

ISSN 2218-7774

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

№ 1(32), 2021

**НАУЧНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ**

ISSN 2218-7774

Научный журнал
№ 1(32), 2021
Часть 1

Учредитель:
Научно-исследовательский
институт
педагогике и психологии

Главный редактор
М.В. Волкова

Периодичность
1-4 раза в год

Адрес редакции, издателя:
428017, г. Чебоксары,
пр. Московский, 52А

Телефон
8(927)668-16-12
8(8352)38-16-12

E-mail:
551045@mail.ru

Информация
об опубликованных статьях
регулярно предоставляется
в систему Российского индекса
научного цитирования
(договор №300-10/2011R).

Полнотекстовая версия
журнала размещена на сайтах:
<https://www.np-journal.ru>,
<https://www.elibrary.ru>

Научный Журнал
<https://www.np-journal.ru>

Точка зрения редакции может
не совпадать с мнениями
авторов публикуемых
материалов.

Научный потенциал

№ 1 (32), 2021

Часть 1

Ответственный редактор:
С.А. Залыгаева, кандидат психологических наук, доцент

Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов. Материалы представлены в авторской редакции. Авторское вознаграждение не выплачивается. Перепечатка материалов, их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

Научный потенциал. – 2021. – № 1(32). Часть 1. – 87 с.

Формат 60 × 84/4
Бумага офсетная
Усл.-печ. л. 7
Тираж 500 экз.
Подписано в печать 10.02.2021 г.
Дата выхода в свет 15.02.2021 г.

Отпечатано в отделе
оперативной полиграфии
НИИ педагогики и психологии
428017, г. Чебоксары, пр. Московский, 52А
тел. 89276681612, e-mail: 551045@mail.ru
Цена свободная

ISSN 2218-7774

Scientific Journal
№ 1(32), 2021
Part 1

Founder:
Research institute Pedagogy and
Psychology

Editor in chief
M.V. Volkova

Periodicity
1-4 times a year

Editorial office:
428017, Cheboksary,
Moskovsky Avenue, 52A

Phone
8(927)668-16-12
8(8352)38-16-12

E-mail:
551045@mail.ru

Information about
published articles
regularly provided
in Russian Science Citation Index
(contract № 300-10/2011R).

The full-text version of
the journal is posted on the sites:
<https://www.np-journal.ru>
,<https://www.elibrary.ru>

Science Magazine
<https://www.np-journal.ru>

Point of view, could lead to not
necessarily reflect the views
of the authors of publications.

Scientific potential

№ 1 (32), 2021

Part 1

Executive editor of the issue:
S.A. Zalygaeva, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor

Responsibility for the accuracy of the facts lies with the authors
of published materials.
Materials are presented in the original edition.
Copyright remuneration is not paid.
Reprinting of materials, their use in any form, including in
electronic media, is allowed only with the written consent of the
publisher.

Scientific potential. – 2021. – № 1(32). Part 1. – 87 p.

Format 60 × 84/4
Offset paper
Conv. sh. 7
The circulation of 500 copies.
Signed on print 10.02.2021 г.
Publication date 15.02.2021 г.

Printed in the department
operational printing
Research Institute of Pedagogy and Psychology
428017, Cheboksary, Moscow Avenue, 52A
tel. 89276681612, e-mail: 551045@mail.ru
Free price

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИТЕРАТУРА

Гагаев А.А., Гагаев П.А. О гносеологии русского классического текста	5
---	---

ИСТОРИЯ

Гурина А.С. Участие советских женщин в патриотическом движении в период Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.	11
--	----

ПЕДАГОГИКА

Муллер О.Ю. Онлайн-курсы как инновационная форма обучения	15
--	----

ПСИХОЛОГИЯ

Залыгаева С.А. Взаимосвязь эмпатических способностей у подростков с эффективностью межличностной коммуникации	19
Банникова М.С. Раннее вмешательство – основа психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья	23
Декина Е.В. Совершенствование профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов-психологов	25
Доровских М.С. Профилактика нарушений межличностных отношений младших школьников в классном коллективе	28
Егорова Ю.С. Психологически безопасная образовательная среда в условиях общеобразовательной школы	31
Захарова Н.М. Модель деятельности психолога по развитию профессионально важных качеств студентов-психологов	34
Зыбина Е.В. Современные исследования феномена эго-идентичности в отечественной психологии	36
Коняева К.И. Профилактика эмоционального выгорания педагога	42
Куликова Т.И. Роль социальной компетентности подростков в преодолении конфликтов в классе со смешанным этническим составом	45
Куроедова К.И. Подготовка подростков к работе в школьной службе примирения (медиации)	49
Логунова Л.Р. Профилактика стресса у студентов в период самоизоляции	52
Морозова М.А. Основные подходы отечественных и зарубежных ученых к проблеме развития творческого мышления и креативности	55
Невзорова А.С. Профилактика признаков психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста	58
Никулина Н.Н. Причины буллинга у подростков в образовательной среде	61
Попова М.А. Профилактика школьной неуспеваемости в начальных классах	64
Потапова А.Ю. Изучение и оценка эмоционального состояния учащихся 9-го класса во время подготовки к ОГЭ	67
Пронина Н.А. Психологические реакции людей в условиях эпидемии коронавируса	70
Стеценко Д.С. Социально-личностная компетентность руководителя предприятия	73
Федорова Е.А. Особенности учебной мотивации студентов вуза	77
Шалагинова К.С. Особенности работы с младшими школьниками по предупреждению конфликтов	80
Якименко Е.Н. Современные исследования социальной компетентности в дошкольном возрасте	84

CONTENT

LITERATURE

Gagaev A.A., Gagaev P.A. On the epistemology of the Russian classical text	5
---	---

HISTORY

Gurina A.S. Participation of soviet women in the patriotic movement during the Great Patriotic War of 1941-1945	11
--	----

PEDAGOGY

Muller O.Y. Online courses as an innovative form of learning	15
---	----

PSYCHOLOGY

Zalygaeva S.A. The relationship of empathic abilities in adolescents with the effectiveness of interpersonal communication	19
Bannikova M.S. Early intervention is the basis of psychological and pedagogical support for families raising children with disabilities	23
Dekina E.V. Improvement of professional retraining and professional development of psychological teachers	25
Dorovskikh M.S. Prevention of violations of interpersonal relations of younger students in the class team	28
Yegorova Y.S. Psychologically safe educational environment in secondary school	31
Zakharova N.M. A model of a psychologist's activities for the development of professionally important qualities of psychology students	34
Zybina E.V. Modern studies of the phenomenon of ego-identity in domestic psychology	36
Konyaeva K.I. Prevention of emotional burnout of the teacher	42
Kulikova T.I. The role of social competence of adolescents in overcoming conflicts in a class group with a mixed ethnic composition	45
Kuroedova K.I. Preparing teenagers for work in the school reconciliation service (mediation)	49
Logunova L.R. The prevention of stress in students during the period of self-isolation	52
Morozova M.A. The main approaches of domestic and foreign scientists to the problem of the development of creative thinking and creativity	55
Nevzorova A.S. Prevention of signs of psychoemotional stress in preschool children	58
Nikulina N.N. Causes of bullying in adolescents in the educational environment	61
Popova M.A. Prevention of school failure in primary classes	64
Potapova A.Y. Study and assessment of the emotional state of 9th grade students during preparation for the OGE	67
Pronina N.A. Psychological reactions of people in the context of the coronavirus epidemic	70
Stetsenko D.S. Social and personal competence of the head of the enterprise	73
Fedorova E.A. Features of educational motivation of university students	77
Shalaginova K.S. Features of working with primary school children on conflict prevention	80
Yakimenko E.N. Modern research of social competence in preschool age	84

ЛИТЕРАТУРА

УДК 82:1

О ГНОСЕОЛОГИИ РУССКОГО КЛАССИЧЕСКОГО ТЕКСТА

ГАГАЕВ Андрей Александрович

доктор философских наук, профессор кафедры философии и социологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева»
г. Саранск, Россия

ГАГАЕВ Павел Александрович

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия

В статье рассматривается гносеология русского классического художественного текста. Текст трактуется как полнжизненная (эстетически организованная) форма целостного бытия русского человека, отчетливо несущая в себе характерную для последнего гносеологию. Методология осмысления проблемы – субстратная рефлексия А.А. Гагаева.

Ключевые слова: гносеология, классический текст, русский, становящееся, едино-множественное, иррациональное, персонификация, форма целого.

Классический текст есть эстетически
организованная форма целого.
Перифраз суждения философа

Классический художественный текст отчетливо несет в себе определенную гносеологию. Миры, развертывающиеся в пространстве классического текста, суть миры определенного понимания бытия, понимания того, как устроено последнее, как оно собирается, преобразовывается и что его ждет в обозримом будущем. Классический текст в этом смысле есть реалья, сопоставимая с текстами религиозно-философскими, философскими, научными и пр.

Какова гносеология русского классического текста? О каких мирах с когнитивной точки зрения повествуется в текстах русских классиков? Как текст (каким художественным инструментарием) являет эти миры? Как связана эстетика русского текста с его гносеологией? На эти и другие вопросы постараемся дать ответ в настоящей статье.

В осмыслении проблемы опираемся на субстратную рефлексю А.А. Гагаева, согласно которой, в предмете познания удер-

живается его единомножественная основа и характерное для него стремление к персонификации и ответанию на обращение к себе со стороны познающего [2].

Отчетливо проблему гносеологии классического текста сформулировали М.М. Бахтин и Г.Д. Гачев [1; 4]. В трудах этих философов-филологов текст трактовался как выражение определенной гносеологии (полифоническое видение мира; мир как становящееся и др.). Идеи этих мыслителей положили начало традиции осмысления русской классики как гносеологию художественной реалии. Развития своего идеи названных ученых в отечественной филологии, с нашей точки зрения, не нашли. Проблема гносеологии художественного текста если и ставилась в работах отечественных филологов, то лишь в связи с творчеством конкретного автора и как особенность авторского стиля (например, в статьях Д.С. Лихачева, посвященных поэтике Ф.М. Достоевского [6]).

Феномен классического текста

Предварим обсуждение обозначенного вопроса суждениями о природе классического текста.

Под классическим текстом понимаем словесную конструкцию, каковая вбирает в себя *глубины и глубины* бытия, вбирает как нечто поверенное человеческой мыслью и человеческим чувством, вбирает и оформляет как нечто законченно-совершенное со стороны бытийно-эстетической.

Классический текст, в силу чрезвычайной емкости своего содержания, неисчерпаем для своего читателя; он (текст) – вне времени; напротив, время в нем гранит свои интенции и пределы.

Классический текст субстанционален, субъектен. Для нас это не метафора. Вошедшее в пространство текста бытие *сгущается, встречается* с самим собою, *сосредоточивается* на себе самом и *взрывается: персонафицируется* и обращается к читателю, времени, эпохе, себе самому, вбирает в себя новые смыслы и во всем этом *как собрат* сопутствует человеку в его историческом бытии (укажем на близкую приведенной стилистику описания смыслов текста в работах М.М. Бахтина, а также на свою работу [1; 3]).

Примеры обозначенной реальности – тексты Эсхила, Данте, Шекспира, Гете, Пушкина, Достоевского, Толстого, Ибсена, Шолохова и др.

Классический текст как образ мира и как искание истины

Классический текст есть некая *картина* бытия (*образ* мира). Эту идею, столь полно высвечивающую содержание пространства классического текста, заимствуем у Г.Д. Гачева [4].

Классический текст творит некое конкретное в мироздании, *конкретное* как полножизненное, как полнобытийное, как внутренне собранное и совершенное. Классический текст и есть само бытие, освободившееся от случайного, временного, суетного и, вместе с тем, избежавшее отвлеченности и безжизненности (что свойственно текстам сугубо умозрительным).

Классический текст есть *совершенное* бытие. Совершенное как полотно великого мастера.

Классический текст – и в этом еще одна его существенная характеристика – есть *искание* истины (истины обо всем и вся). Про-

странство текста есть изменение бытия, изменение, коему предшествует его постижение и начертание его возможного и принимаемого предела; начертание возможных путей достижения указанной реальности (предела).

Илиада и Одиссея Гомера, Божественная комедия Данте, драмы Шекспира, тексты Достоевского и Толстого и пр. суть образы бытия, пред которыми не может не замереть в восхищении человек с разумом и сердцем, а замерев и осмыслив воспринимаемое, не может не задержать мысль свою на предлагаемых ему (текстом) путях преобразования себя самого и своего окружения.

Перефразируя суждение И. Канта об идее как «понятии разума о форме целого» [5, с. 633], определим классический текст как подлинную форму целого – бытия как целого, его *природы* и его *гносеологии*.

Гносеология русского текста

Какова же гносеология русского классического текста? Полагаем, опираясь на работы отечественных философов-филологов, а также на свой опыт прочтения русской классики, следует, прежде всего, говорить о таких гносеологических характеристиках пространства классического текста, как актуализация общей становящейся природы являемого в нем (пространстве) бытия, иррационально-рациональное осмысление происходящего в мироздании и человеческом социуме, явление бытия как некоего живого целого, явление бытия как едино-множественного образования и, наконец, отношение к мысли как персонафикации мироздания [3]. Выскажемся, по существу, о каждой из обозначенных реалий, а также постараемся обозначить и инструментарий, используемый в тексте для представления обозначенного.

Мир как становящееся

Русский текст мироздание и человека воспринимает не как ставшее, сложившееся, пришедшее к своему пределу, а как живое и становящееся, как то, чему нет и не может быть предписанного, чему нет и не может быть предела. В живом и становящемся, становящемся не в заданной, но творимой самим человеком логике русский текст видит существо и благо мироздания и человеческой жизни.

Отчетливо обозначенную гносеологию образами своих персонажей выразил Ф.М. Достоевский.

Страстные переживания Ивана Карамазова в Легенде о Великом Инквизиторе, неприятие каменной стены автором Записок из подполья, искание Родионом Раскольниковым кардинального преобразования мира сего – все это и другое в произведениях писателя (есть) подтверждение того, что не законом – предопределенностью, заданностью, общим, логикой – жив и ищет блаженства человек. Буква мертва – дух (движение, дерзание) полон жизни. Им 5 – духом – приближается человеческий покой и благо. Такова максима поведения героев писателя. Такова, подчеркнем, избираемая ими и им гносеология человека.

Н.С. Лесков сюжетами и образами своих персонажей утверждает обозначенную гносеологию. Нельзя молиться о самоубиенных – и молится о них православный батюшка! Нельзя у Бога просить об этой милости – и просит о ней очарованный странник Иван Северьянович! И Бог откликается на обращение человека. Текст «Очарованного странника» Н.С. Лескова (как и множество других его произведений) изобилует подобными когнитивно-художественными сценами. Вступающий в пространство лесковского текста вместе с героями повестей и рассказов творит новые православно-русские миры, творит и в самом творении – беспредельном по возможностям и по замыслу – переживает красоту и правоту миров человеческих.

Какова доминантная форма явления указанной гносеологии в русском тексте? Полагаем, следует говорить об общей семантической открытости как всего пространства текста, так и всех его составляющих: построения, сюжетов, образов, диалогов, образа автора и пр. Русский текст в идеале семантически незакончен. Суждение Д.С. Лихачева о незаконченности актуализируемого содержания в произведениях Ф.М. Достоевского как характерной особенности его стиля, полагаем, можно экстраполировать на семантическое пространство произведений всей русской классики [6, с. 35].

Сюжеты, образы, сцены (в том числе и финальные) в русском тексте есть не столько логическое завершение являемой в произведении коллизии, сколько вступление в новую драму бытия.

Образы и сюжеты, исполненные указанной гносеологии, несут в себе эстетику бытия как

чего-то живого и открытого, светло обращенного к неизведанному, спешащего жить и чувствовать, дерзать и верить, и надеяться.

Мир как иррационально-рациональное, наличие некоего присутствия

Пространство русского классического текста есть пространство не только и не столько внятного человеческого разуму бытия, бытия объясняемого 6 (формируемого на рациональной основе), сколько пространство некоего иррационального, такого, что не постижимо для человека (его мышления), но воздействует на него с безусловной силой и неукоснительно ведет его по пути искания горнего и абсолютного.

Ничего, ничего нет верного, кроме ничтожества всего того, что мне понятно, и величия чего-то непонятого, но важнее!

Приведенная цитата из романа Л.Н. Толстого «Война и мир» передает общий пафос и гносеологию содержания русского художественного текста. Слушать и внимать жизни, видеть в ней, в его перипетиях, ее обращениях к себе как духовности указание на то, как следует поступать, что предпринимать, – вот максима поведения героев Толстого, Достоевского, Лескова, Гончарова и других русских классиков.

Все и вся вокруг человека объято неким *присутствием*, участием некоей высшей силы. Человек не одинок в своем земном странствии. Бог его никогда не оставляет. Бог (как некое высшее, иррациональное) участвует в его поступках и деяниях, прощает его и подает руку помощи. Бог привносит смысл в бытие человека. Без него – высокого смысла – убога и сера жизнь человеческая.

Очерченное *присутствие* со стороны онтологии порождает бытие как неизменно удерживающее в себе некое *предельное*. Мир и человеческая жизнь суть становящиеся реалии (как это было ранее отмечено), но они же суть то, что движется и разворачивается в определенных пределах. Драма и благо мира и человека в принятии или отступлении от названных пределов.

Без очерченных реалий (иррациональное, предельное), а они поддерживаются общим контекстом пространства произведения, и без творимой на их основе гносеологии невозможно постигнуть миры русского классического текста, невозможно глазами Сони Мармеладовой, Татьяны Марковны Береж-

ковой, Пьера Безухова и других взглянуть на мир человеческий, его настоящее и будущее.

Переживание и явление мира как иррационального в своей основе, как богочеловеческого в идеале придает русскому тексту обаяние большой светлой реальности. Высоково-высокое объемлет как текст, так и вступающего в его миры.

Мир как органическое целое

Миры русского классического текста суть миры целостного бытия. Все и вся в мире связано. Все и вся живет общей жизнью. Человеческие поступки, мысли, исторические события, народы, страны, прошлое, настоящее, будущее – всеобъемлется единой – Божьей – связью. Отдельного нет. Есть общее и общее как *живое* и целое. Не понимающий и не принимающий этих положений обречен на слепое странствие по путям-дорогам земного бытия. Внявший указанному обретает спокойствие и благо.

Общая соборная жизнь человека и природы как идеал человеческого бытия, как то, чем следует непременно верить все и вся, разворачивается в текстах А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, Н.А. Некрасова, Ф.М. Достоевского и других русских авторов.

Как текст удерживает живую целостность бытия мира? Постановкой *мира* (мира людей и природы, мира происходящего и изображаемого в произведении, мира Божьего) в средину художественного пространства текста. В пушкинском «Евгении Онегине», «Мертвых душ» Н. Гоголя, «Кому на Руси жить хорошо» Н. Некрасова, «Войне и мире» Л. Толстого и др. Не отдельный герой, не события, не иное что, но мир человека и вселенной – главное для автора. В порядке иллюстрации приведем выдержку из романа «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского.

На земле же воистину мы как бы блуждаем, и не было бы драгоценного Христова образа пред нами, погибли бы мы ... Многое на земле от нас сокрыто... но взамен того даровано нам тайное сокровенное ощущение живой связи нашей с миром иным, с миром горним и высшим, да и корни наших мыслей и чувств не здесь, а в мирах иных...

Живая связь всего, и вся в сознании Мити, Алеши, Ивана Карамазовых – вот предмет эстетического внимания Ф.М. Достоевского.

Концепт живой (богочеловеческой) целостности бытия русского текста придает

последнему эстетике светло-вдохновенного, того, что дарует столь чаемое человеком успокоение и умиротворение.

Мир как едино-множественное

Мир в пространстве русского текста не только един, но и множествен. В этом его полнота и обаяние. М.М. Бахтин, исследуя творчество Ф.М. Достоевского, отчетливо указал на обозначенную особенность содержания русского текста [1].

Бог ли так устроил жизнь человеческую, иное что, но мир множествен и светло множествен и потому противоречив. Противоречив своих проявлениях, суждениях людей (антиномичных), их интенций, оценок и пр. Мир не полон, если поверять его одной, пусть и бесконечно выверенной и емкой мыслью. Есть много правд (много логик), есть много путей, ведущих к абсолюту (истине). Бог все их принимает, принимает, если помыслы человека чистые. Принимает, если Бога (высоково-высокого) ищет человек. Этими мыслями (этой гносеологией множественности бытия) живут персонажи произведений А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Н.С. Лескова, Л.Н. Толстого и других авторов. Этими когнитивно-ценностными реалиями объясняется (эстетическое) внимание русских писателей к мирам европейским, кавказским, инославным и другим.

Как русский текст удерживает обозначенную гносеологию? М.М. Бахтин дал исчерпывающий ответ на этот вопрос: русский текст полифоничен в своей основе. В пространстве его актуализируются разные миры – миры разных ценностей, аксиологий, онтологий и пр. Русский текст есть собор, симфония разных и разных (разноосновных) вопрошаний к Богу, человеческой истории, прошлому и настоящему и пр.

Гносеология множественности бытия дарует русский текст эстетикой полного и комплиментарного ко всему и вся (ко всему живому) бытия.

Мир как персонифицирующееся в человеческой мысли

Русский текст прочитывает бытие как перетекающее в сознание человека и в нем, именно в нем, находящее свою определенность и свое разрешение.

Миры человека суть подлинное в бытии. Мысль не отражение происходящего, она есть само оно, высвободившееся от случай-

ного, временного и обретшее драматическую определенность и свободу.

Человеком поверяется бытие, его мыслью оно врачует, восстанавливается и светло преобразуется. Этими максимумами и этой гносеологией полнятся переживания героев русской классики.

– Ха, ха, ха! – смеялся Пьер. И он проговорил вслух сам с собою: – Не пустил меня солдат. Поймали меня, заперли меня. В плену держат меня. Кого меня? Меня? Меня – мою бессмертную душу! Ха, ха, ха!.. Ха, ха, ха!.. – смеялся он с выступившими на глаза слезами. «И все это мое, и все это во мне, и все это я! – думал Пьер. – И все это они поймали и посадили в балаган, загороженный досками!» Он улыбнулся и пошел укладываться спать к своим товарищам.

В приведенном отрывке романа Л.Н. Толстого герой его осознает мирозданческую срединность себя самого как мыслящей духовности. Все и вся в нем – Пьере Безухове. Ничего у него нельзя отнять. Все – у него, в глубинах его духовности. Он, удерживающий себя в своей рефлексии, вершит происходящим. Он наделен божественной способностью все, и вся осознавать и удерживать в себе. Внешнее суетно, бесконечно мало в сравнении с ним. Он – человек мыслящий – свободен. Свободен мыслить, свободен воспринимать и принимать происходящее, противиться ему и предвидеть грядущее., вносить в него свой незаменимый вклад. Человек свободен, что бы с ним ни делали другие люди или слепая судьба (фатум).

В сердце человеческом намечается, полнится и разрешается вселенская драма. Ми-

роздание вторгается в душу человеческую, в ней обретает свою временную законченность и в ней ищет своего возможного предела. Об этом романы и повести другого русского автора – Ф.М. Достоевского.

Тут дьявол с Богом борется, а поле битвы – сердца людей, – замечает один из героев классика (Братья Карамазовы).

Русский классический текст настойчиво мысль человеческую ставит в средину бытия и ее движениям, движениям свободным и широким доверяет безусловно и последовательно.

Как текст являет указанную реалию? Тотальным вниманием со своей стороны к движениям мысли своих героев. Тексты Достоевского, других русских авторов не что иное, как развертывающиеся миры свободных движений душ человеческих. В них – мирах – автор классического отечественного текста постигает бытие. Последний из романов Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» – ярчайшее подтверждение сформулированному.

Приведенное о тексте придает ему эстетике бесконечно доверительного, проникновенно бережного отношения к человеческой духовности.

Русский классический текст открывает своему читателю миры русского бытия со стороны их гносеологии. Гносеология русского мира в тексте предстает в ее полнотной, единично-конкретной, внятной для читателя форме. Русский текст, более, чем другие гносеологические реалии в России, трудится над поддержанием и развитием в духовности человека ценностно-когнитивных структур, характерных для русского бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1973. – 318 с.
2. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. – Саранск: МГУ имени Н.П. Огарева, 1994. – 48 с.
3. Гагаев П.А. Контекст отечественной литературы как историкокультурный феномен // Русский язык в школе. – 2006. – № 1. – С. 62-65.
4. Гачев Г.Д. Наука и национальные культуры. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1993. – 320 с.
5. Кант И. Критика чистого разума. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 672 с.
6. Лихачев Д.С. «Небрежение словом» у Достоевского // Материалы и исследования. – Т. 2. – Ленинград: Наука, 1976. – С. 30-41.

ON THE EPISTEMOLOGY OF THE RUSSIAN CLASSICAL TEXT

GAGAEV Andrey Aleksandrovich

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy and Sociology
N.P. Ogarev's Mordovian state University
Saransk, Russia

GAGAEV Pavel Aleksandrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Penza state University
Penza, Russia

The article deals with the epistemology of the Russian classical literary text. The text is interpreted as a full-life (aesthetically organized) form of the integral being of the Russian person, clearly carrying the epistemology characteristic of the latter. Methodology of understanding the problem-substrate reflection of A.A. Gagaev.

Key words: epistemology, classical text, Russian, becoming, one-plural, irrational, personification, form of the whole.

ИСТОРИЯ

УЧАСТИЕ СОВЕТСКИХ ЖЕНЩИН В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ДВИЖЕНИИ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941-1945 гг.

ГУРИНА Анна Сергеевна

учитель истории

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Алферьевка»

г. Пенза, Россия

В статье рассмотрена патриотическая деятельность женщин в годы Великой Отечественной войны, а именно: участие в митингах, восстановление разрушенных объектов, сбор тёплых вещей для воинов фронта. Основное внимание уделяется выявлению общих и специфических элементов в структуре женского патриотического движения на примере Пензенской области. В результате исследования было выяснено, что участие женщин разных областей в патриотических движениях в ходе Великой Отечественной войны носило широкомасштабный характер и отличалось их высокой активностью и сознательностью.

Ключевые слова: патриотическое движение, женщины на войне, Великая Отечественная война.

В современных отечественных исследованиях активно освещается вопрос патриотизма как важного источника победы над фашистской Германией в годы Великой Отечественной войны. Двигатель человеческих сердец и бескорыстная любовь к своей Родине, ближним объединяли людей против врага. Активное развитие патриотического движения приобрело характер масштабного явления на территории Советского Союза. Властью проводилась мощная идеологическая кампания: использование агитационных плакатов, карикатур немецкого неприятеля, лозунги «Фашизм – враг человечества», «Германский фашизм – враг женщины». Во многих населенных пунктах появились «Окна ТАСС», популярные у населения. Партийным руководством проводились многочисленные лекции, семинары, посвященные распространению идеи о необходимости победы над противником, решающей роли тыла и работы фронта.

Важную роль в становлении и организации патриотического движения сыграли женщины, ставшие примером моральной стойкости, истинного бескорыстия и самоотверженности. Одни уходили на фронт с оружием в руках, другие трудились в тылу – на заводах и в госпиталях.

В годы войны патриотическое движение характеризовалось разнообразными формами: восстановление разрушенных объектов, сбор подарков и продовольственных посылок, теплых вещей, одежды и обуви для бойцов Красной Армии, шефская помощь в госпиталях и участие в донорской деятельности.

Женщины старались поднимать боевой дух, активность людей путем организации и участия в митингах, где пропагандировали силу советского народа и его самоотверженность. Например, в городе Ворошиловске (ныне – Ставрополь) 24 июля 1941 г. состоялся многолюдный митинг, большую часть участников которого составляли девушки и женщины. Все выступавшие призывали своих подруг, соседок, родственниц заменить на предприятиях и в учреждениях мужчин, ушедших на фронт. В специальной резолюции, принятой участницами митинга, было сказано: «Заменяем их в создании бесстрашного боевого тыла» [2].

Другим направлением патриотической деятельности в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. стало активное участие женщин в сборе теплых вещей для воинов. Как свидетельствуют многие источники (газета «За ленинскую национальную политику», квитанции по сбору теплых вещей, ис-

торические очерки о Великой Отечественной войне), женщины передавали на сборные пункты имевшиеся в их домашнем хозяйстве теплые вещи и постельные принадлежности. Начало этой патриотической кампании было положено 5 сентября 1941 г., когда вышло в свет постановление ЦК ВКП(б) «О сборе среди населения теплых вещей и белья для Красной Армии» [12]. В нем отмечалось, что «вся работа по проведению сбора теплых вещей для Красной армии должна проводиться не в порядке благотворительности, а как важнейшее государственное дело». О масштабы и большой значимости этого движения говорит тот факт, что к ноябрю 1941 г. в Советском Союзе было собрано, в основном женщинами, более 15 млн различных теплых вещей [7].

В Пензенской области с первых дней войны была организована слаженная работа по организации и перестройке многих учреждений под госпитали. Именно Пензенская область стала крупным госпитальным центром в составе Среднего Поволжья. За время войны в регионе работали 64 госпиталя, в которые прибыли на лечение более 190 тыс. раненых, излечились больше 120 тыс. человек [10]. Всего было переподготовлено 782 врача и 2000 медсестер [1].

В Пензе по ул. Красная, 28 в здании средней школы № 1 им. В.Г. Белинского в 1940 г. был развернут «Эвакогоспиталь № 1648». Специализация медучреждения – нейрохирургия, офтальмология, отоларингология. В штате работали 15 женщин-врачей, в отделении нейрохирургии – 15 медсестер и санитарок, в лоротделении – 13 медсестер, в глазном отделении – 12 медсестер.

В эвакуационный госпиталь № 2773 Башмаковского района привозили на излечение солдат с ранениями различной тяжести. Многие медсестры были направлены на работу в Башмаковский эвакогоспиталь из Белинского медицинского училища (М.Я. Лаврухина, Л.Ф. Зинченко, В.Н. Лапина, Н.И. Зимица, В.Г. Стырова, М.И. Миняева, Д.М. Клейменова, А.Ф. Базарнова) [4].

За годы Великой Отечественной войны в Пензенской области работали в госпиталях и больницах 224 женщины в качестве врачей и 2 тыс. специалистов среднего медицинского

персонала (медсестры, санитарки). Известны имена женщин-врачей Пензенской области эвакогоспиталя № 1648, внесших вклад в развитие системы госпиталей и проведение операций эвакогоспиталя № 1648: А.П. Пахомова – заведующая лечебной частью, Е.В. Маят – начальник челюстно-лицевого отдела, Г.К. Люстрова – начальник глазного отделения, А.В. Козлова – начальник нейрохирургического отделения, О.А. Смирнова – врач челюстно-лицевого отделения, К.М. Папкова – зубной врач и др. Во многих госпиталях женщины сами организовывали работу кабинетов лечебной физкультуры, физкабинета, даже делали сложнейшие операции, собирали консилиумы, чтобы как можно эффективнее проводить лечение пациентов.

