции у студентов педагогического университета. *Цель исследования* состоит в выявлении взаимосвязи между показателями мотивации достижения и особенностями саморегуляции. Мотивация достижения успеха рассматривается с точки зрения ее вклада в успешность и востребованность будущего профессионала, подчеркивается необходимость исследования данного феномена в связи с такой особенностью личности как саморегуляция. Описаны полюса мотивации достижения, их представленность в жизни человека. Показана специфика психологического сопровождения студентов с мотивацией избегания неудач. Отмечается, что саморегуляция выступает условием успешности деятельности и отмечается ее необходимость в работе педагога. *Эмпирическое исследование* осуществлено на выборке из 100 студентов педагогического вуза, использовались методики «Тест мотивации достижения (А. Мехрабиан)», «Потребность в достижении цели (Ю. М. Орлов)», «Стиль саморегуляции поведения (В. И. Моросанова)». Выявлено, что лишь у меньшей части студентов (44 %) доминирует мотивация достижения, показано также, что у многих обучающихся недостаточно сформированы различные стороны саморегуляции. Обработка данных посредством корреляционного анализа показала, что есть прямая положительная связь между шкалами мотивации достижения («Мотивация достижения», «Потребность в достижении цели») и стилями саморегуляции поведения. Делается *вывод* о сопряженности мотивации достижения и способности к регуляции своих действий и поведения, осознанию и оцениванию условий осуществления деятельности и гибкости в отношении изменения своих действий при смене ситуации. *Заключение.* Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о необходимости организации специальной работы в контексте психологического сопровождения образовательного процесса в университете, направленной на развитие у студентов мотивации достижения и тех компонентов стилевых характеристик саморегуляции, которые тесно связаны с ней.

Ключевые слова: студенты, мотивация достижения успеха, потребность в достижении цели, саморегуляция, стили саморегуляции поведения, педагогическая деятельность, психологическое сопровождение студентов вуза.

Для цитирования: Григоричева И. В. Мотивация достижения и стиль саморегуляции поведения студентов педагогического университета // Развитие человека в современном мире. 2023. № 4. С. 92–101.

Achievement motivation and self-regulation style of behavior of pedagogical university students

Irina V. Grigoricheva¹

¹*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

Abstract. The article presents the results of a study of achievement motivation and self-regulation among students of a pedagogical university. The purpose of the study is to identify the relationship between indicators of achievement motivation and characteristics of self-regulation. Motivation to achieve success is considered from the point of view of its contribution to the success and relevance of a future professional, and the need to study this phenomenon in connection with such a personality trait as self-regulation is emphasized. The poles of achievement motivation and their representation in human life are described. The specificity of psychological support for students with the motivation to avoid failure is shown. It is noted that self-regulation is a condition for the success of activities and its necessity in the work of a teacher is noted. The empirical study was carried out on a sample of 100 students of a pedagogical university, using the "Test of Achievement Motivation (A. Mehrabian) methods", "The need to achieve a goal (Yu. M. Orlov)", "Style of self-regulation of behavior (V. I. Morosanova)". It was revealed that only a minority of students (44 %) are dominated by achievement motivation; it was also shown that many students have insufficiently developed various aspects of self-regulation. Data processing through correlation analysis showed that there is a direct positive relationship between achievement motivation scales ("Achievement Motivation", "Need to Achieve a Goal") and styles of self-regulation of behavior. The conclusion is made about the connection between achievement motivation and the ability to regulate one's actions and behavior, awareness and assessment of the conditions for carrying out activities and flexibility in relation to changing one's actions when the situation changes. Conclusion. The results obtained in the study indicate the need to organize special work in the context of psychological support of the educational process at the university, aimed at developing students' achievement motivation and those components of the style characteristics of self-regulation that are closely related to it.

Keywords: students, motivation to achieve success, the need to achieve a goal, self-regulation, styles of self-regulation of behavior, pedagogical activity, psychological support for university students.

For citation: Grigoricheva I. V. Achievement motivation and self-regulation style of behavior of pedagogical university students. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 4, pp. 92–101. (In Russ.)