Женщины также проводили партийно-политическую и культурно-клубную работу среди больных госпиталей. Только за август 1941 г. по Пензенской области было поставлено 16 концертов.

К концу 1942 г. обеспеченность медицинскими кадрами по всем фронтам составляла 63,8%, причем в учреждениях войскового и армейского районов, где решалась судьба сотен тысяч раненых, укомплектованность кадрами была 72-74%. Медицинский персонал в лице женщин в этих учреждениях составлял около 30%, в то время как в эвакогоспиталях – 50%. Труд докторов, медицинских сестер, санитарок в этих тяжелых условиях позволил вернуть в строй до 70% лечившихся солдат.

Многие медсестры уходили на фронт добровольцами и становились санинструкторами. В медсанбатах и госпиталях они оказывали помощь раненым бойцам и командирам, под огнем врага, рискуя жизнью, выносили их с поля боя, несли патрульную службу, сдавали для них кровь.

Развитие донорского движения в период Великой Отечественной войны обеспечивало бесперебойное снабжение кровью фронтовых медицинских учреждений и тыловых эвакогоспиталей. На базе Пензенской области в 1941 г. была создана станция переливания крови. Одними из первых сдали кровь женщины-медики (В.Н. Балашова, А.В. Шахова, Г.В. Синякова, А.В. Смелцова, врач облбольницы Н.К. Глаголева) [6], а позже

все желающие, что подтверждает статистика: в мирное время было 44 донора, а на пятый день войны уже 150 [8; 11].

Всего же в годы войны сдали кровь 12 тыс. доноров, причем 45 % из них – женщины-медработники [9]. Например, работница швейной фабрики А.В. Рудковская сдавала кровь 25 раз. А сотрудница этого же предприятия Я.Н. Заболотская – 27 раз [3].

Многие из тех, кто сдал кровь, получали признания и слова благодарности за спасение жизни. Например, во фронтовых письмах: «Здравствуйте, дорогая Соболева. Извините меня, что плохо пишу, был тяжело ранен. Хочу сообщить: Ваша кровь мне очень помогла, так что мы теперь родные по крови. Я Вас сильно благодарю за Вашу кровь, крепко жму руку. Ваш брат и друг по крови Лименов Г.» (Москва). Донору Заболотской: «Дорогая Александра Борисовна! Я пишу Вам как своему спасителю. Ваша кровь спасла мне жизнь, буду помнить Вас всегда. Теперь я здоров и скоро опять поеду на фронт уничтожать фашистов. Назаров». Донору Е.П. Кутеевой: «Привет от раненого бойца. За Вашу кровь, которую дали вы для меня, я Вас много раз благодарю. Я был ранен при форсировании Вислы. Ранение мое было очень тяжелое, в грудь. Пишите мне.

Березнев» [5]. Письма, дошедшие до нас, отражают искреннюю благодарность пензенцам, которые бескорыстно спасали жизни бойцам, подчеркивают важную роль тех, кто ковал победу в тылу.

Женщины во время войны участвовали в восстановлении и разминировании разрушенных городов и сел. Из разных районов СССР прибывали восстановительные бригады. Отмечен особый вклад бригады Черкасовой в городе Сталинграде. Также бригады занимались возрождением городов и сел – Смоленск, Воронеж, Севастополь, Чернигов [13].

В трудное военное время для страны женщина активно участвовала в патриотическом движении. В период войны в периодической печати, журналах «Крестьянка» и «Работница» выходили статьи о помощи женщин фронту, и определялось их влияние на развитие патриотизма в стране. Патриотическое движение можно охарактеризовать следующими чертами: широта, быстрота распространения и массовость. В целом же участие женщин разных областей в патриотических движениях в ходе Великой Отечественной войны позволяет нам утверждать, что оно носило широкомасштабный характер и отличалось их высокой активностью и сознательностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герои и подвиги: сб. очерков / сост. Т.П. Кадышев. – Саратов; Пенза: Приволж. Книжн. изд-во, 1966. – 109 с.
2. Казакова Л.В. В тылу герои не забыты. История эвакуационных госпиталей на территории Пензенской области в годы Великой Отечественной войны / Л.В. Казакова, К.В. Кривулин, В.М. Матюшин, С.Н. Мельников. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2019. – 415 с.
3. Капли жизни. Пензенские доноры спасли сотни раненых фронтовиков // Аргументы и факты. – 2018. – № 30.
4. Комаров Н.Я. Феномен блокадного Ленинграда. – М.: Кучковополе: Благотворительный фонд Живая память, 2008. – 458 с.
5. Мальшева Е.М. Во имя Отечества. Патриотизм народа в 1941-1945 гг. – М.: Вече, 2011. – 234 с.
6. Милушев Ю.М. Пензенские доноры // Из истории области. Очерки краеведов. Вып. 5. – Пенза, 1995. – 130 с.
7. Пензенская энциклопедия / под ред. К.Д. Вишневого и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. – 338 с.
8. Петрова Н.К. Советские женщины в годы Великой Отечественной войны // Великая Отечественная – известная и неизвестная: историческая память и современность: материалы Междунар. науч. конф. (Москва – Коломна, 6-8 мая 2015 г.) / отв. ред. Ю.А. Петров. – М.: ИРИ РАН, 2015. – С. 95-105.

9. Пугачева Н.П. Культура Пензенского края: справ. пособие / Н.П. Пугачева, И.Н. Мавлюдов. – Пенза: РИО. ПГСХА, 2012. – 100 с.
10. Сенявская Е.С. 1941-1945. Фронтовое поколение. Историко-психологическое исследование. – М.: Москва, 1995. – 223 с.
11. Служба крови Пензенской области: Из истории службы крови Пензенской области // Centrkrovi-penza.ru: Пензенский областной центр крови. – 2019 г. – URL: <http://centrkrovi-penza.ru/about/istoriya-poksk> (дата обращения 21.03.2020).
12. Сухова О.А. Пензенский край в истории и культуре России. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. – 526 с.
13. Тураев Р.Г. Заготовка, консервирование и снабжение кровью и ее компонентами в годы Великой Отечественной войны / Р.Г. Тураев, Г.Р. Хасанова, И.В. Ключкин, О.В. Бойкова // Казанский медицинский журнал. – 2015. – Т. 96, № 3. – С. 459-463.

PARTICIPATION OF SOVIET WOMEN IN THE PATRIOTIC MOVEMENT DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR OF 1941-1945

GURINA Anna Sergeevna

history teacher, Secondary school of the village Alferyevo
Penza, Russia

The article examines the patriotic activities of women during the Great Patriotic War, for example participation in manifestations, restoration of ruined objects, collection of warm clothes for the front soldiers. The main attention is paid for general and specific elements of the structure of the women's patriotic movement on the example of the Penza region. As a result of this study it was found out that the participation of women from different areas during the Great Patriotic War was wide-spread and was distinguished by their high activity and consciousness.

Key words: patriotic movement, women in war, the Great Patriotic War.

ПЕДАГОГИКА

ОНЛАЙН-КУРСЫ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

МУЛЛЕР Ольга Юрьевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Россия

В статье исследуются особенности применения «нетрадиционных» онлайн-курсов; представлены факторы, определяющие эффективность их использования. Авторы рассматривают такие модели онлайн-обучения, как цифровое выставочное пространство (DES), геймификация, концепция асинхронного образования средствами Whatsapp и синхронная модель интеллектуальной системы обучения (ITS) для технологического профиля. Актуальность исследования подчеркивается необходимостью интеграции в модели онлайн-обучения педагогических категорий мотивации и социализации, отсутствие которых в традиционных моделях онлайн-курсов сформировало множество известных проблем, связанных с дистанционным образованием периода пандемии COVID19. Цель исследования – обоснование целесообразности применения «нетрадиционных» технологий онлайн-обучения. Метод исследования – аналитический обзор научно-исследовательской литературы. В результате проведенного в статье анализа можно сделать вывод о том, что применение «нетрадиционных» технологий онлайн-обучения имеет перспективное направление, обусловленное, прежде всего, наличием функций социализации и мотивации обучающихся.

Ключевые слова: онлайн-курсы, образование, студенты, преподаватель, пандемия, технологии.

Пандемия COVID-19 стала беспрецедентным событием в истории мировой системы образования, поскольку привела к полному закрытию практических всех учебных учреждений мира на относительно долгий период времени. Однако, это не остановило образовательный процесс, во многом благодаря тому, что систему обучения удалось перевести в дистанционную онлайн-форму. Одной из разновидностей онлайн-образования в период пандемии COVID-19 стало проведение онлайн-курсов. В российских и зарубежных публикациях понятие онлайн-курса упоминается как синоним более широких терминов «онлайн-образование», «дистанционное образование», «электронная форма образования», «elearning», «e-education», «onlineclass», «education technology» (EdTech) и др. По мнению исследователей [1], онлайн-курс — это организованный целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов электронного обучения, реализуемого на основе технических средств современных информационных технологий и представляющий собой логически и

структурно завершенную учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля. На английском языке к этому определению наиболее ближе понятие «online class». Этот термин означает учебный курс, проводимый через Интернет с помощью электронной системы управления обучением, в ходе которого имеется возможность просматривать программу учебного курса, узнавать успеваемость и общаться с преподавателями [5].

В большинстве случаев видеоресурс на основе технологии Zoom стал основой для многочисленных онлайн-курсов в 2020 г., эффективность которых зависела от соображений организаторов и их оригинальность мышления. Тем не менее предлагаемая онлайн-среда (Zoom и т. п.), согласно многим опубликованным исследованиям, периода пандемии COVID-19 [3; 6], не дает эффекта в удержании внимания студентов, как это происходит, например, при их самостоятельной образовательной деятельности через Facebook. Соответственно, некоторые исследователи заду-

мались над актуальностью задачи использования «нетрадиционных» подходов к онлайн-обучению. К настоящему времени предложено множество различных подходов в организации онлайн-курсов (счетчики времени, визуализированная балльно-оценочная система, игровые элементы и др.). Например, особая методика была опробована в Гонконгском университете применительно к студентам бакалавриата и магистратуры [4]. Здесь был использован мотивационный инструмент цифрового выставочного пространства DES (Digital Exhibition Space), который предназначен для поддержания социализации сверстников в условиях онлайн-обучения. По задумкам, DES за счет визуализации обучаемой среды «копирует» привычное для студентов социально-образовательное пространство, существующее в сознании обучающихся в традиционном образовании, с сохранением его функций. В работе было проведено квазиэкспериментальное исследование с участием студентов с разных факультетов Гонконгского университета [4].

Данная технология основана на социальной интеракции (взаимодействие), традиционно считающейся в общей педагогике основой для удержания внимания обучающихся и их вовлечения в учебный процесс и предлагает условия для перенесения в виртуальную среду всех факторов, влияющих на социальные аспекты в обучении, особым образом «копируя» и визуализируя представления студентов, существующие в традиционном образовании, одновременно ликвидируя недостаток общения и психосоциального развития.

Платформа онлайн-образования DES внешне выглядит как трехмерная видеигра, в которой основными виртуальными объектами являются личные галереи студентов с их учебными проектами и достижениями, доступными для просмотра всеми одногруппниками.

Выводы проведенного исследования позволили установить, что обучение с помощью DES значительно повышает как общую успеваемость студентов, так и их вовлеченность в образовательный онлайн-процесс в сравнении со студентами, обучающимися в «обычном» дистанционном формате [4].

Другие нетрадиционные подходы в организации онлайн-курсов предложены в направлении геймификации (игрофикации). Основной

интерес в геймификации заключается именно в том, что через использование «игровых» медиакомпонентов на онлайн-платформах можно удерживать внимание обучающихся. Исследования показывают, что геймификация, действительно, повышает вовлеченность студентов в образовательный процесс, но эффект является неоднозначным [3]. Прежде всего, остается нерешенным вопрос о том, что игровые компоненты удерживают внимание обучающихся, но при этом не затрагивают саму мотивацию. Соответственно, вовлечение существует только «поверхностно», нет повышенного интереса к самому учебному материалу. Объясняется это тем, что, например, при вознаграждении через виртуальные «поощрения» (значки, бонусы и т. п.) вовлеченность существует до тех пор, пока они действуют, но при их достижении или прекращении дальнейшая мотивация в деятельности пропадает. При внутренней мотивации реализуется другой механизм, указывающий на психосоциальную самодетерминацию – сравнение себя не с объектами, а с субъектами (одногогруппниками), что прямо влияет на самооценку, и соответственно, на внутреннюю мотивацию.

Исследования чешских и испанских ученых, проведенные в период пандемии COVID-19 в Университете Ла-Лагуна (Испания), выявили альтернативные модели организации онлайн-обучения, в частности, технологии коммуникаций между преподавателем и студентом [7]. Исследователи сходятся на том, что в условиях пандемии онлайн-обучение и репетиторство стали практически одной формой образования, дидактические границы между которыми исчезли. По мнению авторов, модель такого обучения требует кардинального пересмотра ролей субъектов и объектов образования – в частности, роль преподавателя в системе онлайн фактически сводится от «источника знаний» к роли репетитора или «наставника». В целом, по нашему мнению, ориентация европейского высшего образования в сторону «репетиторства» как новой концепции преподавательской работы требует соответствующих преобразований в образовательных программах. От преподавателей требуется владение навыками soft skills – так, исследователи утвер-

ждает о целесообразности в преподавательской деятельности учебных форумов (чатов), электронной почты, системы Hangouts и Whatsapp, что пересекается с эффективностью основных используемых студентами электронных инструментов в образовании.

Другие исследователи [2] предлагают продолжать развивать возможности асинхронного (индивидуального) обучения. Авторы считают нужным расширять эти возможности, прежде всего, в технологическом профиле образования. Сложности в создании моделей для технологического профиля обусловлены тем, что в этом случае педагогические инструменты в онлайн-среде, как правило, содержат четкие критерии «правильности» или «неправильности» (например, в тестировании). Но, к примеру, при обучении дизайнеров данная дидактическая парадигма будет неприемлемой, поскольку существующие в настоящее время теории дизайна не содержат методик образования, которые позволяют проверить однозначную «пра-

вильность» выполнения задания средствами информационно-компьютерных технологий. Здесь авторы исследования предлагают находить решения в методиках использования интеллектуальных систем обучения (intelligent tutoring system, ITS), совмещенных с асинхронной моделью обучения. По сути, ITS представляет собой типичную асинхронную модель обучения через онлайн-курсы, но без участия преподавателя. Совмещение модели ITS и асинхронной модели, по мнению авторов, позволяет сформировать индивидуальный подход в автоматическом составлении образовательного курса, учитывающем личные предпочтения, рекомендации преподавателя и успех обучающегося. Таким образом, вопрос об эффективности «нетрадиционных» онлайн-курсов требует дальнейшего рассмотрения и апробации за счет предложенных методов, таких как DES, геймификация, ITS или схожих с ними подходов, учитывающих социально-педагогические аспекты онлайн-обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гречушкина Н.В.* Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. – 2018. – № 6. – С. 125-134.
2. *Hoppe L.* Development of an Intelligent Tutoring System for Design Education / L. Hoppe [et. al.] // International Conference on Engineering and Product Design Education (10-11 September 2020, Herning, Denmark). – 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/344205468_DEVELOPMENT_OF_AN_INTELLIGENT_TUTORING_SYSTEM_FOR_DESIGN_EDUCATION (дата обращения: 13.11.2020).
3. *Ibrahim H.* Gamification in Online Educational Systems / H. Ibrahim, W. Ibrahim // Sixth International Conference on Higher Education Advances (2 June 2020, Valencia, Spain). – 2020. – PP. 1217-1224.
4. *Lin H., Pryor M.* A Motivational 3D EdTech in Online Education: Digital Exhibition // Blended Learning. Education in a Smart Learning Environment (24-27 August, 2020, Bangkok, Thailand). – 2020. – PP. 175-186.
5. OnlineClass // Glossary. – URL: <https://tophat.com/glossary/o/online-class/> (дата обращения: 15.11.2020).
6. *Yahaya N.L.* Online Education During Covid-19 Periods / N.L. Yahaya [et. al.] // A Text Book of The SARS-CoV-2: Guidelines and Protocol Development . – 2020. – PP. 147-165.
7. *Perez-Jorge D.* The Effect of COVID-19 in University Tutoring Models / D. Perez-Jorge [et. al.] // Sustainability. – 2020. – № 12. – 8631.

ONLINE COURSES AS AN INNOVATIVE FORM OF LEARNING

MULLER Olga Yurevna

PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Surgut State University
Surgut, Russia

The article examines the features of the use of «non-traditional» online courses; the factors that determine the effectiveness of their use are presented. The author considers online learning models proposed by several authors, such as digital exhibition space (DES), gamification, the concept of asynchronous education by means of Whatsapp, and the synchronous model of intelligent learning system (ITS) for the technological-oriented specialty. The relevance of the study is emphasized by the need to integrate pedagogical categories of motivation and socialization into online learning models, the absence of which in traditional models of online courses has generated many well-known problems associated with distance education during the COVID-19 pandemic. The purpose of the study is to substantiate the feasibility of using «non-traditional» online learning technologies. The research method is an analytical review of scientific research literature. As a result of the analysis carried out in the article, it can be concluded that the use of «non-traditional» online learning technologies has a promising direction, due, first of all, to the presence of the functions of socialization and motivation of students.

Key words: online courses, education, students, teacher, pandemic, technology.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ С ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ЗАЛЫГАЕВА Светлана Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассмотрены понятие и особенности эмпатических способностей у подростков. Приведены результаты исследования эмпатических способностей и межличностной коммуникации у подростков, выявлена взаимосвязь между уровнем и особенностями эмпатических способностей у подростков и эффективностью межличностной коммуникации.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатические способности, социальный интеллект, коммуникация, подростки.

На протяжении многих десятилетий остается широкий интерес к изучению проблемы развития общения и эмпатических способностей, поскольку это необходимый механизм взаимодействия человека с социумом и развития личности в целом. Особенно важно развитие эмпатии в подростковом возрасте, когда у детей появляются свои взгляды на жизнь, на отношения между людьми, формируются и развиваются нравственные ценности и жизненные перспективы.

Содержание понятия «эмпатия» определяется, как способность приобщаться к эмоциональной жизни другого человека, переживать его состояния как свои собственные, сочувствовать ему. Эмпатические способности обусловлены эмоционально-психологическими свойствами личности, которые проявляются в виде сочувствия или переживания в процессе межличностного взаимодействия. Также «эмпатия является одним из важнейших условий гуманизации личностных связей человека с окружающим миром, его гармоничных отношений с другими людьми разного возраста и статуса» [2, с. 56].

Изучению и формированию эмпатических способностей личности посвящено значительное число исследований. Учеными рассмотрены их различные аспекты: структура способностей, их формы и стадии развития,

связь с нравственными чувствами и индивидуальными особенностями личности.

Разработке проблемы эмпатии уделяли внимание многие ученые (А.Г. Басова, Г. Ванершот, В.И. Долгова, Е.В. Мельник, Н.М. Петрова, Г. Этчегоен, И.М. Юсупов и др.) [1; 2; 5; 7]. Несмотря на обширные исследования, не существует общепринятой теории единого понимания феномена эмпатии. Одними авторами она определяется как способность личности проникать в психику другого человека, с помощью в чувствования субъекта в себя, в другого или в объект (А.Г. Васильева, В.П. Морозов и др.), другими – как процесс, свойство, состояние психики (Т.П. Гаврилова, А.П. Сопиков) [3; 4; 6].

В науке накоплены достаточные знания об особенностях эмпатии у детей различных возрастных групп, в том числе и подростков. Также известно, что эмпатия является важным инструментом в процессе общения людей. Однако очевидным становится реальное противоречие между уровнем развития эмпатических способностей у подростков и их взаимосвязи, влияния на эффективность межличностной коммуникации подростков. Современные школьные программы не включают в качестве специфической задачи развитие у детей сопереживания и сорадования другим людям, а

также не ставят задачи по формированию эмпатических способностей.

Таким образом, теоретический анализ зарубежных и отечественных работ в рамках рассматриваемой темы показал, что проблема развития эмпатических способностей у подростков в современной психологической литературе представлена широко и многогранно. Также многие авторы (В.И. Долгова, Е.В. Мельник, Н.В. Цветкова и др.) высказываются о необходимости развития коммуникативных навыков у детей данного возрастного периода [4; 5]. Однако в школьной практике образования остается потребность в разработке рекомендаций и программы по развитию эмпатических способностей для повышения эффективности межличностной коммуникации с учетом возрастных особенностей подростков.

С целью изучения эмпатических и коммуникативных способностей подростков была составлена и реализована диагностическая программа, в которую вошли «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбиан, Н. Эпштейн), исследуемые параметры – способность к эмоциональному отклику на переживания другого, степень соответствия / несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии; «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко), исследуемые параметры – уровень развития эмпатических способностей; «Интерперсональная диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, адап. Л.Н. Собчик), исследуемые параметры – типы межличностного поведения; «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл), по параметрам – эмоциональная осведомленность; управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность, распознавание эмоций других людей, умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей); «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» (В. Сиявский, Б.А. Федоришин), по параметрам – уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей.

Обобщенный анализ результатов исследования позволяет сформулировать следующие выводы. Эмпатические способности испытуемых развиты недостаточно. Исследуемая группа подростков, испытывает затруднения

при определении эмоционального состояния другого человека, что, в свою очередь, приводит к нарушению установления межличностных контактов. Большинство подростков (65%), участвующих в эксперименте способны к соучастию и сопереживанию, об это свидетельствует достаточно развитый эмоциональный канал эмпатии. Но интуитивная и рациональная составляющая эмпатических способностей подростков развита недостаточно. Это объясняется отсутствием или недостаточностью опыта социального взаимодействия у испытуемых. Следует отметить, что высокие показатели почти у половины испытуемых (45%) получены по параметру «установки, способствующие эмпатии». Это позволяет говорить о наличии направленности на понимание окружающих, т. е. о возможности расширения диапазона эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия в ходе развивающей работы.

Наиболее развитым компонентом эмпатии у большинства испытуемых является эмоциональная осведомленность, т. е. у детей имеется наличие знаний об эмоциональных состояниях других людей. Несмотря на это для подростков данной группы характерны затруднения в применении имеющихся знаний в реальных ситуациях общения. Об этом свидетельствует низкий уровень развития составляющей «распознавание эмоциональных состояний других людей». Недостаточным развитием данного компонента объясняется получение низких количественных показателей по параметру «эмпатия» (16,5%), поскольку способность к эмпатии основана на умении оценить эмоциональное состояние своего партнера по общению и спрогнозировать возможные варианты его поведения в определенных коммуникативных ситуациях.

Кроме перечисленных особенностей для испытуемых характерны затруднения в управлении своими собственными эмоциональными состояниями (20%), что объясняется недостатком опыта конструктивного общения, часто негативным отношением к своему собственному «Я».

Результаты исследования по методике ДМО (адапт. Л.Н. Собчик) выявили высокую степень выраженности, по типу межличностного поведения властный-лидирующий,

имеют 20% подростков. Это говорит о неперимости к критике данных детей, догматизме и возможном деспотизме. А также о переоценке собственных возможностей.

Высокие показатели по стилю межличностных отношений независимый-доминирующий у 18% подростков, свидетельствует о чрезмерном самодовольстве и чувстве превосходства по отношению к окружающим. По варианту межличностного поведения прямолинейно-агрессивный 16% подростков имеют высокие показатели, что выявляет недружелюбие испытуемых, несдержанность и вспыльчивость. По стилю межличностных отношений недоверчивый-скептический высокие показатели имеют 20% исследуемых подростков, что позволяет сделать вывод о крайней обидчивости детей, недоверию к окружающим и подозрительностью. И только у 10% подростков высокие показатели по типу межличностного поведения покорно-застенчивый, у 4% сотрудничающий-конвенциональный и у 8% ответственно-великодушный, что позволяет отметить преобладание комфортных установок и конгруэнтность в контактах с окружающими.

Таким образом, межличностные отношения большинства исследуемых детей, можно охарактеризовать как некомфортные, имеющие склонность к конфликтным проявлениям.

Низкий уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей выявлен у 30% подростков. Это свидетельствует о том, что данные дети не стремятся к общению, скованно чувствуют себя в новой компании, ограничивают круг своих знакомых, свободное время любят проводить наедине с собой.

Развитие коммуникативных и организаторских способностей ниже среднего уровня диагностируется у 34% детей. Эти подростки могут испытывать трудности в установлении контактов с людьми и выступлении перед аудиторией, а также плохо ориентироваться в незнакомой ситуации. Они тяжело переживают обиды и не способны отстоять свое мнение. Часто такие дети характеризуются как безынициативные, предпочитающие избегать самостоятельных решений во многих делах.

Преобладающим уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей, является средний уровень, выявленный у 36%

испытуемых. Положительным фактором является, то что большинство подростков всё-таки стремятся к контактам между людьми и не ограничивают круг своих знакомств. Однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. В данной экспериментальной группе подростков не выявлен высокий и очень высокий уровень развития коммуникативных и организаторских способностей, что в целом соответствует возрастной норме.

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать о том, что подростки данной экспериментальной группы хотя и имеют некоторые эмпатические способности, но применять их в процессе межличностного взаимодействия не умеют, а это, в свою очередь, влияет на эффективность коммуникации. Причиной этого может быть отсутствие опоры на предыдущий опыт общения.

Мы предполагаем, что, между эмпатией и коммуникативными навыками существует связь, т. е. уровень и особенности развития эмпатических способностей связан с эффективностью межличностного общения у подростков. С данной целью был осуществлен корреляционный анализ полученных результатов. Выбранными параметрами стали уровень развития эмпатии («Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко) и коммуникативные способности («Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» (В. Синявский, Б.А. Федоришин). В ходе проведенной работы была установлена корреляционная связь исследуемых параметров, с помощью программы Stadia. Также установлено, что по направлению корреляционная связь является положительной, так как коэффициент корреляции имеет положительный знак ($r = +0,8$), т. е. связь между коррелирующими признаками такова, что большей величине одного признака соответствует большая величина другого признака. Ориентируясь на величину коэффициента корреляции, в соответствии с общей классификацией корреляционных связей (по Э.В. Ивантер, А.В. Коросову, 1992), определена тесная связь исследуемых параметров.

Результат корреляционного анализа показал, что между эмпатией и коммуникацией подростков существует прямолинейная зависимость. Иными словами, если увеличивается

уровень развития эмпатических способностей, то увеличивается и эффективность межличностной коммуникации у подростков данной экспериментальной группы. Поэтому психолого-педагогическая работа по развитию коммуникативных навыков, может быть эффективной, если в процессе психолого-педагогического

воздействия будут развиваться эмпатические способности. Развивающая программа должна быть построена с учетом условий необходимых для развития эмпатии, где подростки могут получить собственный положительный опыт, осознать свои эмоции и чувства, понять, что чувствует другой человек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 254-256.
2. Ванершот Г. Эмпатия как совокупность микропроцессов // К. Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века (под ред. Д. Брэзиера). – М.: Когито-центр, 2015. – 254 с.
3. Волчкова Н.И. Особенности эмпатии у современных подростков // Психология, социология и педагогика. – Июнь 2012. – № 6. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/705> (дата обращения: 15.12.2020).
4. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 21 с.
5. Долгова В.И., Мельник Е.В., Петрова Н.М. Феномен эмпатии в психологических исследованиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 86-90. – URL: <http://ekoncept.ru/2015/95524.htm>. (дата обращения: 16.12.2020).
6. Удовенко М. Развитие эмпатии у подростков // Социальная педагогика. – 2014. – № 3. – С. 50-59.
7. Этчегоен Г. Эмпатия // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2014. – № 1. – С. 61-64.

THE RELATIONSHIP OF EMPATHIC ABILITIES IN ADOLESCENTS WITH THE EFFECTIVENESS OF INTERPERSONAL COMMUNICATION

ZALYGAEVA Svetlana Alexandrovna

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Faculty Psychology and Pedagogy
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

The article deals with the concept and features of empathic abilities in adolescents. The results of the study of empathic abilities and interpersonal communication in adolescents are presented, the relationship between the level and characteristics of empathic abilities in adolescents and the effectiveness of interpersonal communication is revealed.

Key words: empathy; empathic features; social intelligence; communication; adolescents.

УДК 159.9

РАННЕЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВО – ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

БАНИКОВА Марина Сергеевна

студент факультета психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье представлены основные изменения в подходах к построению и реализации моделей психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Обосновывается семейно-центрированный подход как условие и цель эффективной ресурсной поддержки родителей детей с ОВЗ. Рассматриваются принципы и особенности реализации программ раннего вмешательства в системе оказания помощи семье с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: раннее вмешательство, семейно-центрированный подход, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Раннее вмешательство развивается в мире последовательно с 70-х гг. прошлого века, пройдя эволюционный путь от доминирования медицинской реабилитации детей-инвалидов и детей с ограничениями жизнедеятельности к развитию разнообразных методов психолого-педагогической коррекции. В системе образования РФ получили широкое распространение различные модели ранней психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, наиболее известными из которых являются лекотеки, группы кратковременного пребывания по типу «Особый ребенок», «Группа адаптации» и другие, имеющие целью минимизировать и скорректировать нарушения развития ребёнка, не делая акценты на психологическом состоянии людей, окружающих его [5]. При этом, тяжесть и сочетаемость нарушений у детей могут повлечь за собой состояние постоянного стресса, подверженность эмоциональному «выгоранию» у родителей. Чем сложнее нарушение, физическое или умственное, тем больший стресс испытывает семья. Семья с особым ребенком отличается более сложными внутрисемейными отношениями, высоким уровнем депрессии, недостаточно активной профессиональной и социальной жизни и т. д. [6]. Исследования Г.О. Самсоновой, Е.В. Декиной подтверждают, что члены семьи с ребенком с ОВЗ

нуждаются в квалифицированной психологической и психотерапевтической помощи [3].