Введение. Проблема мотивации достижения успеха является одной из востребованных в современной психологии. Ее актуальность для образования обусловлена заказом общества на успешную, конкурентоспособную личность, способную самостоятельно осваивать новые знания и на протяжении всей жизни занимать активную позицию. Интересно, что зарубежный исследователь Л. М. Клозе считает, что развитие мотивации достижения может привести к «пожизненной любви к обучению» [12], что, на наш взгляд, в свою очередь позволяет специалисту постоянно держаться «на плаву», идти в ногу со временем и ориентироваться в новом знании, а значит – быть востребованным. Также необходимо отметить, что отечественные и зарубежные исследователи данной проблемы указывают на мотивацию достиже-

ния как более надежный предиктор успеха в различных областях деятельности (в том числе профессиональной и учебно-профессиональной), нежели интеллект [2; 4]. Между тем сама проблема мотивации достижения остается до сих пор открытой в психологии и привлекает к исследованию многочисленных исследователей.

Теоретический обзор. Проблема мотивации достижения изучается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых. Впервые рассмотренная в работах Г. Мюррея [14], далее она продолжает изучаться Дж. Аткинсоном и Д. МакКлелландом [13], Х. Хекхаузеном [11], Л. М. Клозе [12] и другими учеными, добавляя в понимание феномена новые обстоятельства. В числе отечественных исследователей мотивации достижения успеха можно отметить вклад Р. С. Вайсмана, И. А. Васильева, Т. О. Гордеевой, Т. В. Корниловой, М. Ш. Магомед-Эминова и др. [2; 7]. Имеющиеся исследования показывают, как мотивация достижения взаимосвязана с регуляцией и результативностью деятельности, в них раскрываются этапы, механизмы, составляющие мотивацию достижения, связь ее проявлений с возрастом и личностными особенностями человека и т. д., но единое мнение о данном феномене на сегодняшний день отсутствует. Мотивация достижения успеха как сложное когнитивно-аффективно-поведенческое образование, будучи рассмотренным с разных методологических позиций, до сих пор является проблемным полем для психологических исследований.

В целом, если провести обобщающий анализ самого понятия, то можно отметить, что мотивация достижения успеха базируется на стремлении человека достичь более высоких результатов своей деятельности, проявляясь в выборе задач такой трудности, которая соответствует возможностям, способностям личности и стремлению их осуществить. Мотивация, согласно Е. П. Ильину, может быть рассмотрена как процесс и как системное образование, включающее в себя ряд структурных компонентов, в том числе и потребность к достижению цели [5]. Именно поэтому включение в наше эмпирическое исследование данного компонента нам видится как дополнительный источник информации о проявлении феномена мотивации достижения в образовательном процессе. Отметим, что изучение мотивация достижения успеха, проявляемой в сфере образования, показало, что существует факт повышения ее уровня в процессе обучения от младшего школьного возраста к старшему, от первого курса в вузе к окончанию учебного заведения [5; 15], в том числе за счет накопления достижений в данной области. Однако важно понимать, что повышение мотивации достижения до очень высокого уровня своего развития может привести к определенным искажениям в видении себя, окружающего мира и взаимоотношений. У человека появляются чрезмерное волнение, напряжение, реакции стресса, приводящие в свою очередь к снижению эффективности деятельности. Также следствием чрезмерно высокой мотивации может быть, по мнению Т. О. Гордеевой, появление достиженческой деятельности там, где другие люди ее таковой не считают. Это могут быть различного рода псевдостигновения в сфере взаимоотношений и другой аспект – смещение акцента с простого бытия на процесс бесконечного конвейера выработки достиженческих целей, что, в конечном счете, приводит к депрессивным состояниям. Преувеличение значимости достижений и успеха в жизни может приводить к стремлению «идти по головам», добиваться намеченного любыми средствами. Противоположный полюс мотивации достижения также оказывается не всегда желательным в жизнедеятельности субъекта. Человек в этом случае стремится не достигать целей, а избегать неудач, проявляя при этом,

чаще всего, неуверенность в себе, неверие в успех. Выполнение деятельности, направленной на решение тех или иных задач, связанных с риском неудачи и оценкой ее результатов другими людьми, тяготит человека, сопровождается сильными негативными переживаниями и нежеланием выполнять деятельность [2; 11]. В образовании для таких людей необходимо создавать дополнительные ситуации успеха, поскольку они достигают лучших результатов только после того, как с самого начала у них что-либо хорошо получается, в отличие от тех, кто мотивирован на благополучный исход дела после пережитой неудачи. Также для построения перспектив профессионального роста студентов важно учитывать тот факт, что отдаленная во времени цель в большей степени мотивирует к достижению результатов обучающихся с развитым мотивом достижения успеха [11].

Кроме того, в работе по психологическому сопровождению обучения студентов нужно учитывать и то, что люди, мотивированные на неудачу, берутся за выполнение очень легких или очень сложных задач, неадекватно занижая или завышая свои способности, а при неудаче легко впадают в уныние.

Как мы уже отметили выше, изучение мотивации достижения в настоящее время рассматривается в том числе и в связи с определенными качествами, характеристиками личности. Особый интерес исследователей направлен на выявление таких качеств личности, которые способны повысить успешность деятельности, либо наоборот – ее снизить [3]. Например, при исследовании успешности субъекта в учебно-профессиональной деятельности одной из таких особенностей может выступать саморегуляция, способствующая установлению оптимального баланса усилий и возможностей человека в сложившихся обстоятельствах [10 и др.]. Согласно точке зрения ученых, занимающихся разработкой вопросов саморегуляции, например, О. А. Конопкин [6], В. И. Моросанова [8], А. С. Осницкий [9], данный феномен может быть описан через действия инициирования и выработки субъектом целей, а также управление достижением этих целей, иными словами, саморегуляция рассматривается как целенаправленная активность человека, реализуемая благодаря системному взаимодействию разных процессов. На наш взгляд, сформированная саморегуляция будет выступать условием того, что студент сможет самостоятельно и осознанно ставить перед собой цели и их добиваться, быть успешным в приобретаемой профессии. Отметим интересный факт, что Л. М. Клозе для развития мотивации достижения обучаемых предлагает использовать по отношению к ним стратегию стимулирования педагогами самостоятельности учащихся в постановке целей [12], что, как можно заметить, включается в содержание саморегуляции. Учитывая, что в профессии педагога саморегуляция входит в содержание его деятельности, подразумевая контроль за своим психическим состоянием, эмоциями, поведением для наилучшего разрешения возникших трудностей, становится необходимым учитывать данный феномен в психологическом сопровождении студентов.

Саморегуляция в работе педагога может наиболее ярко проявляться в ситуациях возникновения затруднения/барьера в общении, в ситуации множественного выбора или ограниченного времени в принятии решения и т. п. Саморегуляция в деятельности педагога включает в себя и регуляцию своих личностных ресурсов не только в соответствии с требованиями, выдвигаемыми к его профессиональной деятельности, но и с учетом морально-нравственных норм общества. Возникающие в педагогической деятельности ситуации общения и взаимодействия с учащимися требуют от учителя постоянного контроля своих действий, их соотнесения с дея-

тельностью и поведением учеников, творческого переложения в своей работе норм общественной морали в разрешении ситуаций и регуляции поведения субъектов образования и своего поведения. Сформированные навыки регуляции своего поведения позволяют человеку мобилизовать когнитивные и личностные усилия для осуществления профессиональной деятельности, при выдвижении и реализации своих целей [8]. В. И. Моросанова предложила собственную концепцию стилевых особенностей саморегуляции произвольной активности для изучения индивидуальных способов саморегуляции.

Интересным для нас представляется разделение В. И. Моросановой проявлений субъектности в стилевых особенностях саморегуляции на операциональный уровень и уровень субъектных качеств. Так, на первом уровне выделяется регуляторный профиль развития стилевых особенностей, представленный планированием целей, моделированием условий, программированием, контролем оценкой и корректировкой активности. Второй уровень представлен качествами, выраженность которых зависит от степени осознанности саморегуляции и специфики способов достижения цели. В нашем случае такие способы можно представить в форме двух полюсов мотивации достижения – мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач.

Методы. Таким образом, целью нашего исследования выступило изучение взаимосвязи мотивации достижения и стиля саморегуляции поведения студентов. Гипотеза исследования: мотивация достижения взаимосвязана со стилями саморегуляции у студентов, ее преобладание сопряжено с выраженностью стилей саморегуляции поведения.