С середины 80-х гг. XX в. в научном обществе формируется убеждение, что более эффективны в работе с семьями, в которых рождается и растет ребенок с нарушениями – программы, направленные на раннее вмешательство и помощь всей семье, т. е. семейно-центрированные услуги [4]. Такая помощь предусматривает вовлечение и активное участие семьи в процесс оказания ранней помощи, смещение акцентов на укрепление позиции родителей, их обучение развитию функциональных навыков в повседневной жизни в естественных ситуациях [2]. Применительно к детям с ОВЗ семейно-центрированный подход раннего вмешательства разрабатывается в зарубежной (М. Гуральник, М. Селигман, К. Данст, К. Тривелт и др.) и отечественной (А.А. Кукуруза, Л.В. Самарина и др.) литературе.

Представим основные положения семейно-центрированного подхода:

– семья занимает центральное место в жизни ребенка с ОВЗ, является решающим ресурсом в его развитии;

– развитие психоэмоциональных, когнитивных, поведенческих и социальных навыков ребенка с нарушениями зависит от качества жизни и функционирования семьи;

– все семьи имеют сильные стороны, которые могут быть раскрыты и применены для улучшения качества жизни и функционирования;

– раннее вмешательство должно ориентироваться на потребности семьи;

– родители рассматриваются как эксперты, обладающие уникальными знаниями о своем ребенке.

Данный подход предполагает активное вовлечение родителей в процесс развития ребёнка, научение их приёмам и способам улучшения его функционирования. Одним из механизмов реализации семейно-центрированного подхода в системе раннего вмешательства является использование на всех этапах работы запроса родителей как основы для оценки, планирования, постановки целей и выстраивания индивидуальной программы помощи и направлений дальнейшей работы. В процессе психолого-педагогического сопровождения важно фокусироваться на изменяющихся потребностях родителей и ребенка. Выделим принципы практики раннего вмешательства [1]:

– дети лучше всего учатся через повседневный опыт и взаимодействие со знакомыми людьми в знакомых ситуациях;

– семьи при наличии необходимой поддержки могут способствовать обучению и развитию детей;

– процесс раннего вмешательства должен быть динамичным и индивидуализированным с учетом особенностей ребенка и его семьи;

– результаты индивидуальной работы с семьей должны основываться на потребностях и приоритетах детей и семей;

– мероприятия в отношении детей и членов семьи должны быть проверены практикой.

На базе МБУ ДО «Центр психолого-педагогического и социального сопровождения» г. Тулы реализуется технология ранней помощи с целью оказания психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, нормализации её жизни посредством развития эффективно функционирующего ребенка, его собственной активности и участия в типичных ситуа-

циях домашней и социальной жизни. На всех этапах оказания ранней помощи семье, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, междисциплинарная команда специалистов Центра работает в партнерстве с родителями с целью повышения их ресурсности на основе грамотно организованной активности с включением ребёнка. Параллельно при необходимости семье оказывается консультативная помощь по поддержке гармоничного психологического состояния. Длительность сопровождения семей может быть долгосрочной и краткосрочной. Виды ранней помощи, получаемые семьей, определяются после первичного приёма и зависят от запроса семьи, имеющихся у ребёнка ограничений жизнедеятельности.

Анализ результатов обращений 40 семей в службу ранней помощи на базе Центра в 2019-2020 гг. было выявлено, что 75% семей нуждается в комплексном сопровождении, составлении и реализации индивидуальной программы ранней помощи, с последующим мониторингом и подведением итогов; 20% семей испытывает потребность в консультировании по вопросам развития ребёнка, психологического состояния родителей, сопровождения семьи в период адаптации ребенка в образовательной организации и т. д.; только 5% семей не нуждается в ранней помощи (специалистами службы проводится единовременная консультация, в результате которой обсуждается маршрут развития ребёнка).

Таким образом, проблемы здоровья и развития у ребенка, ограничение его жизнедеятельности влияют на всю семью, изменяя ее функционирование, психоэмоциональное состояние. Задача раннего вмешательства направлена на усиление роли родителей в их возможности развития и поддержки своего ребенка. Технология раннего вмешательства ориентирована на выявление и удовлетворение потребностей семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Центральным механизмом реализации семейно-центрированного подхода в системе раннего вмешательства является функциональный запрос, который формируется в результате совместной деятельности специалистов и родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жиянова П.Л. Семейно-центрированная модель ранней помощи детям с синдромом Дауна. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2014. – 248 с.

2. Кабенина И.П. Проблемы и стратегии помощи семье с ребенком с нарушением развития // Современная зарубежная психология. – 2016. – Том 5. – № 1. – С. 64-71. doi: 10.17759/jmfp.2016050108.
3. Самсонова Г.О., Декина Е.В. Особенности психологической помощи замещающей семье, воспитывающей ребенка с особыми потребностями в развитии, и формирование ответственного родительства. – М.: Эдитус. 2017. – 260 с.
4. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями развития. – М.: Терезин, 2009. – 365 с.
5. Чугунова А.И. Направления работы с родителями в рамках службы ранней помощи: опыт работы ЦПМСС «Лекотека» // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 6-7. – М.: Терезинф, 2016. – С. 242-246.
6. Dunst C.L. Professional-family help giving relationships in family support programs. Case Studies Journal, 2015. vol. 4, no. 9, pp. 23-31. Available at. – URL:[http:// www.casestudiesjournal.com/Volume%204%20Issue%209%20Paper%203.pdf](http://www.casestudiesjournal.com/Volume%204%20Issue%209%20Paper%203.pdf). (дата обращения: 15.01.2016).

EARLY INTERVENTION IS THE BASIS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

BANNIKOVA Marina Sergeevna

student of the Faculty of Psychology

L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

The article presents the main changes in approaches to the construction and implementation of models of psychological and pedagogical support for families raising children with disabilities. The article substantiates the family-centered approach as a condition and goal of effective resource support for parents of children with disabilities. The principles and features of the implementation of early intervention programs in the system of providing assistance to families with children with disabilities are considered.

Key words: early intervention, family-centered approach, psychological and pedagogical support, children with disabilities.

УДК 159.9

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

ДЕКИНА Елена Викторовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье раскрываются особенности разработки и реализации программ курсов повышения квалификации, приводятся примеры конкретных программ с использованием современных психолого-педагогических технологий.

Ключевые слова: педагог-психолог, повышение квалификации, психолого-педагогические технологии.

Повышение квалификации стимулирует профессиональный рост педагогов-психологов. Выпускники вуза должны успешно решать профессиональные задачи, постоянно совершенствоваться, в этой связи необходимо проведение курсов повышения квалификации, тематических семинаров, научно-практических конференций, стажировок,

круглых столов для изучения психолого-педагогического опыта и современных практик работы педагога-психолога, разрабатывать и реализовывать дополнительные образовательные программы [2].

Как правило, программы курсов повышения квалификации имеют модульный характер, направлены на формирование компетенций, связанных с решением профессиональных задач. Модуль включает теоретическую и практическую части. Теоретическую подготовку слушатели получают при непосредственном общении с ведущими учеными и практиками, на лекционно-практических занятиях, консультациях и т. д. В рамках практической подготовки слушатели применяют полученные знания на практике. Например, могут принять участие в апробации различных технологий: проектные, диалоговые, игровые, технологии поддержки творческих инициатив, личностно ориентированного взаимодействия, вовлечения детей в социокультурную деятельность и др.; осуществляют работу в микрогруппах: экспертная, аналитическая, информационная и др. Практическая часть программы может быть реализована в форме проектно-аналитической сессии, проектной мастерской, организационно-деятельностной, деловой игры, мастер-класса, тренинга, онлайн-интенсива, онлайн-сессии и т. д. [3]. На практических занятиях осуществляется совершенствование программ и проектов слушателей, их апробация на экспериментальных площадках, внедрение инновационных психолого-педагогических технологий. В процессе организации курсов повышения квалификации возможно расширение социального партнерства.

Дистанционное обучение предполагает, что слушатели могут задавать вопросы и получать консультации преподавателя, используя различные средства общения, встроенные в MOODLE: форум, обмен файлами, сообщениями и комментариями при выполнении заданий и др. К формам дистанционного взаимодействия можно отнести: консультирование, обмен опытом, проведение мастер-классов, веб-занятий, форумов и т. д.

Результатом деятельности слушателя может стать выстраивание профессионально-личностного маршрута, разработка собственного проекта или программы и т. д. Тестирование

обеспечивает систематичность самостоятельной работы слушателей, позволяет оценить эффективность обучения на курсах.

Актуальным является поиск современной проблематики для курсов повышения квалификации, например, в настоящее время обсуждается включение такого предмета, как принятие решений, расширение профориентационных практик в школе, включение проектной деятельности, которая позволяет приобрести знания и навыки, основываясь на собственных интересах, подготовка наставников (наставничество психологов, которые помогут ребенку в командной работе, в формировании мягких навыков, стрессоустойчивости, социального взаимодействия, заинтересовать и поддержать ребенка), психологическая подготовка педагога, так как учитель не просто перестает знания, а становится носителем культурного и психологического опыта и т. д. Таким образом, важно, чтобы в рамках курсов повышения квалификации слушатели получали актуальные знания, необходимые в профессиональной деятельности, имеющие теоретико-методологические основания, практико-ориентированный характер, осваивали инновационные психолого-педагогические технологии.

Например, программа курсов повышения квалификации «Современные подходы к организации учебно-воспитательного процесса с учащимися» включает следующую тематику: «Современные методологические подходы к организации учебно-воспитательной работы с учащимися», «Нормативная база учебно-воспитательной работы в школе», «Приоритетные направления воспитательной работы в школе», «Специфика организации учебно-воспитательной работы с различными категориями учащихся», «Технологии личностно-ориентированного взаимодействия субъектов образования», «Профилактика асоциальных явлений учащихся», «Психолого-педагогическая поддержка созидательной активности учащихся. Технологии организации волонтерских практик», «Взаимодействие педагога и психолога с семьей воспитанника» и др. Слушатель, освоивший программу, должен использовать интерактивные психолого-педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе,

применять современные методы диагностирования достижений воспитанников, осуществлять психолого-педагогическую поддержку учащихся, использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса, проектировать различные виды учебно-воспитательной деятельности учащихся с использованием инновационных и традиционных технологий, владеть психолого-педагогическими приемами и техниками, необходимыми для работы с различными категориями учащихся.

Для проектирования программы курсов повышения квалификации «Подготовка специалистов-коммуникаторов для работы с замещающими семьями, в том числе воспитывающими детей с ОВЗ» было проведено анкетирование педагогов-психологов, социальных педагогов в количестве 25 человек, работающих с замещающими семьями. Специалисты выделили следующие проблемы замещающих семей: «родители не справляются с воспитанием ребенка и возвращают его», «психологические проблемы», «замкнутость семьи», «недостаточная готовность специалистов установить контакт с семьей», «отношение замещающих родителей к приемному ребенку», «эмоциональное выгорание замещающих родителей», «проблемы взаимоотношений собственных и приемных детей в замещающей семье» и др. По мнению психологов и педагогов, эффективными мероприятиями, проводимыми с замещающей семьей, являются школа приемных родителей, клуб для замещающих семей, индивидуальная работа, мероприятия, направленные на сплочение семьи, досуговые программы, мастер-классы для родителей и детей, группы поддержки и др.

В рамках курсов повышения квалификации специалисты хотели бы обсудить следующие вопросы: «формирование благоприятного психологического климата в замещающей семье», «подготовка родителей к будущему родительству», «эффективные формы взаимодействия с замещающей семьей»,

«сопровождение семьи на этапе отказа от приемного ребенка», «тревожность приемных родителей», «использование арт-терапевтических технологий в работе с замещающей семьей», «особенности взаимоотношений собственных детей и приемных», «как найти контакт с семьей» и др.

На основе результатов анкетирования специалистов, собственных исследований [1], разработана программа курсов повышения квалификации, включающая следующие модули: «Мишени психолого-педагогической помощи замещающей семье», «Лучшие практики формирования ответственного родительства», «Альтернативная коммуникация в работе с детьми с ОВЗ», «Проектирование программ, детско-родительского клуба для работы с замещающей семьей, в том числе воспитывающей детей с ОВЗ», интерактивный модуль (мастер-классы, дискуссия со специалистами, круглый стол с волонтерами, обучающий практикум). Психологами осваивались следующие технологии: альтернативная коммуникация; матрица коммуникативной компетентности; арт-технологии; терапия средой; клиническая супервизия и др. Интерактивный модуль включал работу в микрогруппе по созданию совместного рисунка по семейной тематике; творческую мастерскую «Дом, в котором мы живем»; решение кейсов с точки зрения социального педагога, психолога, родителей, детей; анализ и доработку рекомендаций (советов) для родителей и детей; незаконченные предложения и др. Инновационная часть курсов связана с участием в программе членов конкретной замещающей семьи, которые привлекались к совместной деятельности (выполнение семейного рисунка по предложенной тематике, методики «Незаконченные предложения» и т. д.).

Проектирование программ курсов повышения квалификации опирается на нормативные документы, результаты исследований, использование современных технологий работы, формирование важных профессиональных компетенций слушателей и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Декина Е.В. Психологическое благополучие замещающей семьи, принявшей на воспитание ребенка с ОВЗ // Научный потенциал. – 2020. – № 1(28). – С. 20-22.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. N 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».
3. Современный словарь понятий и терминов психолога службы образования / авт.-сост. Е.В. Декина, К.С. Шалагинова, Н.А. Степанова. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2019. – 156 с.

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL RETRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL TEACHERS

DEKINA Elena Viktorovna

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Faculty Psychology and Pedagogy
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Russia, Tula

The article reveals the features of the development and implementation of advanced training courses, provides examples of specific programs using modern psychological and pedagogical technologies.

Key words: teacher-psychologist, professional development, psychological and pedagogical technologies.

УДК 159.9

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

ДОРОВСКИХ Мария Сергеевна

студент факультета психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассматривается понятие профилактики нарушений межличностных отношений младших школьников. Обосновываются направления психологической профилактики межличностных отношений младших школьников в классном коллективе.

Ключевые слова: межличностные отношения, профилактика, младшие школьники.

В данный момент наблюдается значительный рост исследований, посвященных межличностным отношениям и развитию младшего школьника в классном коллективе. Возникает необходимость определения той роли, которую играют отношения между сверстниками в формировании личности школьника на различных этапах его жизни, и в частности в младшем школьном возрасте – наиболее ответственном периоде перехода ребенка в новую социально значи-

мую систему отношений. Актуальность его заключается в выявлении скрытых механизмов, которые лежат в основе межличностных отношений в классном коллективе младших школьников.

Межличностные отношения приобретают особое значение для детей школьного возраста. В младшем школьном возрасте при общении со сверстниками активизируется познавательная предметная деятельность, формируется значимый опыт межличностного общения и

соответственно нравственного поведения. Вполне очевидно, что в этом возрасте школьники нуждаются в общении, а стремление к общению делает группу сверстников чрезвычайно ценной и привлекательной. Принимая участие в групповом общении со сверстниками, ребёнок учится понимать ценность отношений, что положительно сказывается на его личностном развитии [4].

Проблеме изучения гармоничных межличностных отношений детей школьного возраста уделяют внимание многие выдающиеся ученые современности. Среди авторов следует отметить такие имена, как Е.П. Ильин, С.В. Банькина, У. Мишел, Дж. Роттер, Г. Салливан и другие [1].

Взаимоотношения между учениками в классе – это те отношения, которые возникают в процессе их совместной деятельности. Деятельность школьника складывается из учения и других дел – трудовых, общественных, бытовых. Личные взаимоотношения уже в младшем школьном возрасте являются основой тесных группировок, так называемых малых групп.

В результате систематической работы учителя по воспитанию у учащихся чувства товарищества и коллективизма их потребности приобретают общественную направленность. Дети хотят, чтобы класс был лучшим, чтобы все были хорошими учениками. Они начинают по собственной инициативе оказывать друг другу помощь. О развитии и укреплении коллективизма у детей младшего школьного возраста говорит растущая потребность завоевать уважение товарищей, нарастающая роль общественного мнения, сверстников [2].

Младший школьный возраст является важнейшим периодом в развитии личности детей, сенситивным периодом в развитии познавательной и эмоционально-волевой сфер. У детей начинают формироваться основные качества личности, возникает необходимость в самопознании, самореализации, утверждении своей значимости в обществе. Зарождаются первые шаги к взрослой самостоятельной жизни, дети учатся проявлять инициативу, и встречают на своем пути серьезные вопросы жизнедеятельности и взаимодействия с окружающим их миром. Кроме того, у младших школьников определяются

основы нравственности, формируется представление о социальных установках и нормах, а также отношение к окружающим людям. На протяжении всего учебного процесса, дети младшего школьного возраста сталкиваются с проблемными ситуациями, выход из которых они еще только учатся находить. Нередко возникают и конфликтные ситуации между учениками, к конструктивному разрешению которых младшие школьники самостоятельно еще не готовы [3].

Взаимодействие детей младшего школьного возраста носит непринужденно эмоциональный характер. Зачастую дети младшего школьного возраста яростно проявляют свое отношение на замечания или требования педагогов, на различные нестандартные ситуации и некоторые поступки других детей. По суждению Ю.Ф. Лукина, сфера образования считается одной из наиболее конфликтных в жизнедеятельности сообщества. Трудности взаимодействия участников образовательного процесса обретает все большую остроту для нынешней школы. Школьные межличностные конфликты служат источником множества неблагоприятных событий [5].

В младшем школьном возрасте у ребенка формируется навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми формируется личностная рефлексия самооценка. Ребенок учится прислушиваться к мнению не только учителя, но и сверстников, регулировать свое поведение в соответствии с нравственными качествами и поступками человека.

В общении ребенка со сверстниками не только более охотно осуществляется познавательная предметная деятельность, но и формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения. Стремление к сверстникам, жажда общения с ними делают группу сверстников для школьника чрезвычайно ценной и привлекательной. Участием в группе они очень дорожат, поэтому такими действенными становятся санкции со стороны группы, применяемые к тем, кто нарушил ее законы. Меры воздействия при этом применяются очень сильные, иногда даже жестокие - насмешки, издевательства, побои, изгнание из «коллектива».

Таким образом, задача взрослых – помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность

умений каждого школьника и для его одноклассников.

С целью профилактики нарушений межличностных отношений у детей младшего школьного возраста в классном коллективе было проведено исследование на базе ГОУ ТО ТОЦО отд. № 2. В исследовании приняли участие 13 детей младшего школьного возраста, из них 11 мальчиков и 2 девочки. В качестве критериев исследования нарушений межличностных отношений младших школьников в классном коллективе выступили статусная позиция, сплоченность коллектива, уровень психологического климата. Диагностическая программа исследования данных критериев включает методику «Психологический климат» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева), методику Социометрия (Дж. Морено), проективную методику «Как я отношусь к одноклассникам», цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинды и тест «Групповая сплоченность» К.Э. Сижора.

На основании анализа результатов исследования можно сделать вывод, что в классном коллективе сниженный уровень психологического климата (большинство младших школьников – 60% – оценивало критерии благоприятности климата ниже 4 баллов). Члены коллектива часто проявляют безразличие к более тесному общению с отдельными учениками класса, занимающих статусную позицию «отверженные», выражают отрицательное отношение к совместной деятельности. Преобладают ссоры, реже агрессия, обвинения. Статусные позиции младших школьников в классном коллективе распределены следующим образом: 2 «лидера», 46% класса входят в категорию «предпочитаемые», «пренебрегаемых» – 38 % младших школьников, что говорит о расслоении классного коллектива. Согласно применению методики исследования групповой сплоченности К.Э. Сижора, выявлено, что большей частью учеников классного коллектива, оценивается уровень групповой сплоченности класса, как «низкий», это составляет – 55% опрошенных школьников. И лишь 16% младших школьников оценили уровень как «высокий».

Причинами возникновения нарушений межличностных отношений по наблюдениям является агрессивное поведение, споры, недопонимание. Для того, чтобы наладить межличностные отношения, а также повы-

сить социометрический статус четырёх обучающихся, следует провести комплекс мероприятий, направленный на вторичную профилактику нарушений межличностных отношений младших школьников.

Существует множество рекомендации по профилактике межличностных отношений младших школьников. Например, развитие благоприятной психологической и нравственной атмосферы в классе, повышение информированности педагогов о способах предупреждения и урегулирования межличностных конфликтов детей младшего школьного возраста и др.

Профилактическая работа по устранению нарушений межличностных отношений должна проводиться по следующим направлениям:

1. Психологическое просвещение. Необходимо сообщить родителям и учителям максимум возможной информации по проблеме нарушения межличностных отношений в классе. Следует объяснить родителям и педагогам причины разобщенности между младшими школьниками, возможные последствия, обучить продуктивным способам поддержки детей с низким социометрическим статусом.

2. Психологическая работа с младшими школьниками, направленная на формирование коммуникативных навыков, эмпатии и принятия сверстников, продуктивных способов разрешения конфликтов.

3. Третьим направлением работы по профилактике межличностных отношений в классе является создание благоприятной психологической атмосферы, в особенности детям с нарушением статусных позиций, заниженным уровнем самооценки, отстранённых или отверженных, поощряющей развитие чувства защищённости и надёжности.

Профилактика нарушений межличностных отношений младших школьников зависит от многих факторов: личностных качеств, психологического климата в семье, взаимоотношений с родителями и педагогами.

Практика показывает, чтобы достичь более высокого профилактического эффекта, в результате занятий с детьми, необходима преемственность работы образовательных организаций и воспитанием в семье. Представление о том, что в воспитании необходимы специальные знания, еще не укоренились в сознании значительной части совре-

менных родителей. Это возможно только при повышении компетентности родителей в этой сфере. Проводить анкетирование родителей по выявлению особенностей взаимодействия с детьми, психолого-педагогические консультации, где формируются пред-

ставления о продуктивных способах взаимодействия и поддержки ребенка. Консультации об особенностях возраста и проблемах, которые возникают в период формирования личности школьника и по интересующим родителей вопросам по воспитанию детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2018. – С. 373-394.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка. – СПб.: Речь, 2014. – 272 с.
3. Донченк Е.А. Личность: конфликт, гармония. – Киев: Политиздат, 2011. – 163 с.
4. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: Учебное пособие. – Минск: Университетское, 2019. – 134 с.
5. Лукин Ю.Ф. Конфликтология: управление конфликтами. – М.: Академический проект: Трикста, 2017. – 799 с.

PREVENTION OF VIOLATIONS OF INTERPERSONAL RELATIONS OF YOUNGER STUDENTS IN THE CLASS TEAM

DOROVSKIKH Maria Sergeevna

student of the Faculty of Psychology

L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University

Tula, Russia

The article deals with the concept of prevention of violations of interpersonal relations of younger schoolchildren. The directions of psychological prevention of interpersonal relations of younger schoolchildren in the classroom are substantiated.

Key words: interpersonal relationships, prevention, primary school children.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ЕГОРОВА Юлия Сергеевна

магистрант факультета психологии

ФГБОУ «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

В статье показана актуальность создания психологически безопасной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы, представлена сущность понятия «психологически безопасная среда», рассматриваются условия организации психологически безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: среда, образовательная среда, безопасность человека, комплексная безопасность образовательной среды, условия.

В современных реалиях, проблема психологической безопасности приобрела важное значение. Те перемены, которые

происходят в современном мире (социальные, политические, экономические) затрагивают и усложняют условия жизни каждого

человека, изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие индивидуума. Поэтому в современной психолого-педагогической практике становится очевидным, что учащиеся, находясь в стремительно изменяющихся условиях внешней среды, нуждаются в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может носить как личностный характер, так и относиться к условиям, в которых происходит жизнедеятельность. В подобных обстоятельствах проблема безопасности человека (в том числе и психологической) встает на первое место не только в государственной политике, но и в системе образования.

По мнению учёных (Б. Боулби, Д.В. Винникота, В.И. Гарбузова, А. Маслоу, Э.Г. Эйдмиллера, Э. Эриксона), полноценное развитие человека возможно лишь при условии удовлетворения такой потребности как безопасность.

По определению И.А. Басовой под психологической безопасностью понимается состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1].

«Психологическая безопасность образовательной среды - это состояние психологической защищённости от всех видов насилия, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения)» [5].

Важное значение для безопасности человека имеет образовательная среда. Идеи развития образовательной среды были отражены в исследованиях отечественных психологов и педагогов (Г.А. Ковалев, В.П. Лебедева, А.Б. Орлов, В.И. Панов, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, И.М. Улановская, Б.Д. Эльконин, В.А. Ясвин и др.) и в зарубежной психологии (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс и др.).

Вопросами моделирования и проектирования безопасной образовательной среды в условиях школы занимались Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Г.М. Андреева, И.В. Дубровина Л.Ф. Бурлачук, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, Б. Краус, В.А. Левин, М.В. Осорина, И.А. Басова, Г.А. Мкртычан, В.И. Панов и др.

Теоретический анализ психологической и педагогической литературы показал, что в психологически безопасной образовательной среде все субъекты учебного процесса должны быть защищены. Она согласовывается с определенными принципами развития и реализацией потенциала каждого, также не должно присутствовать психологическое насилие.

Показателями безопасности в образовательной среде школы выступают:

- низкий уровень психологического насилия или его отсутствие (минимальные повторяющиеся унижения, оскорбления, издевательства или терроризирования ребенка);
- высокий уровень удовлетворенности школьной средой (то есть удовлетворение учащихся образовательной деятельностью, которая происходит в школе);
- доброжелательная обстановка в классе (позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности, уместный юмор, дружный коллектив);
- высокий уровень увлеченности в образовании и процессе обучения (то есть увлеченность процессом деятельности);
- участие родителей в процессе воспитания, способность пользоваться навыками социального взаимодействия (родители являются первыми педагогами для своих детей и принимают непосредственное участие в воспитательном процессе, что создает благоприятные условия для преемственности обучения и воспитания, так как формирует положительный микроклимат).

В настоящее время стал широко использоваться термин комплексная безопасность образовательной среды.

«Комплексная безопасность образовательной среды – совокупность определенных видов безопасности (интеллектуальной, духовной, нравственно-этической, психологической, педагогической, этнической, физиче-

ской, трудовой, управленческой), гарантированно обеспечивающая защищенность всех участников образовательного процесса» [4].

Итак, в психологии категория безопасности активно исследуется с середины XX в., в работах следующих психологов: А. Маслоу, Э. Фромм, К. Хорни и др. В отечественной психологии понятие психологической безопасности изучается с конца 70-х и начала 80-х гг.

В контексте современного развития отечественного образования безопасность, прежде всего, направлена на сохранение системы, на обеспечение ее нормального функционирования. Психологическая безопасность выступает как защита от влияния на сознание со стороны других людей.

Для создания безопасной среды и отказа от психологического насилия человек должен иметь представление не только о том, что является насилием, но и как создать условия для внутренней безопасности и безопасности референтной среды, должен уметь управлять чувствами и идентифицировать происходящее в группе, определять пути, с помощью которых опасное поведение может стать насильственным.

Наиболее важными условиями образовательной среды, благодаря которым удастся создать психологическую безопасность, являются:

1) доброжелательные взаимоотношения (включают в себя доверие друг к другу, внимание и уважение, психологическую поддержку, заботу о безопасности каждого члена коллектива и др.);

2) дисциплина.

Решение проблем психологической безопасности в образовательной среде, согласно исследованиям зарубежных психологов, может также осуществляться через программы по улучшению межличностного взаимодействия и обучению социальным навыкам. Де-

фицит социальных навыков может быть уменьшен путем проработки характеристик группы, являющихся источником межличностных проблем, и увеличением мотивации (желания) эффективно справляться с такими проблемами.

Таким образом, для обеспечения психологически безопасной образовательной среды школы следуют соблюдать следующие условия:

– «целенаправленное профессиональное влияние каждого участника на формирование безопасной образовательной среды, на гуманизацию отношений самих участников образовательного процесса;

– адресная помощь обучающемуся в решении актуальных задач жизнедеятельности, а также социализации в условиях образовательного учреждения (затруднения, личностные и межличностные проблемы, проблемы социально-эмоционального характера, проблемы с выбором видов деятельности и т. д.);

– активное предупреждение возникновения острых, деструктивных проблем развития обучающегося в течение учебного дня;

– эффективное применение адекватных методов и технологий работы в условиях стрессовой ситуации;

– повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов, психологов, управленцев, родителей, а также самих обучающихся, включая овладение ими технологиями индивидуальной и групповой работы в условиях стрессовой ситуации» [4].

Следовательно, психологическая безопасность в условиях общеобразовательной школы может выступать как условие, которое позволит придать образовательной среде развивающий характер, обеспечить психологическое здоровье для всех участников образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие/ под ред. И.А. Баевой. – М.: Экон-Информ, 2009. – 248 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: автореферат дис. ... доктора псих. наук. – Санкт-Петербург, 2002. – 44 с.
3. Непрокина И.В., Болотникова П.О., Ошкина А.А. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг : учеб. пособие. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 92 с.

4. Федотенко И.Л., Югфельд И.А. Проектирование психологически безопасной образовательной среды как педагогическая проблема // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2015. – № 3. – С. 94-99.

5. Формирование психологически безопасной образовательной среды: диагностический инструментарий, программы и технологии. Методические рекомендации для педагогов-психологов / авт.-сост.: Е.В. Мазурова. – Барнаул: КГБУ «Алтайский краевой центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи», 2019. – 72 с.

PSYCHOLOGICALLY SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SECONDARY SCHOOL

YEGOROVA Yulia Sergeevna
master's student of the Faculty of Psychology
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

The article shows the urgency of creating psychologically safe learning environment in secondary school, presents the essence of the concept of «educational environment», examines the conditions for organizing a psychologically safe educational environment.

Key words: environment, learning environment, human safety, integrated safety of the educational environment, conditions.

УДК 159.9

МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

ЗАХАРОВА Надежда Михайловна
магистрант факультета психологии
ФГБОУ «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье раскрывается понятие профессионально важные качества студентов. Определяются компоненты профессионально важных качеств студентов (коммуникативные способности, познавательные способности, эмоционально-волевая сфера, организаторские способности).

Ключевые слова: профессионально важные качества, коммуникативные способности, познавательные способности, эмоциональноволевая сфера, организаторские способности.

На современном этапе образования все чаще предъявляются новые требования к качеству подготовки будущих специалистов-психологов. Одним из направлений подготовки специалистов является развитие профессионально важных качеств студентов, необходимых в дальнейшем для успешной работы психологом.

Образовательный процесс постоянно изменяется. Кардинально меняются базовые пара-

дигмы образовательного процесса, ломаются устоявшиеся подходы и схемы подготовки. Поэтому существует потребность в исследовании профессионально-важных качеств студентов-психологов, которые позволят им стать конкурентоспособными специалистами.