Для проверки гипотезы были использованы следующие методики: «Тест мотивации достижения (А. Мехрабиан)», «Потребность в достижении цели (Ю. М. Орлов)», «Стиль саморегуляции поведения (В. И. Моросанова)». В исследовании приняли участие 100 студентов в возрасте 17–23 лет. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет».

Результаты диагностики мотивации достижения у студентов показали, что почти у половины выборки (44 % испытуемых) наблюдается преобладание мотивации достижения. Для таких студентов характерно стремление ставить цели и достигать их, несмотря на трудности, инициативность в решении задач, реалистичность в постановке цели, стрессоустойчивость. Для большей части студентов (53 % выборки) характерно стремление избегать неудач, нежели достигать намеченных целей, наблюдается несоответствие сложности поставленных задач возможностям и способностям студентов, отсутствие желания выполнить нечто лучше, чем предыдущие результаты.

Рассмотрим данные студентов по методике «Потребность в достижении цели» (Ю. М. Орлов), представленные на рис. 1.

Рассматривая результаты, представленные на рис. 1, отметим, что у небольшого числа студентов (9 % испытуемых) был выявлен низкий уровень потребности в достижении цели. Для таких студентов свойственно останавливаться на достигнутом, отсутствует желание сделать лучше, чем предыдущие работы, склонность применять привычные способы выполнения деятельности.

Пониженный уровень потребности в достижении цели выявлен у 1/5 выборки (у 20 %). У 32 % студентов был выявлен средний, у 21 % студентов – повышенный, а у 18 % – высокий уровень потребности в достижении цели. То есть, для боль-

шинства студентов свойственна настойчивость в достижении цели, желание выполнить работу лучше, чем другие, находчивость в плане создания новых способов действий.

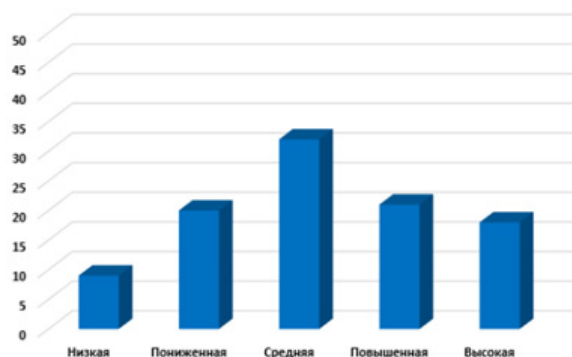


Рис. 1. Выраженность потребности в достижении цели у студентов, в %

Таким образом, мотивация достижения успеха и потребность в достижении цели по-разному представлены в исследуемой выборке.

Рассмотрим результаты студентов по методике «Стиль саморегуляции поведения» (рис. 2).

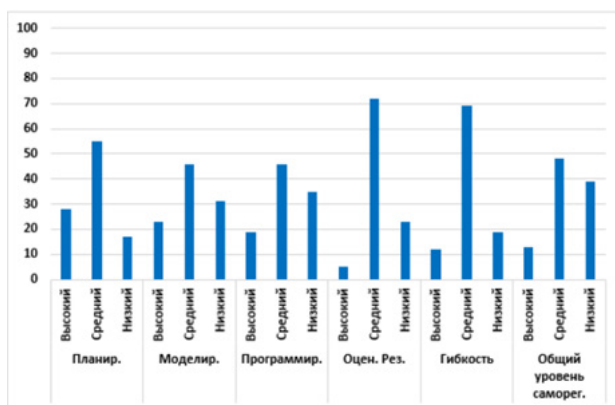


Рис. 2. Показатели студентов по методике «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова), в %

Анализируя данные, представленные на рис. 2, мы можем сказать, что общим по всем шкалам является преобладание среднего уровня выраженности составляющих стиля саморегуляции. Высокий уровень более всего выражен по шкале «Планирование» (28 %) и «Моделирование» (23 %). Для таких студентов, согласно описанию методики, свойственна самостоятельность в выдвигании целей, их реалистичность и детализированность, осознанность представлений об условиях осуществления цели.

Наименьшее число респондентов выборки имеет высокий уровень по шкалам «Оценивание результатов» (5 % выборки), «Гибкость» (12 %) и «Общий уровень

саморегуляции» (13 %). Иначе говоря, лишь для незначительной части студентов характерна сформированная система устойчивых критериев оценки достижения результатов. Такие студенты способны адекватно анализировать возможное расхождение результатов и гибко приспосабливаться к изменяющимся внешним или внутренним условиям, выработка и достижение цели происходит осознанно.

По шкале «Планирование» у студентов преобладает средний уровень (55 %), далее следует высокий уровень (28 % респондентов) и низкий (17 % студентов). Таким образом, только чуть более четверти респондентов обладают сформированной способностью продумывать способы своих действий и поведения в отношении достижения целей, а вырабатываемые планы действий обладают детализированностью и развернутостью.

По шкалам «Моделирование» и «Программирование» менее представлен средний уровень (по 46 % соответственно): чуть менее половины студентов выборки способны эпизодично осознавать условия, способствующие достижению цели, и выстраивать соответствующие программы по их выполнению. Наиболее ярко средний уровень представлен по шкалам «Оценивание результатов» и «Гибкость» (72 % и 69 % соответственно). Таким респондентам присуща адекватность оценки себя и своего поведения, достигнутой цели, в целом свойственна сформированная система критериев оценки успешности достижения цели.

По шкалам «Общий уровень саморегуляции» (39 % от выборки), «Программирование» (35 % респондентов) и «Моделирование» (31 % респондентов) наблюдается большая представленность низкого уровня, чем по другим шкалам. Таким образом, примерно треть выборки лишь эпизодично продумывает способы своих действий, не умеет учитывать условия деятельности и в целом, этим респондентам тяжело дается регулирование личностных особенностей в сложных ситуациях, что может приводить к неблагоприятной образовательной траектории у таких студентов.

Для проверки гипотезы исследования о том, что между мотивацией достижения и стилем саморегуляции поведения у студентов имеется взаимосвязь, были применены методы математико-статистического анализа. Используя критерий Колмогорова-Смирнова было выявлено, что распределение признаков отличается от нормы, поэтому для дальнейшей статистической обработки применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты проведенного корреляционного анализа представлены в табл.

Таблица

Корреляционные связи между показателями мотивации достижения и стилем саморегуляции поведения у студентов

Взаимосвязанные параметры	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Общий уровень саморегуляции
Мотивация достижения	–	0,259**	–	0,239**	–	0,298**
Потребность в достижении цели	–	0,241*	–	–	0,214*	–

Исходя из полученных данных можно сказать, что существует прямая положительная связь между шкалами мотивации достижения («Мотивация достижения»),

«Потребность в достижении цели») и стилями саморегуляции («Моделирование», «Оценивание результатов», «Гибкость» и «Общий уровень саморегуляции»). Иными словами, выраженность мотивации достижения сопряжена у обучающихся с высокими показателями ряда параметров саморегуляции («Моделирование», «Оценивание результатов» и «Общий уровень саморегуляции»). Можно подумать, согласно интерпретации методики авторами, что такие обучающиеся способны видеть, осознавать и учитывать необходимые условия достижения целей в настоящем и будущем, адекватно выстраивать программу действий в соответствии с целями, соотносить свои действия с критериями успешности намеченных результатов, осознанно осуществлять весь процесс достижения цели от зарождения цели до ее реализации.

Шкала «Потребность в достижении цели» связана лишь с двумя параметрами – «Моделирование» и «Гибкость». Проявленность у студентов потребности в достижении цели сопряжена с выраженностью этих параметров, т. е., по-видимому, с осознанностью в выборе способов и условий ее достижения, способностью выделять внешние и внутренние условия достижения результата, адекватно планировать программу действий и изменять ее при необходимости.

Вывод. Представленные результаты корреляционного анализа свидетельствуют о необходимости дальнейшего развития у студентов не только мотивации достижения, но и тех компонентов стилевых характеристик саморегуляции, которые тесно связаны с ней – «Моделирование», «Гибкость», «Оценивание результатов», что в целом, может позитивно сказаться на увеличении обучающихся с высоким уровнем саморегуляции, способных в будущей профессиональной педагогической деятельности гибко реагировать на возникающие сложные ситуации, перестраивать программу действий для большей успешности деятельности, гибко изменять способы действий и поведения, учитывая нравственные нормы общества.