Процессу личностного становления в системе профессионального образования присущи психофизиологические изменения, которые происходят в человеке при овладении

профессиональной деятельностью. Профессиональное развитие личности включает в себя накопление определенных знаний, овладение умениями и навыками, конкретными способами практической деятельности и их постоянное совершенствование. Важно направить педагогический процесс высшей школе на подготовку творческой, самоактуализирующейся личности, будущего профессионала [2].

Процесс получения высшего образования будет более эффективным, если он будет взаимосвязанным с процессом профессионализации студентов. В развитии профессионально-важных качеств студентов-психологов важную роль влияет модель деятельности психолога по развитию и формированию данных качеств.

В современной системе образования существует необходимость в психологическом сопровождении процесса профессионального становления студентов, поскольку во время обучения необходимо опираться не только на закономерности психического развития, но и на индивидуальные особенности.

Понятие профессионально важных качеств было введено в отечественную психологию В.Д. Шадриковым. По мнению В.Д. Шадрикова, профессионально важные качества (ПВК) - это индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [1]

Аналогичной точки зрения придерживаются А.А. Бодалев, А.А. Дергач, Л.Г. Лаптев, Е.П. Ильин и другие, которые под ПВК подразумевают все компоненты психики профессионала: психические процессы, свойства, состояния, образования, которые позволяют ему осуществлять избранную деятельность [3].

В группу ПВК входит несколько сфер (коммуникативная, познавательная, эмоциональная и организационно-коммуникативная).

В работе с людьми важнейшее значение имеют коммуникативные способности, которые включают в себя:

- речевые способности (развитая речь, умение находить общий язык с разными людьми);

- социально-психологические способности (т. е. умение анализировать поведение окружающих и свое собственное, понимать

намерения и настроение людей, способность разбираться в их взаимоотношениях);

- способности к использованию невербальных средств общения (умение владеть мимикой, жестами; адекватно понимать невербальные сигналы клиентов);

- способность взаимодействовать (умение легко вступать в контакт с людьми, умение улаживать разногласия между ними, организовывать их взаимодействие, способность мысленно ставить себя на место человека, учитывать его мнение, владение приемами рефлексивного и активного слушания) [4].

К группе познавательных способностей относят:

- гибкость мышления;

- креативность — способность к творческому решению задач;

- способность к логическому убеждению;

- способность к самокритике, которая будет способствовать дальнейшему личностному и профессиональному росту и др. [3].

Эмоционально-волевая сфера – это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств, а также способности человека, проявляющиеся в регуляции им своей деятельности и различных психических процессов (способность контролировать свои чувства, поведение; умение преодолевать трудности, проявлять выдержку и др.) [2].

Организационно-методическими способностями являются ясное осознание и четкое формулирование цели своей деятельности; четкое представление о содержании собственной деятельности и т. д. [1].

Таким образом, проанализировав подходы к личностно-профессиональному развитию студентов в психологии, можно сделать вывод, что современная подготовка в вузах обязана учитывать личностное и профессиональное становление студентов. В центре обучения должна находиться уникальная целостная личность студента, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, раскрывает свой внутренний потенциал, открыта к принятию последующего опыта, осознанию ответственности перед жизненным выбором в разнообразных условиях действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власкина В.И. Исследование сформированности профессионально важных качеств у студентов Уральского колледжа индустрии красоты // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С.4-6.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2014. – 215 с.
3. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2007. – 25 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2008. – С. 25-28.

A MODEL OF A PSYCHOLOGIST'S ACTIVITIES FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PSYCHOLOGY STUDENTS

ZAKHAROVA Nadezhda Mikhailovna
master's student of the Faculty of Psychology
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

The article reveals the concept of professionally important qualities of students. The components of professionally important qualities of students are determined (communication skills, cognitive abilities, emotional-volitional sphere, organizational skills).

Key words: professionally important qualities, communicative, communicative abilities, cognitive abilities, emotional and volitional sphere, organizational skills.

УДК 159.9

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

ЗЫБИНА Елизавета Вячеславовна
магистрант факультета психологии
ФГБОУ «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В данной статье обосновывается актуальность исследований эго-идентичности, необходимость ее изучения в современном обществе. Производится обзор отечественных исследований феномена эго-идентичности и современных направлений ее изучения.

Ключевые слова: эго-идентичность, нормативный кризис развития, личностная зрелость, профессиональное выгорание, профессиональное самоопределение, виртуальная идентичность, субъективное благополучие.

Динамичность и стремительность преобразований в мире и в нашей стране во всех сферах жизни сопровождаются размытием жизненных ориентиров и отказом от традиционных ценностей. Глобальные изменения современного мира сопровождаются информационным разнообразием, непостоянством социальной и политической обстановки.

новки, увеличением всевозможных социальных ролей. Общество предъявляет к личности повышенные требования, оно нуждается в автономных, психологически пластичных и социально мобильных гражданах. Перед людьми открывается широкий спектр альтернатив для самореализации, что оказывает влияние на личностную идентичность человека. Человеку все сложнее определиться со своим местом в обществе и определить для себя личностно значимые жизненные ориентиры. В связи с этим проблема изучения эго-идентичности является актуальной, она выступает интересным предметом исследований. Однако исследования отечественных авторов данного психологического феномена освящены в научной публицистике недостаточно. Целью данной статьи выступает теоретический обзор отечественных исследований эго-идентичности.

Прежде чем приступить к обзору работ отечественных авторов, необходимо сначала обратиться к разработке этого понятия зарубежными авторами. Понятие «эго-идентичность» традиционно связывают с именем Эрика Эриксона, так как именно благодаря ему этот термин закрепился в психологической науке. Автор определял идентичность как целостность личности, тождественность и непрерывность нашего Я, несмотря на все те изменения, которые происходят с нами в процессе роста и развития. Следует отметить, что Э. Эриксон в своих трудах ограничился теоретическим анализом проблемы и понятия идентичности и не прибегал для этих целей к экспериментальным исследованиям, поэтому его определения зачастую являются достаточно широкими, метафоричными и слабо поддаются операционализации. Однако он сформулировал основные представления об идентичности, наметил ее содержание, а также элементы индивидуального опыта, выражающиеся в специфических чувствах [10, 19].

Вслед за Эриксоном проблему эго-идентичности разрабатывал Дж. Марсиа, который операционализировал данное понятие, в его модели идентичность отражает внутреннюю целостность (уникальность) и является способом адаптации к обществу (принятие социальных идеалов). По мнению Марсиа, идентичность – структура эго – это внутренняя самосоздающаяся, динамическая органи-

зация потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории жизни. Ключевым моментом данной теории является представление о том, что феноменологически эта структура проявляется через паттерны «решения проблем». Одновременно с расширением структуры идентичности повышается степень осознания себя, целенаправленности и осмысленности своей жизни.

Дж. Марсиа выделил четыре состояния, или статуса, идентичности:

1. Достигнутая идентичность – наиболее зрелый вариант личности. Этим статусом обладает человек, который прошел период кризиса и самоисследований и сформировал определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений. Он четко осознает свое место в жизни и структурирует свою жизнь соответственно.

2. Мораторий характеризуется состоянием кризиса и конструирования идентичности. Человек активно пытается разрешить кризис, перебирая множество вариантов, которые соответствовали бы его целям, интересам, идеалам и ценностям, при этом само решение еще не принято, выбор не осуществлен.

3. Предрешенная идентичность характерна для человека, который никогда не переживал состояние кризиса идентичности и принимал «готовое» решение под воздействием внешних обстоятельств и социального окружения.

4. Диффузная идентичность – ни выбор, ни поиск индивидом не осуществлялся, что приводит к отсутствию цельной, определенной идентичности. У такого человека нет внутренней целостности, воли и стремлений, которые могли бы стать фундаментом для самореализации. Он или никогда не находился в состоянии кризиса идентичности, или оказался неспособными решить возникшие проблемы [22; 23; 24].

В отличие от Э. Эриксона, Дж. Марсиа учел, тот факт, что формирование идентичности возможно и без прохождения кризисов, выделив статус предрешенной идентичности. Преимуществом данной концепции также является возможность измерения и оценки статусов эго-идентичности.

Существуют и другие зарубежные концепции эго-идентичности, но отечественные

авторы в большинстве своем опираются на вышеприведенные теории. Эго-идентичность рассматривалась многими отечественными исследователями в различных сферах жизни.

Е.Л. Солдатова исследовала нормативные кризисы развития личности и на основе полученных данных создала концепцию динамики эго-идентичности в них. Она разработала тест статусов и структуры эго-идентичности, который оценивает статусы эго-идентичности: предрешенную, достигнутую, диффузную. Основные показатели, определяющие статус: фиксация, сомнение, автономия. В отличие от теории Дж. Марсиа, Солдатова в своих работах указывает, что для стабильных периодов развития характерен мораторий в поиске эго-идентичности. По ее мнению, «мораторий» корректнее применить к статусу, который описан в категориях воздержания, устранения от поиска и от выбора, когда отсутствует не только активный поиск идентичности, но и нет мотивации к поиску. Такое состояние характерно периоду стабильности, когда в обретенной собственной идентичности нет сомнений. Этот период не является кризисным по содержанию. Е.Л. Солдатова установила, что для каждой фазы нормативного кризиса характерен определенный статус эго-идентичности: в начале – предрешенная (заданная новой социальной ситуацией, внешними образцами и идеальной формой); пик кризиса – размытая или диффузная; в завершении кризиса – автономная или достигнутая эго-идентичность; для стабильных периодов развития характерен мораторий в поиске эго-идентичности. Кроме этого, в последние годы исследовательница в рамках своей концепции изучает эго-идентичность в более узких направлениях, например, исследование феномена виртуальной идентичности [13; 14; 15].

Психологическое содержание и сопровождение нормативного кризиса перехода к юности в своих исследованиях рассматривала М.М. Смирнягина. В рамках данной темы она затрагивала и проблему эго-идентичности. Она пришла к выводу о том, что результатом нормативного кризиса перехода к юности является сформированная эго-идентичность и осознанные жизненные планы и цели. Достигнутая эго-идентичность характеризуется чувством стабильности,

глобального доверия, оптимизмом в отношении дальнейшей жизни, собственные ценности, убеждения и цели человек переживает как личностно значимые и обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни. Также эмпирическое исследование показало, что девятиклассники, покидающие школу, психологически еще не готовы к самоопределению. Так, взрослые или жизненные обстоятельства решают вопросы дальнейшего обучения за подростка, у которого, в связи с этим, формируется предрешенная эго-идентичность. Помимо этого, Смирнягина в рамках своего исследования разработала программу психологического сопровождения в период перехода к юности, цель которой заключалась в создании условий для развития у старшеклассников психологической готовности к профессиональному и личностному самоопределению, для формирования целостной эго-идентичности [11; 12].

И.А. Шляпкинова исследовала взаимосвязь между психологическими конструктами личностной зрелости и эго-идентичностью. Она установила, что эго-идентичность является значимым компонентом личностной зрелости, а именно – рефлексивным, который характеризует личность с точки зрения гибкой автономности, целостности, гармоничности, тождественности себе. Достигнутая идентичность – один из компонентов личностной зрелости как системного качества личности взрослого человека, отражающего готовность и способность личности к эффективному решению жизненных задач. Было доказано, что взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости имеет возрастную специфику и определяется возрастными задачами развития взрослого человека. Изменение психологического содержания личностной зрелости зависит от статуса эго-идентичности, который выступает условием формирования личностной зрелости и выполняет интегрирующую функцию [18].

И.Ю. Завьялова в своем исследовании в логике концепции развития эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности концептуализировала понятие «эго-интеграция», которое представляет собой особый уровень личностной зрелости, критерием достижения которого является автономный статус эго-идентичности и

определенная структура личностных особенностей, соответствующих культурально-возрастным ожиданиям в отношении поздней взрослости. Было установлено, что переживание нормативного кризиса перехода к поздней взрослости у респондентов с диффузным статусом эго-идентичности направлено на саморазвитие, а среди тех, кто достиг автономного статуса эго-идентичности, большинство ориентируется на освоение новых социальных ролей, прежде всего связанных с передачей жизненного опыта последующим поколениям. Также, Завьялова пришла к выводу, что динамика эго-идентичности в период нормативного кризиса перехода к поздней взрослости может быть определена через соотношение выраженности функций: личностной зрелости и рефлексии. Исследовательницей была выявлена структура эго-интеграции, где автономный статус эго-идентичности является основополагающим компонентом [8].

Исследование субъективного благополучия в связи со статусами эго-идентичности в разных фазах нормативного кризиса развития личности проводилось Е.В. Бенко. Выявлена гендерная и возрастная специфика субъективного благополучия в разных фазах нормативного кризиса развития личности. Субъективное благополучие изменяется в процессе проживания различных фаз нормативного кризиса развития личности и связано с изменением статусов эго-идентичности [3].

Н.М. Аксенова исследовала эго-идентичность как фактор профессионального самоопределения. Она эмпирически доказала взаимосвязь личностных характеристик, входящих в структуру эго-идентичности и критериев успешности профессионального самоопределения. Было установлено, что достижение идентичности расширяет возможности для более успешного профессионального самоопределения. Успешность профессионального самоопределения студентов определяется статусом эго-идентичности. Выделенные критерии успешности профессионального самоопределения студентов и личностные характеристики, входящие в структуру эго-идентичности взаимообуславливают друг друга [1].

Н.В. Трусова занималась исследованиями

взаимосвязи между профессиональной идентичностью студентов и эго-идентичностью, а также она рассматривала особенности эго-идентичности в период нормативного кризиса перехода к юности. Она доказала, что для студентов, демонстрирующих низкий и средний уровни сформированности учебной готовности к первичному освоению профессии, в большей мере характерны низкая самооценка, направленность на себя, диффузная и предрешенная эго-идентичность. Достигнутая эго-идентичность является системообразующим компонентом для первичной профессиональной идентичности [16].

Н.Ю. Андреева занималась исследованиями профессионального выгорания и его связи с эго-идентичностью. Исследовательница уточнила понятие профессионального выгорания в логике концепции динамики эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности взрослого человека как совокупности дисгармоничной эго-идентичности. Профессиональное выгорание как обязательный структурный компонент и как основу включает в себя дисгармоничную эго-идентичность. В работах Андреевой была определена структура феномена профессионального выгорания, включающая в себя три фактора, один из которых имеет наибольший вес, а именно: наличие диффузной и предрешенной эго-идентичности. Кроме того, было установлено, что автономная эго-идентичность снижает профессиональное выгорание педагогов [2].

Особенности формирования эго-идентичности студентов в процессе адаптации к обучению в вузе как фактора профилактики алкогольной аддикции изучала Ю.Ю. Кушнерова. В ее исследовании было установлено, что статус и особенности структуры эго-идентичности взаимосвязаны с выраженностью признаков алкогольной аддикции. Статус предрешения или моратория чаще сопровождается склонностью к аддикции. Наличие сформированной алкогольной аддикции сочетается с диффузной эго-идентичностью. Было доказано, что профилактика алкогольной аддикции у студентов первого курса возможна посредством формирования достигнутой эго-идентичности [9].

Одним из перспективных направлений ис-

следований эго-идентичности является изучение виртуальной идентичности, ее особенностей, а также ее соотношение с реальной идентичностью. Н.Н. Королева и И.М. Богдановская исследовали влияние информационной среды на составляющие идентичности в подростковом возрасте, в исследовании было выявлено взаимопроникновение образов реального и виртуального Я в структуре идентичности личности подростков [21]. А.Е. Жичкина и Е.П. Белинская утверждают, что за счет анонимности, возможности изменять внешний облик и исключать невербальные проявления интернет-пользователь получает возможность почти целиком управлять впечатлением о себе. Они приходят к выводу, что между виртуальной самопрезентацией и реальной идентичностью существуют отношения взаимовлияния [7; 20]. А.Е. Войскунский рассматривает виртуальное пространство в качестве новой среды деятельности человека, которая опосредует его жизнедеятельность. Его исследования направлены на социальную перцепцию в социальных сетях, сетевые (виртуальные) идентичности и их отличия друг от друга [4, 5]. Работы В.А. Емелина посвящены трансформации идентичности под влиянием использования обыденных технических средств, таких как телевидение, компьютеры, телефоны, анализируются риски неосмысленного использования технологий информационного общества и деформация устойчивых моделей идентификации [6]. Т.А. Фленина

также исследует специфику сетевой идентичности, в частности ее смысловую структуру у молодежи. Было установлено, что сетевая идентичность связана с реальной идентичностью личности молодежи: социальной, личностной и ее сформированностью (статусом). Смысловая структура сетевой идентичности современной молодежи включает в себя следующие компоненты: аффективный, когнитивно-поведенческий аспекты, образы виртуального «Я», уровни выраженности сетевой идентичности, которые характеризуются использованием определенных стратегий и тактик, а также личностно обусловленные смысловые функции [17].

Резюмируя все вышесказанное, можно сказать, что спектр эмпирических исследований в рамках отечественной психологии по проблеме эго-идентичности довольно разнообразен: динамика эго-идентичности в нормативных кризисах, концептуализация новых понятий в рамках теории эго-идентичности, эго-идентичность как фактор профессионального самоопределения, эго-идентичность и профессиональная идентичность, особенности формирования эго-идентичности в процессе адаптации к обучению в вузе как фактора профилактики алкогольной аддикции, взаимосвязь эго-идентичности с личностной зрелостью, субъективным благополучием, профессиональным выгоранием, а также, на наш взгляд, довольно перспективное и актуальное направление исследований – виртуальная идентичность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Н.М. Личностные характеристики эго-идентичности как фактор профессионального самоопределения студентов в вузе: дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2004. – 137 с.
2. Андреева Н.Ю. Эго-идентичность в структуре профессионального выгорания педагогов: дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2011. – 177 с.
3. Бенко Е.В. Субъективное благополучие человека, переживающего нормативный кризис развития личности: дис. ... канд. психол. – Челябинск, 2017. – 183 с.
4. Войскунский А.Е. Социальная перцепция в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 2. – С. 90-104.
5. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – С. 98-121.
6. Емелин В.А. Идентичность в информационном обществе. Монография. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017. – 360 с.
7. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 199 с.
8. Завьялова И.Ю. Эго-интеграция как личностная зрелость: дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2017. – 236 с.

9. Кушнерова Ю.Ю. Формирование эго-идентичности студентов в процессе адаптации к обучению в вузе как фактор профилактики алкогольной аддикции: дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2012. – 233 с.
10. Патырбаева К.В., Козлов В.В., Мазур Е.Ю. и др. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография. – Пермь: ПГНИУ, 2012. – 250 с.
11. Смирнягина М.М. Психологическое содержание и сопровождение нормативного кризиса перехода к юности: монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2012. – 310 с.
12. Смирнягина М.М. Психологическое содержание и сопровождение нормативного кризиса перехода к юности: дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 186 с.
13. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: дис. ... д-р. психол. наук. – Екатеринбург, 2007. – 372 с.
14. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267 с.
15. Солдатова Е.Л., Погорелов Д.Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 5. – С. 105-121.
16. Трусова Н.В. Развитие профессиональной идентичности в нормативном кризисе перехода к юности в условиях среднего профессионального образования: дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2011. – 152 с.
17. Фленина Т.А. Смысловая структура сетевой идентичности личности современной молодежи: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2016. – 232 с.
18. Шляпникова И.А. Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости: дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2010. – 201 с.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта; МПСИ; Прогресс, 2006. – 352 с.
20. Белинская Е.П., Жичкина А.Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью. – URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy/2015/11/4057> (дата обращения: 4.01.2021).
21. Королева Н.Н., Богдановская И.М., Луговая В.Ф. Влияние информационной среды на идентичность современных подростков // Электронный научно-практический журнал «Психология, социология и педагогика». – 2014. – № 11. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/11/3957> (дата обращения: 3.01.2021).
22. Marcia J.E. Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. № 3. P. 551-558.
23. Marcia J.E. Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. 1980. P. 159-187.
24. Marcia J.E., Waterman A.S., Matteson D.R. The ego identity status approach to ego identity / J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson. *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. P. 3-21.

MODERN STUDIES OF THE PHENOMENON OF EGO-IDENTITY IN DOMESTIC PSYCHOLOGY

ZYBINA Elizaveta Vyacheslavovna

master's student of the Faculty of Psychology
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

This article substantiates the relevance of research on ego-identity, the need for its study in modern society. A review of domestic studies of the phenomenon of ego-identity and modern directions of its study is made.

Key words: ego-identity, normative developmental crises, personality maturity, professional burnout, professional self-determination, virtual identity, subjective wellbeing.

УДК 159.9

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА

КОНЯЕВА Кристина Игоревна

студентка факультета истории и права

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

В статье рассмотрены профилактические меры в борьбе с эмоциональным выгоранием педагога вуза.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное выгорание, профилактические мероприятия, педагог.

Современный педагог решает задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Содержание, формы и методы обучения, средства воспитания изменяются, реагируя на запросы современного общества. Быстрая реакция под силу психически здоровому, профессионально компетентному, творчески работающему педагогу. Наличие многочисленных факторов (объективных и субъективных) вызывают у педагогов чувство неудовлетворенности, ухудшения самочувствия и накопления усталости. Эти физиологические показатели характеризуют напряженность работы, что приводит к профессиональным кризисам, стрессам, истощению и выгоранию. Результатом этих процессов является снижение качества профессиональной деятельности педагога: он перестает справляться со своими обязанностями, теряет творческий настрой, изменяет свои профессиональные отношения. Все эти причины неизбежно ведут к эмоциональному выгоранию и появлению профессиональных деформаций.

Целью данного исследования является анализ профилактических мероприятий, направленных на преодоление эмоционального выгорания у педагога.

Необходимо начать с определения понятия «эмоциональное выгорание». Среди ученых нет единого мнения по этому вопросу. Существуют различные подходы к пониманию данного понятия. Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова определяют эмоциональное выгорание, как «долговременную стрессовую реакцию, которая возникает вследствие продолжительных профессиональных стрессов» [2]. В.Е. Орел утверждает, что эмоциональное выгорание – это «специфическое состояние умственного, эмоционального и

психического истощения, связанное с профессиональной деятельностью и возникающее у психически здоровых людей, ранее успешно функционировавших на определенном уровне профессионального мастерства» [6].

Проблема эмоционального выгорания является актуальной для многих педагогов и психологов (М.В. Борисова [1], Т.И. Кузьма [4], И.П. Миронов [5], С.А. Третьякова [7], Е.Ю. Черкашина [8] и др.

Высокая подверженность педагогов развитию эмоционального выгорания традиционно объясняется высокой эмоциональной напряженностью педагогического труда. Также профессия педагога характеризуется напряженной коммуникацией в разноплановых отношениях «педагог – учащийся – родители – коллеги – руководство».

Также среди причин эмоционального выгорания выделяют напряженность и конфликты в профессиональном окружении, отсутствие поддержки коллег, нехватка возможностей, средств и способов для самореализации, монотонность профессиональной деятельности и неумение или нежелание ее разнообразить, недостаточное признание результатов деятельности со стороны руководства и общества в целом, невозможность карьерного роста, отсутствие мотивации учащихся, неразрешенные внутриличностные конфликты.

Установлено, что чаще всего синдрому эмоционального выгорания подвергаются педагоги старше 40 лет. Французскими учеными было выявлено, что учителя женского пола более восприимчивы к высокому эмоциональному истощению и обесцениванию личных достижений, в отличие от мужчин. В зоне риска находятся те педагоги, которые посвящают свою жизнь работе, активные, решительные,

тельные, требовательные к себе. В.Е. Орел выделяет 3 группы факторов, которые вызывают эмоциональное выгорание педагогов: личностные, организационные и взаимоотношения в коллективе.

Последствиями профессионального выгорания могут быть:

- понижение эмоционального фона, опустошенность;
- психологическая неустойчивость личности;
- разочарование в работе, снижение качества работы;
- снижение физического потенциала;
- негативизм относительно своих профессиональных достижений и возможностей, неприятие себя.

Таким образом, эмоциональное выгорание затрагивает различные стороны личности: межличностные, поведенческие и психофизиологические.

Для того чтобы педагогу избежать эмоционального выгорания необходима профилактика. В качестве профилактики деперсонализации педагогам рекомендуется:

- оценивать собственные цели и планы с точки зрения возможности выполнения;
- развивать интерес к работе и вносить в нее разнообразие: создавать новые проекты, обмениваться опытом с коллегами, посещать различные матер-классы и курсы повышения квалификации во избежание стагнации профессиональных знаний, умений и навыков;
- посещать тренинги личностного и профессионального роста;
- регулярно отдыхать и высыпаться не менее 8 часов;
- регулярно выполнять посильные физические упражнения, но стоит отметить, что нужно искать такой вид активности, который будет приносить удовольствие;
- найти хобби вне работы, это позволит снять напряжение, возникающее на работе;
- планировать свой день;
- разграничивать дела по степени важности;
- уметь отвлекаться от переживаний, связанных с работой;
- следить за своим физическим и психическим здоровьем;
- работать над собой, развивать свои способности;

– уметь преодолевать стресс и научиться снимать эмоциональное переживание;

- способность меняться;
- умение работать в напряженных условиях;
- высокая профессиональная мобильность;
- развивать такие личные качества, как общительность, самостоятельность, активность;
- развивать стремление опираться на собственные силы.

Своевременная профилактика выгорания включает в себя три направления работы: организация деятельности; улучшение психологического климата в коллективе; работа с индивидуальными особенностями. При организации деятельности администрация может смягчить развитие выгорания при обеспечении работникам возможности профессионального роста, четко распределить обязанности, продумать должностные инструкции. В учебные программы можно включить техники контроля собственного времени и выработки уверенности в себе, информацию о стрессе, техники релаксации. В данном случае следует большое внимание уделить организации рабочего места и времени, создать благоприятные условия во время рабочего дня: обеспеченность справочными материалами и пособиями, наличие изданий периодической печати, техническая оснащенность. Помещение должно соответствовать нормам санитарно-гигиенических требований. Учитывать наличие перерыва для принятия пищи, отдыха (восстановления сил).

Следующее направление профилактики синдрома выгорания – это создание психологического комфорта. Необходимо учесть, что работа педагога главным образом основана на энтузиазме, поэтому большое значение имеет самостоятельность в принятии решений. Известный петербургский психотерапевт А.В. Гнездилов, рассматривая вопрос профессионального выгорания, пишет: «Стремление к профессиональному совершенствованию, внимание к собственным эстетическим запросам, постоянное сознание необходимости делать добро будут способствовать созданию той атмосферы, в которой возможно купирование многих стрессовых реакций» [3].

Работа с индивидуальными особенностями учителей должна включать три основных

направления. Первое направление – развитие креативности у педагогов. Креативность является мощным фактором развития личности, определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов. Второе направление должно сглаживать влияние негативных профессиональных и личностных факторов, способствующих профессиональному выгоранию. Здесь необходима работа по развитию у сотрудников умения разрешать конфликтные ситуации, находить конструктивные решения, способности достигать поставленные цели и пересматривать систему ценностей и мотивов. Третье направление имеет целью снятие у сотрудников стрессовых состояний, возни-

кающих в связи с напряженной деятельностью, формирование навыков саморегуляции, обучение техникам расслабления и контроля собственного физического и психического состояния, повышение стрессоустойчивости.

Таким образом, педагог должен помнить, что тяжелые состояния, характерные для выгорания, не уйдут сами по себе. Если не предпринимать мер, они будут только углубляться. На начальном этапе эмоционального выгорания педагог может сам справиться с данным состоянием. Для этого ему необходимо научиться осознавать симптомы эмоционального выгорания и управлять им, овладеть приемами саморегуляции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисова М.В.* Психологические детерминанты эмоционального выгорания у педагогов: дис. ... к. психол. наук. – Ярославль, 2003. – 162 с.
2. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. – М.: Юрайт, 2017. – 343 с.
3. *Гнездилов А.В.* Психология и психотерапия потерь. – СПб.: Речь, 2004. – 162 с.
4. *Кузьма Т.И.* Профессиональное выгорание педагога вуза // Молодой ученый. – 2015. – № 20(100). – С. 533-535. – URL: <https://moluch.ru/archive/100/22563/> (дата обращения: 19.01.2021).
5. *Миронов И.П., Русских О.А.* Эмоциональное выгорание преподавателей высших учебных заведений // Вестник Прикамского социального института. – 2015. – № 3(71). – С. 3-10.
6. *Орел В.Е.* Синдром психического выгорания личности. – М.: Ин-т психологи РАН, 2005. – 450 с.
7. *Третьякова В.С.* Исследование синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 2. – С. 71–85.
8. *Черкашина Е.Ю., Высоцкая Н.В.* Предварительные итоги исследования эмоционального выгорания педагогов высшей школы // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 18. – С. 24-26.

PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF THE TEACHER

KONYAEVA Kristina Igorevna

student of the Faculty of History of Law

L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University

Tula, Russia

The article considers preventive measures in the fight against emotional burnout of a university teacher.

Key words: emotions, emotional burnout, preventive measures, teacher.

УДК 159.9

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ КОНФЛИКТОВ В КЛАССЕ СО СМЕШАНЫМ ЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ

КУЛИКОВА Татьяна Ивановна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье автор поднимает актуальную проблему развития социальной компетентности подростков. Особую значимость рассматриваемая тема приобретает в контексте современного поликультурного образования. В результате миграции в общеобразовательных российских школах появляется все большее количество классов со смешанным этническим составом, что безусловно создает опасность возникновения подростковых конфликтов. Представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности социальной компетентности обучающихся, подтверждающие ее роль в преодолении межэтнических конфликтов в подростковой среде.

Ключевые слова: социальная компетентность, подростки, образовательная среда, межэтнические конфликты.

Проблема формирования социальной компетентности личности в системе образования находит свое отражение в ФГОС общего образования, Национальной доктрине образования и Концепции развития поликультурного образования в России. В этих документах ставятся задачи по социализации личности, развитию у подрастающего поколения базовых ценностей национальной и зарубежной культуры; усвоению учащимися навыков принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях.

В действительности у подростков не сформированы ни отдельные компоненты социальной компетентности, ни ее полная структура, что напрямую влияет на проявление конфликтности в межличностном взаимодействии учащихся, особенно ярко это явление наблюдается в классах со смешанным этническим составом. К сожалению, в настоящее время в реальной практике этому моменту не уделяется внимания, а именно изучению и выявлению как технологий, так и методов развития социальной компетентности, представляющей собой систему социальных знаний, социальных умений и навыков, а также определенной модели поведения в социуме. Проблема развития социальной компетентности рассматривается в работах как отечественных, так и зарубежных ученых (Л.А. Баранова, Е.В. Коблянская, О.К. Крокинская, В.Н. Куницына, А.М. При-

хожан, Н.Н. Толстых, В. Пфлингстен, Р. Хинч, К. Рубин, Л. Роуз-Крэспор, В. Слот, Х. Спаниард и др.) [5].

В результате исследования мы отметили тот факт, что многие ученые считают период подросткового возраста наиболее благоприятным для усваивания социально значимых ценностей, которые входят в структуру социальной компетентности. В работах Н.В. Калининой, М.И. Лукьяновой, Ю.А. Тюменевой освещаются вопросы структуры, методов и методик диагностики социальной компетентности, а главное возможных направлений ее развития.

По мнению Н.В. Калининой, социальная компетентность человека - важное психологическое новообразование, позволяющее гармонично и конструктивно решать проблемы возрастных кризисов [1]. В социально-психологической литературе можно найти различные толкования понятия социальной компетентности. Например, А.В. Брушлинский рассматривает социальную компетентность как «определенный уровень адаптации человека к эффективному исполнению отведенной ему социальной роли» [2, с. 75]. Он утверждает, что социальность является широким понятием и проявляет себя во взаимосвязи с такими феноменами как индивид, группа, нация и т. д. Ученый также предлагает различать два общепринятых понятия: 1) социальное и 2) об-

ественное, рассматривая социальное как универсальную, исходную и наиболее абстрактную характеристику субъекта и его психики, а общественное – как более конкретную типологическую характеристику частных проявлений универсальной социальности: национальной, культурной и т. д. Многие российские исследователи сходятся во мнении, что социальная компетентность является интегративной характеристикой личности, а ее формирование – один из важнейших факторов социализации (А.О. Боронов, В.П. Воробьев, М.С. Комаров, А.В. Мудрик и др.). В то же время социальная компетентность человека не может рассматриваться в отрыве от конкретных характеристик, условий социальной и этнокультурной среды. В зарубежной психологии понятие социальной компетентности рассматривается в разных направлениях [2].

Изначально изучение социальной компетентности проводилось в рамках социальной психологии, где рассматривалось как характеристика типов социального поведения. Затем социальная компетентность привлекла внимание представителей когнитивной психологии. Социальная компетентность активно изучалась в психологии личности – в контексте гуманистического подхода и в дифференциальной психологии. Некоторые современные зарубежные ученые (К.Х. Рубин и Л. Роуз-Крэснор) определяют понятие «социальная компетентность» как способность достигать собственные цели в процессе взаимодействия людей друг с другом, сохраняя при этом хорошие отношения с ними в любой ситуации; и как способность человека эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации (А. Голфрид, Р. Дзурилла); и как умение использовать личные ресурсы, а также ресурсы социальной среды для достижения хороших результатов в развитии (С. Уотер, Р. Сроуф). Многие как российские, так и зарубежные психологи считают, что социальная компетентность – это совокупность приобретенных знаний, умений, навыков, привычек, паттернов, стереотипов, моделей поведения (В.Н. Келасьев, В.Н. Куницына, У. Пфингстен, Р. Хинч, К. Рубин, Л. Роуз Крэснор, В. Слот, Х. Спаниард) [6].

Мнения о структуре социальной компетентности отечественных и зарубежных ученых также сильно расходятся. Т. Кавел пред-

лагает трехкомпонентную модель социальной компетентности, состоящую из социальных способностей, представлений и достижений. Критерием социальной компетентности является эффективность межличностного взаимодействия, социальные достижения. В.Н. Куницына выделяет шесть компонентов в структуре социальной компетентности: коммуникативная компетентность, вербальная, социально-психологическая компетентность, межличностная ориентация, эгокомпетентность и сама социальная компетентность [3]. Особенно остро стоит задача развития социальной компетентности подростков, когда они учатся в классах со смешанным этническим составом. Многие психологи считают, что развитая социальная компетентность подростков может быть инструментом в преодолении межэтнических конфликтов подростков. Роль социальной компетентности в разрешении конфликтных ситуаций имеет большое значение в связи с тем, что это интегративное личностное образование, включающее в себя знания, навыки, умения и способности, которые формируются в процессе социализации и позволяют человеку адекватно адаптироваться в социальной среде и эффективно взаимодействовать с ней [4]. Социальная компетентность предполагает знание структуры общества, функционирования социальных институтов, социальных структур, социальных процессов, происходящих в обществе; знание обычаев, традиций, законов в различных сферах общественной жизни, что особенно необходимо подросткам, обучающимся в классах со смешанным этническим составом. Немаловажным является тот факт, что социальная компетентность включает в себя знания и представления человека о себе как о социальном субъекте, знание ролевых требований и ожиданий, навыки ролевого поведения и эффективного социального взаимодействия – владение средствами вербального и невербального общения, механизмами взаимопонимания в процессе общения [4].

Подростковый возраст, по мнению многих ученых, является одним из наиболее проблемных периодов в жизни человека. Это возраст широкого социального экспериментирования, социального риска. Подросток сталкивается с новыми социальными требованиями и ролями, входит в новые системы

социальных связей и взаимоотношений. Узкий круг общения с родителями, сменяется широким кругом общения со сверстниками. Активное освоение нового социального пространства требует наличия умений и навыков, помогающих адаптироваться и функционировать в нем. Социальная компетентность в подростковом возрасте, конечно, имеет ряд отличий от компетентности взрослого человека, но и она предполагает наличие базовых знаний об устройстве общества, функционировании социальных институтов, о взаимодействии людей, владение навыками общения и взаимопонимания как в семье, так и в группе сверстников. Поскольку подростковый возраст признается возрастом риска, то социально компетентный подросток тот, кто понимает и адекватно оценивает эти факторы риска, анализирует обстоятельства, принимает обдуманное решение как в типичных, так и в новых для него социальных ситуациях, прогнозирует последствия своих поступков, осознает совершенные ошибки, делает выводы, осмысливает свои знания и опыт в целом. В условиях нестабильной, неблагоприятной и агрессивной социальной среды, особенно в отношении молодого поколения, подросткам необходимо научиться хорошо ориентироваться в ситуациях, специфичных для их возраста, т. е. стать достаточно социально компетентным и для решения актуальных в данном возрасте социальных задач [4; 5].

С целью изучения роли социальной компетентности в преодолении конфликтов в классе со смешанным этническим составом, мы провели эмпирическое исследование среди учащихся восьмых классов ($n=37$). Мы предположили, что уровень развития социальной компетентности подростков оказывает влияние на частоту конфликтных проявлений в этнически смешанных группах. Для проведения исследования была составлена диагностическая программа, включающая следующие методики:

- шкала социальной компетентности А.М. Прихожан, позволяющая выявить общий уровень социальной компетентности;
- опросник «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» В.Н. Куницыной, направленный на оценку представления о своих коммуникативных умениях в межличностном общении;

- диагностический тест отношений Г.У. Солдатовой, исследующий эмоционально-оценочный компонент социального стереотипа;

- тест «Оценка склонности к конфликту» (методика В.А. Алексеенко) для определения уровня склонности к конфликтному поведению.

Результаты исследования общего уровня социальной компетентности свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых (54,7%) коэффициент социальной компетентности значительно отстает от норматива, у 31,3% респондентов – коэффициент незначительно отклоняется от норматива и лишь у 14% испытуемых подростков коэффициент социальной компетентности соответствует норме. Следует отметить, что учащиеся с низким уровнем социальной компетентности могут быть не готовы к выполнению необходимых социальных ролей, не способны сделать самостоятельный выбор, не умеют прогнозировать последствия своих поступков и брать на себя ответственность за свое поведение и т. д. Для оценки коммуникативных умений в межличностном общении по опроснику «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» В.Н. Куницыной мы остановились на анализе таких шкал: социально-психологическая компетентность; эмоциональная стабильность; коммуникативная компетентность.

В результате по шкале социально-психологической компетентности у 13,5% учащихся выявлены высокие показатели, у преобладающего большинства испытуемых (63,2%) выявлены средние показатели – это подростки, способные выбирать наиболее правильный и адекватный ситуации способ общения. Однако 23,3% респондентов имеют низкий уровень по исследуемой шкале, что говорит о сложностях в процессе межличностного общения и неспособности находить выход из конфликтных ситуаций.

Уровень эмоциональной стабильности не имеет критических показателей. Из всей выборки лишь у 16,2% испытуемых выявлены низкие показатели. Остальные участники имеют средний (43,3%) и высокий (40,5%) уровни эмоциональной стабильности. Эти данные свидетельствуют о том, что учащимся свойственна способность сохранять психическое равновесие, они достаточно терпимы к ошибкам в поведении других людей.

Полученные данные по шкале коммуникативной компетентности свидетельствуют о том, что 45,9% участников исследования имеют низкий уровень коммуникативной компетентности. Таким учащимся трудно включаться в беседу или диалог, у них наблюдаются сложности в преодолении затруднительных ситуаций в межличностном общении, они испытывают трудности в выборе стратегий поведения в социальных ситуациях и т. д.

Полученные результаты по диагностическому тесту отношений Г.У. Солдатовой позволяют констатировать, что негативная стереотипизация как в шкале «Идеал», так и в шкале «Типичный представитель моей национальности» практически не прослеживается, что может говорить об отсутствии проблем в коммуникации с представителями своей национальности. Тем не менее, в отношении к представителям других национальностей 37,8% учащихся имеют показатели негативной стереотипизации, либо показатели близкие к негативным. Данный факт может сигнализировать о проблемах во взаимодействии с учащимися «не своей» национальности и даже возникновению конфликтов.

Опасность возникновения конфликтов подтверждается полученными результатами исследования склонности к конфликтным проявлениям. Так, из всей выборки только 27,2% испытуемых обладают склонностью к избеганию конфликтных ситуаций. При этом 45,9% учащихся обладают выраженной кон-

фликтностью и 26,9% учащихся проявляют высокую степень конфликтности.

Таким образом, следует отметить, что склонность к конфликтности в классе со смешанным этническим составом имеет высокие показатели. Проведенный корреляционный анализ связи между уровнем развития социальной компетентности и степенью выраженности конфликтных проявлений в подростковой среде с применением коэффициента Пирсона обнаружил сильную корреляционную связь ($r=0,63$) критериев социальной компетентности и проявления конфликтности.

Проведенное исследование позволило теоретически изучить и экспериментально подтвердить влияние уровня развития социальной компетентности на частоту конфликтных проявлений между подростками, обучающимися в классе со смешанным этническим составом. Основными факторами возникновения конфликтов между представителями разных национальностей в подростковой среде являются вспыльчивость, эмоциональная нестабильность, проявление эгоистичности и т. д.; проявление нетерпимости по признаку национальной принадлежности; непонимания и незнания традиций и обычаев других национальностей; культурного эгоизма и неспособности принять другого таким, какой он есть. Формирование и развитие социальной компетентности подростков – это путь к бесконфликтному взаимодействию в классах со смешанным этническим составом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Калинина Н.В.* Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 16-21.
2. *Краснокутская С.Н.* Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – № 1(13). – С. 73-76.
3. *Куницына В.Н.* Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – 1995. – Вып. 1. Ч. 1. – С. 48-61.
4. *Учурова С.А.* Развитие социальной компетентности подростков в учебной групповой работе // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 50. – С. 47-51.
5. *Шумилова Е.А.* Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 16. – С. 150-154.
6. *Pfingsten U., Hintsch R.* Groppentraining sozialer Kompetenzen. Weinheim: Psychologie Verlag Union. 1991. 142 p.

THE ROLE OF SOCIAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS IN OVERCOMING CONFLICTS IN A CLASS GROUP WITH A MIXED ETHNIC COMPOSITION

KULIKOVA Tatyana Ivanovna

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

In the article, the author raises the urgent problem of the development of social competence of adolescents. The topic under consideration acquires special significance in the context of modern multicultural education. As a result of migration, an increasing number of classes with a mixed ethnic composition appear in Russian general education schools, which certainly creates the danger of teenage conflicts. The article presents the results of an empirical study of the level of formation of social competence of students, confirming its role in overcoming interethnic conflicts in adolescents.

Key words: social competence, adolescents, educational environment, interethnic conflicts.

УДК 159.9

ПОДГОТОВКА ПОДРОСТКОВ К РАБОТЕ В ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЕ ПРИМИРЕНИЯ (МЕДИАЦИИ)

КУРОЕДОВА Кристина Игоревна

студент факультета психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье приведен опыт реализации программы по подготовке подростков к работе в школьной службе примирения. Анализ результатов проведенной диагностики показал, что у большинства подростков – заявивших о возможности работы в качестве медиатора имеет место повышенный уровень агрессии, большая часть исследуемых подростков имеет низкий уровень эмпатических способностей и низкий уровень общительности, сопряженный с повышенным уровнем конфликтности. Программа, направленная на снижение уровня агрессивности, повышения уровня общительности и эмпатических способностей, а также на снижение уровня конфликтности в учебном коллективе. В выборке подростков снизился уровень агрессивности, нормализовался уровень эмпатических способностей, повысился уровень коммуникативных умений, а также снизился уровень конфликтности.

Ключевые слова: медиация, школьная служба примирения, подростки, программа подготовки.

Создание школьных служб примирения и их развития необходимо по нескольким причинам. Рост социального расслоения населения существенно затрудняет реализацию принципа «равных возможностей» развития личности в социальном контексте; усиление миграционных процессов (которые провоцируют межэтнические и межконфессиональные проблемы); стабильно высокий уровень асоциальных проявлений в детской среде (употребление наркотиков и алкоголя, девиантного поведения подростков); ослаб-

ление роли семьи как института социализации личности (утрата родительского контроля над поведением и действиями детей).

Трансформация современных представлений о разрешении конфликтов разных уровней, преимущество технологий мирного урегулирования конфликтов и переговоров создает условия для перехода современного общества на качественно новый уровень взаимоотношений, толерантного отношения друг к другу, пропаганду демократических ценностей. В связи с этим обостряется вопрос об эффектив-

ности учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, которой принадлежит главная роль в системе формирования личности. Деятельность современной школы, в соответствии с Концепцией развития образования в РФ до 2020 года, осуществляется на основе общечеловеческих, поликультурных, гражданских ценностей и направляется на формирование физически здорового ребенка, морально и духовно развитой, социально зрелой личности, гражданина России и мира.

Общеобразовательная среда учебного заведения является педагогическим фактором в формировании личности учащегося и требует усвоения ценностных ориентиров, гарантирующих создание атмосферы безопасности, конструктивного общения со сверстниками и взрослыми [3]. Это требует необходимость внедрения технологий, дающих реальные результаты в решении разноуровневых конфликтов в школьной среде, в частности технологии медиаторства (медиации, школьной службы примирения).

Основные положения организации процесса примирения в школьном возрасте нашли отражение в работах А.Я. Анцупов, Г.Г. Аракелова, А.С. Белкина, Х. Бесемера, Е.В. Горшениной, Т.В. Драгуновой, А.Ю. Коноваловой, Г.С. Кузьмина, Е.В. Лукманова, Л.А. Любушкиной, Е.И. Носыревой, Т.С. Смирновой, О.А. Уваровой, И.В. Харитоновой, И.Д. Чернышенко, Ю.А. Яковлевой.

В образовательной организации служба примирения способствует реализации требований ФГОС среднего (полного) общего образования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы.

Метапредметные результаты должны отражать умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты». В практике социальной педагогики и социальной работы медиаторство сегодня рассматривается как инновационный и перспективный метод работы по межличностным и межгрупповым конфликтам.

Подростковый возраст характеризуется взаимоотношениями ребенка со сверстниками, что актуализирует преодолевать противоречия, сотрудничая и налаживая связи, поэтому сегодня в приоритете стоят способы

обучения конструктивной коммуникации среди детей этой возрастной категории [2].

Школьная жизнь – это сложный процесс, включающий в себя не только учебные ситуации, но и совершенно различные пласты взаимодействия большого количества людей (в процессе обучения, воспитания, управления коллективом, выстраивания статусов, создания норм поведения и т. д.).

В ходе такого взаимодействия возникает большое количество конфликтных ситуаций. В основном школа старается не выносить такие конфликты вовне.

У современной школы есть ряд инструментов для разрешения конфликтных ситуаций, но далеко не все они результативны и конструктивны, что часто отмечают и сами участники образовательного процесса. Создание Службы примирения позволяет разрешать не только обычные, случающиеся ежедневно конфликты, но и такие сложные ситуации, как «стрелки», длительные прогулы, правонарушения (хулиганство, кражи), споры между учениками на национальной почве, наличие «изгоев» в классе [2].

В качестве примеров следует привести вариант, при котором группа подростков с руководителем-взрослым, организационно вписывающаяся в структуру школы, целью работы которой является содействие профилактике правонарушений и социальной реабилитации участников конфликтных ситуаций на основе принципов восстановительного правосудия посредством реализации восстановительных программ [3]. Восстановительные программы – это эффективный способ разрешения конфликтных ситуаций путем организации примирительных встреч, взаимоуважительного диалога между конфликтными сторонами с участием ведущего, медиатора [1].

Основная цель службы школьной медиации состоит в формировании благополучного, гуманного и безопасного пространства (среды) для полноценного развития и социализации детей и подростков, в том числе при возникновении трудных жизненных ситуаций, включая вступление их в конфликты [1, 4].

В нашем исследовании, разделяем положение о том, что создание школьной службы медиации значительно уменьшит уровень конфликтов между сверстниками и между учащимися и учителями [2].

Исследование по внедрению в образовательное учреждение программы работы школьной службы медиации, а также обучение подростков работе медиатора проходило на базе Приупская СОШ. В диагностике принимали участие учащиеся 8 класса, в составе 14 человек. Нами была составлена диагностическая программа, состоящая из пяти методик:

1) методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса;

2) методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко;

3) методика диагностики уровня агрессивности А. Ассингер;

4) методика «Диагностика принятия других» В. Фея;

5) методика «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования позволил выявить группу риска и наметить мишени психологического воздействия.

У большинства подростков – заявивших о возможности работы в качестве медиатора выявлен повышенный уровень агрессии. Кроме того, результаты показывают, что большая часть исследуемых подростков имеет низкий уровень эмпатических способностей и низкий уровень общительности. Было выявлено, что у большей части подростков

повышенный уровень конфликтности.

Нами была разработана программа. В качестве основных методов и приемов на занятиях в различной последовательности использовались: игры-активаторы и ролевые игры, беседы на различные темы, упражнения с элементами тренингов, разыгрывание и решение учебных ситуаций создание учебных ситуаций, самостоятельная работа участников.

После проведения формирующего этапа эксперимента была проведена повторная диагностика, диагностический инструментарий был аналогичен констатирующему этапу эксперимента.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет сделать выводы о положительной динамике в выборке, которая выражается:

– в произошедших положительных изменениях относительно уровня предрасположенности личности к конфликтному поведению, можно сделать вывод, что у испытуемых подростков понизился уровень конфликтности;

– повысился уровень эмпатических способностей у подростков по отношению к другим, а также повысился уровень принятия других;

– значительно понизился уровень агрессивности и повысился уровень общительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшенина Е.В. Практическая медиация (посредничество в разрешении конфликтов). – М.: Генезис, 2018. – 285 с.
2. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. – М.: Академия, 2019. – 356 с.
3. Коновалов А.Ю. Работа школьников-медиаторов на подростковых «стрелках». – М.: Алгоритм, 2018. – 219 с.
4. Кузьмин Г.С. Медиация как инструмент в конфликто разрешении. – М.: Академия, 2018. – 139 с.
5. Шалагинова К.С. Особенности подготовки подростков к работе в школьной службе медиации // Научный потенциал. – 2019. – № 2-3(25-26). – С. 75-81.

PREPARING TEENAGERS FOR WORK IN THE SCHOOL RECONCILIATION SERVICE (MEDIATION)

KUROEDOVA Kristina Igorevna

student of the Faculty of Psychology
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

The article presents the experience of implementing a program to prepare teenagers for work in the school reconciliation service. The analysis of the results of the conducted diagnostics showed that the majority of adolescents who declared the possibility of working as a mediator have an increased level of aggression, most of the studied adolescents have a low level of empathic abilities and a low level of sociability, associated with an increased level of conflict. A program aimed at reducing the level of aggression, increasing the level of sociability and empathic abilities, as well as reducing the level of conflict in the educational team. In the sample of adolescents, the level of aggression decreased, the level of empathic abilities normalized, the level of communication skills increased, and the level of conflict decreased.

Key words: mediation, school reconciliation service, adolescents, training program.

УДК 159.9

ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССА У СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ

ЛОГУНОВА Любовь Романовна

студент факультета истории и права
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассмотрены профилактические меры против стресса в студенческой среде в период пандемии коронавируса.

Ключевые слова: стресс, профилактика стресса, коронавирус, пандемия, студент.

Как известно, коронавирус был впервые зафиксирован в Китае в декабре 2019 г. Достаточно быстро произошло распространение данного вирусного заболевания по всему миру. Правительства многих стран ввели жесткие ограничительные меры с целью нераспространения данного коварного недуга среди больших слоев населения. Самоизоляция стала одной из этих мер. В России она продлилась с середины марта по май 2020 г.

Целью данной статьи является рассмотрение профилактических мероприятий по борьбе со стрессом у студентов в период самоизоляции. Впервые ввел в научный аппарат термин стресс физиолог Ганс Селье.

Стресс являлся предметом изучения Ю.А. Александровского [1], А.В. Алексеева [2], В.А. Бодрова [3], Д.А. Дашковского [4],

А.М. Карпова [5], Э. Фромма [6], Ю.В. Щербатых [7] и др.

Мы, вслед за В.А. Бодровым, будем понимать стресс как «функциональное состояние организма и психики, которое характеризуется существенными нарушениями биохимического, физиологического, психического статуса человека и его поведения в результате воздействия экстремальных факторов психогенной природы (опасность, угроза, сложность или вредность условий жизнедеятельности)» [3].

Студенческая пора, как правило, для каждого человека становится ярким и насыщенным периодом в его жизни. Время, когда абсолютно каждый раскрывает свои возможности, познает себя и стоит на пороге профессиональных открытий. В череде событий

большинство студентов забывают об унынии и депрессии, негативные мысли могут поступить к ним в голову только в период сессии, их может волновать «как бы на отлично сдать экзамен».

Но в 2020 г. студенты столкнулись с эмоциональным напряжением и стрессом, возникшим в период самоизоляции. На это были различные причины. Например, переход на новый формат обучения. Пандемия COVID 19 вынудила студентов обучаться не в стенах университетов, а с использованием дистанционных технологий. Не все студенты хорошо владели информационными технологиями, многие жаловались на медленный интернет, отсутствие техники и другие трудности. Также информационные технологии являются примером опосредованного общения и не всегда передают мимику, жесты собеседника при разговоре, что не способствует установлению контакта между преподавателем и учащимися. Не все преподаватели в силу возраста хорошо владели компьютерными технологиями. Им понадобилось время на то, чтобы разобраться в этом вопросе. Это тоже сказалось на учебном процессе и заставляло нервничать студентов. Новые требования к сдаче экзаменов в дистанционном формате не придавало уверенности и вело к стрессу.

Второй причиной явились запреты. Например, во время самоизоляции было запрещено выходить на улицу. Нахождение в четырех стенах очень сильно раздражало. Психологическое напряжение стало нарастать, что привело большую часть студентов к стрессовым ситуациям.

Третья причина, отсутствие общения с привычным кругом людей. Каждый человек является социокультурным существом, ему хочется общаться с друзьями, ходить на прогулки в парк, посещать кафе и кинотеатры.

Четвертая причина, необходимо было в течение длительного времени находиться в четырех стенах с другими людьми длительное время, пусть даже родственниками, бывает очень непросто. Если раньше члены семьи собирались вместе лишь только вечерами или даже на выходных, если дети учились в вузе в другом городе, то сейчас нужно было находиться вместе двадцать четыре часа, что само по себе непросто. Не хватало лич-

ного пространства. Стали появляться конфликты, ссоры, стычки.

Пятая причина: изменение распорядка дня. Самоизоляция негативно повлияла на распорядок дня студентов. Исчезла необходимость рано вставать, собираться и ехать в университет. Студенты поздно ложились и вставали, много времени проводили в социальных сетях, в сети Интернет за просмотром кинофильмов и сериалов. Такая ситуация продолжалась на протяжении нескольких месяцев, что негативно сказывалось на эмоциональном состоянии учащихся и вело к информационному стрессу, мешало учебе.

Шестая причина: появление страхов и опасений. Необходимо отметить, что режим самоизоляции, введенный из-за угрозы распространения COVID-19, необходим и уже является феноменом современности, что стало непривычным явлением в естественном ходе жизни человека. Именно данная ситуация порождает нестабильность и неопределенность, создающую угрозу нормальному существованию.

Психологи в свою очередь отмечают, что психологическая негативность людей при сложившихся условиях влияет на особенность восприятия и переживания страха.

В свою очередь, стрессовую ситуацию в обществе студентов вызывают такие страхи как:

- 1) страх перед будущим в сложившейся обстановке;
- 2) страх перемен в обществе;
- 3) страх смерти близких и собственной.

Стрессовая ситуация пандемии у студентов вызывает нарушение психологических границ, так как происходит разрушение их первичного существования. Сталкиваясь с такой ситуацией впервые, наше общество не знает, как действовать. Психологи выдвигают значительное количество способов и методов по профилактике стресса у студентов в период самоизоляции.

В первую очередь, нужно держать ситуацию под контролем, что является необходимым в преодолении стресса. Учитывать закономерности и особенности своего организма для грамотной его эксплуатации. Осознавать и принимать свое психологическое состояние, для управления своими эмоциями.

Также, стоит принять ситуацию. Достаточно пугающая рекомендация, но не стоит

«застрывать» в ней, надо искать пути решения для «выхода» из нее.

Необходимо научиться эмоционально саморегулироваться. Как правило, в непривычной ситуации появляются эмоции, ранее нами не проявляемые, которые чаще всего мы стремимся спрятать. Эмоции, в свою очередь, носят накопительный характер, а позже проявятся в одном целом – стрессе. Эмоция – сигнал, который имеет место быть в нашем сознании. В свою очередь, эмоции могут побудить конфликты, что может повлиять на трудоспособность студентов. Самоизоляция представляла большое количество свободного времени. Занятия йогой или дыхательный гимнастикой способствуют снятию негативных эмоций, помогут расслабить мышцы, наполниться энергией, позволят переключиться. Видеоканал ютуб представляет различные варианты занятий как для новичков, так и для продвинутых пользователей.

Интернет позволяет сократить расстояние, с его помощью можно общаться с близкими и друзьями, находящимися далеко, играть в настольные игры, обсуждать фильмы, книги и общие интересы, делиться своими чувствами и переживаниями, узнавать их состояние в период пандемии.

Нужно научиться правильно распределять время, оставляя время на учебу и отдых. Можно заняться самосовершенствованием. Начать учить иностранный язык или заняться другим видом самообразования. Девушкам можно совершенствовать кулинарные навыки. Приготовление вкусной еды и ее дальнейшее поедание способствует поднятию настроения. Также такие продукты, как шоколад, мороженое и цитрусовые фрукты также положительно влияют на настроение. Главное, не сильно увлекаться. Иначе это приведет к появлению лишнего веса.

Отвлечению от тревожных мыслей способствует просмотр художественных фильмов и обсуждение с друзьями через социальные сети. Соблюдение неких ритуалов: семейные ужины или обеды будет создавать чувство уверенности в завтрашнем дне.

Также необходимо распределить обязанности между членами семьи. Выполнение повседневных дел отвлечет от грустных мыслей. Можно также устроить генеральную уборку или перебрать вещи в шкафу, то есть сделать те дела, на которые раньше не оставалось свободного времени.

Если есть способности к рисованию, то во время самоизоляции можно при помощи онлайн-уроков повысить свой уровень. Время самоизоляции дало возможность многим почитать художественную литературу. Также можно порекомендовать студентам больше смеяться, позитивные эмоции способны приглушить негативные эмоции и переживания.

Самоизоляция – это время не только для духовного, но и для физического самосовершенствования. Занятия физкультурой повышают настроение, в интернете можно найти большое количество разнообразных онлайн тренировок на различные группы мышц, не требующих наличия большого количества гимнастического оборудования.

Заключительной рекомендацией, которую дают психологи – применять эмоциональную разгрузку. Уделять свое время и внимание для занятия своим хобби.

В заключении стоит отметить, несмотря на масштабы пандемии, профилактические мероприятия способствуют созданию благоприятного эмоционального фона, самоконтролю и поддержке организма в тонусе, что будет способствовать отвлечению от дурных мыслей и позволит сосредоточиться на повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александровский Ю.А.* Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства // Психиатрия: нац. руководство. – М.: «ГОЭТАР-Медиа», 2009. – С. 525-554.
2. *Алексеев А.В.* Я спокоен. Как защитить себя от стресса (методика тренировки психики и контроля эмоций). – Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 2004. – 132 с.
3. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. – М., АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. – 528 с.
4. *Дашковский Д.А., Тихонов К.К., Суркова А.Д., Кенесханова А.А.* Методы борьбы со стрессовым состоянием на фоне самоизоляции // Молодой ученый. – № 28(318). – С. 74-77. – URL:<https://moluch.ru/archive/318/72513/> (дата обращения: 24.01.2021).

5. Карпов А.М. Самозащита от стресса. – Казань: Новое знание, 2003. – 48 с.
6. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. – 571 с.
7. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб: Питер, 2006. – 256 с.

THE PREVENTION OF STRESS IN STUDENTS DURING THE PERIOD OF SELF-ISOLATION

LOGUNOVA Lyubov Romanovna
student of the Faculty of History of Law
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

The article discusses preventive measures against stress in the student environment during the coronavirus pandemic.

Key words: stress, stress prevention, coronavirus, pandemic, student.

УДК 159.9

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И КРЕАТИВНОСТИ

МОРОЗОВА Мария Александровна
магистрант факультета психологии
ФГБОУ «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье раскрыта сущность понятий творческого мышления и креативности в рамках отечественной и зарубежной психологической науки. Выделены основные научные направления в трудах психологов, занимавшихся вопросами творческого мышления и креативности.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, креативность.

В настоящее время в обществе возрастает потребность в способных, творческих, неординарно мыслящих людях. Неординарность мышления заключена в основе почти всех научных открытий, изобретений, она способствует выдвижению новых идей, двигающих человечество вперед.

В современной отечественной психологии отсутствует единая концепция о творческом мышлении, также есть неоднозначность и в понимании термина «творческое мышление». В зарубежной психологии понятие «творческое мышление» заменено понятием «креативность».

Под творческим мышлением в отечественной психологии понимается «один из

видов мышления, характерный созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой деятельности познавательной по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок и смыслов. Мышление творческое отличается от процессов применения готовых знаний и умений, называемых мышлением репродуктивным (творчество)» [3].