Таким образом, проведенное исследование выявило особенности проявления мотивации достижения и стиля саморегуляции поведения у студентов, что позволило определить точки дальнейшей коррекционно-развивающей работы в рамках психологического сопровождения образовательного процесса в университете.

Список источников

1. Брускова Э. В. Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач как важный фактор успешной учебно-профессиональной деятельности студентов // Человеческий капитал. 2022. № 9(165). С. 166–177.
2. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2012. С. 47–103.
3. Долгова В. И., Леонов П. Л. Мотивация в достижении у подростков. М.: Перо, 2022. 156 с.
4. Зверева Р. Г. Развитие мотивации достижения успеха как условие формирования конкурентоспособности личности студента // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2018. № 10. С. 30–37.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2018. 512 с.
6. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
7. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: дис. ... канд. психол. наук. М. 1987. 23 с.
8. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.

9. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 5–19.
10. Ткач Р. С., Ткач Е. Н. Мотивация достижения успеха как субъектный ресурс учебно-профессиональной деятельности студентов вуза // Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 446–449.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Смысл, 2003. 860 с.
12. Klose L. M. Understanding and fostering achievement motivation // *Principal Leadership*. 2008. Vol. 9, № 4. P. 12–16.
13. McClelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell J. W. *The Achievement Motive*. New York: Appleton, 1953.
14. Murray H. A. *Explorations in personality*. New York: Oxford Press, 1982. 400 p.
15. Jeffrey I., Zein A. The effects of achievement motivation, learning discipline and learning facilities on student learning outcomes // *International Journal of Development Research*. 2017. Vol. 7. P. 15471–15478.

References

1. Brusikova E. V. Motivation of success achievement and motivation of failure avoidance as an important factor of successful educational and professional activity of students. *Human Capital*, 2022, no. 9(165), pp. 166–177. (In Russian)
2. Gordeeva T. O. Achievement motivation: theories, research, problems. *Modern psychology of motivation*. Ed. by D. A. Leontiev. Moscow: Smysl, 2012, pp. 47–103. (In Russian)
3. Dolgova V. I., Leonov P. L. Motivation in achievement in adolescents. Moscow: Pero, 2022, 156 p. (In Russian)
4. Zvereva R. G. Development of achievement motivation as a condition for the formation of competitiveness of the student's personality. *Family and personality: problems of interaction*, 2018, no. 10, pp. 30–37. (In Russian)
5. Ilyin E. P. Motivation and motives. Saint Petersburg: Piter, 2018, 512 p. (In Russian)
6. Konopkin O. A. General ability to self-regulation as a factor of subjective development. *Psychological issues*, 2004, no. 2, pp. 128–135. (In Russian)
7. Magomed-Eminov M. Sh. Motivation of achievement: structure and mechanisms: diss. ... cand. psychol. nauk. Moscow, 1987, 23 p. (In Russian)
8. Morosanova V. I., Bondarenko I. N. Diagnostics of human self-regulation. Moscow: Cogito Center, 2015, 304 p. (In Russian)
9. Osnitsky A. K. Problems of the study of subjective activity. *Psychological issues*, 2009, no. 1, pp. 5–19. (In Russian)
10. Tkach R. S., Tkach E. N. Motivation of success achievement as a subjective resource of educational and professional activity of university students. *Problems of Higher Education*, 2019, no. 1, pp. 446–449. (In Russian)
11. Kheckhausen Kh. Motivation and Activity. Saint Petersburg: Smysl, 2003, 860 p. (In Russian)
12. Klose L. M. Understanding and fostering achievement motivation. *Principal Leadership*, 2008, vol. 9, no. 4, pp. 12–16.
13. McClelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell J. W. *The Achievement Motive*. New York: Appleton, 1953.
14. Murray H. A. *Explorations in personality*. New York: Oxford Press, 1982, 400 p.
15. Jeffrey I., Zein A. The effects of achievement motivation, learning discipline and learning facilities on student learning outcomes. *International Journal of Development Research*, 2017, vol. 7, pp. 15471–15478.