Понятие «творческое мышление» представляет совокупность двух понятий – «творчество» и «мышление». Раскрывая природу творческого мышления, необходимо дать определение понятию «творчество».

Под творчеством понимается – «вид деятельности человека, направленный на решение

новой задачи, создание чего-либо такого, что еще никем и никогда не было создано» [6].

Проблема развития творческого мышления в отечественной психологии рассматривалась с разных сторон. Существенный вклад в исследование творческого мышления внесли ученые: Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров, А.М. Матюшкин и др.

Я.А. Пономарев является одним из значимых исследователей творческого мышления. В своих работах он подчеркивает кардинальное отличие человеческого мышления от мышления «машинного»: «машина не способна работать с моделями надстроечно базальными, а способна работать только с системами знаковых моделей» [8]. Согласно его концепции первичных и вторичных объектных и субъектных моделей действительности, представляющих собой разные структурные уровни взаимодействия субъекта и объекта, для решения творческих задач в первую очередь требуется «способность действовать в уме», отсутствующая у животных, и определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действий [4].

В исследованиях мышления А.М. Матюшкин известен как автор теории проблемных ситуаций. Являясь учеником С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкин внедрял трактовку мышления, как процесса разрешения проблемных ситуаций [5].

Доктор психологических наук Д.Б. Богоявленская к исследованию творческого мышления подходит с позиции системного подхода и предлагает выделить в качестве единицы исследования творчества интеллектуальную активность. Д.Б. Богоявленская утверждает, что – «...мерой интеллектуальной активности, ее наиболее важной качественной характеристикой, может служить интеллектуальная инициатива, понимаемая, как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы» [2]. Исходя из этого положения, она рассматривает творчество, как «дериват интеллекта, преломленного через мотивационную структуру, которая либо стимулирует умственные способности, либо тормозит их» [2].

В исследованиях О.К. Тихомирова, твор-

ческое мышление рассматривается, как «один из видов мышления, который характеризуется созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов деятельности» [1]. В исходном определении акцентируется внимание на творческом мышлении, как создании нового, способе познавательной деятельности, результатом которого становится нестандартное решение.

И.П. Волков и Г.С. Альтшуллер творческое мышление определяют через деятельностные критерии и критерии достижений.

В контексте проблемы креативности творческое мышление рассматривалось в работах Е.К. Лютовой, В.Н. Дружинина, Т.А. Барышевой. Н.С. Лейтес и В. Штерн рассматривали творческое мышление как особый вид одаренности. Творческое мышление в контексте проблемы одаренности в своих трудах также рассматривали Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин, В.Н. Дружинин.

В современных подходах творческое мышление выделяется в форме комплекса концепций и теорий, в виде теоретических и экспериментальных работ по отдельным аспектам: творческое мышление в искусстве и как предпосылка научной деятельности в работах Р. Арнхейма, М.М. Бахтина; как отдельный вид одаренности в работах Ч.Д. Чистяковой, В. Штерна; как специфическая интеллектуальная деятельность в работах А.В. Брушлинского.

В зарубежной психологии создана детальная картина феноменологии креативности. Исследованием креативности занимались Дж. Гилфорд, Э. Торренс, К. Роджерс, А. Маслоу.

Креативность – это творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания [3]. П. Торренс (1974) определил креативность как процесс появления чувствительности к проблемам, к дефициту или дисгармонии имеющихся знаний; определения этих проблем; поиска их решений, выдвиже-

ния гипотез; проверок, изменений и перепроверок гипотез; и наконец, формулирования и сообщения результата решения [3].

Многие зарубежные ученые, такие как Т. Лубарт, Т.М. Амабиле, Ф. Баррон, Д.В. Маккиннон понятие «креативность» рассматривали, как способность создавать продукт, который обладает новизной и при этом соответствует контексту, в котором он находится [9].

Целую эпоху составили исследования американского психолога Дж. Гилфорда и разработанные им тесты. Дж. Гилфорд первым разделил мышление на два типа: конвергентное и дивергентное мышление. Работая в рамках психометрического подхода, он придерживался концепции, при которой креативность представляется как универсальная познавательная способность. Дж. Гилфорд считал операцию дивергенции наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности, как общей творческой способности.

Ф. Гальтон, будучи основоположником эмпирического подхода к исследованию креативности совместно с Ч. Пирсоном заложил основы психометрии и психодиагностики.

Дж. Гилфорд и Э.П. Торренс впервые применили для исследования креативности психометрический подход. Они проводили ряд исследований взаимосвязи интеллекта и креативности с применением тестов. В результате эмпирических исследований Дж. Гилфорд и Э.П. Торренс сделали вывод о наличии положительной корреляции между уровнями интеллекта и креативности [7].

Э.П. Торренс креативность приравнивал к творческому мышлению, считая, что она связана с процессом решения проблемы. Исследуя творческое мышление как естественный процесс, порождающийся сильной потребностью человека в снятии напряжения, формирующийся в ситуации неопределенности. Э.П. Торренс разработал серию тестов на креативность («от дошкольников до взрослых»), разработал программу развития творческих способностей детей.

Тесты сгруппированы в вербальную (словесную), избирательную (фигурную), звуковую и двигательную батареи, отражают различные проявления креативности в следующих показателях: беглости, гибкости, оригинальности и разработанности идей и предполагают использование в практике обследования таких батарей в целом [10].

В течение долгого времени исследованием креативности занимался английский ученый Эдвард де Боно. Он выделяет вертикальный и латеральный типы мышления, которые в некой степени сходны с термином взятым Дж. Гилфордом [7].

Для А. Маслоу и К. Роджерса креативность является средством реализации своего потенциала, она связана с принятием себя.

Таким образом, исходя из классических и современных теоретических представлений отечественных и зарубежных ученых, творческое мышление и креативность следует понимать как высшую стадию развития мышления, как его развернутую форму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бичева И.Б. Развитие творческого мышления обучающихся как условие непрерывного познания и профессионального развития // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 6 – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/06/67897> (дата обращения: 13.01.2021).
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1983. – С.191–194.
3. Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: АСТ; С.-Пб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – С.-Пб: Питер КОМ, 1999. – 368 с.
5. Матюшкина А.А. Представления о решении творческой проблемы в научной школе А.М. Матюшкина // Вестник Московского университета. Серия Психология – 2012. – № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-reshenii-tvorcheskoy-problemy-v-nauchnoy-shkole-a-mmatyushkina> (дата обращения: 21.01.2021).
6. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

7. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. / Р.С. Немов. – Кн.1: Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 688 с.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 173 с.
9. Психология креативности: учебное пособие / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман; пер. Д.В. Люсин. – Москва: Когито-Центр, 2009. – 216 с. – (Университетское психологическое образование). – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=56464> (дата обращения: 21.01.2021).
10. Робинсон Д. 101 ключевая идея. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 224 с.
11. Саидова З.Х. Основные направления исследования творческого мышления в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. – 2015. – № 23(103). – С. 901-905. – URL: <https://moluch.ru/archive/103/23770/> (дата обращения: 21.01.2021).

THE MAIN APPROACHES OF DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTISTS TO THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING AND CREATIVITY

MOROZOVA Maria Alexandrovna
master's student of the Faculty of Psychology
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

In this article, we will reveal the essence of the concepts of creative thinking and creativity in the framework of domestic and foreign psychological science. We will highlight the main scientific areas that dealt with the issues of creative thinking and creativity.

Key words: creativity, creative thinking, creativity.

УДК 159.9

ПРОФИЛАКТИКА ПРИЗНАКОВ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

НЕВЗОРОВА Анастасия Сергеевна
студент факультета психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассматривается понятие психоэмоционального напряжения и его признаки у детей дошкольного возраста. Обосновываются направления психологической профилактики эмоционального напряжения у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: психоэмоциональное напряжение, профилактика, дошкольники.

Гармоничное развитие детей дошкольного возраста, предполагает не только определенный уровень развития знаний и умений, но и обязательно достаточно высокий уровень развития его эмоциональной сферы. Эмоции играют большую роль в формировании у ребенка способов и приемов овладения деятель-

ностью. Эмоции выполняют оценочную роль, побуждают ребенка к деятельности, влияют на накопление и актуализацию его опыта, а также принимают участие в становлении любой творческой деятельности.

Под эмоциями понимается переживание собственного состояния. Все эмоции можно

распределить на две большие группы, т.е. положительные и отрицательные. Наиболее острые и устойчивые отрицательные эмоции ребенок испытывает при негативном отношении к нему окружающих людей, особенно воспитателя и сверстников. Отрицательные эмоции выступают в виде различных переживаний: разочарования, обиды, гнева или страха. Эмоции ребенка – это «послание» окружающим его взрослым о его состоянии [1].

Проблема изучения детского психоэмоционального напряжения разрабатывалась Ю.А. Александровским, Ф.Б. Березиным, Ф.Е. Василюк, Е.Н. Игнатовой, Л.В. Куликовым, Л.А. Китаевой-Смык и др. [2].

Дети 3-5 лет уже в состоянии распознавать свое внутреннее эмоциональное состояние, эмоциональное состояние сверстников и выразить свое отношение к ним, т. е. ребенок дошкольник отлично понимает, что его друг расстроен, обижен или испуган. Благодаря этому эмоции участвуют в формировании социальных взаимодействий и привязанностей.

Индикатором проявления этих чувств является настроение ребенка. Устойчивое положительное настроение свидетельствует об успешной адаптации ребенка к социально-гигиенической среде образовательного учреждения и его позитивном психоэмоциональном состоянии. Частая же смена настроения или устойчивое отрицательное настроение говорят о том, что ребенок испытывает некий дискомфорт, который выражается в подавленном настроении. Отмечается целый ряд признаков, указывающих на то, что ребенок находится в стрессовом состоянии:

1. Плохой сон. Ребенок с трудом засыпает и очень беспокойно спит.

2. Усталость ребенка после нагрузки, которая совсем недавно давалась ему очень легко.

3. Ребенок становится беспричинно обидчив.

4. Беспокойная непоседливость. Ребенок в таком состоянии чаще ищет одобрения и поддержки у взрослых, «жметя» к ним.

5. Проявление кривляний и упрямства. Ребенок перестает участвовать в играх сверстников, в то же время у него наблюдаются трудности в соблюдении дисциплины.

6. Иногда ребенок что-либо жует или сосет, чего раньше за ним не замечалось.

7. Иногда у него отмечается стойкая потеря аппетита.

8. Двигательные расстройства: дрожание рук, качание головой, передергивание плеч; ночное и даже дневное недержание мочи. Могут наблюдаться расстройства памяти, трудности воображения, слабая концентрация внимания, потеря интереса ко всему, что ранее вызывало активность.

Все вышеперечисленные признаки могут говорить о том, что ребенок находится в стрессовом состоянии, только в том случае, если они ранее не наблюдались. Необходимо также отметить и то, что не все эти признаки могут быть явно выражены. Но беспокоиться следует даже тогда, когда появились только некоторые из них. Наличие вышеуказанных симптомов свидетельствует о появлении психосоматических расстройств, которые отражаются и на самочувствии, и на поведении ребенка. Их игнорирование может не только привести к стойким нарушениям в здоровье, но и отразиться на формировании личностных качеств, лишить ребенка естественного для его возраста состояния радости и привести к неврозам [3].

Проблема профилактики психоэмоционального напряжения детей дошкольного возраста остается одной из самых важных. Причины эмоционального неблагополучия детей в образовательном учреждении: нерациональный режим жизнедеятельности; дефицит свободы движений; недостаточность пребывания на свежем воздухе; нерациональное питание и плохая его организация; неправильная организация сна и отдыха детей; авторитарность стиля общения с детьми взрослых при отсутствии к ним внимания и заботы; необоснованное ограничение свободы детей; интеллектуальные и физические перегрузки; неблагоприятные в геомагнитном плане дни и плохие погодные условия, а также другие факторы, связанные с разнообразными проблемами семьи и взаимоотношений со сверстниками [5].

Эмоциональное неблагополучие может привести к психоэмоциональному напряжению и различным нарушениям поведения. Выделяют несколько типов нарушений поведения:

Первый – это неуравновешенное, импульсивное поведение, характерное для быстро возбудимых детей. Негативные эмоции в этом

случае могут быть вызваны как серьезными причинами, так и самыми незначительными.

Второй тип поведения характеризуется устойчивым негативным отношением к общению. Обида, недовольство, неприязнь надолго задерживаются в памяти, но они более сдержаны, чем дети первого типа.

Основной чертой поведения детей третьего типа является наличие у них многочисленных страхов. Следует отличать нормальные проявления страха у детей от страха как свидетельства эмоционального напряжения.

С целью выявления признаков психоэмоционального напряжения у детей старшего дошкольного возраста было проведено исследование на базе МОУ «ЦО Иваньковский» Ясногорского района Тульской области. В исследовании приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста, из них 5 мальчиков и 7 девочек. В качестве критериев исследования признаков психоэмоционального напряжения у детей старшего дошкольного возраста выступили повышенная тревожность, пониженное настроение, наличие страхов, аффективное торможение, функциональная напряженность. Диагностическая программа исследования данных критериев включает тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен.), методику «Паровозик» (С.В. Валиева), методику исследования эмоционального состояния (Э.Т. Дорофеева), проективные рисуночные методики «Несуществующее животное» и «Кактус» М.А. Панфиловой. На основании результатов диагностирования детей по подобранным нами методикам можно сделать вывод, что 10 детей из 12 испытывают признаки психоэмоционального напряжения, им свойственны различная степень выраженности тревоги, наличие страха, возбуждения, напряженности, настороженности, нетерпения, возбуждения, пониженное настроение, низкий уровень адаптации, наличие агрессии. Все эти признаки наблюдаются у детей в разной степени и интенсивности. Также у 8 из 12 человек наблюдались проявления импульсивности и эгоцентризма.

Дети часто оказываются в состоянии психоэмоционального напряжения, поскольку они еще не умеют расслабляться, предвидеть и контролировать ситуацию, и поэтому во

многом зависимы от окружающей их среды и взрослых. Взрослым необходимо быть крайне внимательными к эмоциональному состоянию каждого воспитанника, адекватно интерпретировать его поведение, понимать причину душевного дискомфорта и выбирать наиболее эффективную форму воздействия в конкретной ситуации.

Основными средствами профилактики и коррекции психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста, по мнению отечественных психологов М.И. Чистяковой, А.А. Осиповой, А.И. Захарова являются рисуночная терапия, игровая коррекция, психогимнастика [2].

Существует множество рекомендации по снятию стрессовых состояний. Например, реагировать на неприятную ситуацию улыбкой и шуткой, выбрать идеал героя с веселым и добрым характером и др.

Большое значение в профилактике психоэмоционального напряжения придается обучению человека психосаморегуляции. Исследования подтверждают, что дети гораздо быстрее и с большим эффектом научаются приемам аутогенной тренировки, нежели взрослые. Это обусловлено, прежде всего, тем, что у детей живое воображение, которое помогает им быстро и легко войти в нужный образ.

Практика показывает, чтобы достичь коррекционного эффекта, в результате специальных занятий с ребенком в детском саду, необходима преемственность работы ДОУ и воспитания в семье. Для эмоционального благополучия детей очень важно взаимопонимание между родителями и детьми. Представление о том, что в воспитании необходимы специальные знания, еще не укоренились в сознании значительной части современных родителей. Это возможно только при повышении компетентности родителей в этой сфере. Поэтому очень важно вести активную совместную работу с родителями. Проводить анкетирование родителей по выявлению личностных нарушений у детей, где можно узнать об особенностях воспитания ребенка в семье. Консультации об особенностях возраста и проблемах, которые возникают в период формирования личности ребенка и по интересующим родителей вопросам по воспитанию детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алямовская В.Г., Петрова С.Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. – М.: Изд-во «Скрипторий 2000», 2010. – 80 с.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 108 с.
3. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с.
4. Наенко Н.И. Психическая напряжённость. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 231 с.
5. Неверович Я.З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Невировича. – М.: Педагогика, 2005. – 61 с.

PREVENTION OF SIGNS OF PSYCHOEMOTIONAL STRESS IN PRESCHOOL CHILDREN

NEVZOROVA Anastasia Sergeevna

student of the Faculty of Psychology

L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University named after
Tula, Russia

The article deals with the concept of psychoemotional stress and its signs in preschool children. The directions of psychological prevention of emotional stress in preschool children are substantiated.

Key words: psychoemotional stress, prevention, preschool children.

УДК 159.9

ПРИЧИНЫ БУЛЛИНГА У ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

НИКУЛИНА Наталья Николаевна

студент факультета психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого»
г. Тула, Россия

В данной статье рассматриваются основные причины буллинга в подростковом возрасте, а также психологические портреты его основных участников: жертвы и булли.

Ключевые слова: буллинг, насилие, травля; конфликт, образовательная среда, подростковый возраст.

С каждым годом проблема буллинга в образовательной среде становится все более актуальной. Можно с уверенностью сказать, что в каждой школе есть дети, которые были подвержены насилию и издевательствам со стороны сверстников и других учащихся. Этому свидетельствуют сообщения, исходящие из средств массовой информации. Медиа информируют нас о распространённости конфликтов в подростковой среде, фактах травли детей над одноклассниками и учителями.

Сам по себе подростковый период развития личности человека достаточно противостоит

речив и конфликтен, что связано с физическими и психологическими изменениями данного возраста (половым созреванием, поиском своего «Я» и т. д.). Ведущим видом деятельности подростков является общение со сверстниками, дети, стремясь, стать лидером группы и отстоять свое место в ней, сталкиваются с различными конфликтными ситуациями. Данное явление является нормой для подростков, но в отличие от конфликтов буллинг имеет эпизодический характер [11]. Постоянные издевательства могут приводить к личностным изменениям,

затрагивать все уровни человеческого функционирования.

Первые научные исследования, посвященные проблеме буллинга (травли) в образовательной среде были проведены скандинавским профессором Дэном Олвеусом [13]. Он рассматривал явление буллинга как, столкновение человека (группы) с регулярным, систематическим физическим или психологическим насилием со стороны одного или несколько человек. При этом человек подверженный травле слабее и не способен дать отпор обидчикам [2].

Более развернутое определение буллинга дал отечественный психолог И.С. Кон. По его мнению, буллинг – это травля, физическое или психологическое насилие, целью которого является запугивание, подчинение одного человека другим [5].

В школе можно выделить два основных вида буллинга: психологический и физический буллинг. Физическая форма буллинга выражается в намеренном причинение физического вреда: толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений и др.

Психологическая форма буллинга – воздействие на психику человека, нанесение ему психологического вреда, травмы. К данной форме буллинга в школе можно отнести: вербальный буллинг; оскорбительные действия (например, плевки в жертву либо в её направлении); запугивание; изоляция (жертва изолируется или игнорируется частью учеников или всем классом); вымогательство; порча имущества; школьный кибербуллинг (неоднократно-повторяющиеся воздействие с использованием электронных технологий, оскорбительного, угрожающего характера, рассылка сообщений, распространение в сети унижающей информации, фото и видео) [5].

В образовательной среде можно выделить несколько участников буллинга – это «буллер», «жертва», «сторонние наблюдатели». Последним отводится косвенная роль в данном процессе, но, по мнению Д.Н. Гриненко именно «сторонние наблюдатели» во многом влияют на становление агрессивного поведения буллера, осуждают ли они данное поведение или нет, все это во многом находит свое отражение в самом обидчике (закрепление агрессивного поведения, увеличения уровня

агрессии и т. д.) [4]. «Сторонними наблюдателями» могут быть как одноклассники, так и сами взрослые. Педагоги, родители играют немаловажную роль в формировании поведения буллера, их действия или бездействия могут привести к устранению или закреплению агрессивного поведения у ребенка [7].

Можно выделить несколько основных причин появления ситуации буллинга в подростковом возрасте.

Подростковый возраст является одним из самых сложных и важных периодов в формирование человека. Как уже говорилось раньше это достаточно конфликтный период взросления. Психологические и физиологические изменения, происходящие в данный промежуток времени оставляют неизгладимые последствия на личности человека. Всплеск гормональных изменений, а так же проблемы социальной адаптации при переходе во взрослую жизнь могут послужить отправной точкой в формировании ситуации буллинга [2]. В этом возрасте человек сталкивается как с внешними конфликтами, так и с внутриличностными. Первый вид конфликта происходит со сверстниками, окружающими людьми. Внутриличностные конфликты связаны с переходным возрастом и происходят во внутреннем мире человека. Пытаясь разрешить конфликтные ситуации, подростки прибегают к различным формам обвинения, агрессии и требований. Они используют доминирующие формы насилия: психологическое и физическое [6]. Стараясь справиться с конфликтом, подростки используют такие механизмы, как психологическая защита, эмоциональное и агрессивное реагирование, физическое восстановление, рефлексия. Данные проявления подростков с учетом их эмоциональной неустойчивости влекут за собой появление конфликтных ситуаций и ситуаций буллинга.

Одна из самых распространенных причин появления буллинга является комплекс неполноценности, связанный в первую очередь с желанием признания со стороны других сверстников. Травля начинается с того, что дети, пытаясь бороться за лидерство, прибегают к издевательствам, насилию, стремятся самоутвердиться на фоне других [7].

Причины занимания позиции обидчика в

ситуации буллинга могут, быть связаны с гормональным сбоем или защитной реакцией после пережитого насилия. Кроме того, причинами могут служить семейные проблемы, авторитарный стиль воспитания или отсутствие одного из родителей в семье [8].

Нельзя отрицать, что семья оказывает большое влияние на становление личности ребенка. Неадекватный стиль воспитания в семье является одним из факторов формирования агрессивного поведения у подростка. Такие стили воспитания могут характеризоваться слишком суровыми наказаниями, чрезмерным контролем (гиперопека) или, напротив, отсутствие его (гипоопека). Подросток может копировать агрессивное поведение с родителей, особенно, если в семье присутствует эмоциональная нестабильность, и применяются физические наказания и насилие [12].

Демонстрация в средствах массовой информации, кино, компьютерных играх насилия влияет не только на детей, но и на взрослых, что может служить причиной формирования агрессивного поведения и буллинга у подростков. Предпосылками к развитию буллинга в группе, по мнению Т.Г. Румянцевой, являются средовые факторы: стресс, вызванный учебой и взаимоотношениями с одноклассниками и учителями; равнодушие и низкий уровень контроля со стороны учителей и родителей за ситуацией в классе; неблагоприятный социальнопсихологический климат [10].

В школе подросток проводит большую часть своего времени, поэтому нельзя отрицать влияние образовательной среды на раз-

витие личности ребенка. Такое влияние может носить как положительный, так и отрицательный характер. Так, причиной буллинга в подростковом возрасте может быть наличие у учителя любимчиков в классе, формирование конкурентной среды, применение учителем насилия или психологического давления по отношению к ученикам [1].

Способствует формированию буллинга и то, что руководство и педагогический коллектив стараются не замечать и не решают проблему насилия в школе, возлагая вину на жертву. И.А. Баева пишет, что в этом случае обидчик, чувствуя свою безнаказанность, продолжает совершать агрессивные действия [1].

Таким образом, можно выделить основные причины появления буллинга в подростковом возрасте: переживание переходного возраста, гормональный сбой, стремление к лидерству и признанию за счет принижения окружающих, проблемы с семейным воспитанием, защитная реакция от пережитого насилия, демонстрация в СМИ и кино насилия, а также игнорирование педагогического состава и руководства школы проблемы буллинга. «Обидчики» чаще выбирают в качестве «жертвы», тех, кто слабее и не может дать им отпор. Важно отметить, что участниками буллинга в школьной среде могут стать не только дети, но так же и педагоги, как в роли жертвы, так в роли обидчика. Большое влияние на развитие буллинга имеет воспитание в семье, а так же развитию травли способствует микроклимат образовательного учреждения, в котором находится подросток.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 27-39.
2. Берковец Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. – Спб.: Прайм – Еврознак, 2001. – 512 с.
3. Волкова И.В. Характеристики подросткового буллинга и его определение // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2(15). – С. 56-63.
4. Гриненко Д.Н. Взаимосвязь условно допустимой агрессии и развитие личности участников буллинга // Психология и педагогика: Методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 41. – 70 с.
5. Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // «Семья и школа». – 2006. – № 11. – С. 15-18.
6. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психол. Журнал. – 2005. – Т. 26, № 2. – С. 5-15.

7. *Кутузова Д.А.* Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Журнал практического психолога. – Вып. 1. – 2007. – С. 72-90.
8. *Макарова Ю.Л.* Гендерные особенности поведения участников подростковой буллинг-структуры // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6. – № 5А. – С. 181-192.
9. *Петросянц В.Р.* Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 6 (108). – 2011. – С. 151-154.
10. *Румянцева Т.Г.* Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 81-87.
11. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления. – М.: Флинта, 2009. – 211 с.
12. *Шалагинова К.С.* Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект. – Тула: Изд-во «ГРИФ и К», 2014. – 237 с.
13. *Olweus D.* Bullying in schools: what we know and what we can do. Oxford, UK: Blackwell, 1993.

CAUSES OF BULLYING IN ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

NIKULINA Natalia Nikolaevna

student of the Faculty of Psychology

L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University

Tula, Russia

This article discusses the main causes of bullying in adolescence, as well as its main participants.

Key words: bullying; violence; bullying; conflict; educational environment; adolescence.

УДК 159.9

ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

ПОПОВА Мария Александровна

студент факультета психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

В статье рассматривается понятие школьной неуспеваемости в начальных классах, исследования причин неуспеваемости младших школьников. Обосновываются направления психологической профилактики неуспеваемости в начальных классах.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, профилактика, младшие школьники.

Трудности в процессе обучения, особенно если они начали проявляться на ранних этапах обучения, мешают ученику усвоить учебную школьную программу. На этапе начального образования устанавливается си-

стема базовых знаний, компетенций, формируются учебные навыки и познавательная деятельность в целом.

Основная задача педагога-психолога в начальной школе – это своевременная профи-

лактика, предотвращение неуспеваемости учеников в начальной школе. Что в свою очередь является профилактикой хронической школьной неуспеваемости, а также психологических трудностей, вызванных стрессом и девиантного поведения. Проблема школьной неуспеваемости отражена в работах известных педагогов и психологов: Ю.К. Бабанского, А.М. Гельмонта, Н.Р. Клементьевой, Н.А. Хоревой, Л.В. Занкова, А.А. Бударного и др. [1].

Ученые в области педагогики и психологии показывают необходимость соответствия способностей ребенка образовательным требованиям. Требования к учебной деятельности, к личности ученика, к его познавательным процессам не всегда соответствуют уровню развития ученика. Это затрудняет освоение школьной программы и, как следствие, приводит к неуспеваемости [2].

Неуспеваемость выражается в том, что ученику не хватает интеллектуальных способностей, таких как чтение и счет, анализ и обобщение. Систематическая неуспеваемость приводит к игнорированию образования, что понимается как комплекс отрицательных черт личности, противоречащих потребностям школы и общества. Что рассматривается как негативное явление с моральной, социальной и экономической точек зрения.

Неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, и исследования требуют самых разных подходов [6]. Профилактика неуспеваемости предполагает своевременное выявление и устранение всех факторов приводящих к систематическим пробелам по учебным дисциплинам и второгодничеству. Неуспеваемость связана с их индивидуальными характеристиками личности ученика, условиями, в которых происходит его развитие [5].

Неуспевающий ученик – это ребенок, который не может продемонстрировать необходимый, заложенный ФГОС ВО начальной школы уровень знаний, навыков, достаточный уровень умственной работоспособности и понимания школьных правил и требований. При этом исследования интеллекта детей, отстающих в школе, показывают, что по ключевым показателям они не хуже успешных учеников, их развитие находится в рамках возрастной нормы [4].

Таким образом, чтобы не упрощать проблему неуспеваемости учащихся, необходимо заметить, что в ее основе лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются новые, вторичные причины как следствие отставания в учебе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что школьники не одинаково реагируют на свою неуспеваемость. Это могут быть, например, нарушение отношений с педагогами и родителями на почве конфликтов по поводу оценок. Поэтому педагогу, педагогу-психологу необходимо выявлять целый комплекс причин неуспеваемости каждого конкретного ученика и стремиться устранить каждую из них.

С целью профилактики школьной неуспеваемости в начальных классах было проведено исследование на базе ГОУ ТО ТОЦО отд. № 2. В исследовании приняли участие 22 младших школьников, из них 10 мальчиков и 12 девочек, выделенные из четвертых классов как имеющие признаки неуспеваемости по основным школьным предметам. В качестве критериев исследования причин школьной неуспеваемости выступили учебная мотивация, особенности умственного развития, показатели внимания. Диагностическая программа исследования данных критериев включает методику «Изучение мотивационной сферы учащихся» (М.В. Матюхина), тест умственного развития младшего школьника (ТУРМШ) (Е.М. Борисова, В.П. Арсланьян), методика «Оценка школьной мотивации» (по Н.Г. Лускановой), тест Тулуз-Пьерона, анализ школьной документации – журналов для определения учебной успеваемости школьников.

На основании анализа результатов исследования причин школьной неуспеваемости младших школьников можно сформулировать следующие выводы. Результаты диагностики школьной мотивации показали, что 6 человек имеют высокий уровень мотивации, учебной активности; 10 человек имеют типичный уровень школьной мотивации для младших школьников; 2 человека имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами;

4 человека имеют очень низкую школьную мотивацию. Наивысшая частота повторений в категории «Хочу быть лучшим учеником в классе», «Хочу занять достойное место среди товарищей», «Люблю узнавать новое», «Не хочу получать плохие отметки», «Хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех», «Хочу получать одобрение учителей и родителей», «Стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя». Умственное развитие соответствующее социально-психологическому нормативу показали 17 учащихся, и 5 учеников показали небольшое снижение по субтестам в области математических представлений и сложных обобщений. Так же отмечается некоторое преобладание в успешности выполнения невербальных заданий в подгруппе слабоуспевающих.

Снижение работоспособности и распределения внимания, выявленные по тесту Тулуз-Пьерона характерна для 18 учеников, низкая скорость и переключаемость внимания наблюдается у 20 учеников. В результате проведенных диагностик можно сделать вывод, что практически все дети, имеющие низкий уровень развития познавательных процессов и учебной мотивации, также имеют и проблемы в обучении и низкую успеваемость.

Причинами возникновения школьной неуспеваемости в начальных классах является недостаток в овладении содержанием обучения, низкий уровень внимания. Для того чтобы повысить уровень школьной мотивации, следует провести комплекс мероприятий, направленный на вторичную профилактику школьной мотивации. Основными средствами профилактики и коррекции низкой мотивации у детей школьного возраста, по мнению отечественных психологов Ю.К. Бабанского, И.В. Дубровина, Н.А. Хоревой, Л.В. Занкова, А.А. Бударного, являются особый подход к освещению учебного материала, характер его преподнесения, показ значимости знаний, умений и организация дружеских взаимоотношений в коллективе.

Существует множество рекомендации по профилактике школьной неуспеваемости в начальных классах. Например, индивидуальные и групповые консультации родителей, педагогов, индивидуальные и групповые практические занятия для учащихся, проводимые во внеурочное время и др. Профилактическая

работа школьной неуспеваемости младших школьников должна проводиться со всеми участниками образовательного процесса.

Методами стимулирования учащихся в целях предупреждения отставания и неуспеваемости являются особый подход к освещению учебного материала, характер его преподнесения: эмоционально-образный (эмоциональный, наглядно-образный, увлеченный); показ, подчеркивание различных элементов, привлекательных сторон содержания: историзм, современные достижения науки; интересные факты, противоречия, парадоксы. Задание с интересным содержанием, занимательными вопросами. Посредством организации деятельности и оказания необходимой и своевременной помощи. Посредством воспитательных взаимодействий в плане общения, отношения, внимания и организации дружеских взаимоотношений в коллективе (взаимопроверка, обмен мнениями, взаимопомощь).

Меры предупреждения неуспеваемости ученика:

1. Всестороннее повышение эффективности каждого урока.
2. Формирование познавательного интереса к учению и положительных мотивов.
3. Индивидуальный подход к учащемуся.
4. Специальная система домашних заданий.
5. Усиление работы с родителями.
6. Привлечение ученического актива к борьбе по повышению ответственности ученика за учение.

Профилактика школьной неуспеваемости в начальных классах зависит от многих факторов: личностных качеств, особенностей внимания, памяти и мышления, сформированности у ребенка умения самостоятельно управлять своей умственной деятельностью, т. е. использовать свои ресурсы: сосредоточиться на учебном задании (произвольное внимание), целенаправленно запоминать и воспроизводить информацию (произвольная память), сравнивать, обобщать и делать выводы для получения новых знаний. В процессе образования необходимо создать условия, при которых учащийся мог максимально самостоятельно самореализовываться.

Практика показывает, чтобы достичь более высокого профилактического эффекта, в ре-

зультате занятий с детьми, необходима преемственность работы образовательных организаций и воспитанием в семье. Для детей очень важно взаимопонимание между родителями и детьми. Поэтому очень важно вести активную совместную работу с родителями. Родителям необходимо контролировать выполнение домашнего задания обучающихся и посещение

школы, помогать обучающемуся в освоении пропущенного учебного материала путем самостоятельных занятий или консультаций с преподавателем. Так же психокоррекционная работа по устранению неуспеваемости в младшем школьном возрасте должна проводиться в соответствии с возможными психологическими причинами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арямов И.А. Особенности детского возраста: очерки. – М.: Учпедгиз, 1953. – 192 с
2. Афонина Г.М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 512 с.
3. Бабанский Ю.К. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников: сб. статей. – Ростов-на-Дону.: Педагогика, 1972. – 523 с.
4. Бардин К.В. Если ваш ребенок не хочет учиться: методические указания. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды. – М. Международная педагогическая академия, 2012. – 328 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2018. – 400 с.

PREVENTION OF SCHOOL FAILURE IN PRIMARY CLASSES

POPOVA Maria Alexandrovna

student of the Faculty of Psychology
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

The article deals with the concept of school failure in primary classes, the study of the causes of the failure of primary school students. The directions of psychological prevention of underachievement in primary classes are justified.

Key words: the rate of failure in school, prevention, primary school children.

УДК 159.9

ИЗУЧЕНИЕ И ОЦЕНКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ УЧАЩИХСЯ 9-го КЛАССА ВО ВРЕМЯ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ

ПОТАПОВА Анна Юрьевна

студент факультета психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье представлено исследование эмоционального состояния учащихся 9-го класса, которое было проведено на базе МБОУ «Центр образования № 1» (Тульская область), а именно: оценка самочувствия, уровня активности и настроения, самооценка эмоциональных состояний учащихся. На основе результатов исследования разработан проект «Волнуйтесь спокойно, у вас экзамен!».

Ключевые слова: эмоциональное состояние, стресс, экзаменационный стресс, тревожность, самочувствие, самооценка эмоциональных состояний.

Стабильное и благоприятное эмоциональное состояние учащихся во время подготовки к экзаменам – неотъемлемая часть успешной и плодотворной работы, а также показатель результативности как во время подготовки, так и во время проведения экзамена. Эмоциональное состояние – это переживание человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе в определенный момент времени, относительно типичные для данного человека; состояние, которое регулируется преимущественно эмоциональной сферой и охватывает эмоциональные реакции и эмоциональные отношения [2].

Благоприятное эмоциональное состояние особенно важно для подростков в предэкзаменационный и экзаменационный периоды, так как повышается уровень тревожности, многие подростки испытывают страх «неудачи» – страх «потерпеть поражение» на экзамене.

Основопологающим фактором стабильного и эмоционального состояния является ощущение психологической защищенности, а именно поддержки как со стороны родителей, так и со стороны педагогического коллектива, а также педагога-психолога. Психолого-педагогическая поддержка крайне важна в период подготовки и проведения экзамена.

Во-первых, если подросток испытывает сильную тревожность во время подготовки к экзамену, то это непосредственно влияет и на его уровень подготовки – материал усваивается очень трудно, голова постоянно забита мыслями «как же я все это выучу?», «а если забуду?», «я не сдам экзамен» и т. д. Во-вторых, нередко подростков постигает стремление к проявлению «стадного чувства» – «зачем же мне учить, если остальные одноклассники ничего не учат?». Подростки надеются на «удачу». Но такое поведение, к сожалению, не приведет к положительным результатам. В-третьих, зачастую родители не стремятся «вникать» в жизнь своих детей и контролировать подготовку своего ребенка к экзамену, что приводит к не самым ожидаемым результатам. Безусловно, есть учащиеся, которые самостоятельно могут организовать свою деятельность по подготовке к экзаменам, но есть и те, кто этого сделать не может. Поддержка родителей оказывает

сильное влияние на подростка в предэкзаменационный и экзаменационный периоды.

Психологи выделяют следующие виды эмоциональных состояний: эмоции, аффекты, чувства, тревога, страх, настроение, стрессы и фрустрация.

С целью изучения и оценки эмоционального состояния учащихся 9-го класса при подготовке к ОГЭ было проведено исследование на базе МБОУ «Центр образование № 1» г. Донского Тульской области. В исследовании приняли участие 22 учащихся: 9 юношей и 18 девушек.

Диагностика проводилась при помощи следующих методик: методика САН (самочувствие, активность, настроение) (авторы В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошников, В.Б. Шарай) и методика «Самооценка эмоциональных состояний» (авторы А. Уэссман и Д. Рикс) [1].

Представим результаты по методике САН (самочувствие, активность, настроение): 68% учащихся пребывают в хорошем самочувствии, 27% оценивают свое самочувствие как удовлетворительное и 5% оценили свое самочувствие как «плохое». Активными учащимися себя считают 13%, учащимися со средней активностью – 64%, а учащимися с низким уровнем активности – 23%. 77% испытуемых оценивают свое настроение как «отличное», 15% оценивают свое настроение как «удовлетворительное» и 8% – как «плохое».

По результатам, полученным после проведения методики «Самооценка эмоциональных состояний» было выявлено следующее:

Шкала «Спокойствие – тревожность»: 68% испытуемых испытывают спокойствие, которое выражается в выдержанности, сдержанности, терпеливости, благоразумности, уравновешенности и невозмутимости, в то время как 27% испытуемых испытывают как спокойствие, так и тревожность в равной степени, а 5% испытуемых чувствуют закомплексованность, нерешительность, пугливость, нервность, неуверенность, напряженность и боязливость.

Шкала «Энергичность – усталость»: 41% учащихся оценивают себя как инициативную, деятельную, предприимчивую, устремленную, активную личность, 55% учащихся чувствуют себя и энергичными, и уставшими

в равной степени, а 4% учащихся оценивают себя как безынициативную, пассивную, апатичную личность.

Шкала «Приподнятость – подавленность»: 50% респондентов оценивают себя как темпераментную, порывистую, энергичную личность, 41% респондентов чувствуют себя и приподнято, и подавлено в равной степени, а 9% респондентов оценивают себя как застенчивую, робкую, нерешительную личность.

Шкала «Уверенность в себе – беспомощность»: 64% учащихся оценивают себя как решительную, упорную, работоспособную личность, 32% учащихся в равной степени чувствуют себя уверенными в себе, но также и временами беспомощными, а 4% учащихся оценили себя как безответную, слабохарактерную и несмелую личность.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что большинство учащихся 9-го класса находятся в стабильном и благоприятном эмоциональном состоянии, но

есть и те учащиеся, которым необходима психолого-педагогическая поддержка. Таким образом, стабильное и благоприятное эмоциональное состояние в периоды подготовки и проведения экзаменов – основополагающий фактор успешности и результативности.

На основе полученных результатов был разработан проект «Волнуйтесь спокойно, у вас экзамен!». Проект направлен на формирование у учащихся 8-9 классов навыков совладания со стрессом во время подготовки к основному государственному экзамену (ОГЭ). Формы реализации направлений проекта: «Запоминаем!» – упражнения, направленные на развитие памяти; «Развиваемся!» – упражнения, направленные на развитие мышления; «Смотрим в оба!» – упражнения, направленные на развитие внимания; «Кто я? Какой Я?» – упражнения, направленные на самопознание и саморазвитие; 4К – упражнения на развитие креативности коммуникативности, кооперации, критического мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК., 2002. – 656 с.

STUDY AND ASSESSMENT OF THE EMOTIONAL STATE OF 9th GRADE STUDENTS DURING PREPARATION FOR THE OGE

POTAPOVA Anna Yuryevna

student of the Faculty of Psychology

L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University

Tula, Russia

The article presents a study of the emotional state of 9th grade students, which was conducted on the basis of MBOU «Education Center No. 1» (Tula region), namely: assessment of well-being, level of activity and mood, self-assessment of students' emotional states. Based on the results of the research, the project «Worry calmly, you have an exam!»

Key words: emotional state, stress, exam stress, anxiety, well-being, self-assessment of emotional states.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ ЛЮДЕЙ В УСЛОВИЯХ ЭПИДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

ПРОНИНА Наталья Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассматриваются различные виды психических расстройств у людей вследствие пандемии коронавируса.

Ключевые слова: пандемия, коронавирус, человек, психика, психическое расстройство.

Начиная с декабря 2019 г. мир захлестнула глобальная пандемия коронавируса. В мире не оставалось ни одной страны, жители которой не болели и не умирали от этого вирусного заболевания, передающегося от человека к человеку.

Это негативно сказалось на психике людей, как здоровых, так и имеющих проблемы в ментальном здоровье. Вынужденная многомесячная самоизоляция, быстрый рост числа заболевших, отсутствие достоверной информации, растерянность властей, негативные новости в разных средствах массовой информации, работа в дистанционном формате, закрытие многих предприятий и организаций, различные запреты и ограничения, правила повлекли за собой развитие различного рода психологических реакций у большинства трудоспособного населения нашей страны.

Эпидемия коронавируса стала предметом изучения многих специалистов: врачей, эпидемиологов, психологов, психиатров, социологов, педагогов и других. Среди них работы И.Н. Агамаговедовой [1], А.Н. Алехина [2], С.Н. Осколковой [3], Н.В. Сидячевой [5], М.Ю. Сорокиным [6] и др.

Панические настроения, подпитанные слухами, породили дефицит определенных продуктов и средств личной гигиены. Так исчезла с прилавков гречневая крупа, консервы и прочие продукты первой необходимости. Люди тратили свои сбережения на покупку продуктов с длительным сроком годности, которые помогли бы им пережить самоизоляцию и длительное время не выходить на улицу.

Страх заразиться и заболеть был очень

силен у многих людей, поэтому принятые меры по профилактике коронавирусной инфекции: ношение масок, перчаток, соблюдение социальной дистанции дали свои плоды.

Страх смерти также заставлял людей находиться дома и не выходить лишний раз на улицу без необходимости.

Страх имел разные проявления. Люди боялись за себя и своих близких, за их жизнь и здоровье, боялись потерять контроль над собой, люди, которые переболели, очень боялись, что они снова заразятся.

В сложившейся ситуации от человека ничего не зависело, было невозможно что-то предпринять или изменить в сложившейся ситуации, поэтому многие испытывали беспомощность.

Также многие сильные люди стыдились своей беспомощности.

Некоторые, у кого заболели или даже умерли близкие, испытывали чувство вины за то, что болезнь протекала у них легче, чем у близких, за то, что выжили, а близкие нет. Когда близкого человека нет, то приходит чувство сожаления из-за того, что что-то не успели сказать или сделать, или наоборот сожалели о сказанном.

Люди переживали гнев. Бессмысленность происходящего, страхи и обиды, отсутствие понимания со стороны других людей, нарушение некоторыми правил и ограничений: например, весна и хорошая погода на майские праздники способствовала появлению большого количества людей на улицах города.

По данным газеты «Известия» [7], количество обращений россиян к психиатрам и пси-

хологам возросло на 30-40%, даже абсолютно психически здоровые люди испытывают негативные эмоции, психические расстройства, реактивные состояния, которые получили общее название «коронапсихоз». Увеличилось количество мужчин, обращающихся на горячую линию за помощью. Они переживают по поводу экономических трудностей.

Медики спрогнозировали, что дальнейшее запугивание населения может привести к росту суицидов среди взрослого населения.

Было подсчитано экспертами, что 20% людей в условиях самоизоляции звонили на горячую линию с целью выговориться, при этом звонило много врачей, которые хотели обсудить сложившуюся ситуацию. Еще 20% обратившихся на горячую линию тревожились из-за недостоверной или негативной информации на тему коронавируса и его последствий.

Решение властей носить маски вызвало разную реакцию у людей. Страна разделилась на тех, кто ходит в масках всегда, тех, кто носит маску на подбородке как некий аксессуар, и тех, кто ее не носит. Некоторые относились с недоверием к информации из средств массовой информации, некоторые отрицали само наличие такого заболевания, как коронавирус, считая его не страшнее обычного ОРВИ.

Люди стали злее. В общественном транспорте, в очереди в магазине то и дело вспыхивали перепалки из-за отсутствия маски или социальной дистанции.

Постоянное нахождение в закрытом помещении провоцировало раздражительность и агрессию, участились конфликты между супругами и другими родственниками, которые привели к разводам после самоизоляции. Участились случаи физического насилия в семье.

У многих развилась подозрительность, каждый день они проверяли себя и своих близких на наличие симптомов коронавируса.

Люди с повышенной тревожностью переживали за свою жизнь и жизнь и здоровье близких.

Появилось большое количество людей, страдающих разными фобиями. Например, боязнь микробов повлекла за собой развитие мизофобии. Люди мыли много раз руки с использованием мыла, обрабатывали все по-

верхности антибактериальными средствами, пользовались антисептиком и хлоркой, с радостью делились в социальных сетях своим опытом. Причинами такого поведения могли стать большой поток негативной информации от СМИ и повышенная внушаемость человека.

Также можно отметить возросшее количество людей с различными реакциями на стресс. Можно выявить различные формы проявления психологического стресса. Например, эмоциональный стресс появляется из-за негативных переживаний, связанных со сложившейся ситуацией в стране и мире, плохо отражается на психическом здоровье людей. Люди отмечают нервозность, тревожность, раздражительность, потерю сна и страх.

Негативная информация из средств массовой информации ведет к появлению у людей информационного стресса.

Группа ученых из Италии проводила исследования психического состояния людей, переболевших коронавирусом. Выборка составила 402 человека, из них 265 мужчин и 137 женщин, данные исследования опубликованы в журнале «Brain, Behavior and Immunity» [8].

Тревогу отмечали 42% опрошенных, 40% страдают бессонницей, у 31% отмечалась депрессия. Симптомы посттравматического стрессового расстройства обнаружены у 28%, обсессивно-компульсивное расстройство – у 20%. Пациенты также жаловались на ночные панические атаки.

Было также отмечено, что тревожность чаще появляется у женщин, чем у мужчин.

Исследователи считают, что проблемы с психикой у людей возникают вследствие воспалительных процессов в мозге.

Вирусная инфекция у многих заболевших людей привела к появлению биологического стресса. Даже после выздоровления, отмечают сбои в работе организма. По данным С.Н. Аведеева, заведующего кафедрой пульмонологии Сеченовского университета, член-корреспондента РАН, доктора медицинских наук, который провел опрос среди 3500 россиян, перенесших коронавирус около 6 месяцев назад, и сравнил с результатами исследований, проведенных в КНР [4]. На первом месте повышенная утомляемость, была отмечена 20% опрошенных в России и 63% в

Китае, одышка – у 12% россиян и 24% китайцев, проблемы со сном отмечают 26% жителей КНР и 4% россиян, депрессия возникает у 23% опрошенных из Китая, россияне она меньше беспокоит, всего 7%. Также в Китае 22% опрошенных отметили такой симптом, как потерю волос [4].

Также в исследовании обращалось внимание на тот факт, что женщины легче переносят само заболевание, но восстановление происходит в более длительный период.

Некоторые люди отмечали появление компульсивного передания как реакцию на стресс. Еда успокаивала, снимала напряжение, позволяла отвлечься от переживаний. Как результат, набранные во время самоизоляции лишние килограммы негативно сказываются на самооценке.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) врачей необходимо проинформировать о проблеме с психикой у переболевших коронавирусом;

2) женщины больше подвержены появлению психологических реакций;

3) ученым предстоит еще долго изучать последствия коронавируса;

4) переболевшим необходимо длительная реабилитация физического и психического здоровья;

5) перенесшим ковид необходима помощь квалифицированного психолога или даже психиатра;

6) людям, перенесшим коронавирус, необходимо обследование психического и физического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агамагомедова И.Н., Банников Г.С., Кесян К.Л., Крюков В.В., Пищикова Л.Е., Полянский Д.А., Понизовский П.А., Шмуклер А.Б., Шпорт С.В. Психические реакции и нарушения поведения у лиц с COVID-19: методические указания. – М.: НМИЦ психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского, 2020. – 9 с.
2. Алехин А.Н., Дубинина Е.А. Пандемия: клиничко-психологический аспект // Артериальная гипертензия. – 2020. – № 3. – Том 26. – С. 313-316.
3. Осолкова С.Н. Амбулаторные случаи психических нарушений в период коронавирусной пандемии COVID-19 // Психиатрия. – 2020. – № 18(3). – С. 49- 57.
4. Очень длинный ковид. Какие симптомы болезни сохраняются полгода. – URL: <https://ria.ru/20210123/kovid-1594170078.html> (дата обращения 23.01.2021)
5. Сидячева Н.В., Зотова Л.Э. Ситуация вынужденной самоизоляции в период пандемии: психологический и академический аспекты // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 5. – С. 218-225.
6. Сорокин М.Ю., Касьянов Е.Д., Рукавишников Г.В., Макаревич О.В., Незнанов Н.Г., Лутова Н.Б., Мазо Г.Э. Психологические реакции населения как фактор адаптации к пандемии COVID-19 // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 2022. – № 2. – С. 87-94
7. Число обращений к психиатрам в России выросло на фоне пандемии. – URL: <https://iz.ru/999472/2020-04-14/chislo-obrashchenii-k-psikhiatram-v-rossii-vyroslo-na-fone-pandemii> (дата обращения 23.01.2021).
8. Vindegaard N., EriksenBenros M. COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. V. 89. 2020. pp. 531-542.

PSYCHOLOGICAL REACTIONS OF PEOPLE IN THE CONTEXT OF THE CORONAVIRUS EPIDEMIC

PRONINA Natalya Andreevna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Faculty Psychology and Pedagogy
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

The article examines various types of mental disorders in humans due to the coronavirus pandemic.

Key words: pandemic, coronavirus, human, psyche, mental disorder.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ПРЕДПРИЯТИЯ

СТЕЦЕНКО Дарья Сергеевна

студент факультета психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье приводятся результаты эмпирического исследования социально-личностной компетентности руководителей предприятия, приводится ее взаимосвязь со стилями руководства.

Ключевые слова: социально-личностная компетентность, руководитель, стили руководства.

Любой менеджер в управленческой практике исполняет должностные обязанности в конкретном, присущем лишь ему стиле работы и на основе определенных профессиональных и личностных качеств.

Компоненты структуры личности и их взаимосвязи могут совпадать с требованиями деятельности и могут противоречить им. Как показал В.С. Мерлин, уровень способностей зависит от характера связей между компонентами структуры личности и отношениями к деятельности.

Актуально исследование тех факторов, которые делают эффективной деятельность руководителей и определяют его социально-личностную компетентность.

Теоретической основой исследования послужили концепции, взгляды, представленные в трудах А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, И.И. Ильясова, Е.А. Климова, А.Т. Ковалева, А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ю.А. Самарина, А.В. Сергеева, Н.Ф. Талызиной и др. Изучение вопросов профессионального становления специалистов осуществлялось Г.А. Волковицким, Э.Ф. Эсером, В.М. Распоповым, Т.З. Кудрявцевым, О.В. Лешер, А.И. Сухаревым и др. Вопросы психологической поддержки представителей отдельных профессий подробно раскрыты в работах Ю.Г. Баскина, Т.Б. Ванеевой, Е.М. Проходимовой, Г.В. Курносова, Е.П. Соловьевой, занимающихся данной проблемой [1; 2; 3; 4; 5; 6].

С целью диагностики социально-личностной компетентности руководителя предприятия было составлена диагностическая программа исследования куда вошли следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Диагностика волевого потенциала личности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).

2. Методика «Психологическая оценка организаторских способностей личности в рамках организуемой группы» (Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов, Н.П. Фетискин).

3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова).

4. Методика определения стиля руководства трудовым коллективом (В.П. Захарова и А.Л. Журавлева).

5. Методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин).

Выборку исследования составили генеральный директор и руководители отделов ООО «КЕМПЕР-РУС» в количестве 34 человек.

При диагностике волевого потенциала личности у половины руководителей всей выборки (50%) был выявлен высокий волевой потенциал, предполагающий способность к преодолению трудностей, умение быстро и ответственно действовать в ситуации неопределенности, при этом наблюдается некоторая ригидность и принципиальность, которая иногда мешает адекватному построению коллегиальных взаимоотношений в коллективе.

У 41% менеджеров выявлен средний уровень волевого потенциала, который характеризуется возможностью уйти от ответственности, выполнением своих обязанностей, но не сверх того. И только лишь у 9% респондентов выявлен низкий уровень волевого потенциала. Такие руководители характеризуются

ются полным переключением ответственности на своих подчиненных, и занимаются только теми делами, которые интересны и легко даются при выполнении.

Анализ результатов психологической оценки организаторских способностей личности в рамках организуемой группы показал, что максимальное среднее значение выражено по показателю склонность к организаторской деятельности ($m = 3,4$), когда руководитель в процессе управления принимает самостоятельные решения, проявляет готовность к анализу, целеполаганию, планированию, контролю и коррекции всего процесса.

На втором месте в профиле оказалась психологическая избирательность ($m = 3,36$). Данный параметр характеризует руководителя как человека способного переживать, поддерживать, испытывать эмпатию, повышенный интерес и внимание к другим людям, верит в силу и способности отдельных подчиненных и коллектива в целом.

Следующее место занимает критичность ($m = 3,27$). Данное качество помогает руководителям выявлять существенные качества в других людях, не только отрицательные, но и положительные, анализировать и аргументированно отмечать достоинства и недостатки других людей и производственного процесса в целом. Такие менеджеры могут логично и к месту критиковать без придирчивости и обиды.

Далее по убыванию: индивидуальные различия в организаторских способностях руководителей ($m = 3,09$), где можно говорить о разностороннем проявлении себя как руководителя. Проявляется настойчивость, напористость, энергичность и активность в различных видах деятельности.

Психологический такт ($m = 3,04$) следующий параметр, который позволяет руководителю находить общий язык с разными людьми в разных обстоятельствах, а также учитывать индивидуально-личностные особенности коллег, подчиненных и партнеров в процессе профессионального взаимодействия. Высокий уровень психологического такта помогает адекватно реагировать в состояниях возбуждения, гнева. Для таких руководителей характерна искренность в общении с коллегами и подчиненными, спо-

собность всегда оставаться самим собой и справедливо относиться к другим людям.

Следующая шкала по убыванию – социальная ответственность ($m = 2,94$). Руководители с таким качеством способны «заражать» новой идеей, воздействовать на подчиненных за счет примера собственного включения в работу, создают в группе ситуацию успеха, правильно выбирая нужный момент для решающего воздействия.

Требовательность к другим людям ($m = 2,86$), проявляется практически меньше других параметров. Руководители с высокими баллами по данной шкале способны формулировать запросы и требования в разнообразных формах от приказа до шутки, проявляют гибкость, настойчивость, постоянство и самостоятельность в требованиях.

Меньше всего баллов выявлено по параметру практический - психологический ум ($m = 2,8$). Характеризует управленца как человека, способного четко поручать и распределять полномочия в рамках коллективной деятельности, учитывая личностные и индивидуальные особенности подчиненных. Руководитель способен обучаться организаторским знаниям, умениям, навыкам, так же способен быстро и легко усваивать опыт лучших организаторов и обучаться организаторской деятельности.

По методике «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой был выявлен средний уровень выраженности саморегулятивных особенностей руководителей (90,7%). По шкале планирование преобладающий высокий показатель (47,1%) указывает на умение адекватно и успешно планировать деятельность в рамках реализации той или иной цели. Планы имеют четкую структуру, отличаются реалистичностью и устойчивостью.

По шкале моделирование средний показатель (52,9%) говорит о том, что руководитель способен моделировать, то есть делать анализ внутренней структуры и внешних параметров деятельности, а также определять комплекс условий необходимых для постановки и достижения цели.

По шкале программирования преобладают низкие показатели (47,1%), которые демонстрируют нежелание руководителей определять четкий порядок своих действий.

Для 38,2% респондентов характерны средние и для 14,7% – высокие показатели программирования, что определяет таких руководителей наличием способности программировать предстоящие исполнительские действия, необходимые для достижения поставленной цели.

По шкале оценивание средний показатель (55,9%) указывает на то, что руководитель способен оценивать результаты деятельности, коррекционные мероприятия, достижение цели и сроки перехода к следующим этапам. Гибкость как одна из саморегулятивных особенностей руководителя позволяет ему вносить коррекцию в функционирование различных регуляторных блоков, когда этого требуют условия деятельности, средний уровень выражен у 47,1% руководителей, высокий уровень на данной выборке не продиагностирован.

Самостоятельность выражена на высоком уровне у 58,8% респондентов, что демонстрирует способность автономно организовывать свою деятельность и деятельность подчиненных. Ставить цели, планировать, контролировать и проводить коррекционные действия. Важно обратить внимание на отсутствие высокого уровня гибкости в данной выборке и низкого общего уровня саморегуляции.

В результате диагностики стиля руководства трудовым коллективом было установлено следующее:

По общей выборке преобладающим стилем руководства является коллегиальный стиль, который продемонстрировало 44% респондентов. Стиль коллегиального управления предполагает полную самостоятельность сотрудника в пределах выполняемых им обязанностей и квалификации. Управляющий с коллегиальным стилем формирует особые условия деятельности коллектива, основанные на самовыражении и активном участии в жизнедеятельности компании.

Далее идет директивный стиль – его продемонстрировало 35% респондентов. Для руководителей использующих данный стиль характерно придерживаться принципа единоначалия, им очень важно соблюдать иерархию власти, где присутствует высокая ее централизация. Таким менеджерам важно, чтобы он единолично принимал решения,

получал всю информацию от подчиненных в кратчайшие сроки. Интересы дела при таком стиле ставятся значительно выше интересов людей, в общении с подчиненными преобладает жесткость и резкость.

21% менеджеров предпочитают попустительский стиль. Руководители с таким стилем характеризуются минимальным вмешательством в деятельность группы. Это скорее не руководитель в полном смысле этого слова, а координатор или консультант проекта, организатор деятельности, снабженец и контролер.

При диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС2) было выявлено следующее:

Руководители, получившие оценку 1 (5,8%), характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Испытуемым, получившим оценку 2 (17,6%), коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Для руководителей, получивших оценку 3 (44%), характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Испытуемые, получившие оценку 4 (у 23,5%), относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Испытуемые, получившие высшую оценку 5 (у 8,7%), обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей.

Руководитель должен быть адекватным, понимать и принимать индивидуальные особенности своей личности, сильные и слабые стороны характера, также необходимо знать способы компенсации своих личностных и профессиональных недостатков.

Основные понятия, которые связаны с руководством и стилем управления; историю формирования теорий руководства рассматривались многими известными учеными по всему миру. Так, например, это В. Фадлер, Дж. Адаир, Р. Линерт, Ж.Л. Танненбаум, С.О. Шмидт и другие. Наиболее распространенной считается классификация стилей руководства, которая определяется характером отношений между начальником и подчиненным. По этому признаку принято выделять три стиля руководства: директивный (авторитарный, автократический); либеральный

(попустительский); демократический.

Можно выделить основные факторы, которые характеризуют стиль руководства:

– требования, которые предъявляются к руководителям по отношению к их личным качествам, характеру, темпераменту;

– специфика системы: ее цели и задачи, управленческие структуры и технология управления, функции руководителя;

– окружающая производственная среда – технологический уровень производства, организация труда, обеспеченность материальными ресурсами;

– особенности коллектива – его структура и уровень подготовленности, характер сложившихся в нем взаимоотношений, его традиции и ценности.

Способы реализации стиля руководства в коллективе:

– жесткий стиль (автократический, директивный, административный);

– мягкий стиль управления (либеральный, свободный, благодушный, не вмешивающийся);

– партнерский стиль управления (демократический, коллективный).

Нам удалось выявить различия в выраженности индивидуально-личностных особенностей менеджеров с разным стилем управления коллективом. Из результатов нашего исследования видно, что, исходя из стиля работы того или иного руководителя, его индивидуально-личностные особенности выражаются по-разному. Личные качества, безусловно, преломляются через призму задач управленческой системы, особенностей окружающей среды и потребностей возглавляемого им коллектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бавыкин В. Новый менеджмент. Управление предприятием на уровне высших стандартов. – М.: Экономика, 2017. – 276 с.
2. Бондюгова Т.В. Личность руководителя. Учебно-методическое пособие. – Таганрог: РГСУ. Изд-ль А.Н. Ступин, 2012. – 91 с.
3. Вовна О.С., Климов А.А. Лидерское поведение руководителя, ориентированное на развитие подчиненных: различия на организационных уровнях // Организационная психология. – 2016. – № 2. – С. 89-104.
4. Воробьева А.В. Влияние особенностей личностных характеристик человека на формирование карьеры // Молодежный научно-технический вестник. – 2015. – № 9. – С. 46.
5. Квасова Ю.А., Позова Г.Р. Личностные характеристики успешного руководителя // В книге: Эффективные системы менеджмента: качество, инновации, устойчивое развитие. Материалы VI Международного научно-практического форума; под редакцией И.И. Антоновой. – 2017. – С. 230-232.
6. Эскиев М.А., Бексултанова А.И., Аслаханова С.А. Профессионально важные качества руководителя // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 692-696.

SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF THE ENTERPRISE

STETSENKO Darya Sergeevna

student of the Faculty of Psychology

L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University

Tula, Russia

The article presents the results of an empirical study of the social and personal competence of enterprise managers, its relationship with management styles.

Key words: social and personal competence, manager, leadership styles.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

ФЕДОРОВА Евгения Алексеевна

студентка факультета истории права

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

В статье рассмотрены особенности учебной мотивации студентов вуза. Рассмотрены виды мотивации студентов педагогического вуза, а также факторы, обуславливающие учебную мотивацию.

Ключевые слова: учебная мотивация, студент, педагогический вуз, мотивация, преподаватель.

Современная система профессионального образования гибко реагирует на требования общества. Современный выпускник вуза должен быть компетентным, гибким, обладать рядом профессионально важных качеств, в том числе высокоразвитой мотивацией.

Актуальность темы данного исследования заключается в том, что современные студенты имеют слабое представление о своей будущей профессии, большинство из них имеют низкую учебную мотивацию. Также существует различия ожиданий студентов и реального содержания образовательного процесса. Проблема мотивации является важной для работодателей, так как на современном рынке труда потребность в специалистах достаточно высока. В то же время эффективность образовательного процесса зависит от уровня учебной мотивации студентов.

Целью данного исследования является выявление особенностей учебной мотивации студентов педагогического вуза.

Слово «мотивация» впервые было использовано А. Шопенгауэром в статье «Четыре принципа достаточной причины». Тогда этот термин в психологической науке прочно утвердился для объяснения многих причин поведения человека и животных. Сегодня мотивация может быть представлена как:

- процесс выбора между различными действиями;
- процесс, который направляет действия
- на достижение целей;
- статус индивидуальной ориентации для определенных целей.

Мотивация – это внутренняя энергия, которая включает в себя деятельность человека в жизни и на рабочем месте. Мотив – это то, что побуждает человека к труду, направляя

его на удовлетворение определенной потребности, которая выступает как объективный закон, объективная необходимость. По мнению А.Г. Маклакова, мотивационным фактором деятельности является цель. Принимая во внимание мотивацию учебной деятельности, следует подчеркнуть, что понятие мотива тесно связано с понятием цели и необходимости [6]. Они взаимодействуют в личности студента, называемой мотивационной сферой, которая включает в себя все мотивации: потребности, интересы, цели, стимулы, мотивы, склонности, установки.

Мотивация может быть представлена как совокупность внешних и внутренних движущих сил, побуждающих людей действовать определенным, целенаправленным образом для достижения целей организации или личных целей. Следует понимать, что понятие «мотивация» гораздо шире понятия «мотив». Мотив принадлежит субъекту поведения, стабильному личностному свойству, побуждающему к совершению определенных действий.

Следует также отметить, что продуктом мотивации является мотив, то есть психической деятельностью, конечной целью которой является развитие активности личности и достижение выбранной цели.

Мотивация являлась предметом изучения многих отечественных и зарубежных психологов, среди них В. Виллюнас [1], Е.П. Ильин [3], В.Г. Леонтьев [4], Д. Макклелланд [5], Ю. Тэн [10] и др.

Мотивация студентов к обучению является достаточно острой проблемой. Успешная учебная деятельность студента базируется на высоком уровне мотивации к обучению. Мотивация студентов в процессе изучения дис-

циплин – это методы, процессы, средства и средства их мотивации к познавательной деятельности. Мотивами могут быть эмоции и желания, интересы, установки и потребности. Мотивация студентов является наиболее эффективным способом повышения качества и качества учебного процесса.

Проблема учебной мотивации студентов, если не самая важная, то одна из важнейших в психологии и педагогике, которой посвящен ряд научных исследований А.А. Дьячук [2], А. К. Марковой [7], Н. Г. Малошонок [8].

Мотивация студентов к обучению базируется на мотивации, как руководства образовательного учреждения, так и руководства в сфере образования и государства в целом. Необходимо согласиться с А.К. Марковой в том, что развитие мотивов обучения – это создание необходимых условий для возникновения мотивов обучения в вузе. Она отмечает, что развитие мотивации представляет собой простое увеличение положительного или ухудшение отношения к учению, а также последующее усложнение структуры мотивационной сферы, задействованных мотивов, возникновение новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений [2]. В качестве стимулов могут выступать индивиды, действия других людей, обещания, обязательства, возможности, предлагаемые индивидам в качестве компенсации за их действия.

Таким образом, мотивов обучения может быть довольно много, так как учебный процесс относится к сложным видам деятельности. Все мотивы, связанные с учебной деятельностью студентов, можно разделить на две большие группы: внутренние морально-волевые регуляторы и внешние финансовые и социальные регуляторы. Мотивация поведения человека, как психическое явление, всегда отражает взгляды, ценностные ориентации, установки, социальный слой которых представляет личность.

Учебная мотивация определяется как специфический тип мотивации в конкретной деятельности - в данном случае учебной деятельности. Мотивация учебной деятельности неоднородна и зависит от многих факторов: индивидуальных особенностей студентов; уровня развития студенческой группы; образовательного процесса; отношения преподавателей к своим предметам и личности сту-

дента; учебной программы и др. Приобретение знаний, умений и навыков, которые в дальнейшем составляют основу профессиональной деятельности специалиста, является важным фактором, влияющим на мотивацию студентов. Есть студенты, которые хотят учиться самостоятельно, а есть те, кому нужна мотивация, поэтому очень важно разработать мотивационные системы, повышающие интерес студентов к учебе, их активность в научно-исследовательской и творческой деятельности. Системы мотивации высших учебных заведений следует рассматривать как комплекс мер, направленных на повышение мотивации учебной деятельности путем организации воздействия на студентов с целью побуждения их к принятию определенных мер, направленных на успешное обучение, т. е. их мотивирование.

Основная задача преподавателей вуза – правильно продемонстрировать учебный материал для принятия и понимания, то есть мотивация преподавателя должна включать в себя качественную презентацию материала с использованием всевозможных интерактивных элементов. Цель университетов – дать образование, чтобы каждый студент смог унести как можно больше знаний, которые ему интересны. Нет сомнения, что каждый преподаватель уделяет необходимое внимание мотивации студентов, но цель мотивации различна у всех, кто-то, безусловно, обращает больше внимания на посещаемость, а кто-то на успеваемость. Нельзя не отметить тот факт, что универсальную мотивацию для всех групп найти довольно сложно, и поэтому следует обратить внимание на социально-демографический состав группы, чтобы понять, как взаимодействовать со всеми из них или, наоборот, разделить их на небольшие неформальные подгруппы.

Студенты не всегда могут точно объяснить, что их мотивирует, когда они выбирают ту или иную профессию, тот или иной учебный курс. У кого-то мотивация «за компанию», кто-то перестает выбирать, учитывая пожелания родителей, прилагая большие усилия для достижения результата.

Со взрослыми студентами внешняя мотивация со стороны преподавателей не обязательна, так как они получают образование в ходе текущей профессиональной деятельно-

сти и понимают, какие знания им пригодятся уже непосредственно на практике. Кроме того, взрослые студенты зачастую получают уже второе или третье высшее образование, и они конкретно понимают и отдают себе отчет зачем и почему они выбрали то или иное направление. А абитуриенты после школы нередко действуют непоследовательно, иногда оказываясь на тех направлениях, о которых даже не думали. Им необходимо больше времени, чтобы увидеть себя в этой профессии, но и смоделировать свое будущее, исходя их профиля обучения.

Следует также отметить, что в системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы. Внутренние мотивы включают его собственное развитие в процессе обучения; другими словами, ученику необходимо что-то делать самому и делать это,

потому что истинный источник человека находится в нем самом. Внешние мотивы родителей, учителей, группы, в которой обучается ученик, исходят из окружающей среды, то есть это изучение является вынужденным поведением, часто встречающим внутреннее сопротивление учащихся. Поэтому особое внимание следует уделять не внешнему давлению, а внутренним побудительным силам.

Таким образом, изучив различные мнения ученых по поводу решения проблемы мотивации учебной деятельности, можно сделать вывод, что мотивация важна для развития учащихся, которая является гарантом формирования познавательной деятельности и как следствие приводит к развитию мышления, а также приобретению знаний, необходимых для успешной деятельности личности в дальнейшей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виллюнас В. Психология развития мотивации. – СПб: Речь, 2006. – 425 с.
2. Дьячук А.А. Личностные особенности организации деятельности студентов и возможности их оценки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 2(32). – С. 160-165.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб. Питер, 2013. – 512 с.
4. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. – Новосибирск: Новосиб. полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
5. Макклелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007. – 665 с.
6. Маклаков А.Г., Сидорова А.А. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе // Вестник Ленинградского государственного университета им. АС Пушкина. – 2011. – Т. 5. – № 4.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
8. Малошенок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 92-120.
9. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: МГУ, 1990. – 159 с.
10. Тэн Ю. Мотивация учебной деятельности // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 75-76.

FEATURES OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS

FEDOROVA Evgenia Alekseevna

student of the Faculty of History of Law

L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University

Tula, Russia

The article considers the features of educational motivation of university students. The types of motivation of students of pedagogical higher education institutions, as well as the factors that determine the educational motivation are considered.

Key words: educational motivation, student, pedagogical university, motivation, teacher.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ КОНФЛИКТОВ

ШАЛАГИНОВА Ксения Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье приведен опыт работы с младшими школьниками по предупреждению конфликтов. Проведенная диагностика позволила наметить мишени психологического воздействия и разработать программу по предупреждению конфликтных ситуаций в начальной школе, направленную на развитие навыков общения младших школьников, повышение уровня коммуникативного контроля, формирования у учащихся чувства сплоченности, формирование навыков конструктивного поведения в конфликтах.

Ключевые слова: конфликт, младший школьник, предупреждение конфликтов.

Конфликты в младшем школьном возрасте играют важную роль в развитии ребенка. Долгое время конфликты детей рассматривались как отклонение от так называемого нормального поведения, нарушающего нравственные и правовые нормы. В настоящее время признанным является положение о том, конфликт – нормальное явления, ни один индивид, ни одна общность не могут и не должны развиваться бесконфликтно. Между тем, в силу специфики младшего школьного возраста (несформированность произвольности, недостаточный уровень конфликтологической компетентности, отставание рефлексии, опыта и т. п) требуется конструктивного вмешательства взрослого, в том числе и в вопросах профилактики, предотвращения возникающих противоречий [3; 4].

В своем исследовании мы даем достаточно широкую трактовку профилактики конфликта, подразумевая воздействие на те социально-психологические явления, которые могут стать элементами структуры будущего конфликта, на его участников и используемые ими ресурсы. Профилактика конфликта предполагает прогнозирование риска возникновения конфликтов при постоянном информационно-аналитическом сопровождении [6].

Анализ литературы по проблеме исследо-

вания позволяет говорить, по меньшей мере, о трех возможных направлениях превентивной работы, профилактики конфликтов в среде младших школьников в образовательной организации: работа с детьми, работа с родителями, работа с педагогами [1; 5].

Цель нашего исследования проанализировать особенности поведения в конфликтных ситуациях детей младшего школьного возраста.

Выборку составили 20 учащихся 3-4 классов одного из центров образования города Тула. Диагностическая программа исследования представлена следующими методиками – Тест «Оценка склонности к конфликту» В. Алексеенко, Тест «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдер, Опросник «Конфликты в школе», Проективная методика «Кактус» М.А. Панфилова. Результаты диагностик младших школьников по методике «Оценка склонности к конфликту» В. Алексеенко представлены на рисунке 1.

Анализ результатов, представленный на рисунке 1, позволяет утверждать, что у большинства детей в выборке средний уровень конфликтности. Этот уровень выявлен у 40% опрошенных. Младшие школьники, имеющие средний уровень конфликтности характеризуются умением находить оптимальные пути разрешения конфликтов.



Рисунок 1. Результаты диагностики младших школьников по методике «Оценка склонности к конфликту» В. Алексеенко

Между тем, 25% детей в выборке имеют высокий уровень, их характеризует желание быть признанными окружающими, насмешливость и критичность в сторону оппонента.

У 35% респондентов выявлен низкий уровень конфликтности, для них характерны ис-

ключение напряженности и постконфликтные противостояния.

Результаты диагностики младших школьников по методике «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера представлены на таблице 3.

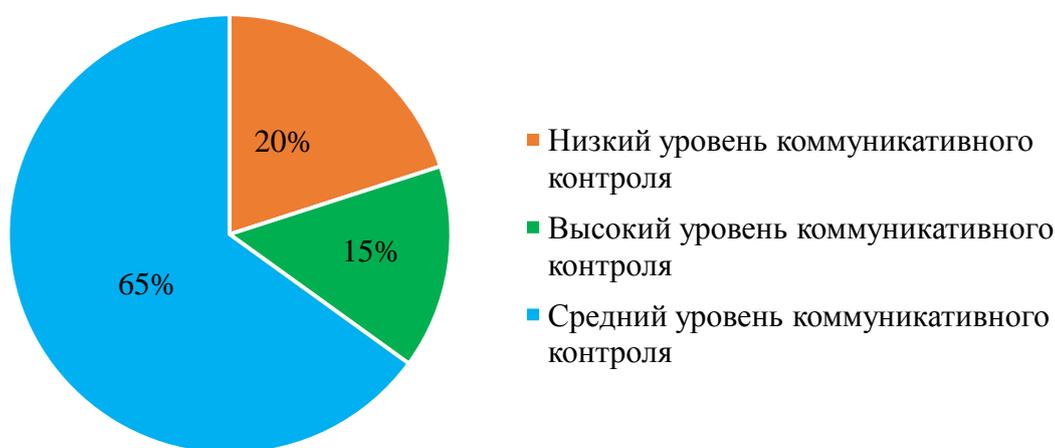


Рисунок 2. Результат диагностики младших школьников по методике «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера

Анализ результатов, представленный на рисунке 2, позволяет сделать вывод, согласно которому что большинство детей в выборке характеризуются средним уровнем коммуникативного контроля - у 65% респондентов. Младшие школьники данной категории отличаются непосредственностью в общении, искренним отношением к другим, сдержанностью в проявлении эмоций.

20% учащихся имеют низкий уровень

коммуникативного контроля, для данной группе характерны высокая импульсивность в общении, открытость, поведение не всегда соотносится с поведением других.

15% имеют высокий уровень коммуникативного контроля, их характеризует умение управлять своими эмоциями, следить за собой. Результаты диагностики младших школьников по опроснику «Конфликты в школе» представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. Результат диагностики младших школьников по опроснику «Конфликты в школе»)

Анализ результатов представленный на рисунке 3 позволяет сделать следующие выводы: 50% не участвовали в конфликтах за последний год, обстановку в школе и классе считают комфортной.

Для 25% (5 человек) характерно вовлечение в конфликты с учителем и одноклассниками, но обстановку в школе данные респонденты

считают комфортной.

И 25% отметили несправедливость учителя и постоянное участие в конфликтах с учителем и одноклассниками. Анализ результатов диагностики младших школьников по методике «Кактус» М.А. Панфиловой представлен в таблице 1. В качестве примера мы привели интерпретацию методики для двух испытуемых.

Таблица 1

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МЕТОДИКЕ «КАКТУС» М.А. ПАНФИЛОВОЙ

Критерий	Испытуемый 1	Испытуемый 2
Агрессия	Наличие большого количества иголок	Иголки есть, но они не колючие, а наоборот – мягкие
Импульсивность	Небольшой нажим	Нажим или отрывистость линий отсутствует
Эгоцентризм	Крупный рисунок в центре листа	Рисунок находится в центре листа
Зависимость и неуверенность	Данный критерий отсутствует	Данный критерий отсутствует
Открытость, демонстративность	Наличие на рисунке выступающих отростков, необычная форма кактуса	Присутствуют выступающие отростки
Оптимизм	Использование ярких цветов	Использование достаточно ярких цветов
Тревога	Внутренняя штриховка рисунка	Использование темного цвета
Женственность	Мягкие линии рисунка	Наличие крупного цветка позволяет
Интровертированность	Изображен только один кактус	Изображен только один кактус
Стремление к одиночеству.	Изображение пустынного кактуса	Отсутствует горшок или кашпо, кактус дикорастущий

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать выводы, что для 40% респондентов характерны отсутствие напряженности по отношению к оппоненту по завершению конфликтов, 35% присущее умение к нахождению оптимальных путей разрешения конфликтов, 25% нуждаются в оценке окружающих и им сложно наладить отношения с оппонентом после конфликта.

По результатам проведенных методик можно сделать вывод, что 65% учащихся обладают непосредственностью в общении и эмоциональной сдержанностью, когда 20% выборки представляют учащиеся, для которых характерны импульсивность, открытость и неизменность в поведении, независимо от ситуации. И 15% респондентов управляют своими эмоциями и постоянно следят за своим поведением. Следует отметить, что за последний год 50% класса не участвовали в конфликтах, 25% вовлекались в конфликты с учителем и одноклассниками, и 25% участвовали в конфликтах на постоян-

ной основе. Комфортную обстановку в школе и в классе отметили 75% опрошенных и 25% указали на несправедливое отношение учителя к учащимся.

На основе полученных результатов исследования в целях профилактики межличностных конфликтов среди младших школьников нами разработана программа, направленная на предупреждение возникновения конфликтных ситуаций, развитие навыков общения младших школьников, повышение уровня коммуникативного контроля, формирования у учащихся чувства сплоченности, формирование у учащихся навыков конструктивно вести конфликт. Программа состоит из 16 занятий, продолжительностью от 40-50 минут. Каждое занятие представлено тремя составляющими-организационная, основная, заключительная. При разработке комплекса занятий были использованы методы и приемы, описанные А.Я. Анцупов, С.В. Березин. Фрагмент программы в таблице 2 [1; 2].

Таблица 2

ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ (фрагмент)

Тема	Цель	Содержание
«Что такое конфликт?»	Дать каждому участнику возможность понять природу конфликта	Упражнение для разминки. Задание «Что такое конфликт» Задание «Работа в микрогруппах» Заключение Упражнения завершения
«Отношение к конфликтам»	Развитие способностей адекватно реагировать на конфликтные ситуации	Разминка Задание «Смена акцентов». Задание «Акулы» Задание «Дружественная ладошка» Заключение Упражнения завершения
«Отработка навыков»	Отработка навыков, способствующих разрешению конфликтных ситуаций	Разминка Задание «Я-высказывания» Заданием «Ролевая игра» Заключение Упражнения завершения
«Управление конфликтом»	Формирование отношения к конфликтам как к возможности самосовершенствования	Разминка Задание «Разговор». Задание «Хорошо и плохо» Заключение Упражнение завершения
«Стратегия разрешения межличностного конфликта»	Формирование у учащихся умения выбирать эффективные стратегии разрешения межличностных конфликтов	Разминка Задание «Швейцар». «Продолжи фразу». Заключение Завершение

В настоящее время программа реализуется в образовательной организации, дать объективную оценку ее эффективности пока не видится возможным, между тем образная связь, полученная от обучающихся, педагогов и родителей младших школьников поз-

воляет констатировать снижение напряженности в отношениях между детьми, заинтересованность и желаний детей в конструктивном решении возникающих противоречий, улучшение психологического климата в коллективе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анципов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. – М.: Владос, 2003. – 208 с.
2. Березин С.В. Личностно-развивающий потенциал конфликтов психология // Вестник СамГУ. – 2013. – № 1. – С. 11-14.
3. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста. – М.: Флинта, 2018. – 300 с.
4. Кривцова С.В. Жизненные навыки. Уроки психологии во втором классе. – М.: Генезис, 2012. – 170 с.
5. Магомедова З.Ш. Роль педагогов в формировании корректного поведения детей в конфликтных ситуациях // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 5 – С. 74-78.
6. Шалагинова К.С., Чжан Я. Опыт подготовки студентов-будущих классных руководителей к разрешению конфликтов в поликультурной образовательной среде// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 8-2. – С. 365-369. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7102> (дата обращения: 20.01.2021).

FEATURES OF WORKING WITH PRIMARY SCHOOL CHILDREN ON CONFLICT PREVENTION

SHALAGINOVA Ksenia Sergeevna

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Faculty Psychology and Pedagogy
L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

The article presents the experience of working with primary school students on conflict prevention. The diagnosis made it possible to identify the targets of psychological impact and develop a program for the prevention of conflict situations in primary school, aimed at developing the communication skills of younger students, increasing the level of communicative control, forming a sense of cohesion among students, and developing the skills of constructive behavior in conflicts.

Key words: conflict, junior school student, conflict prevention.

УДК 159.9

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ЯКИМЕНКО Екатерина Николаевна

магистрант факультета психологии
ФГБОУ «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В данной статье обосновывается актуальность исследований социальной компетентности, необходимость ее изучения в современном обществе. Производится обзор отечественных и зарубежных исследований феномена компетентности и современных направлений ее изучения.

Ключевые слова: компетентность; социализация; социальная компетентность; дошкольный возраст.

Последовательное и конструктивное реформирование сложившейся системы образования глубоко затрагивает организационные, методические, предметно-содержательные и другие стороны российской системы образования. В современной парадигме образования на первое место выходит формирование ключевых компетенций подрастающего поколения.

Проблема развития социальной компетентности детей – важная социальная и психолого-педагогическая проблема, решение которой затрагивает насущные вопросы общества и образования. В условиях социально-экономических изменений перед образованием поставлена задача не просто дать воспитанникам определенный уровень знаний, умений и навыков по основным направлениям развития, но и обеспечить способность и готовность жить в современном сверхсложном обществе, достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать и решать жизненные проблемы.

Актуальность исследования на социально-психологическом уровне определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития нашего общества на основе более эффективного использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает переход на компетентностное образование. В Российской Федерации переход на компетентностно-ориентированное образование был нормативно закреплен в 2001 г. в правительственной «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» и подтвержден в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» в 2005 г.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время ведется активная разработка компетентностного подхода в образовании, обосновывается выбор ключевых компетенций, исследуются пути реализации указанного подхода на практике. Указывается, что базовыми для формирования личности, востребованной современным обществом, являются социальные компетенции. Именно они способствуют как успешной самореализации и самообучению выпускника образовательного учреждения всю дальнейшую жизнь, так и наиболее полной реализации его потенциала на благо общества.

Но комплекс проблем, связанный с разработкой компетентностного образования, в том числе формирования социальной компетентности, решается в основном для высшего и общего образования. В дошкольном образовании лишь одна базовая программа развития детей дошкольного возраста «Истоки» использует компетентностный подход как основной. В научных работах (А.Г. Гогобиридзе, Т.В. Ермоловой, Ю.А. Лебедева, Л.В. Трубайчук, Р.М. Чумичевой и др.) вопросы формирования социальной компетентности дошкольника разрабатываются, но недостаточно активно, что и обуславливает актуальность исследования на научно-теоретическом уровне [15].

На научно-методическом уровне актуальность обусловлена тем, что развитие социальной компетентности детей требует новых подходов и форм работы, соответствующих требованиям гуманизации образования. Недостаточно понимается значение специально подготовленной предметно-пространственной среды в формировании социальных навыков у детей, которая при правильной ее организации предоставляет возможность развития самостоятельности, ответственности, умения самостоятельно работать, развивать коммуникативные навыки и другие социальные умения [4; 6]. Не используется в практике ДОО потенциал разновозрастных групп, предоставляющих возможность прожить разные роли, научиться сопереживать, помогать, принимать людей такими, как они есть. Таким образом, в настоящее время существуют противоречия между:

- возрастающей потребностью общества в позитивной социализации детей и существующими традиционными подходами к социальному развитию детей в дошкольных учреждениях, не позволяющими в полной мере формировать начальную социальную компетентность детей;

- необходимостью формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста и неразработанностью теоретических аспектов и адекватных практических путей и средств развития социальной компетентности детей дошкольного возраста;

- требованием практики к научно-методическому обеспечению исследуемого процесса и недостаточной методической и содержательной разработанностью решения данной проблемы. Целью данной статьи выступает теоретический обзор зарубежных и отече-

ственных исследований социальной компетентности и компетентности в целом.

Принято считать, что компетентностный подход зародился в США, и одной из первых публикаций, «открывающих» эту проблематику, была статья D. McClelland «Тестировать компетентность, а не интеллект», вышедшая в 1973 г. Однако не в Америке, а в Великобритании концепция компетентностноориентированного образования с 1986 г. была положена в основу национальной системы квалификационных стандартов и получила официальную поддержку правительства. Д. Равена принято считать одним из первых, кто научно всесторонне рассматривает понятия «компетентности» в своем исследовательском труде «Компетентность в современном обществе». Он дал следующее определение: «Компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [11]. Дж. Равен рассматривает развитие личности через развитие его основополагающих способностей, таких как знания, умения, способы мышления, соответственно, компетентный человек – человек с развитыми способностями. Через категорию «готовность» компетентность исследовалась как классиками, Э. Дюркгеймом, так и современными учеными, в частности, М.А. Чошановым. Компетентность тесно связана с личностью и является результатом саморазвития человека (Ж.-П. Сартр, Э. Шартье). Большинство ученых считают, что судить о наличии компетентности необходимо только по результату деятельности, а не по вложенным усилиям. Компетентность исследуется и как деятельная часть культуры с точки зрения того, что практический компонент (умения, навыки) является основополагающим в структуре компетентности [5; 7].

В. Ромек определяет социальную компетентность ребенка как особый навык, умение находить компромисс между самореализацией и социальным приспособлением, умением добиваться максимума осуществления собственных желаний, не ущемляя при этом права других на осуществление желаний их собственных [12]. Он видит следующие основные характеристики такого способа поведения:

1. Оптимизм и самоэффективность.
2. Открытость.
3. Спонтанность.
4. Принятие.

Этика такого рода уверенного поведения заключается в том, что, несомненно, отличающиеся друг от друга потребности, мнения и права разных людей выслушиваются, принимаются и сопоставляются с целью поиска наиболее приемлемой для всех формы их удовлетворения, принятия или защиты.

О.В. Солодянкина рассматривает социальную компетентность дошкольника лишь как «сознательное применение определенных норм и правил поведения в обществе, в котором отражается отношение к взрослым и сверстникам» [13]. В этой интерпретации социальная компетенция – один из показателей социализации ребенка, наряду с другими, такими, как уровень самообслуживания, социальная адаптация, социальный статус.

Р.М. Чумичева, проводя исследования по разработке концепции и программы дошкольного образования, исходит из компетентностного и ценностно-смыслового подходов как основополагающих. Она определяет понятие «компетентность» относительно дошкольника «как наиболее эффективные способы достижения целей деятельности, решения проблемных ситуаций (учебных, социальных, личностных), активно освоенные с помощью взрослого или самостоятельно осознанные как ценность в данный пространственно-временной отрезок (для себя и других)» [15].

О.Е. Лебедева считает, что социальная компетентность складывается из четырех составляющих ее компонентов: исполнительской, культурной, коммуникативной и эмоциональной компетентности [8].

Наиболее глубоко компетентностный подход проработан в базисной программе развития ребенка-дошкольника «Истоки» (авторский коллектив «дошкольное детство» им. А.В. Запорожца) [3]. В программе определяется компетентность как важнейшая комплексная характеристика личности, включающая в себя целый ряд аспектов: интеллектуальный, языковой, социальный и др., которые отражают достижения личностного развития ребенка.

Социальная компетентность дошкольника включает в себя аспекты:

- 1) мотивационный (отношение к другому человеку как высшей ценности, проявление

доброты, помощи, милосердия);

2) когнитивный аспект (познание другого человека, понимание его интересов, потребностей, настроения, его трудностей, его эмоционального состояния);

3) поведенческий аспект (связан с выбором этически ценных образцов поведения) [1].

Таким образом, формирование начальных компетенций ребенка дошкольника наиболее эффективно происходит в социальной среде,

где он может проживать разные социальные роли, быть младшим и нуждающимся в помощи, быть старшим, помощником, наставником, строить отношения с детьми разного возраста, понимать нужды и проблемы более слабых, это возможно, когда группа дошкольников нормируется по разновозрастному принципу. Работа по формированию социальной компетентности у дошкольников одна из приоритетных задач педагога-психолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Т. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 52-59.
2. Бабаева Т.И. В игре ребенок развивается, познает мир, общается // Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду. – СПб: Детство-Пресс, 2008. – 151 с.
3. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды: В 2-х т. – М., 1986. – Т. 1. – 316 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании // Вестник Красноярского краевого дворца пионеров и школьников. – 2009. – № 2. – С. 92-99
5. Кирьянова Р.А. Принципы построения предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении // Дошкольная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 27-30.
6. Ключева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 158 с.
7. Кобазева Ю.А. Общение со сверстниками в старшем дошкольном возрасте и его роль в процессе формирования личности ребенка // Психолог в детском саду. – 2013. – № 3. – С.77-83.
8. Лебедева О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
9. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 256 с.
10. Психологический словарь «Планета». – URL:http://www.pbi.ru/dic/c/c_71.htm
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М., 2002. – 152 с.
12. Ромек В. Уверенность в себе. Этический аспект // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9. – С. 3-14.
13. Солодянкина О.В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста. – М.: АРКТИ, 2006. – 88 с.
14. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С. 21-30.
15. Чумичева Р.М., Платохина Н.А. Проблемы и перспективы развития предшкольного образования в России и за рубежом // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 2. – С. 42-50.

MODERN RESEARCH OF SOCIAL COMPETENCE IN PRESCHOOL AGE

YAKIMENKO Ekaterina Nikolaevna
 master's student of the Faculty of Psychology
 L.N. Tolstoy's Tula State Pedagogical University
 Tula, Russia

This article substantiates the relevance of research on social competence, the need for its study in modern society. A review of domestic studies of the phenomenon of competence and modern directions of its study is made.

Key words: competence, socialization, social competence, preschool age.