Информация об авторе

И. В. Григоричева – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4168-896X>, psyhol@altspu.ru

Information about the author

I. V. Grigoricheva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4168-896X>, psyhol@altspu.ru

Статья поступила в редакцию 24.11.2023; одобрена после рецензирования 29.11.2023; принята к публикации 30.11.2023.

The article was submitted 24.11.2023; approved after reviewing 29.11.2023; accepted for publication 30.11.2023.



Развитие человека в современном мире. 2023. № 4
Human Development in the Modern World. 2023, no. 4

V Международная научно-практическая конференция «Социокультурные проблемы и практики современного детства» 9–10 ноября 2023 г.

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт (г. Новокузнецк) в сотрудничестве с Новосибирским отделением РПО и другими ведущими научными и образовательными учреждениями: «Психологический институт Российской академии образования», «Московский городской педагогический университет», «Новосибирский государственный педагогический университет», «Горно-Алтайский государственный университет», МБ НОУ «Лицей № 111», МБ ДОУ «Детский сад № 185» г. Новокузнецк 9–10 ноября провели Международную научно-практическую конференцию «Социокультурные проблемы и практики современного детства».

Целью стало обсуждение и анализ современного состояния проблем и практик детства, а также вовлечение студентов в мир научного исследования, актуализация интереса к практической психологии.

Особым предметом обсуждения на конференции были вопросы, связанные с изучением кризиса детства как исторического и социокультурного явления. Представленные практики и мастер-классы показали возможности для практического выхода на поставленные современной социокультурной ситуацией вызовы современного детства.

Конференция стала той площадкой, на которой произошло объединение ученых и практиков, психологов и педагогов из разных стран: России, Азербайджана, Узбекистана и др.

В ходе пленарной части и выступлений ученых обсуждались вопросы: «Участность как основа общения детей и взрослых» (Наталья Яковлевна Большунова – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО НГПУ, г. Новосибирск, руководитель Новосибирского отделения РПО, г. Новосибирск, Россия); «Социокультурный диалог как со-бытийность отношений “Я и Другой”» (Ольга Анатольевна Устинова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ», г. Новокузнецк, Россия); «Социокультурные векторы школьного образования» (Марина Владимировна Полюшко – директор МБ НОУ «Лицей № 111», г. Новокузнецк, Россия); «Некоторые актуальные проблемы социокультурного роста и профессиональной подготовки детей-подростков в современном Узбекистане» (Александр Хашимович Сатаров – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Наманганского педагогического университета, г. Наманган, Узбекистан); «Эмоциональное сопереживание и методы активного слушания в консультировании родителей» (Ирина Викторовна Григоричева – кандидат психологических наук, доцент Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «АлтГПУ», г. Барнаул, Россия); «Профилактика и коррекция школьной дезадаптации материнской терапией» (Владимир Николаевич Подосинов – детский психолог Реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями

им. А. И. Бороздина, г. Новосибирск, Россия); «Социокультурные вызовы современного детства» (Оксана Геннадьевна Сковронская – заведующий МБ ДОУ «Детский сад № 185», г. Новокузнецк, Россия) и др.

На конференции были представлены следующие секции и круглые столы: «Профессиональное становление современного педагога на этапе его личностного развития. Проблемы управления в системе образования», «Социокультурные проблемы детской, молодежной субкультур. Профессиональное самоопределение старшеклассников. Волонтерское движение в современном мире», «Социокультурное и духовно-нравственное развитие индивидуальности и субъектности на разных возрастных этапах. Со-бытийность отношений детской и взрослой субкультур. Социокультурный диалог в медиации детского конфликта», «Речевое развитие детей младшего школьного возраста», «Социокультурное и профессиональное самоопределение младших школьников», «Наставник – молодой специалист», «Социокультурные проблемы развития детей дошкольного возраста», «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ». В работе секций принимали участие педагоги, школьные психологи, магистранты и др. Также специально были организованы секции, в которых принимали участие школьники.

Особенностью конференции является широкая презентация практик и мастер-классов, описывающих действующие апробированные социокультурные стратегии разрешения кризиса современного детства. Из опыта реализации проектов: «Открой мир с куклой», «Моя семья», «В гостях у бабушки Агафьи», «Наше наследие»; Мастер-классов: «Пластилиновая сказка» (Галина Юрьевна Лизунова – кандидат философских наук Горно-Алтайского университета); «Stop-motion – анимация в работе с дошкольниками» (Таисия Станиславовна Лизунова – студент 1132 группы психолого-педагогического факультета Горно-Алтайского университета, г. Горно-Алтайск, Россия). Представлен также опыт работы педагогов МБОУ Прогимназия «Зимородок» г. Новосибирска в контексте концепции Школы понимания.

Также был представлен уникальный опыт практического решения нарушений развития посредством социокультурных возможностей музыки. Владимир Николаевич Подосинов провел семинар-практикум по данной проблеме.

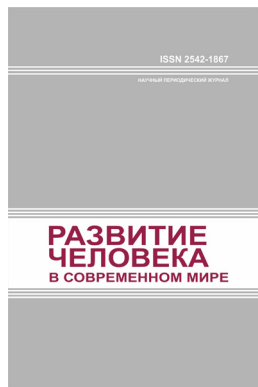
В работе конференции активное участие приняли ученики 5–11 классов по следующим направлениям: «Детская медиация», «Профессиональное самоопределение как средство преодоления кризиса личности современных подростков», «Патриотическое воспитание подрастающего поколения», «Глазами детей социокультурные проблемы современного детства», «Роль инженерных классов в профессиональном самоопределении подростков», «Россия и мир».

Работа проходила в доброжелательной и дружественной атмосфере. Участники выразили желание продолжить в последующем обсуждение психолого-педагогических практик работы с современными детьми.

Устинова Ольга Анатольевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и общей педагогики
Кемеровский государственный университет,
Новокузнецкий институт (филиал),
г. Новокузнецк, Россия



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, 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, публикующиеся 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 источников (на русском языке, в алфавитном порядке)
- ж) References (литература на английском языке).

2.3. Объем статьи может составлять до 30 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 и отражать ее структуру. Рекомендуется в статьях, содержащих результаты эмпирического исследования, в структуру аннотации включать: введение, цель статьи, методы, результаты, обсуждение результатов, выводы. В теоретических статьях рекомендуется в аннотацию включать: введение, цель статьи, основная часть (в основной части могут выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), выводы.

Текст аннотации должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Объем аннотации не менее 200 – 250. 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. Текст статьи. При подготовке рукописи автору необходимо определиться с жанром – теоретическое, эмпирическое или методическое исследование.

В структуру статей, описывающих **эмпирические исследования**, рекомендуется включать следующие разделы: ВВЕДЕНИЕ, МЕТОДЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ, ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой, содержание рукописи должно отражать новизну исследовательского подхода автора.

В статьях **теоретической направленности** рекомендуется выделять следующие разделы: ВВЕДЕНИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ (в основной части могут быть выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во ВВЕДЕНИИ должна быть сформулирована цель статьи, содержание статьи должно отражать новизну теоретической позиции автора.

В статьях **методической направленности** рекомендуется выделять ВВЕДЕНИЕ, предлагаемые МЕТОДЫ (психологической помощи, психоконсультирования, психокоррекции, исследовательские методы, развития личности, психических процессов и пр.) и их обоснование, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ,

ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во **ВВЕДЕНИИ** должна быть сформулирована цель статьи.

2.7. Список источников. 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.

Все источники, на которые были даны ссылки в тексте, должны быть включены в список источников. Авторы должны специально проверить это соответствие!

В рукописи должны быть представлены источники на русском и иностранных языках (рекомендуемая доля иностранных источников не менее 30 %, от общего количества). Литература должна отражать современное состояние проблемы исследования. Литература составляется в алфавитном порядке – сначала русскоязычные, затем – иностранные источники. Для эмпирических и методических статей список литературы должен включать не менее 15 источников, для теоретических – не менее 25. References оформляется в соответствии с требованиями.

2.8. 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 данные объекты должны быть расположены 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 редакционной 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 70 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. Более подробные требования к оформлению статьи можно найти на сайте журнала

3.10. 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.

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

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru