

16+



РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ



Монография

Нижневартовск
НВГУ
2022

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

Монография

Нижевартовск
НВГУ
2022

УДК 159.923.5
ББК 88.3

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Научный редактор:

доктор психологических наук, профессор Е.Ю. Пряжникова

Ответственные редакторы:

кандидат педагогических наук, доцент Г.Г. Тюстина,
кандидат психологических наук, доцент С.В. Коваленко

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор А.В. Кандаурова
(ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»),
доктор психологических наук, профессор С.В. Феоктистова
(АНО ВО «Российский новый университет»)

Р 17 Развитие личности в условиях современных вызовов: монография / Отв. ред.
Г.Г. Тюстина, С.В. Коваленко. Нижневартовск: изд-во НВГУ, 2022. 167 с.

ISBN 978-5-00047-675-8

Монография «Развитие личности в условиях современных вызовов», подготовленная коллективом авторов, посвящена исследованию проблемы развития личности человека в условиях современных социально-экономических и политических преобразований в системе общего и профессионального образования, семейном воспитании.

Авторами научной монографии раскрываются актуальные вопросы, связанные с проблемами буллинга и психологического неблагополучия в киберкоммуникации в молодежной среде, профессиональной ориентации обучающихся, профессиональной подготовки специалистов, родительской поддержки в студенческом возрасте и формировании адекватной самооценки детей дошкольного возраста в семье. Для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

ББК 88.3



Тип лицензии CC, поддерживаемый журналом: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

ISBN 978-5-00047-675-8



9 785000 476758 >

© Пряжникова Е.Ю., Тюстина Г.Г., Коваленко С.В., 2022
© Издательство НВГУ, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ	8
АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПОЗДНЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ДИАЛОГ СОВРЕМЕННИКОВ И КЛАССИКОВ (<i>Гаврилюк Н.П.</i>)	8
ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (<i>Коваленко С.В., Пуртова М.В., Раймова Е.Г.</i>)	26
ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ – ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ (<i>Родиков А.С.</i>)	38
МЕХАНИЗМЫ ПСИХИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ИЗКИМ УРОВНЕМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ (<i>Смирнова А.Р.</i>)	51
ЛИТЕРАТУРА	64
ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ	68
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ (<i>Ибрагимова Л.А., Бухаров Д.С.</i>).....	68
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ЗП: ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ, ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО, ПРОФИЛЬНОЕ ТРУДОУСТРОЙСТВО «НАВИГАТОР КАРЬЕРЫ» (<i>Истрофилова О.И., Тюстина Г.Г., Салаватова А.М.</i>)	79
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ В КИБЕРКОММУНИКАЦИИ МОЛОДЕЖИ (<i>Потанова Ю.В.</i>)	91
ЛИТЕРАТУРА	106
ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ	110
ТИП САМОИНТЕРПРЕТАЦИИ И СТРУКТУРА РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ КАК ФАКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ (<i>Маленова А.Ю., Федотова Е.Е.</i>).....	110
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ (<i>Пряжников Е.Ю., Сафаралиева Р.А.</i>)	134
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПОВ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ И ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА 6–7 ЛЕТ (<i>Тюстина Г.Г., Ежова А.Н.</i>)	146
ЛИТЕРАТУРА	160
АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ	165

ПРЕДИСЛОВИЕ

Стремительное вхождение в нашу жизнь процессов цифровизации, роботизации, био- и нанотехнологий, искусственного интеллекта кардинально изменили современность, и часто в непредсказуемом направлении. Основными характеристиками современного мира стали неопределенность, многозадачность, информационный избыток, характеризующейся зачастую несущественной, ненужной информацией. Сегодня информация перестает быть ценным ресурсом.

Миссия общего и профессионального образования состоит в подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе, а значит, и в том, чтобы научить детей и подростков самостоятельно реагировать на вызовы современности. Поэтому не будет преувеличением сказать, что создание системы образования, способной подготовить человека к жизни в условиях меняющегося мира – одна из наиболее важных и актуальных проблем современного общества. Отсюда, на первый план выступают проблемы профессиональной ориентации обучающихся, профессиональной подготовки специалистов, профессионального выгорания и профессиональной деформации.

Современные тенденции модернизации образования, проявляющие себя, в том числе, в переходе российской системы образования на новую содержательную и технологическую модель, диктуют настоятельную необходимость в дальнейшем развитии системы сопровождения ребенка в образовательном процессе. Психолого-педагогическая помощь представляет собой ответ науки и практики на вызов общества гарантировать сопровождение и поддержку любому ребенку.

В настоящее время все больше детей оказывается в положении острого социального неблагополучия. Неблагоприятная обстановка, рост социальной агрессии, экономические проблемы, нарастание миграционных процессов, нестабильность семьи, родительская и педагогическая некомпетентность – эти и многие другие факторы становятся внешними ограничителями процесса развития ребенка.

Таким образом, возникает необходимость в дальнейшем развитии профилактической деятельности в системе образования, обеспечивающей действенную помощь детям с целью предупреждения возникновения и решения деструктивных проблем в развитии ребенка.

Образовательная среда, как совокупность возможностей успешного присвоения социального опыта, представляет собой совокупность условий. Данные условия позволяют оптимизировать процесс взаимодействия и взаимовлияния в системе «ребенок – среда». Каждое условие представляет собой образовательный средовой ресурс. Структурно-содержательная характеристика средовых ресурсов позволяет выделить несколько групп в соответствии с основными сферами образовательной среды: предметной, пространственной, организационно-смысловой, социально-психологической. Предложенный подход к определению состава образовательной среды позволяет разграничить такие понятия как «развивающая, лично-ориентированная образовательная среда», «адаптивная образовательная среда», «безбарьерная образовательная среда». Сегодня, в условиях

реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, забота о психологической безопасности и здоровье обучающихся становится обязательным целевым ориентиром в работе каждой образовательной организации и педагога, показателем достижения ими современного качества образования.

Здоровье ребенка, пожалуй, одно из тех немногих требований, которое в равной мере представлено в ожиданиях всех заказчиков образовательных услуг, поэтому его можно трактовать как интегрирующую часть консолидированного заказа на качественное современное образование со стороны государства, общества, и индивида. Это означает, что современная школа должна всерьез и по-настоящему становится не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, счастливых и здоровых людей. Это возможно только в атмосфере душевного комфорта и благоприятного социально-психологического климата в образовательной организации, поддерживающего и иницирующего процессы развития психологических потенциалов личности растущего человека. В связи с этим, образовательная организация должна быть территорией безусловной психологической безопасности. Именно поэтому в последние годы обострился интерес к определению этого важного социально-психологического феномена, разворачиваются исследования, позволяющие измерять психологическую безопасность образовательной среды, проектируются условия, при которых она обеспечивается. Психологическая служба образования начинает позиционировать свою деятельность в этом контексте как служба психологической безопасности детского сада, школы, колледжа, вуза.

В условиях современных вызовов и угроз произошли серьезные изменения в институте семьи, которая в настоящее время переживает кризис, но продолжает оказывать существенное влияние на развитие личности растущего в ней ребенка. Обострились проблемы детско-родительских отношений, увеличилось количество семей, находящихся в социально-опасном положении, кризисных семей, возросло количество детей с психоэмоциональными расстройствами, травмой, произошел рост числа детей с различными формами девиантного поведения, преступлений, совершенных против несовершеннолетних. Тем самым внутрисемейные процессы могут выступать в качестве положительного и отрицательного факторов формирования личности ребенка.

Сегодня в современном российском обществе в процессе социально-политических трансформаций формируется вариативная модель семьи, происходят существенные деформации в структуре и составе семьи. Она может объединять супругов с детьми, находящихся в зарегистрированном или незарегистрированном браке; одного родителя, воспитывающего ребенка, полигамный союз, который основан на религиозных обычаях или новых нравственных нормах. Все эти трансформационные изменения в обществе влияют на социализацию ребенка и на процессы развития и формирования его личности.

С другой стороны, способность семьи успешно осуществлять функцию социализации детей, сохранять свой воспитательный потенциал в значительной степени обусловлена эффективностью государственной социальной политики в области социальной защиты семьи

и детства. Эффективность процесса социализации детей в современной российской семье напрямую зависит, с одной стороны, от способности их родителей адаптироваться к новой социально-экономической реальности, возникшей в результате осуществляемых в стране перемен, с другой – компетентности специалистов помогающих профессий в решении возникающих трудностей и проблем.

Таким образом, развитию личности в условиях современных вызовов будут способствовать специально организованные условия, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, в которых психологической сущностью будет являться совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников образовательных отношений.

ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПОЗДНЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ДИАЛОГ СОВРЕМЕННОКОВ И КЛАССИКОВ

Обобщая изменения в обществе, современники дают новую характеристику современного мира, новый фундаментальный вектор происходящих изменений – неопределенность, который закономерно определяет изменения традиционной взаимосвязи «личность – среда» [14].

Безусловно, в условиях трансформации и неопределенности, глобальные вызовы влияют на общие требования к личности: изменяют ее мышление и способы взаимодействия с окружающим миром; указывают на роль активности самого человека, которому теперь необходимо ответственно констатировать свой образ жизни.

Закономерно наблюдаются объективные изменения в России, под которыми исследователи понимают глобальные вызовы или глобальные факторы, по-новому влияющие на субъективное восприятие личностью различных аспектов жизни в нашей стране.

В новых реалиях актуализируется подлинное деятельностное отношение человека к окружающему миру, при котором направленность личности на поиск разнообразия возможностей вариантов выбора предполагаемых действий, открывает возможность самовоплощения в различных формах и отношениях, в которых он может стать творцом и автором своей жизни.

Как отмечают Векленко П.В., Гришина Н.В., проблема выбора из множества возможных вариантов актуализирует экзистенциальный подход в науках о человеке: о проблемах поиска личностью смысла жизни; о становлении ее мировоззрения как системы взглядов на мир в целом; о рефлексии и воплощении способа бытия в мире, определяющем его подлинную суть. Насколько полно человек будет включен в обозначенную актуальность и сможет взять на себя ответственность, будет показателем его личностной зрелости. В целом, вокруг термина «зрелость» в науке определяются психовозрастные проблемы юношеского возраста, но задать единый критерий зрелости сложно [11; 14].

В условиях актуальных вызовов, представляет научный интерес исследование *проблемы* особенностей психического развития в позднем юношеском возрасте.

Напомним, что возрастные границы позднего юношества определяются в диапазоне 16 лет – 21 года [19]. Юношество начинает участвовать в различных сферах жизни, что предполагает различные виды зрелости, характеризуя самоопределение: например, начало трудовой деятельности – трудовая зрелость и экономическая зрелость (самостоятельность), приобретение стабильной профессии – профессиональная зрелость, профессиональное самоопределение – профессиональное мировоззрение и т. п. Данные критерии зрелости можно рассматривать как вариативные еще и потому, что юношество отличается, например,

образом жизни в зависимости от местности проживания (проживание в сельской местности или в городской). Так, юношество в сельской местности начинает трудиться раньше, а городская молодежь юношеского возраста позже вовлекается в труд – как обучающиеся студенты, пытаясь совместить труд и учебу.

Самоопределение является проблемой личности, которая связана с отношением юношества с макросоциумом, с широкими социальными ценностями, а не только с ближайшим окружением, как это было на предыдущем возрастном этапе. Для приобретения взрослого статуса в современном обществе, юному человеку необходимо определить свое место в мире взрослых, что означает формирование некоторого плана и начало его реализации, предполагая самоопределение.

Часть современников признают, что профессиональное самоопределение возможно лишь во взаимосвязи с самоопределением личностным, которое предшествует профессиональному, являясь его основой. С точки зрения других исследователей, эти процессы идут параллельно, неизбежно пересекаясь.

Также следует отметить, что в условиях трудовых отношений может наблюдаться фрагментарность и неравномерность в формировании видов зрелости в позднем юношеском возрасте. Например, многие юноши не обретают финансовой самостоятельности в полной мере, а если обретают, то не обладают при этом социальной ответственностью; получив образование и профессию как критерии профессиональной зрелости, могут оставаться личностно незрелыми, – например, на подростковом уровне – в сфере межличностных отношений и культурных запросов [19; 36].

Размышляя над проблемой ведущего типа деятельности в юношестве, ученые-классики также расходятся во мнениях. Одни акцентируют свои взгляды на смене ведущего типа деятельности в связи с погружением в учебно-профессиональную деятельность как ведущую. Выделяя мотивационный компонент в структуре деятельности как основной, другие определяют данный возрастной период развития как активное время развития мотивационной сферы личности: появления внутренней позиции как определения своего места в жизни, формирования морального сознания и самосознания, формирования мировоззрения.

Социологический аспект раскрывается в связи с изменением личности юношеского возраста положением в обществе, началом социально значимой деятельности личности, появлением нового социального статуса. В связи с этим, ученые определяют социальную зрелость следующими критериями: завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало самостоятельной трудовой деятельности, материальная независимость от родителей, политическое и гражданское совершеннолетие, вступление в брак, рождение первого ребенка, а для мужчин – служба в армии. Юношество захватывает осознание собственной значимости, формирование активной жизненной позиции и самоопределения.

В связи с расширением сфер жизнедеятельности в юношестве, открывается широкий диапазон доступных или нормативно обязательных социальных ролей, которые выступают не изолированно, а системно, перестраивая структуру личности в целом.

Приобретает большую роль личностная окраска отношений к миру, что проявляется в различных ситуациях действительности, в которых личность отражает не столько переживаемое явление, сколько личностное отношение к нему. Благодаря активной рефлексии и самоанализу, свойственным для данного возраста, актуальна проблема совмещения ближней и дальней жизненной перспективы, с характерной тенденцией укрупнения целей, постановки глобальных целей, расширением временной перспективы в целом.

Следует отметить, что социальный аспект, раскрывающий особенность социальной ситуации развития современного юношества в актуальных условиях сильно разнится, тем более, в зависимости от страны обитания и господствующей культуры.

Безусловно, в новых реалиях проблема особенностей психического развития в позднем юношеском возрасте требует уточнения. Обозначенные проблемы позднего юношеского возраста, определяют *цель* данной работы: исследовать особенности психического развития в позднем юношеском возрасте в векторе диалога психологов-современников и психологов-классиков; провести эмпирическое изучение наиболее острых актуальных проблем юношества (особенностей психического развития).

Объект исследования: психическое развитие в позднем юношеском возрасте.

Предмет эмпирического исследования: особенности психического развития в позднем юношеском возрасте – психологические особенности личностного самоопределения – система ценностных ориентаций, содержательная характеристика представлений о ценностях – осмысленность.

Задачи исследования:

1. провести теоретический анализ актуальных и классических воззрений по проблеме особенностей психического развития в периоде поздней юности;
2. провести эмпирическое изучение наиболее острых проблем психического развития периода поздней юности (особенности психического развития).

Выборка испытуемых: студенты Тюменского индустриального университета (возраст 18-21 г., 200 чел.). *Время* проведения исследования: осень 2022 г.

Методы исследования: 1) теоретические (изучение и анализ методологической, психологической литературы); 2) эмпирические (опросники, анкеты).

Остановимся на теоретическом анализе психологической литературы по проблеме исследования особенностей психического развития в периоде поздней юности.

Актуальность проблем юношества подтверждается активной дискуссией психологов-современников на страницах научной периодической печати.

Так, ученые поднимают следующие проблемы личности в юношестве: самоотношения в структуре психологически здоровой личности, особенностей самоотношения и психологических механизмов ценностных ориентаций личности, особенностей взаимосвязи самоотношения и жизнестойкости личности, особенностей эмоционального и социального интеллекта, этнической идентичности и рефлексивности, особенностей процесса формирования профессионального самоопределения и внутриличностного конфликта,

суверенности психологического пространства и асертивности личности, влияния феномена «выученная беспомощность» на динамику процесса внимания [9; 24; 31] и др.

При рассмотрении проблемы самоотношения в структуре психологически здоровой личности, подчеркивается отсутствие единого научного подхода в понимании данного феномена, т.к. самоотношение может рассматриваться как:

- 1) аффективный структурный компонент самосознания;
- 2) структурный компонент личности;
- 3) структурный компонент в системе саморегуляции.

В то же время, отмечается преобладание актуальных диссертационных исследований понимания самоотношения к своему здоровью в рамках структурно-функционального подхода и его влияние на поведение (саморегуляция). Наиболее известны следующие структурные компоненты конструкта «отношение к здоровью»:

1) когнитивный, предполагающий знание личностью понятия «здоровья», понимание смыслообразующей составляющей, критериев оценки понятия, факторы риска и антириска (укрепления здоровья);

2) эмоциональный, отражающий эмоциональный тон, чувства и переживания человека, связанные с соматическим его состоянием;

3) мотивационно-поведенческий компонент, характеризующий особенности поведения и копинг-стратегий, связанных с системой целеполагания по поддержанию здорового образа жизни либо ухудшением здоровья.

Таким образом, понимание самоотношения к своему здоровью предполагает внутренние механизмы развития, в основе которого лежит высокая субъективная значимость здоровья и его осознание как предпосылки реализации своих жизненных задач.

Рассматривая самоотношение как структурный компонент самосознания личности, отмечается высокая роль эмоциональных переживаний личности, из которых у нее складывается отношение к себе. Вследствие расширения социального опыта на макроуровне в позднем юношеском возрасте происходит увеличение межличностного взаимодействия, происходит активное сопоставление себя с другими людьми, соответственно расширяется эмоциональный опыт.

Грибунова Н.Н., Стреленко А.А. обращают внимание на «следующие 5 аспектов самоотношения в юношеском возрасте:

1) ценностно-мотивационный, связанный с восприятием себя как ценности, источника энергии в субъективно значимой либо социально значимой деятельности;

2) рефлексивно-оценочный аспект, предполагающий наблюдение за собой в жизненных ситуациях для самооценки, самокоррекции, самоуправления на пути достижения поставленной жизненной цели;

3) эмоционально-чувственный аспект, отражающий степень адекватности себя в жизненных ситуациях, позволяя сохранить «образ Я», опираясь на эмоционально-чувственное восприятие себя в определенной ситуации;

4) когнитивно-информационный аспект, предполагающий самоотношение в результате достаточной информации о себе на основе умозаключений об объективно проявляемых возможностях, способностях, характере;

5) деятельностно-поведенческий, понимаемый в юношеском возрасте как психологическое здоровье, отражающее достижение гармонии между выполняемой деятельностью и поведением» [12, с. 97-98].

Обращается внимание на риски негативного и отрицательного самоотношения личности в позднем юношеском возрасте: «негативное самоотношение может быть источником возникающих проблем во взаимодействии с окружающими из-за уверенности личности в том, что другие люди к нему плохо относятся; отрицательное (конфликтное) самоотношение может приводить к различному роду девиаций (отклоняющееся от нормы поведение – агрессивное, девиантное, делинквентное, суицидальное; различные зависимости – компьютерная, алкогольная, наркотическая)» [12, с. 97-98].

Современник Панчук Н.П. размышляет о психологических механизмах ценностных ориентаций личности [31].

Понятие «ценностные ориентации» означает средство дифференциации личностью объектов окружающей среды по их значимости, определяя устойчивое отношение субъекта к окружающему миру, которое формируется в процессе сознательного выбора им жизненно важных для него объектов.

Опираясь на современные концепции ценностных ориентаций, автор отмечает многообразие аспектов понимания термина: как элементы структуры личности в процессе профессионального самоопределения и профессионального становления; с точки зрения осознания жизненной перспективы; с точки зрения личностной репрезентации жизненного пути; жизненной позиции личности и жизненных стратегий личности; формирования профессиональных убеждений; с позиции системы определенных норм, принятых групповым сознанием.

Например, в контексте понятия «жизненные стратегии личности», ценностные ориентации представлены:

1) в образе жизни с системой ориентирования при помощи механизмов восприятия и интуиции как эмоциональной стороны человеческой жизни;

2) в смысле жизни как целостном представлении о фундаментальных основаниях жизни;

3) в жизненных ценностях, выступающих как система идей и убеждений личности относительно полноценной жизни, которая сформировалась под влиянием культурных традиций, образцов и идеалов;

4) в жизненных нормах как требований к содержанию, качеству жизни, стандартов оценки жизненных событий.

Современники Бочина И.В. и Попова А.Н. рассматривают особенности эмоционального интеллекта в структуре личности, обращая внимание на необходимость развития эмоциональной культуры личности юношеского возраста в целом [9].

Понятие «эмоциональный интеллект» предполагает способность личности к идентификации, пониманию и управлению эмоциями. Однако, структурные компоненты эмоционального интеллекта варьируются от теории к теории, как отмечают авторы.

Так, вначале определения термина, зарубежные авторы представили следующую его структуру:

- 1) способность к переработке информации, содержащейся в эмоциях;
- 2) способность к определению значения и связи между различными эмоциями;
- 3) способность применять полученную эмоциональную информацию как основу для мышления и принятия решений.

Далее, наиболее становится известной зарубежная модель эмоционального интеллекта, включающая: самосознание, самоконтроль, социальное понимание, управление взаимоотношениями.

В начале 2000-х гг. приобретает популярность взгляд отечественных ученых, предполагающий следующую структуру эмоционального интеллекта: 1) способность к пониманию своих и чужих эмоций, предполагая умение распознавания эмоций (идентификации) и вербализации, понимания причины возникновения и следствий, к которым она приведет; 2) способность к управлению эмоциями, предполагая направленность на свои и чужие эмоции, возможность контролировать их интенсивность, возможность регулировать их внешнее выражение, а также возможность при необходимости произвольно вызвать определенную эмоцию.

Анализ теории эмоционального интеллекта позволяет определять термин как совокупность эмоциональных и когнитивных способностей личности к ее социально-психологической адаптации, что доказывает актуальность проблемного поля в старшем юношеском возрасте.

Наряду с проблемами личности, ученые выделяют актуальные проблемы поведения в юношеском возрасте [18; 46; 51] и др.

В частности, представляют интерес такие исследования юношества как развитие способности к пониманию невербального поведения, особенности конфликтного поведения, взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий, психология совместного проживания с родителями и формирование совладающего поведения.

Помимо проблем личности и поведения, актуальны проблемы эмоциональных состояний в юношестве: удовлетворенности жизнью и стрессоустойчивости; психологического благополучия с разным опытом переживаний детства; сепарации от родителей [6; 16; 21] и др.

Таким образом содержание проблем юношества в представленных актуальных исследованиях выделяет наиболее острую полемику в личностной, поведенческой и эмоциональной сферах.

Анализ содержания проблематики юношества в рамках классических психологических теорий показывает, что традиционно, юношество как этап психического развития, представлял интерес с позиций различных аспектов. Комплексное изучение данного

возраста, как и других возрастов в отечественной психологии, связано с культурно-исторической теорией, согласно которой становление индивида как личности рассматривается в диалектическом взаимодействии рядов развития: натурального ряда развития (предполагая физическое созревание) и социального ряда развития (предполагая процессы социализации).

Ананьев Б.Г. обратил внимание на выдвигание человека в центр всей современной науки [3]. В частности, ученый обозначает «предпосылки для целостного познания человека, предполагая объединение знаний о человеке из естествознания и общественных наук. Соответственно, автор объясняет изменение положения психологии в системе наук, которая становится орудием, связывая все области познания человека, становясь средством объединения различных разделов в естествознании и различных разделов общественных наук» [3].

Выдвинув идею целостности человеческого развития как специфического качества, отмечается, что «во всех видах развития проявляется единство развития человека как сложнейшего организма (индивида), личности, субъекта познания, субъекта деятельности, субъекта общения, индивидуальности. Взаимосвязи же между отдельными видами развития могут быть разнообразны: функциональной зависимости, причинно-следственной обусловленности, пространственно-временные отношения, структурные. Эти структурные связи разнородны, выражают определенную меру близости или отдаленности, могут быть как совместимы, так и противоречивы в конкретных свойствах.

Структура индивидуального развития (онтогенеза), определяется обстоятельствами жизни, системой воспитания, способом деятельности формирующегося человека, влияя на изменение меры сенситивности формирующегося человека» [3].

В изучении человека как личности, Ананьев Б.Г., обозначает компоненты и предполагает учет динамики в процессе всего жизненного пути личности:

- 1) «статус личности, понимая его как положение человека в обществе (экономическое, политическое, правовое и т. д.);
- 2) общественные функции, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи в форме различных ролей;
- 3) мотивация поведения личности и деятельности в зависимости от целей и ценностей, образующих ее внутренний мир;
- 4) мировоззрение и вся совокупность отношений личности к окружающему миру (природе, обществу, труду, другим людям, самому себе);
- 5) характер и склонности» [3].

Понимание целостности человеческого развития, структуры индивидуального развития, особенности изучения человека как личности в процессе жизненного пути, являются важными аспектами в рамках теоретического осмысления особенностей психического развития в позднем юношеском возрасте в данном исследовании.

Не менее важна проблема возрастных границ в классических теориях психологии юношества. Так, имеет место разделение периода взросления в юношестве по различным

основаниям: по модальности – на негативный и позитивный период, по времени – на ранний и поздний период.

Некоторые авторы выделяют юность в отдельный возрастной период с 16 лет до 21 года, подчеркивая, что данный период следует рассматривать как полноценный этап жизни человека, а не только как этап подготовки к будущему.

Ученые-классики обращают внимание на проблемы эмоциональной сферы в юношестве, отмечая характерную для возраста относительную эмоциональную стабильность, обусловленную завершением полового созревания и овладением навыками управления своими психическими состояниями.

Проблемы личности связываются с имеющими место неразрешенными конфликтами предыдущего возрастного периода, которые чаще уходят вглубь, а на первый план выходят проблемы самоопределения.

Особенность юношеского возраста во многом определяется тем, что общество вводит для юношей некоторые ограничения в правах, ввиду отсутствия необходимого уровня психической зрелости, как особенности личности.

Размышления над общими особенностями развития в период юношества также затрагивают личностную, эмоциональную и поведенческие сферы; к особенностям относятся:

1) проблема принятия внешности, эффективного использования своего тела, что предполагает осознание его особенностей и осмысленное им в различных ситуациях – во время спортивных занятий, на досуге, в работе и повседневной жизни;

2) проблема усвоения мужской или женской роли, понимая особенности структуры и видов полового поведения, «образ» своей половой роли;

3) осмысление проблемы установления новых, более зрелых отношений с ровесниками обоих полов;

4) проблема завоевания эмоциональной независимости, как от родителей, так и от других взрослых; отмечается стремление родителей в неосознанном препятствии признать за детьми право на независимость, желание как можно дольше сохранить семейную структуру взаимной зависимости;

5) активное участие в решении проблемы подготовки к профессиональной карьере, когда обучение в данном возрасте у работающих молодых людей или обучающихся в высшей школе, нацелено на освоение профессии;

6) осмысление проблемы подготовки к браку и семейной жизни, что связано с приобретением знаний и выработки соответствующей социальной готовности, необходимых для выполнения задач, связанных с партнерством и семьей и, как следствие, возможно затягивание учебы во времени, т.к. актуализированные новые проблемы вынуждают юношество искать новые решения;

7) процесс формирования социально-ответственного поведения, заключающегося в подготовке к участию в личной деятельности на пользу общества, означая усвоение политической и общественной ответственности гражданина;

8) период построения личностью системы ценностей, а также этического сознания для ориентиров собственного поведения: этот процесс предполагает анализ ценностей культуры, в которую включена личность, выработку самостоятельной «интернализованной» структуры ценностей как руководства к действиям.

Результатом юношеского периода психического развития является формирование уровня психосоциальной зрелости (психической зрелости), который позволяет успешно выполнять все функции полноправного члена общества.

Классики поднимают проблему связи процессов личностного и профессионального самоопределения. «Самоопределение – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Самоопределение – это неоднократный акт, а образ существования или стиль жизни, решения возникающих на ее протяжении задач. Именно в юности закладываются основы этого стиля жизни. Идея самоопределения возникла потому, что и люди, и жизненные события уникальны, индивидуально неповторимы. Активное самоопределение – это деятельность в некотором роде противоположная бездумному уподоблению окружающим. Это поиск именно тех индивидуально-своеобразных вариантов жизненного пути, на котором можно принести много добра людям и получить поэтому достаточное моральное удовлетворение» [37, с. 406].

Примечательно, что данный термин употребляется в науке в самых различных значениях: личностном, социальном, жизненном, профессиональном, нравственном, семейном, религиозном.

При благоприятном своем разрешении, проблема самоопределения опирается на способность субъекта представлять возможные будущие результаты личностных и профессиональных действий, возможность разрабатывать средства для их достижения, характеризуя личность с позиции активности, целенаправленности, деятельности в целом.

Продолжая исследования в логике сравнения с предыдущим возрастом, на примере отрочества, обращается внимание на роль пробы в онтогенезе. Проба называется «серьезной игрой», которая занимает промежуточное положение между детской игрой и ответственной деятельностью взрослого: личность, находящаяся в процессе формирования ценностей и идеалов, производит попытки их реализации. Например, к «серьезной игре» можно отнести: кокетство, флирт, мечтательное поклонение, выбор профессии и подготовка к ней, занятия спортом и участие в юношеских общественных организациях.

Полезность и необходимость «серьезной игры» подчеркивается и на других возрастных этапах: как в юности (от 16 до 21 года), так и в молодости (до 28 лет) человек должен попробовать себя в различных видах деятельности, иначе это может негативно сказаться на его личностном развитии в дальнейшем.

Психологи-классики анализируют проблему кризиса юности (от 17 до 21 года), когда личность активно осознает свои потребности и возможности, учится принимать самого себя и нести ответственность за свой выбор и решения. Юношеский кризис называют «отрывом от родительских корней», понимая под содержанием кризиса постепенный отход от семьи и поиск себя. В это время личность одинаково активно желает проявить себя в значимых

областях жизни, которые находятся за пределами семьи: идеологии, мировоззрении, сексе, будущей профессиональной деятельности. В результате чего появляется желание оставить «родительское гнездо», вследствие чего запускается процесс разрыва эмоциональных связей с домом.

Негативный сценарий задержки развития личности в кризисе юношеского возраста проявляется в пассивности рефлексии, стремлении личности восстановить безопасность и комфорт приняв семейную традицию или присоединившись к сильному человеку, например, вступив в брак. Позитивный сценарий развития личности способствует тому, что личность становится сильнее, способна управлять своей судьбой, что предполагает: активную рефлексии своих отношений с макросоциумом, принятие кризиса, активный поиск ответов на вопросы «кто я?», «как мне воплотить мои мечты?», «какой путь выбрать для начала?», «кто может мне помочь?», «как добиться цели?».

Юношеский возраст – возраст моральных установок, мировоззрения, становления личности в целом – знаменует собой вхождение во взрослую жизнь, самостоятельную и серьезную. Юношам необходимо сделать выбор, касающийся их будущей профессии, семьи, личных интересов. Ведь во многом именно от этого выбора и зависит их дальнейшая жизнь. Играть роль ценностные ориентации как фактор личностного самоопределения.

Вне зависимости от теоретических взглядов на природу движущих сил психического развития, преобладающая позиция психологов сосредоточена вокруг проблем личностного самоопределения: в юности завершается период психического развития ребенка, к окончанию юности личность приобретает более или менее сложившееся мировоззрение, определяется по отношению к социальным ценностям, выбирает свой путь в жизни.

Самоопределение как процесс длится всю жизнь, т.к. в логике онтогенеза личность ищет ответы на вопросы, связанные с поиском смысла жизни: «чем я могу помочь своим близким?», «чем я могу помочь своей стране?», «в чем мое индивидуальное предназначение?» и др.

Личностное самоопределение – это определение себя относительно выработанных в обществе и принятых лично критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация себя на основе этих критериев. Важно отметить, что основой самоопределения является представление о ценностно-смысловой природе личностного самоопределения.

Ценностная ориентация личности – это продукт общей ценностной ориентации человечества, является духовным началом, определяющим у каждого человека субъективное понятие мира. Исходя из этого, выделяют следующие шесть типов личности, показывая различия людей по их ценностным ориентациям:

- 1) теоретический человек – основной ценностью является поиск истины;
- 2) экономический человек – основной акцент делается на полезных и практических ценностях;
- 3) эстетический человек – основной ценностью считаются стиль и гармония, окружающая действительность оценивается и воспринимается с точки зрения изящества или соответствия ситуации;

4) социальный человек – главной ценностью является любовь, стремление к любви ко всему человечеству;

5) политический человек – основная ценность – личная власть, известность, влияние;

б) религиозный человек – ценностная ориентация состоит в поиске смысла жизни, высшей духовной силы.

Зарубежные классики рассматривали личность как систему ценностных ориентаций, подобных тем, которые характеризуют культуру: ценностные доминанты культуры и ценностные доминанты личности как члена этой культуры рассматривались как идентичные.

Имеет место определение ценностных ориентаций как одного из механизмов целеполагания, который ориентирует человека среди объектов природного и социального мира, создавая осмысленную картину мира, имеющую для человека личностное значение. Являясь основанием для выбора из имеющихся альтернатив (целей, действий, средств), в то же время является основанием для порядка предпочтений отбора и оценки этих альтернатив, определяя «границы действия», не только направляя, но и регулируя эти действия.

Регулятивная роль ценностей отражена у представителей гуманистического направления, согласно которой есть определенные ценности, которые присущи каждому человеку. Автор выделяет следующие две группы ценностей: ценности бытия (Б-ценности) – высшие ценности, свойственные самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота и т.д.); дефицитные ценности (Д-ценности) – низшие ценности.

Центральным звеном его теории личности является самоактуализация – высшая ступень в иерархии потребностей, которая отражает стремление личности к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Концепция личности Франкла В., сложившаяся в рамках экзистенциальной психологии, по многим своим положениям близка гуманистической психологии. Основным ее звеном выступает понятие «смысл жизни». Ученый считает, что важен не смысл жизни вообще, а скорее специфический смысл жизни данной личности в данный момент. По его мнению, смысл жизни можно обрести тремя путями: совершая дело (подвиг); переживая ценность; путем страдания [48].

Им выделяются следующие три группы ценностей – смысловых универсалий, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории.

Первую группу составляют ценности творчества – они являются наиболее естественными и важными. Основным путем их реализации является труд. Смысл труда заключается в том, что именно человек как личность вносит в свою работу, определяя личностный смысл труда.

Вторая группа – это ценности переживания. По Франклу, богатым ценностным потенциалом обладает любовь, которая является единственным способом понять другого человека.

Наиболее значимыми, по мнению Франкла, является третья группа – это ценности отношения, определяя смысл человеческого существования.

В отличие от экзистенциального подхода, Франкл рассматривает эти группы ценностей с оптимистической позиции, т. к. даже негативные аспекты могут быть превращены в позитивные достижения, посредством занимаемой по отношению к ним позиции.

Таким образом, классики определяют ценностные ориентации как элементы структуры личности, которые характеризуют содержательную сторону ее направленности. Ценностные ориентации – устойчивые, инвариантные образования, единицы морального сознания – основные его идеи, понятия, «ценностные блоки», смысловые компоненты мировоззрения, выражающие суть нравственности человека, а значит, и общие культурно-исторические условия, и перспективы. В форме ценностных ориентаций фиксируется существенное, наиболее важное для человека. Особенностью ценностных ориентаций является то, что содержание их изменчиво и подвижно.

Отдельно следует выделить понятие «система ценностных ориентаций» – «свернутая» программа жизнедеятельности личности, которая является основанием для реализации в жизнь определенной модели личности.

Трудность возраста заключается в том, что ранняя юность, создавая внутренние условия, благоприятные для того, чтобы человек начал задумываться для чего он живет, не дает достаточных средств для решения проблемы. Проблема смысла жизни не только мировоззренческая, но и вполне практическая. Ответ на нее содержится как внутри человека, так и вне его – в мире, где раскрываются его способности, в его деятельности, в чувстве социальной ответственности, что может являться дефицитом для личности и болезненно ощущается в юности.

Таким образом, замыкаясь на самом себе или не находя ответы, поиск смысла жизни как бы обречен на то, чтобы остаться лишь упражнением юношеского мышления, что может создавать реальную опасность для позднего юношества. Деструктивный вариант онтогенеза в поздней юности может проявляться в следующем: устойчивым эгоцентризмом, уходом в себя, низким самоуважением, негативными человеческими контактами, чертами невротизма и т. п.

Психологи отмечают, что поиски юношества содержат в себе позитивный потенциал: в поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает понимать окружающий мир и самого себя, что является условием стать самим собой.

Личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, т. е. задает социальное самоопределение. На основе социального самоопределения вырабатываются требования к определенной профессиональной области, где под влиянием многих других факторов может быть личностно выработано профессиональное самоопределение.

Подводя итог теоретического осмысления проблемного поля особенностей психического развития в позднем юношестве можно сказать, что проблема ценностных ориентаций в юношеском возрасте поднимается как психологами-классиками, так и

учеными-современниками; потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире; личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу и представляет исследовательский интерес эмпирического плана в рамках данной работы.

Напомним, что объектом эмпирического исследования являлись лица позднего юношеского возраста от 18 лет до 21 года (студенты ТИУ).

Обзор методик направленных на изучение ценностных ориентаций показал относительную скудность выбора. В изучении особенностей ценностных ориентаций у лиц юношеского возраста (доминант выбора), и содержательный аспект ценностных ориентаций (осмысленность) выбор был сделан в пользу методики Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» и методики «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева [1].

Выбор методики Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» определен тем, что в ней выделяется понимание жизни как ценности, не раскрытое в другой методике, а также возможность оценить жизнь по критериям осмысленности и временной перспективе – прошлое, настоящее, будущее.

Тест направлен на выявление особенностей смысловых ориентаций личности и выявление уровня сформированности смысла жизни: 20 симметричных шкал-вопросов, состоящих из пары целостных альтернативных предложений с одинаковым началом. Показатели теста включают в себя общий показатель осмысленности жизни (ОЖ), а также пять субшкал, отражающих три конкретные смысловые ориентации и два аспекта локуса контроля. Характеристики шкал представлены следующим образом:

1) «цели в жизни»: характеризует целеустремленность, наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу;

2) «процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни»: определяет удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом; содержание этой шкалы совпадает с представлением о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить;

3) «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»: измеряет удовлетворенность прожитой частью жизни, оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть;

4) «локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)»: характеризует представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролировать события собственной жизни;

5) «локус контроля – жизнь или управляемость жизни»: отражает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю.

Процедура проведения исследования предполагает следующую логику: испытуемым предъявляются бланки ответов, содержащие 20 пар противоположных утверждений, из которых необходимо выбрать одно утверждение, наиболее подходящее, в зависимости от того, насколько испытуемый уверен в выборе (или 0, если оба утверждения, на их взгляд, одинаково верны).

Процедура обработки результатов предполагает классификацию данных по 5-ти обозначенным субшкалам, отражающим аспекты локуса контроля.

Методика Фанталовой Е.Б. «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» направлена на выявление как конфликтных зон личности, так и предпочитаемых ценностей. Согласно задачам исследования, при обработке результатов акцент был сделан на ценности, предпочитаемые испытуемыми.

Процедура исследования предполагает следующую логику: испытуемому на специальном бланке с инструкцией предлагаются 12 понятий, означающих различные жизненные ценности; далее ему необходимо провести попарное сравнение (попарное ранжирование) этих понятий на специальных матрицах на регистрационном бланке дважды – первый раз (на первой матрице) – по степени значимости ценности, и второй раз (на второй матрице) – по степени доступности ценности.

Процедура обработки результатов предполагает изучение значимых ценностей по первой матрице, отбирая преобладающие 3 из 12 предложенных.

В результате проведения исследования по методике Д.А. Леонтьева, получены результаты, отраженные в гистограмме на рисунке 1.1.

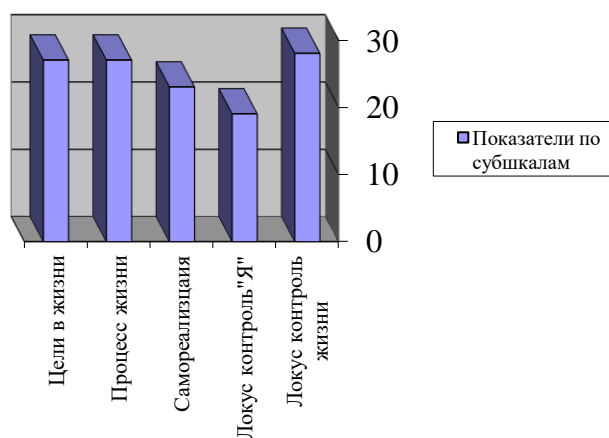


Рис. 1.1. Сравнение среднего показателя СЖО

В частности, по субшкалам «Цели в жизни» и «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», средний показатель в целом равен 27. Данный показатель находится на границе среднего уровня с высоким уровнем, что может свидетельствовать о том, что у испытуемых присутствует некая неопределенность целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

По субшкале «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» средний показатель равен 23, что находится на границе среднего уровня с высоким, говоря о том, что исследуемые удовлетворены прожитой частью жизни, считая пройденный отрезок жизни продуктивным и осмысленным.

По субшкале «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)» средний показатель равен 19. Высокий балл соответствует представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролировать события собственной жизни.

По субшкале «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни» средний показатель среди опрошенных равен 28. Данный показатель находится на высоком уровне, который отражает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю.

Показатели крайних результатов сформированности смысложизненных ориентаций в позднем юношеском возрасте отображены в таблице 1.1.

Таблица 1.1

**Показатели крайних результатов сформированности
смысложизненных ориентаций в позднем юношеском возрасте (%)**

Уровень сформированности	Субшкалы смысла жизни личности					Значения	
	Цели в жизни	Процесс жизни	Самореализация	Локус контроля – Я	Локус контроля – жизнь	Средний %	ОЖ
высокий	15%	15%	35%	45%	40%	40%	30%
низкий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

В частности, по субшкале «Цели в жизни» выявлен высокий уровень у 15% испытуемых, говоря о том, что: планы испытуемых имеют реальную опору в настоящем и подкрепляются личной ответственностью за их реализацию; о наличии в жизни планов на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкий уровень по шкале не выявлен.

По субшкале «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» также выявлен высокий уровень у 15% испытуемых, т. е. юноши воспринимают свою жизнь эмоционально насыщенной, интересной и наполненной смыслом. Это признак удовлетворенности своей жизнью в настоящем. Низкий уровень по шкале не выявлен.

По субшкале «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» выявлен высокий уровень у 35% исследуемых. Они считают прожитый отрезок своей жизни продуктивным и осмысленным, отмечая, что добились успехов в осуществлении своих жизненных планов. Низкий уровень по шкале не выявлен.

По субшкале «Локус-контроль «Я» («Я» – хозяин жизни) выявлен высокий уровень у 45% исследуемых. Это говорит о том, что они верят в свои силы, и считают, что могут контролировать события своей собственной жизни. Обладают достаточной свободой выбора,

чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкий уровень по шкале не выявлен.

По субшкале «Локус – контроль жизни» (управляемость жизни) выявлен высокий уровень у 40% исследуемых. Значит, они убеждены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкий уровень по шкале не выявлен.

Высокий показатель осмысленности жизни выявлен у 30% исследуемых. Низкий показатель по шкале осмысленности жизни не выявлен.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что наиболее сформированным компонентом осмысленности жизни в позднем юношеском возрасте является компонент «Локус контроля – Я» (высокий уровень показали 45% исследуемых), менее сформированными компонентами осмысленности жизни в позднем юношеском возрасте определены компоненты «Цели жизни» и «Процесс жизни» – по 15 %.

Таким образом, результаты теста «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, позволяют выделить актуальные проблемы в позднем юношеском возрасте относительно особенностей смысловых ориентаций: наличие неопределенности целей в жизни; жизненные планы не всегда имеют реальную опору в настоящем и подкрепляются личной ответственностью за их реализацию; недостаточная удовлетворенность процессом своей жизни: в определенные моменты она кажется скучной, однообразной и бессмысленной.

В результате проведения исследования по методике Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах», были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.2.

Таблица 1.2

Результаты показателей уровня соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (%)

	Счастливая семейная жизнь	Наличие хороших друзей	Свобода	Материально обеспеченная жизнь	Любовь	Здоровье
Ценно	75%	75%	45%	35%	25%	25%
Доступно	65%	55%	30%	15%	50%	25%

Наиболее ценными для лиц юношеского возраста являются следующие ценности: «счастливая семейная жизнь» – является одной из популярных ценностей среди исследуемых, составляет 75%; «наличие хороших и верных друзей» ценно для 75% испытуемых; «свобода» – ценна для 45% испытуемых; «материально обеспеченная жизнь» выбирают 35% испытуемых; такие ценности как «любовь» и «здоровье» набрали одинаковое количество выборов и являются ценными лишь для 25% испытуемых.

Наиболее наглядно доминирующие ценности представлены в гистограмме «Результаты исследования методики 2 по привлекательности ценности» (рис. 1.2).

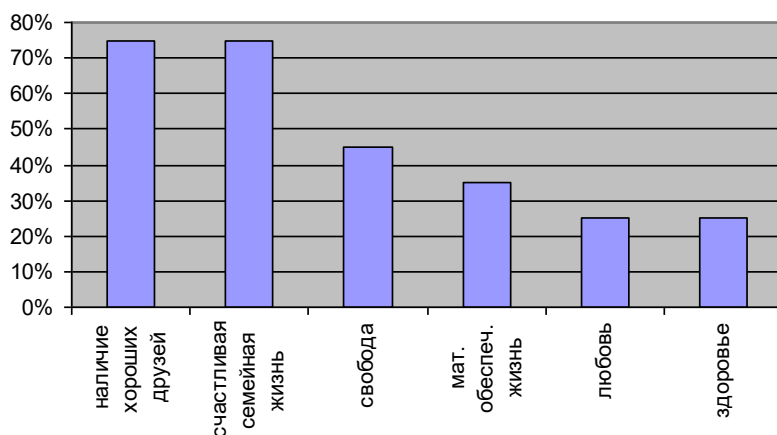


Рис. 1.2. Результаты исследования привлекательности ценности

Таким образом, итоги анализа свидетельствуют о том, что по привлекательности в позднем юношеском возрасте преобладают ценности межличностных отношений, в частности, «счастливая семейная жизнь» и «наличие хороших и верных друзей». Данные ценности являются наиболее предпочитаемыми для 75% исследуемых. На втором месте по привлекательности находится такая ценность, как «свобода», которая набрала 45% выборов. Материальная сторона привлекательна для 35% исследуемых. Такие ценности, как «любовь» и «здоровье», лица позднего юношеского возраста отмечают, но они не являются для них доминирующими.

Наиболее доступными, по представлению юношества, являются следующие ценности (рис. 1.3): «счастливая семейная жизнь» представляется доступной для 65% респондентов, «наличие хороших и верных друзей» определяют доступной для себя 55% опрошенных, «любовь» видится доступной для 50% из них, тогда как ценности «свобода», «уверенность в себе» и «творчество» набрали по 30% соответственно, ценности «здоровье» и «материально обеспеченная жизнь» по сравнению с вышеперечисленными оказались менее доступными.

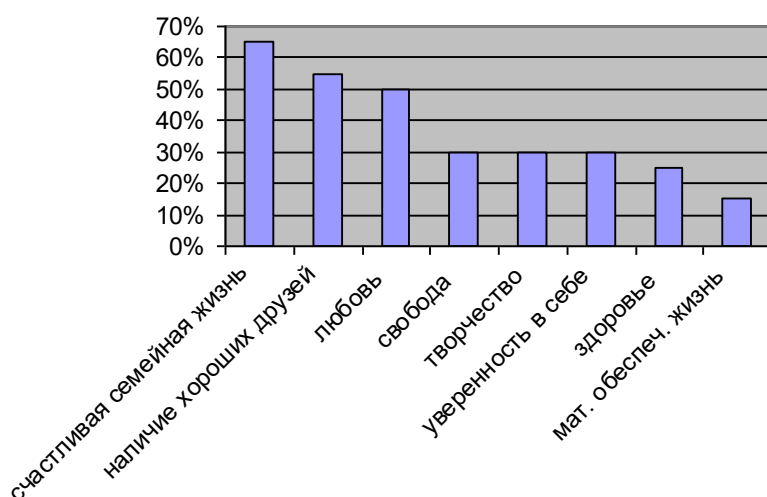


Рис. 1.3. Результаты исследования доступности ценности

Таким образом, по итогам актуального исследования можно сделать вывод о том, что в позднем юношеском возрасте представляются наиболее доступными ценности

межличностных отношений, в частности, «счастливая семейная жизнь» и «наличие хороших и верных друзей». Так, ценность «счастливая семейная жизнь» представляется наиболее доступной для 65% исследуемых. На втором месте по представлению о доступности находится ценность «наличие хороших и верных друзей» – 55%. Чуть меньше, а именно 50% исследуемых отмечают, что доступной для них представляется ценность «любовь». Ценности «свобода», «творчество» и «уверенность в себе» представляются доступными для 30% исследуемых. Такие ценности, как «здоровье» и «материально обеспеченная жизнь», представляются менее доступными по сравнению с вышеперечисленными ценностями.

Результаты эмпирического исследования позволили обозначить следующие особенности ценностных ориентаций лиц позднего юношеского возраста:

1) ценности, которые являются наиболее привлекательными, несколько превышает их доступность, в частности, «счастливая семейная жизнь» привлекательна для 75% исследуемых, а доступна для 65%; «наличие хороших друзей» ценна для 75% исследуемых и представляется доступной лишь для 55%. Такая ценность, как «свобода» привлекательна для 45% исследуемых, а доступна для 30% испытуемых;

2) наиболее ценными и доступными представляются ценности межличностных отношений и свобода;

3) такая ценность как «любовь» является доступной, но менее ценной.

По результатам исследования, можно сделать вывод об актуальных особенностях психического развития в позднем юношеском возрасте, особенностях осмысленности жизни и приоритетах ценностей современной молодежи.

Наиболее сформированным компонентом осмысленности жизни в позднем юношеском возрасте выявлен компонент «локус контроля – Я». Это говорит о том, что: юношество верит в свои силы, считая, что может контролировать события своей собственной жизни; обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Менее сформированными компонентами осмысленности жизни в позднем юношеском возрасте является компонент «локус – контроль жизни» (управляемость жизни) и компонент «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией». Юноши убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Они считают прожитый отрезок своей жизни продуктивным и осмысленным, отмечая, что добились успехов в осуществлении своих жизненных планов.

Данное исследование может иметь практическое значение: результаты можно использовать в рамках психологического сопровождения личности студентов вуза возрастного периода поздней юности.

Теоретическое осмысление особенностей психического развития в позднем юношеском возрасте в векторе диалога современников и классиков, подтверждает важность продолжения изучения личностной сферы в позднем юношеском возрасте.

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Все чаще средства массовой информации освещают конфликтные ситуации и травлю в подростковой среде не только между сверстниками, но между подростками и педагогами. Данное поведение свидетельствует о проявлении агрессии, которое называется буллинг.

Так как проблема буллинга является актуальной в наше время, то изучить ее стоит во взаимосвязи с проблематикой психологического климата в образовательной среде. О фактах насилия в школах сообщается уже долгое время, однако до сих пор нет конкретных, общепризнанных профилактических, регулирующих и корректирующих программ [2, с. 73].

Первыми занялись изучением проблемы школьной травли несколько скандинавских исследователей, но особенно значимой стала работа Д. Олвеус [56]. Благодаря которой явление буллинга в научной области стало видимым и надолго определило тенденцию в мировой психологии. Подходы к решению проблемы буллинга, которые были выработаны Д. Олвеусом, постепенно получают признание в Великобритании [23, с 92]. Среди британских исследователей следует отметить Д.А. Лэйна [20, с. 92, с. 240].

В своей работе Д. Лэйн предложил следующее определение травли: «Буллинг представляет собой длительное физическое или психологическое насилие со стороны группы или отдельного индивида в отношении человека, который не способен защитить себя в данной ситуации» [20, с. 240].

Согласно заключению Г.С. Абрамовой, «буллинг – это постоянное физическое или психологическое насилие, совершаемое человеком или группой лиц, направленное против человека, который не может защитить себя в реальной ситуации с сознательным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному стрессу» [1, с. 670].

Valerie E. Besag (1989) также предположил, что «буллинг – это поведение, которое можно определить как повторяющиеся нападения – физические, психологические, социальные или словесные – со стороны тех, кто формально или ситуативно превосходит тех, кто не может защитить себя с намерением причинить им страдания для достижения собственного удовлетворения». Это определение подчеркивает особый аспект умысла «обидчика» [53].

Проанализировав различные подходы к проблеме буллинга, мы, в своей работе будем придерживаться подхода к определению Натальи Валерьевны Кораблевой, рассматривающей буллинг как «форму отношений между субъектами, которая предполагает совершение одной из сторон действий, ограничивающих права и свободы другой стороны, с целью занять доминирующее положение во взаимоотношениях (постоянное или временное)» [17, с. 9]

Использование в подростковой среде доминирующих психических и физических форм насилия может наложить на личность подростка существенный отпечаток. Усвоенные в подростковом возрасте определенные поведенческие реакции, могут преследовать человека всю его последующую жизнь. Тем самым проявления буллинга в школе требуют самого

пристального внимания, ведь образовательная среда сегодня фактически единственная сфера социального взаимодействия для многих подростков. Формирование безопасного школьного пространства лежит в основах приоритетов государственной политики в сфере образования.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Покачи (Ханты-Мансийский автономный округ - Югра), в котором приняли участие 42 младших подростка в возрасте 11-12 лет [39, с. 399].

Даты проведения исследования: сентябрь 2021 год.

Целью констатирующего эксперимента является проявления буллинга в образовательной среде младших подростков.

Задачи констатирующего эксперимента:

- 1) определить показатели выявления буллинга среди младших подростков;
- 2) провести диагностику по выявлению буллинга среди младших подростков
- 3) проанализировать полученные результаты, провести качественный и количественный анализ полученных данных» [38, с. 399].

Экспериментальное исследование включало в себя следующие этапы:

- 1) подготовительный: проведен теоретический анализ проблемы, подобраны соответствующие психолого-диагностические методики, определена база эксперимента, сформирована выборка;
- 2) основной: проведение психолого-диагностических методик;
- 3) аналитический: осуществление обработки, анализа и интерпретации полученных данных.

Основанием для выделения показателей буллинга в школе явились разработки В.Р. Петросьянц, систематизировавшую психологические характеристики «жертв» и «обидчиков» по следующим показателям [33, с. 54]: межличностные отношения подростков и социометрический статус, самоотношение «жертв» и «обидчиков»; предрасположенность личности к агрессивному и враждебному поведению враждебность-агрессивность и поведение в конфликтной ситуации.

После тщательного анализа всех существующих методик исследования буллинга в образовательном учреждении были отобраны те, которые, по нашему мнению, наилучшим образом подходят для изучения показателей буллинга среди младших подростков. Выбранные методики позволяют сделать всесторонний анализ целевых процессов, простоты в применении, а также способствуют получение качественных данных.

Для изучения буллинга в соответствии с целями и задачами были проведены исследования с подростками.

На первом этапе была проведена социометрия Дж. Морено, представленная в методических рекомендациях Н.В. Яролинской [52, с. 10], согласно которой в подростковой среде наблюдается в основном неблагоприятный социально-психологический климат. Коллектив нельзя считать сплоченным. Было выявлено 14,3% (6 чел.) популярных учеников. Двое из них являются отрицательными лидерами, конфликтующими между собой.

У популярных учеников наблюдается высокий уровень сформированности коммуникативных навыков, они без проблем выстраивают отношения – общаются с одноклассниками, заводят разговоры. Их часто выбирают одноклассники для групповых работ, с удовольствием берут их в игры, делятся секретами.

Соответственно присутствуют и «предпочитаемые» дети, их большая часть 69,5% (29 чел.) из общей выборки. Эти дети спокойны, не конфликтны, дружелюбны, им чаще всего доверяют, советуются, хотят играть и дружить.

Также в данной подростковой среде есть дети «пренебрегаемые» – 11,9% (5 чел.), их выбрали два или менее двух раз, и дети «отверженные», которых не выбрали вовсе – 4,8% (2 чел.) учащихся. Девочку игнорируют, по причине непринятия ее внешних данных одним из лидеров класса. Тем самым она не участвует в общих делах и играх, ее не приглашают и откровенно травят. «Отверженного» мальчика не принимают по причине того, что он пришел в уже сформированный коллектив, сам он не общительный, в общих делах предпочитает не участвовать. Можно отметить, что у этих детей низкий уровень сформированности коммуникативных навыков. Чаще всего они чувствуют холодность, игнорирование, а иногда и неприязнь к себе сверстников.

Более наглядно данный результат приведен в рисунке 1.4.

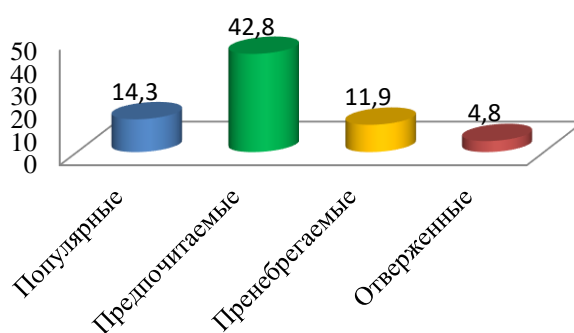


Рис. 1.4. Социометрия Дж. Морено

На следующем этапе был проведен опросник «Ситуация буллинга в школе» В.Р. Петросянец [32, с. 75], в результате, которого было установлено, что 71,4% (30 чел.) подростков от общей выборки «никогда не подвергались буллингу», 69,2% (29 чел.) – «никогда не участвовали в буллинге по отношению к другим ученикам». 7,1% (3 чел.) ответили «да, такое иногда случалось» на ситуацию буллинга по отношению к ним, 7,1% (3 чел.) ответили, что «иногда участвуют в буллинге в отношении других подростков». 4,7% (2 чел.) на ситуацию буллинга по отношению к ним, ответили «да, такое случается регулярно», 11,9% (5 чел.) отметили, что «регулярно участвуют в буллинге по отношению к другим ученикам».

Анализируя данные можно увидеть, что в классах присутствует буллинг, это подтверждают свыше 70% ответивших подростков, которые подвергались буллингу, либо были его свидетелями.

В проведенном исследовании 4,7% подростков от общей выборки (2 чел.) составили группу «жертв», это подростки, которые испытывают насилие регулярно. Также к «жертвам» справедливо отнести и тех подростков, кто хоть иногда, но все же подвергается буллингу по отношению к себе, а это 14,3% подростков (3 чел.). Так же согласно данным возможно определить группу обидчиков, в которую вошли 11,9% подростков (5 чел.) и группу свидетелей – 61,9% (26 чел.).

Таким образом, согласно результатам проведенной диагностики – опросник «Ситуация буллинга в школе» – вся выборка была поделена на 3 группы: первая группа «жертвы» – учащиеся, которые представили высокую тенденцию быть жертвой проявлений буллинга в образовательной среде (подвергались буллингу два-три раза в месяц, либо раз в месяц); вторая группа «обидчики» – учащиеся, которые выявили себя как агрессоров в проявлении буллинга, частотой в несколько раз в месяц [33, с. 54]; третья группа «свидетели» – учащиеся, которые выявили себя как свидетели в проявлении буллинга.

Также выявлены 14,3% учащихся (6 чел.), которые утверждают, что буллинг в их образовательном учреждении отсутствует, они не были его свидетелями.

Наглядно данные результаты демонстрирует рисунок 1.5.

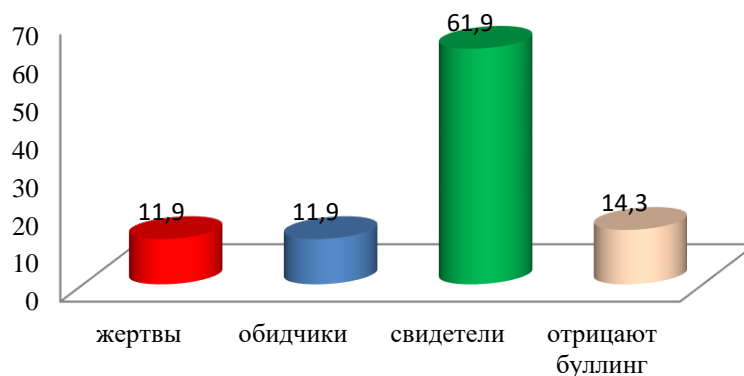


Рис. 1.5. «Ситуация буллинга в школе» В.Р. Петросянц

Третьим этапом была проведена методика диагностики уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки (адаптированная Г.А. Цукерман) [50, с. 165], по результатам которой у большинства подростков, а именно у 45,2% (19 чел.) наблюдается повышенный уровень в показателе «вербальная агрессия» – выражение негативных чувств и эмоций в словесной форме, а также оскорбления, сплетни, негативные высказывания и т. д. 28,6% (12 чел.) из всей выборки имеют повышенный уровень в показателе «чувство вины» – подростки испытывают угрызения совести, за свое поведение (за то, что остался безучастным, став свидетелем проявлений буллинга, либо за то, что проявил ту или иную реакцию в отношении другого). Повышенный уровень наблюдается также в показателе «раздражение» у 23,8% опрошенных (10 чел.), что говорит о вспыльчивости и грубости при малейшей возбудимости, проявляют негативную реакцию, если их что-то раздражает или не устраивает. И в показателях «негативизм» у 21,4% (9 чел.), т. е. реакция, типичная для подростка, совершающего бессмысленные и даже разрушительные для себя поступки. В показателе

«подозрительность» повышенный уровень выявился также у 21,4% (9 чел.), что говорит о склонности людей не доверять другим, подозревать их в чем-то. Такие дети не доверяют другим и могут быть убеждены, что другие относятся к ним негативно или пытаются им навредить. В таких показателях как «косвенная агрессия», «обидчивость», «физическая агрессия» повышенный уровень имеют более низкий процент опрошенных (косвенная агрессия – 16,7% (7 чел.), обидчивость – 11,9% (5 чел.), физическая агрессия наблюдалось только у 2,4% (1 чел.) опрошенных) (см. рис. 1.6).

Следует отметить, что у одного и того же ребенка, повышенный уровень реакций наблюдаются по нескольким показателям.

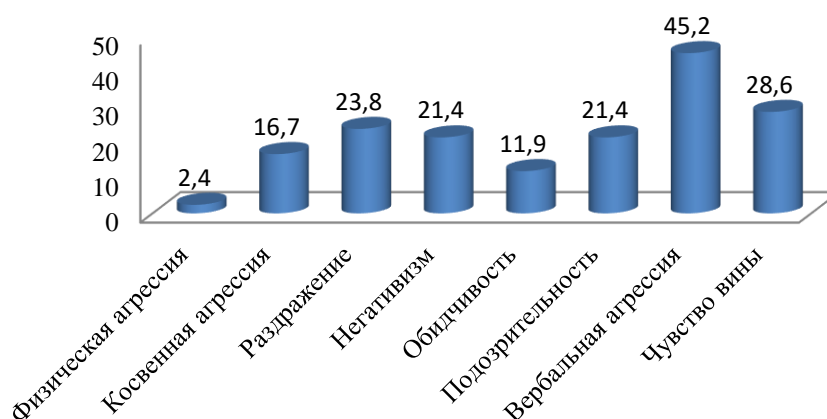


Рис. 1.6. Методика диагностики уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки (адаптированная Г.А. Цукерман)

Тем самым, результаты исследования позволяют сделать следующие выводы по психологическим характеристикам участников буллинга:

«Жертва» насилия характеризуется: низким социометрическим статусом «пренебрегаемый» и «отверженный», низким уровнем сформированности коммуникативных навыков, наличием физических и психических особенностей, специфической внешностью, замкнутостью, чрезмерным высокомерием. Также в данный статус могут попасть подростки, одаренные в какой-либо сфере, представители неформальных молодежных объединений (субкультур), представители других национальностей, новички в классе, дети из малообеспеченных и неблагополучных семей, либо наоборот высокообеспеченных, проявляющие чрезмерную хвастливость. «Жертвы» буллинга могут иметь повышенный индекс агрессивности и враждебности.

Причем, большинство «жертв» 50% отмечают, что «не знают причин, почему к ним применяется буллинг», 25% причиной буллинга называют особенности внешности и социального статуса, 25% опрошенных назвали причиной буллинга – игнорирование «обидчиков».

«Обидчики» в проявлении буллинга характеризуются: высоким социометрическим статусом, высоким уровнем сформированности коммуникативных навыков, при этом, несмотря на внешне положительный имидж, для удерживания своих лидерских позиций в классе, и удержания внимания своего круга общения, им нужна жертва. «Обидчики» могут

иметь завышенную самооценку, либо наоборот заниженную, являться довольно высокомерными, обладать высоким физическим развитием. Так же, как и «жертвы» буллинга, «обидчиками» могут быть подростки из семей разного социального положения (малообеспеченные, неблагополучные, высокообеспеченные и т.п.). У «обидчиков» часто преобладает повышенный уровень в показателях «раздражение» и «негативизм», повышен индекс агрессивности и враждебности.

Так согласно опросу, «обидчики» предпочитают действовать за компанию – 20% и только 8% от общей выборки могут действовать самостоятельно. Понимание причин применения травли по отношению к своему сверстнику у «обидчиков» следующее: социальный статус – 3%, «доносы» учителю о других учениках, «любимчик» учителя – 12%, внешняя специфичность – 6%, высокомерное поведение, конфликтные отношения с другими – 9%.

Для подростков, участников буллинга, как «свидетелей» в образовательной среде, свойственны следующие характеристики: неустойчивая ролевая внутренняя позиция, которая состоит и в осуждении самого проявления буллинга, и в тоже время в уважении к «обидчику», часто зависимы от мнения группы, в основном являются пассивными наблюдателями. В редких случаях могут сочувствовать «жертве», защищать ее.

В результате констатирующего этапа эксперимента было установлено преобладание косвенной травли, а именно такие ее формы как оскорбления, сплетни, слухи, игнорирование, избегание.

Полученные данные позволили нам определить следующий шаг в нашем исследовании: разработать комплекс мероприятий по профилактике и снижению проявлений буллинга среди обучающихся подросткового возраста в условиях общеобразовательной школы [39, с. 224].

Работа психопрофилактики явлений буллинга в образовательном учреждении требует комплексных систематических усилий.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил прийти к выводу о том, что подходы этой проблемы в достаточно полной мере освещены зарубежными и отечественными учёными, но сих пор не выработана эффективная стратегия, направленная на предупреждение буллинга. Более того, есть сложности с выявлением и диагностикой буллинга в образовательной среде.

Научные, методологические и методические основания психолого-педагогической профилактической программы:

При подготовке к проведению психолого-педагогической профилактической программы мы руководствовались рекомендациями, сформулированными в психолого-педагогических теориях и положениях о проблеме буллинга младших подростков в образовательном учреждении [39, с. 224].

Разработка Программы психолого-педагогической профилактики буллинга младших подростков в образовательном учреждении имела целью снижение проявлений буллинга среди учащихся подросткового возраста в условиях общеобразовательной школы [39, с. 224].

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

- Оказать психолого-педагогическую просветительскую помощь педагогам и родителям в вопросах выявления буллинга и путях его предотвращения;
- Сформировать у подростка навыки конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях, ценностно-ориентационное единство и сплоченность в группе подростков;
- Снизить уровень агрессивного и враждебного поведения у подростков с помощью беседы, с применением техники «стоп-кадр».

Представим одно из мероприятий Программы, которое было организовано совместно с педагогами, родителями и подростками.

Кинолекция «Чучело» по фильму Р.Быкова [38]

Цель: привлечь внимание учащихся к проблемам взаимоотношений в классе

Задачи:

1. формировать отрицательное отношение к жестокости, ответственность за свои поступки.
2. формировать толерантное и уважительное отношение к сверстникам и взрослым людям.
3. закреплять способность находить выход из конфликтной ситуации.

Целевая аудитория: обучающиеся 5-х классов.

Оборудование: мультимедийное оборудование.

Ход кинолекции:

Просмотр фильма, с использованием техники «стоп-кадр», то есть в ключевых моментах фильма ставится пауза, подростку задаются вопросы на понимание происходящего, предлагается подумать, как будут развиваться события дальше [39, с. 224].

Пауза 1: 1 часть 12 мин. Начало фильма, еще ни чего не понятно. Первая сцена жестокости: *«Лена упала, и ее начали пинать, и девочки, и мальчики»* Подростку задавались следующие вопросы:

- Как вы думаете, за что подростки избили девочку?
- Что могла сделать двенадцатилетняя девочка, чтобы вызвать такую агрессию?
- Вы заметили, что когда Лена упала, её начал пинать не один человек, а целая толпа, и девочек и мальчиков. А вы были ли когда-либо свидетелями подобной ситуации?
- Что вы чувствовали в этот момент?
- Пытались ли помочь или стояли в стороне?

Пауза 2: 1 часть 23 мин. 20 сек.

Лена – новенькая в классе, учится, участвует в работе трудового десанта. Вопросы для ребенка:

- Как её приняли сначала? Как к ней относятся одноклассники сейчас?
- Что помогло Лене влиться в школьный коллектив?
- Лена – не лидер класса, но и не изгой; у нее появляется друг – Дима Сомов, в классе ей достаточно комфортно. Но почему Лена чувствует себя предателем? Чем она внутренне поступилась для того, чтобы быть принятой в классный коллектив?

– Отдельный вопрос для обсуждения – клички в классе (если есть необходимость, этот вопрос можно прояснить детально).

Пауза 3: 1 часть 39 мин. 20 сек.

Маргарита Ивановна сообщила в день отъезда в Москву, что 6 класс из-за сорванного урока литературы никуда не едет. Ребята в класс пришли с вещами для поездки.

Вопросы для ребенка:

– Что они чувствуют сейчас? Они понимают свою вину и ответственность?

– Мне кажется, детям, да часто и взрослым, очень сложно признаться себе, что ты был не прав. Гораздо проще найти виноватого. И класс начинает его искать. Как вы думаете, что сейчас произойдет?

– Дима Сомов сознается? Или про него расскажут?

– А как бы вы поступили на месте Димы? Лены?

Пауза 4: 1 часть 49 мин. 09 сек.

«Наш пароль – бойкот предателю», – говорит Миронова.

И с этого момента жизнь Лены и всего класса меняется. Бойкот, который Железная Кнопка объявляет Лене Бессольцевой, или игнорирование, это один из вариантов буллинга. В травле всегда несколько сторон: агрессор, жертва, наблюдатели.

Вопросы для обсуждения с ребенком:

– Кто какую роль берет на себя в классе?

– Как можешь описать Миронову?

– Кто мог оказаться на месте жертвы?

– Кто смог высказать мнение против класса? Как это его характеризует? Что его ждет?

– А у тебя была подобная ситуация? Как думаешь, что произойдет дальше?

Пауза 5: 1 часть 1 час 2 мин.

Мы видим, что некоторые ребята ушли домой. Но толпа в 11 человек идет за Леной, повторяя слова «Чучело – предатель!».

– Почему они не ушли домой, как это сделали многие?

– А как бы ты в подобной ситуации поступил: ушел или остался?

– Чего они хотят добиться? Почему Лена не выдержала и побежала?

– Как понимаешь слова Лены: «Я поняла, что нельзя бежать, когда тебя гонят. Нельзя бежать, даже если их много, даже если они тебя бьют. Никогда нельзя бежать! Выходит, если побежал, значит, ты уже виноват?»?

Пауза 6: 2 часть 27 мин. 23 сек.

Сжигание чучела. Чучело висит, каждый подходит и подкладывает дров в будущий костер.

Это очень символично. Костер в фильме, на мой взгляд, – это символ буллинга, когда каждый распаляет его своими словами и действиями. И чем больше участников, тем ярче пламя и разрушительнее последствия. Каждый, участвующий в травле, несет за нее равную ответственность.

– Что чувствует Лена, когда смотрит на горящее чучело?

– Возможно, она ощущает, что именно она горит на том костре. Скорее всего, до этого момента она не осознавала серьёзность ситуации, воспринимала это как игру, жестокую, но игру. И надеялась на помощь Димы, её влюбленность оправдывала его трусость. Но именно Дима поджигает её костер.

– Что чувствуют ребята в этот момент?

Пауза 7: 2 часть 40 мин. 30 сек.

День рождения Димы Сомова. В данном кадре мы видим Лену совершенно другой – дерзкой, смелой, даже жестокой. «Жалко мне вас. Бедные вы, бедные люди», – говорит Лена (<https://clck.ru/33eqe6>)

Рефлексия

Подводим итоги.

– Как изменилась Лена с начала фильма? Почему она не поддержала бойкот Диме Сомову?

– Какой урок извлекли одноклассники из этой истории? А какой урок извлекли вы? [38]

Программа имеет блочную структуру:

- Блок 1 – работа с педагогами
- Блок 2 – работа с родителями
- Блок 3 – работа с обучающимися.

Данные блоки реализуются параллельно, но только после работы с педагогами и родителями по профилактике буллинга следует приступить к профилактике буллинга среди обучающихся.

Также программа предполагает индивидуальные консультации, как с родителями и педагогами, так и с подростками, с целью оказания поддержки подросткам, испытывающими проблемы в общении.

На контрольном этапе эксперимента нами была осуществлена повторная диагностика исследования уровня ситуации буллинга в школе среди младших подростков. Диагностика осуществлялась по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Результаты проведенного опроса по социометрии Дж. Морено в среде младших подростков наблюдаются изменения. В исследуемой подростковой среде по-прежнему 14,3% (6 чел.) популярных учеников, однако увеличилось количество «предпочитаемых» детей – 40,5% (17 чел.) и снизилось количество «пренебрегаемых» и «отверженных» детей по 2,4% (по 1 чел.) данных социометрических статусов.

По результатам сравнительного анализа констатирующего и контрольного этапов эксперимента, видно, что в среде подростков произошла положительная динамика в социометрическом статусе (рис. 1.7).

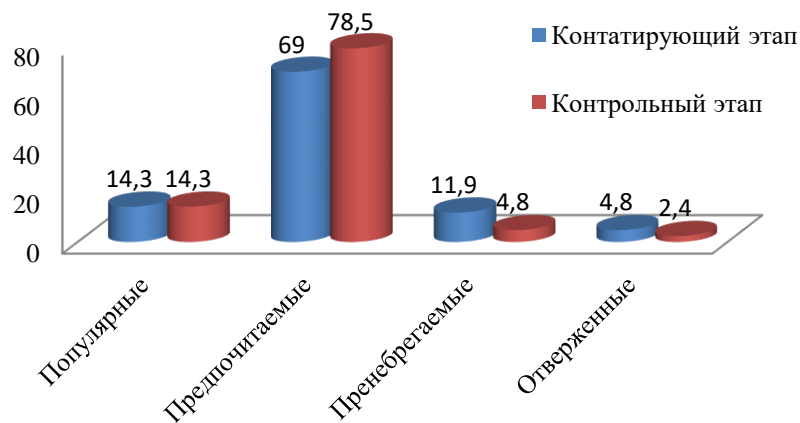


Рис. 1.7. Социометрия Дж. Морено

Результаты проведенного опроса «Ситуация буллинга в школе» (В.Р. Петросянц) на контрольном этапе эксперимента представлены на рисунке 5.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показало, что количество «жертв», «обидчиков» и «свидетелей» буллинга снизилось, однако повысилось количество подростков, отрицающих факт проявлений буллинга в исследуемой группе (рис. 1.8).

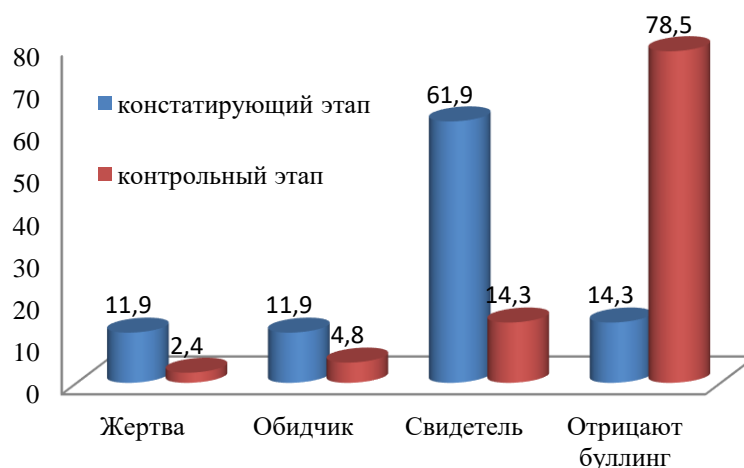


Рис. 1.8. «Ситуация буллинга в школе» (В.Р. Петросянц)

Результаты диагностики уровня агрессивности А. Басса-А.Дарки (адаптированный Г.А. Цукерман) произошли положительные изменения. Снизились показатели агрессивных реакций у подростков на фоне повышения показателя «чувство вины». Многие подростки стали испытывать угрызения совести за свое прошлое поведение, которое причиняло другим людям боль, страдание и унижение.

Сравнительное соотношение констатирующего и контрольного этапа по видам агрессивных реакций представлено на диаграмме 1.9.



Рис. 1.9. Методика диагностики уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки (адаптированная Г.А. Цукерман)

Для оценки эффективности профилактики буллинга младших подростков было организовано повторное исследование ситуации буллинга в школе, которое осуществлялось по трем заявленным методикам.

Анализ полученных результатов контрольного этапа эксперимента показывает следующие изменения:

- 7,1% (3 чел.) от общей выборки перешли из статуса «пренебрегаемый», имеющего 1-2 положительных выбора, в статус «предпочитаемый» (3-4 положительных выбора); 2,4% (1 чел.) от общей выборки перешли из статуса «отверженный», имеющих 0 положительных выборов в статус «предпочитаемый» (3-4 положительных выбора);

- количество «жертв» буллинга, характеризующихся высокой степенью тенденции быть жертвой буллинга и не проявляющих агрессивных действий в отношении сверстников снизилось на 9,5% (4 чел). Количество «обидчиков», характеризующихся, как участники буллинга с частотой несколько раз снизилось на 7,1% (3 чел.) [38, с. 399];

- произошло снижение индекса агрессивности на 9,5%, за счет снижения показателей «физическая агрессия», «раздражительность» и «вербальная агрессия» и индекса враждебности на 11,9%, за счет снижения показателей «обидчивость» и «подозрительность».

Снижение агрессивных и враждебных реакций произошло, за счет повышения показателя «чувство вины», после проведения беседы с применением техники «стоп-кадр», после которого подростки стали испытывать угрызения совести за свое прошлое поведение, которое причиняло другим людям боль, страдание и унижение.

Это свидетельствует о том, что психолого-педагогическая программа профилактики повлияла на изменение в поведении младших подростков, проявления буллинга снизились.

Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования (констатирующего и контрольного этапа) по трем заявленным методикам отражен на рисунке 1.10.

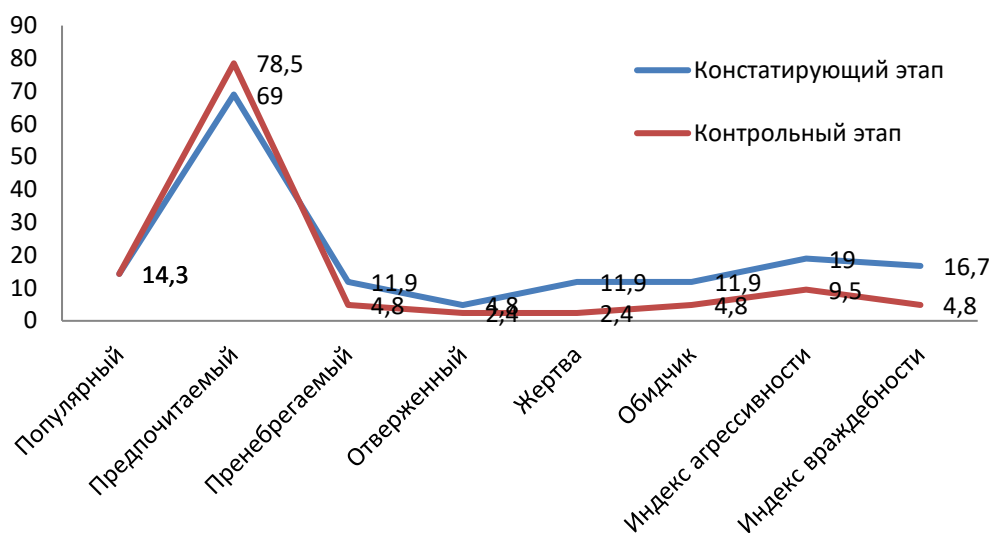


Рис. 1.10. Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования (констатирующего и контрольного этапа) по трем заявленным методикам

На контрольном этапе эксперимента была осуществлена оценка достоверности полученных результатов.

С помощью метода ранговой корреляции Спирмена по социометрии Дж. Морено установлена тесная взаимосвязь социометрического статуса подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

В результате получили $r_s = 0.944$ при критическом значении для $n=21$, которое равно 0.44 при $p=0.05$ и 0.56 при $p=0,01$. Модуль рассчитанного коэффициента составляет 0.944, что больше 0.44 и 0.56, то есть корреляция между данными показателями достигает уровня статистической значимости.

По результатам проведенного опроса по В.Р. Петросянц (опросник «Ситуация буллинга в школе») посредством ранговой корреляции Спирмена установлена тесная взаимосвязь *роли участников в ситуации буллинга* младших подростков в образовательном учреждении на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

В результате получили $r_s = 0.706$ при критическом значении для $n=21$, которое равно 0.44 при $p=0.05$ и 0.56 при $p=0,01$. Модуль рассчитанного коэффициента составляет 0.706, что больше 0.44 и 0.56, то есть корреляция между данными показателями достигает уровня статистической значимости.

По результатам диагностики уровня агрессивности А.Басса-А.Дарки посредством ранговой корреляции Спирмена установлена тесная взаимосвязь *уровня агрессивных проявлений* младших подростков в образовательном учреждении на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

В результате $r_s = 0.768$ при критическом значении для $n=21$, которое равно 0.44 при $p=0.05$ и 0.56 при $p=0,01$. Модуль рассчитанного коэффициента составляет 0.768, что больше 0.44 и 0.56, то есть корреляция между данными показателями достигает уровня статистической значимости. С помощью метода ранговой корреляции Спирмена установлена тесная взаимосвязь *индекса враждебности* у подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. В результате $r_s = 1$ при критическом значении для $n=21$, которое равно

0.44 при $p=0.05$ и 0.56 при $p=0,01$. Модуль рассчитанного коэффициента составляет 1, что больше 0.44 и 0.56, то есть корреляция между данными показателями достигает уровня статистической значимости.

Таким образом, статистически достоверна (с вероятностью 0,05) подтверждена значимая позитивная динамика проявления всех компонентов уровня ситуации буллинга в школе среди младших подростков на конец экспериментальной работы в сравнении с ее началом, что свидетельствует об эффективности проведенной работы и не противоречит выдвинутой научной гипотезе.

ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ – ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

Социально-экономические изменения, происходящие в России в современных условиях вызывают потребность формирования личности, профессионально подготовленного, целеустремленного, инициативного, способного мыслить и действовать по-новому, строить личное и общественное благополучие. Наиболее значимыми стали проблемы глубокого изучения закономерностей становления и развития личности профессионала, а также условий, препопращающих данный процесс.

Важным направлением системы работы образовательных организаций в России становится образование, ориентированное на выбор, при котором обучающимся и их родителям дается возможность выбрать профиль обучения, программу, учебники, учреждения, итоговые экзамены и форму получения образования. Это содействовало перестройке структуры системы образования, дифференциации сети образовательных организаций, появлению нетрадиционных видов учебных заведений: лицеев, гимназий, колледжей, образовательных комплексов «дошкольное образовательное учреждение – начальная школа», «дошкольное образовательное учреждение – школа (гимназия)», «общеобразовательная школа – вуз» и др., одной из главных целей, которых является достижение мирового образовательного уровня. Ее реализация предъявляла новые требования прежде всего к общеобразовательным организациям нового вида:

- поиск, разработка и внедрение нового содержания развивающего обучения, форм и методов его реализации;
- разработка программ и методик изучения предметов и дисциплин, ориентированных на конкретные профессии;
- выравнивание содержания образования в соответствии с мировым уровнем (при сохранении Госстандарта в образовании);
- создание условий для развития индивидуальных способностей каждой личности на основе расширения базового компонента образования;
- формирование потребностей к саморазвитию и самообучению, подготовка обучающихся к творческому труду в различных сферах научной и практической деятельности.

Реализация этих требований, а также эффективность функционирования системы образования в целом, качество организации образовательного процесса, прежде всего, определяется научно-теоретической подготовкой педагога, деловыми и нравственными качествами. Важнейшим качеством педагога становится его педагогическое мастерство, которое с точки зрения современных ученых представляет собой «синтез знаний, умений, навыков и личностно-профессиональных качеств педагога и свидетельствует о профессиональной компетентности учителя и воспитателя» [45, с. 64].

Экспертиза компетентных работников органов образования (руководителей различного ранга, опытных преподавателей, воспитателей), проведенная учеными Курганского государственного университета, а также автором данного исследования в г. Кургане с целью изучения причин недостаточно высокого уровня квалификации учителей школ, выявила ряд существенных проблем в формировании интереса к педагогической деятельности будущих педагогов:

- финансирование по остаточному принципу сферы образования;
- снижение престижности педагогической профессии в связи со слабой социально-экономической защищенностью учителей, их статусом и материальным положением;
- несовершенство системы работы по профессионально-педагогической ориентации обучающихся;
- ориентация общеобразовательных школ в основном на общее развитие личности (интеллектуальное, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое) и слабая их преемственная связь в работе с внешкольными учебно-воспитательными учреждениями (дворцами и домами культуры, школами искусств и спортивными школами, станциями юных техников, натуралистов, и др.) и вузами по ранней диагностике способностей, интересов, склонностей детей и допрофессиональной педагогической подготовке;
- недооценка влияния семьи на воспитание у обучающихся уважительного отношения к профессии педагога;
- недостаточная разработанность концепций допрофессиональной подготовки будущего педагога;
- отсутствие уровней и четких критериев сформированности важных качеств педагога у абитуриентов при наборе их в учреждения профессионального педагогического образования [40, с. 4].

В связи с этим важными становятся проблемы становления и развития личности в системе непрерывного педагогического образования, а также условий, определяющих данный процесс. Первоначальной ступенью этой системы является допрофессиональная педагогическая подготовка.

Проблема допрофессиональной подготовки к педагогической деятельности в отечественной школе была всегда актуальна. Педагогическая подготовка обучающихся старших классов начала проводиться в СССР в 60-70-е гг. Это стало возможным с созданием при средних общеобразовательных учреждениях и УПК (учебно-производственных комбинатах) педагогических классов и отделений.

Необходимость значительных изменений в содержании, формах и методах организации учебно-воспитательной процесса в школе в 90-е годы был вызван «переходом к личностно ориентированной модели образования в России и обусловил инновационные процессы в ней» [41, с. 89].

Значительную роль в этом сыграли новые виды учреждений образования (лицеи, гимназии, специализированные, профильные). Они расширили круг задач, направленных на профильную направленность учебно-воспитательной деятельности. Были заявлены принципы: отказа от государственной монополии на образование; широкого участия органов местного самоуправления в образовании; независимости образовательных учреждений в нахождении профильной направленности образовательного процесса, создание на базе образовательных организаций управляющих советов с привлечением к организации образовательного процесса учащихся, родителей, общественности.

Учебные программы новых общеобразовательных организаций были направлены на овладение наиболее современными и нужными специальностями [28].

При этом в ряде исследований отмечается недостаточная комплексная, целенаправленная работа по допрофессиональной подготовке будущего педагога, ее невысокий уровень. Изучение опыта работы школ нового вида различных городов (Москвы, Ленинграда, Челябинска, Новосибирска, Красноярска) по данному направлению показало, что в них, как правило, концепции формирования и развития будущего педагога, учебные планы, программы и методические пособия по предметам психолого-педагогического цикла для школьников имеют недостаточное научное обоснование.

Это свидетельствует о наличии противоречия между требованиями к поступающим в учреждения среднего и высшего профессионального образования на педагогические специальности и уровнем подготовленности выпускников общеобразовательных школ, который необходим для их профессионального становления.

Таким образом, была поставлена цель изучить содержание, формы, методы и особенности допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся в общеобразовательной школе, которые обуславливали более высокую эффективность данного процесса в системе непрерывного образования.

В ходе изучения опыта общеобразовательных школ дореволюционной России по допрофессиональной педагогической подготовке были выявлены ее особенности:

1. Основными целями и задачами, которые ставились перед общеобразовательными учреждениями были: подготовить часть обучающихся к поступлению в высшие учебные заведения; сформировать благовоспитанного человека; дать жизненно необходимые практические умения и навыки; готовить обучающихся общеобразовательной школы к государственной службе и к определенным видам профессиональной деятельности.

2. Отношение к профильности и практической направленности обучения в профильной школе на разных этапах ее существования было неоднозначным и колебалось от ранней специализации до полного ее устранения, что в призме современных образовательных проблем остается таким же спорным вопросом.

3. Подготовка учительских кадров характеризовалась целостной образовательной системой, состоящей из нескольких преемственно связанных друг с другом звеньев.

4. В школе педагогического профиля и серьезное внимание обращалось на развитие с раннего детства широкого круга общекультурных знаний, умений и навыков.

5. Большое значение придавалось развитию у обучающихся душевных сил, умственных и аналитических способностей, формированию высоких нравственных установок (формальное развитие).

6. Содержание учебных планов в разные периоды формирования системы просвещения и в зависимости от видов общеобразовательных учреждений было неодинаковым и в общей сумме включало предметы по направлениям:

- *общеобразовательные* – русский язык и литература, история русской словесности, математика, физика, космография, химия, история, география, естествознание;

- *способствующие изучению других наук* – философия, пропедевтика, российская и словесная логика, логика, риторика, пиитика, статистика, история священная и светская, хронология, мифология, иностранные (новые и древние) языки;

- *воспитывающие чувство гражданственности* – нравоучение, мироведение, естественное, всенародное и государственное право, политическая экономия, экономическая география;

- *вырабатывающие трудолюбие и профессиональную направленность* – ручной труд, рукоделие;

- *способствующие развитию практических умений и навыков* – технология, коммерческое законоведение, коммерческая география, коммерческая арифметика, коммерческая корреспонденция, товароведение с технологией, письмоводство, книговодство, счетоводство, бухгалтерия, черчение, «практическое упражнение в слоге», «упражнения в логическом и риторическом разборе кратких сочинений», педпрактика, механика, проектирование машин, моделирование, землемерие, строительное искусство, химическая технология;

- *формирующие духовные и эстетические качества* – закон божий, нравоучение, психология, чтение «Правил для обучающихся», изучение книги «О должностях человека и гражданина», эстетика, чистописание, рисование, графическое искусство, пение, музыка, живопись, гравирование, изваяние, скульптура, архитектура, хореография;

- *развивающие физические силы* – гимнастика, военные и физические упражнения.

7. Преподавание иностранных языков начиналось на начальной ступени обучения.

8. В поисках решения проблемы обучения и воспитания обучающихся в соответствии с их природными способностями и склонностями большое распространение получил принцип бифуркации (деление классов на отделения, например: гуманитарное и естественно-математическое).

9. Выпускницы женских гимназий в зависимости от ступени и успешности завершения учебы получали различные права на профессиональную педагогическую деятельность.

После окончания 8-го класса они могли продолжить образование на Высших женских курсах [41].

Система допрофессиональной подготовка в России как начала сформировываться после 60-х годов. Это было связано с введением обязательного восьмилетнего образования. В это период создаются школы-интернаты, школы продленного дня. Расширяется сеть школ рабочей молодежи, что способствовало повышению потребности в педкадрах [43, с. 190].

Важное значение для решения проблем допрофессиональной педагогической подготовки имело «Постановление Совмина СССР от 23.08.1974 № 662 «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся» [26, с. 127].

Учебно-производственные комбинаты (УПК) решали три основные задачи:

1. Ознакомление обучающихся с процессом и содержанием трудовой деятельности по ряду профессий.
2. Реализация профориентации школьников.
3. Обучение учащихся основным умениям и навыкам труда по определенному профилю» [41, с. 90].

Разрабатываемая на данном этапе концепция допрофессиональной подготовки будущего педагога включала:

- изучение педагогических наклонностей обучающихся;
- организацию психолого-педагогической подготовки обучающихся в школах и учебно-производственных комбинатах;
- развитие педагогических умений и навыков через организацию внеклассной и внеурочной деятельности обучающихся.

На основе экспертизы были выявлены основные недостатки сложившейся современной системы допрофессиональной педагогической подготовки. К ним мы отнесли:

- дублирование программ педагогических вузов в школах;
- ограниченные возможности единого учебного плана и, как следствие, отсутствие вариативного образования; слабая преемственная связь школ и вузов;
- узкая направленность и низкая результативность подготовки будущего педагога.

В 80-е гг. «осуществляется совершенствование структуры общего образования, повышается качество профессиональной подготовки молодежи» [27].

Обучающиеся 10-11-х классов наряду с общеобразовательной подготовки должны были получать массовые профессии на базе производственных предприятий.

В 90-х гг. допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в качестве главных своих задач определяла повышение эффективности отбора обучающихся в педагогические классы, которые должны были набираться из детей с определенными наклонностями, способностями и интересами к будущей педагогической профессии [41].

Анализ разработанных учебных программ по педагогике позволил отметить «положительные стороны допрофессиональной педагогической подготовки:

1) педклассы ориентировали обучающихся на педагогическую деятельность и выработку стойкого интереса к ней;

2) они формировали у обучающихся важные педагогические качества: любовь к ученикам, умение понимать их интересы, направленность на саморазвитие;

3) профильная направленность школ педагогического профиля подняла в определенной степени значимость труда педагога у молодого поколения;

4) через дисциплины психолого-педагогического цикла и практическую педагогическую деятельность обучающимися формировались их индивидуальные запросы, осуществлялось всестороннее развитие» [41].

К сожалению, в работе многих общеобразовательных учреждений, осуществляющих профильную педагогическую направленность учебно-воспитательного процесса, отмечается недостаточность концептуальных разработок.

Под концепцией становления и развития будущего педагога следует понимать систему положений и рекомендаций, определяющих основные цели, задачи, содержание, принципы, формы и методы профессиональной деятельности, предлагаемые педагогическому коллективу для эффективной профессиональной ориентации молодежи на педагогические специальности.

Общие положения, на которых строилась концепция:

- учительство – одна из многочисленных групп интеллигенции, и забота о его воспроизводстве должна быть первостепенной;

- какая бы реформа, перестройка в политической, социально-экономической, культурной жизни страны не проводилась, она неизбежно столкнется с деятельностью педагога-профессионала, человека-наставника, осуществляющего воспитание, обучение и образование подрастающего поколения;

- ни в какую эпоху, а в современную особенно, не могут плодотворно и полноценно существовать страна, общество без заботы о своем будущем потенциале – детях, без целенаправленной подготовки представителей третьего поколения, без педагога – истинного гражданина своего Отечества, хранителя нравственности;

- преемственная связь допрофессионального и профессионального этапов повышает качество формирования педагогических работников [47, с. 35].

Таким образом, анализ результатов опыта допрофессиональной педагогической подготовки в истории российской школы позволяет утверждать о его успешности. При этом следует отметить, что «Концепция единой школы» не обеспечивала школьникам свободный выбор профиля обучения, не гарантировала требуемый уровень образования. В системе образования возникла потребность открытия различных видов учреждений общего образования, в которых бы осуществлялась допрофессиональная подготовка обучающихся (в том числе – педагогическая).

В этой связи нами был сделан вывод о необходимости на современном этапе поиска наиболее эффективного опыта работы с обучающимися по допрофессиональной педагогической подготовке [41, с. 91].

Большое влияние по исследуемой проблеме имел опыт работы школ нового вида, прежде всего общеобразовательных школ педагогического профиля.

Под *общеобразовательной школой педагогического профиля* понимаем образовательное учреждение среднего (полного) общего образования, использующее в образовательном процессе новые технологии, программы, нетрадиционные формы, методы и приемы обучения с целью активизации познавательной деятельности обучающихся, осуществляющее практическую и прикладную направленность преподавания, создающее наиболее благоприятные условия для детей, способных к интеллектуальному труду [47, с. 98].

Теоретическое осмысление проблемы допрофессиональной подготовки будущих педагогов в общеобразовательной школе было осуществлено на основе анализа понятий «учитель», «преподаватель», «педагог», целью которого было выявить различия в их дефинициях. Этот анализ показал, что «педагогическая деятельность включает в себя более широкий круг обязанностей и профессионально значимых качеств, умений и навыков, чем учительская и преподавательская, и условно может быть подразделена на *«профессиональную* (преподаватель, учитель, воспитатель), *производственную* (руководитель предприятия, организации, учреждения, структурного подразделения; специалист профессии типа «Человек-человек»; коллеги), *жизнейскую* (родитель, родственник, друг, товарищ)» [8].

На основании этого, *допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в широком смысле* как развитие и формирование у детей способностей, склонностей, интересов, первоначальных психолого-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых, в первую очередь, в профессионально-педагогической, во вторую очередь, в других видах деятельности (в случае выбора профессии непедагогического профиля).

Изучение опыта отечественных и зарубежных общеобразовательных учреждений прошлого, а также трудов современных ученых-педагогов, психологов, позволило разработать *«Концепцию развития и формирования будущего педагога»* [47].

В ней определена *главная цель школы педагогического профиля* – дать базовое общее образование, под которым следует понимать систематизированную совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для адаптации в окружающей человека социальной и природной среде. Согласно концепции, *профессиональной целью* является допрофессиональная подготовка выпускников к конкретному виду трудовой деятельности, выработка у них профессионально значимых качеств будущего педагога, а также ориентация на поступление в высшие профессиональные образовательные учреждения соответствующего профиля.

Отсюда, *допрофессиональная педагогическая подготовка в школах нового вида с различной направленностью* (эстетической, психологической, предметной и т. п.) представляет собой составную часть профессионального образования и характеризуется как «целенаправленный, организованный и планомерный процесс развития и формирования обучающегося, становления его как личности, способной и психологически готовой освоить

профессию педагога, ориентированной на специализацию, на конкретный вид педагогической деятельности и понимающей ее социальную ценность [42]. Он предполагает специфическую организацию учебно-воспитательной деятельности, характеризующуюся включением в базовое содержание образования специальных дисциплин психолого-педагогического и эстетического циклов, преемственно достаточных для более эффективной профессионализации молодежи и ориентированную на подготовку выпускников к поступлению в различные высшие и средние профессиональные образовательные учреждения на факультеты и отделения педагогического профиля, а также готовящих к профессиям типа «Человек-человек» [47].

В исследовании, проводимом нами, допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся тесно связана с общеобразовательной и эстетической на протяжении всего обучения в школе. Она имела комплексный характер и включала основы профдиагностики, – отбора, – просвещения, – агитации, – консультации, – воспитания, – адаптации, постаптации [42]. В допрофессиональной период приоритетными являлись профотбор, профпросвещение.

Весь процесс проходил в «Школе будущего педагога» – многоуровневой модели (см. рисунок 1.11). Согласно разработанной концепции, допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся осуществлялась в «Школе будущего педагога» поэтапно:

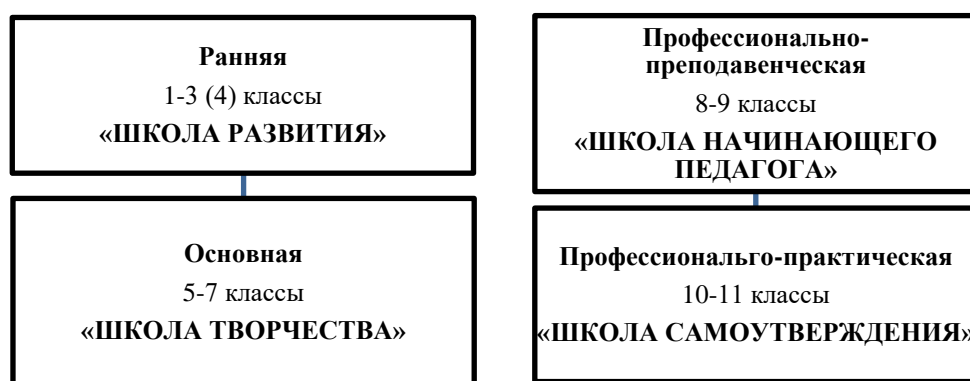


Рис. 1.11. Структура допрофессиональной подготовки обучающихся в школе педагогического профиля к будущей профессии педагога

I этап – *ранняя* подготовка (1–3 (4) классы);

II этап – *основная* подготовка (5–7 классы);

III этап – *профессионально-преподавательская* подготовка (8–9 классы);

IV этап – *профессионально-практическая* подготовка (10–11 классы).

Следующим этапом исследования стало определение и реализация в практику педагогических условий эффективной допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся.

Под педагогическими условиями допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся в школах педагогического профиля понимаем совокупность факторов, содействующих успешному осуществлению процесса становления и развития будущего педагога.

В процессе изучения личностно-педагогической ориентации нами были выявлены: наличие у обучающихся идеала; потребности в выработке у себя тех или иных качеств; мотивов поступления в школу педагогического профиля; отношение к различным типам профессий и педагогическому труду; заинтересованность в изучении дисциплин психолого-педагогического цикла; профессиональные намерения и ожидания.

Так, в ходе экспериментальной работы определена потребность обучающихся выработать у себя личностно-педагогические, профессионально-педагогические и морально-личностные качества. Сравнительный анализ полученных данных свидетельствует о том, что обучающиеся экспериментальных классов общеобразовательной школы № 30 г. Кургана, с которыми проводилась целенаправленная работа по допрофессиональной педагогической подготовке, выражают наибольший интерес к формированию профессионально-педагогических (38%) и личностно-педагогических качеств (32%). Для обучающихся контрольных классов школы № 32 г. Шадринска приоритетными явились морально-личностные (39%), и в меньшей степени их привлекают профессионально-педагогические качества (28%).

Данные, полученные при анкетировании, беседах, анализе четвертных и годовых оценок обучающихся, ориентировали педагогический коллектив на поиск новых активных форм и методов организации учебного процесса, что позволило к концу эксперимента сформировать у обучающихся высокую потребность в освоении дисциплин психолого-педагогического цикла (см. таблицу 1.3).

Исследование показало, что самым несущественным мотивом при поступлении в школу педагогического профиля у обучающихся на начало эксперимента было желание в будущем получить профессию педагога. В результате проведенного исследования количество обучающихся, связавших мотивы поступления в школу педагогического профиля с желанием получить в будущем педагогическую профессию, значительно увеличилось (в среднем на 55–60%).

Таблица 1.3

**Потребность обучающихся в освоении дисциплин психолого-педагогического цикла
(в % от опрошенных)**

Предметы	Школа № 30				Школа № 32
	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	11 класс
Педагогика	92%	85%	81%	92%	38%
Психология	100%	94%	100%	100%	67%

Изучение в ходе исследования личностно-педагогической ориентации обучающихся в общеобразовательной школе педагогического профиля на основе полученных данных позволяло:

- направлять ценностные ориентации будущих педагогов в позитивное русло путем корректировки содержания психолого-педагогических знаний;
- определять программу (задачи, содержание, формы) работы с педагогическим коллективом по формированию у обучающихся профессионально значимых педагогических качеств личности на разных этапах ее развития;

- устанавливать результативность организации допрофессиональной подготовки обучающихся на основе динамики мотивов обучения в школе педагогического профиля и выбора будущей педагогической профессии, по рейтингу предметов психолого-педагогического цикла;

- регулировать учебную нагрузку на обучающихся при изучении предметов психолого-педагогического цикла и др.

Одним из главных направлений формирующего этапа эксперимента явилось вооружение обучающихся психолого-педагогическими знаниями.

Разработка основного документа школы, учебного плана, осуществлялась с учётом принципов: научности, вариативности, историзма, связи теории с практикой и др. В ее содержании заложены идеи гуманизации, индивидуализации и дифференциации обучения, деятельностного подхода в формировании практических умений и навыков, изучения индивидуальных особенностей с использованием современных научных методов и др. Стержневыми «линиями» программы являются систематическое изучение элементарных педагогических положений, дефиниций, закономерностей, особенностей обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста, формирование первоначальных профессионально значимых качеств личности будущего педагога.

В учебном плане нашли отражение два направления образования: общеобразовательное и профильное (эстетически-педагогическое). В соответствии с этим за основу мы взяли: два вида обучения – теоретическое и практическое; три основных вида занятий: обязательные, составляющие ядро среднего образования, факультативные занятия по выбору обучающихся, индивидуальные консультации. В учебном плане выделены 6 направлений: эстетическое; физико-математическое; гуманитарное; естественнонаучное; спортивное; психолого-педагогическое. Разработанный вариант учебного плана, позволил избежать перегрузки обучающихся.

В концептуальный учебный план включены предметы по педагогическому профилю: элементарная педагогика, элементарная психология, актерское мастерство, риторика, этика и др. При этом учитывалось то обстоятельство, что общеобразовательная школа педагогического профиля составляла комплекс с детской школой искусств № 5 г. Кургана, находящейся в одном здании и осуществляющей эстетическое образование (по выбору) обучающихся на отделениях: музыкальное, театральное, художественное, хореографическое.

В содержание психолого-педагогических знаний нами были включены представления, понятия, суждения, педагогические и психологические теории, способствующие выработке профессионально значимых педагогических умений и навыков. Для них характерны систематичность, осознанность, осмысленность, глубина и широта охвата предметов и явлений психолого-педагогической деятельности, их особенностей, закономерностей.

Экспериментальная программа «Элементарная педагогика» построена на принципах научности, вариативности, историзма, связи теории с практикой и др. В ее содержании заложены идеи гуманизации, индивидуализации и дифференциации обучения,

деятельностного подхода в формировании практических умений и первоначальных навыков, изучения индивидуальных особенностей с использованием современных научных методов.

Особенность программы – ее многовариативность: I вариант – базисный; II вариант – деятельностно-теоретический; III вариант – деятельностный. Такое построение программы позволяет использовать в обучении один из предлагаемых вариантов. В ходе эксперимента осуществлялась компиляция других вариантов, составленных на основе предлагаемых в программе.

Другая особенность программы – тесная связь теории с практикой. Становление и развитие будущего педагога осуществлялась по схеме: знания теории на уроках – педагогические умения на практике, которую обучаемые проходили в детских садах и в младших классах школы [44].

При проведении формирующего этапа эксперимента были определены *особенности процесса обучения* в школе педагогического профиля: общие, основные, специфические.

Так, к *основным особенностям* обучения в условиях школы педагогического профиля были отнесены: педагогическая импровизация, дифференцированный и индивидуальный подход, гармоничное сочетание репродуктивного и активного мышления, включение дискуссионности, аргументированность, преодоление недостатков в познавательной деятельности обучающихся (нарушение громкости; монотонность содержания; избыточность материала; невыразительность речи).

К *специфическим особенностям* определены: высокая обучаемость обучающихся; повышенная мотивация к учению; расширенный диапазон потребностей к познавательному процессу; возможность сочетания теоретической подготовки с практической; большой объем эстетического образования.

Вооружение обучающихся психолого-педагогическими знаниями осуществлялось с помощью *различных организационных форм*. В ходе экспериментальной работы была осуществлена их рейтинговая оценка учителями и обучающимися. Наиболее эффективными при преподавании педагогики и психологии являются (рейтинг дан в порядке убывания): уроки, экскурсии (в детские сады, начальную школу, музей народного образования Курганской области, музей декабристов, краеведческий музей), круглые столы, КВН, дискуссии, конференции, встречи с мастерами педагогического труда, искусств, практические занятия в классе.

Повышению заинтересованности обучающихся в изучении психолого-педагогических дисциплин во многом способствовали *активные методы обучения*: словесные – рассказ, беседа, диалог; практические – решение педагогических задач, обсуждение педагогических ситуаций, составление анкет, тестов); гностические – проблемно-поисковые; самоуправления учебными действиями; познавательные игры, дискуссии, создание ситуаций занимательности, эмоциональных переживаний и др.

Для определения степени удовлетворенности обучающихся преподаванием предметов «Педагогика» и «Психология» ежегодно проводился опрос обучающихся. В среднем в экспериментальных классах обучение педагогике полностью устраивает 56% опрошенных,

психологии – 39%, в основном удовлетворяет, соответственно, 32 и 38%. Обучающихся в изучении предметов привлекают: практическая направленность знаний; формирование и развитие организаторских способностей, умений понимать людей, общаться с ними; формы и методы обучения.

В ходе формирующего этапа эксперимента уровень вооружения обучающихся психолого-педагогическими знаниями определялся на основе анализа: четвертных, годовых оценок по педагогике и психологии, результатов сессий; сочинений на педагогические темы; результатов педагогической практики в прогимназии и в детских садах; анкетирования; индивидуальных собеседований.

Так, при устном опросе обучающихся высокие знания педагогических терминов, форм и методов обучения и воспитания детей обнаружили 53% опрошенных, 39% – хорошие, 8% – удовлетворительные. В то же время эти показатели для школы № 32 составили, соответственно, 20, 40 и 32%.

Полную удовлетворенность знаниями по педагогике и психологии при проведении анкетирования выразили 23 и 19% обучающихся. Большая часть респондентов (55 и 57%) отметили, что знания их в основном удовлетворяют, неудовлетворительно освоили их 1%. При этом 73% респондентов отметили, что они имеют представление об обучении и воспитании детей – 27%. Контрольный срез, проведенный в школе № 32 показал, что имеют знания об обучении и воспитании детей 2%; имеют представление – 42%; знают, но немного – 38%, почти не знают 18%.

Важным условием повышения эффективности допрофессиональной подготовки будущих педагогов нами была выделена *практическая направленность педагогической деятельности*, как организованный и последовательный процесс, направленный на развитие, формирование и совершенствование индивидуально-личностных качеств школьников, применение теоретических знаний в практической деятельности. Это способствовало выработке устойчивого интереса к будущей деятельности в качестве педагога [42].

Включение обучающихся в практическую деятельность происходило поэтапно, исходя из возрастных особенностей: в 1–3 классах – практика общения; в 5–7 классах – развитие организаторских умений и навыков; в 8–10 классах – овладение педагогической техникой; в 11 классах – психолого-педагогическое исследование [44].

Для обучающихся 1–3-х классов основными пропедевтическими видами практической деятельности являлись: внимательное вчитывание в учебный, художественный и публицистический текст; систематическое обращение к словарям; определение главного в тексте; выработка умения слушать и слышать, удивить и восхитить, подготовить рабочее место, формулировать вопросы в корректной форме. Обучающиеся 5–8-х классов выполняли функции помощников воспитателей в детских садах № 37, 54, 61, 139, 169, 196, 201 и 206 г. Кургана, а 9-х классов – организаторов коллективных творческих дел в классных коллективах прогимназии. Основными видами практической деятельности обучающихся в 10-х классах были: изучение личности обучающихся прогимназии; организация ученических коллективов при самостоятельном проведении экскурсий, бесед, игр, внеклассных

мероприятий; индивидуальная работа с детьми и их родителями. Выпускники школы участвовали в работе научного общества школьников, по проведению, оформлению и защите простейшего педагогического исследования.

Результаты анкетирования, оценки учителей начальных классов и родителей позволили констатировать значительные изменения в поведении детей.

Так, при проведении учебных и внеклассных воспитательных мероприятий обучающиеся младших классов стали проявлять более высокую ответственность и инициативность, культуру поведения, вежливость и внимательность к взрослым и своим сверстникам, требовательность к себе и окружающим.

Позитивные изменения в поведении и культуре характерны и для обучающихся 6–8 классов. Большая часть методистов детских садов, у которых проходили практику обучающиеся отмечали стабильные проявления таких качеств, как ответственность, активность, доброжелательность, находчивость, уверенность в себе, самообладание практикантов, наличие у них организаторских умений и первоначальных навыков педагогической деятельности. Анализ содержания дневников наблюдений обучающихся подтвердил сформированность у детей уважительного отношения к педагогическому труду, наблюдательность, определенные умения и навыки самооценки и самоанализа.

Результаты социолого-педагогического обследования, проведенного в 6–7 классах, показали наиболее высокий уровень удовлетворенности от организации и проведения конкурсов, игр, от событийного рассказа или чтения сказок, стихов. В меньшей степени удовлетворены организацией жизнедеятельности детей и проведением дискуссий.

Успехи на педпрактике обучающиеся объясняют: знаниями, получаемыми на уроках педагогики; большой любовью к детям и интересом к работе с ними; практической значимостью навыков педагогической деятельности в дальнейшей жизни; стремлением сделать жизнь детей интересней, большим желанием быть организатором и руководителем.

Причинами затруднений педагогической деятельности на практике для обучающихся являются: нехватка литературы, где они почерпнули бы больше знаний; пассивность детей и их нежелание быть активными; ограниченность жизненного опыта; недостаточные организаторские способности.

Опрос обучающихся 9-х классов показал, что 68% респондентов считают, что их личностные качества в связи с педагогической деятельностью существенно изменились; 22% обучающихся отметили незначительные изменения; 6% – не смогли ответить, а 4% – не увидели каких-либо изменений.

В целом, опытно-экспериментальная работа по включению обучающихся в практическую педагогически-направленную деятельность показали, что она способствует:

- укреплению теоретических знаний по педагогике, полученных на уроках по предметам психолого-педагогического цикла;
- формированию и развитию стабильного интереса и уважения к деятельности педагога;

- совершенствованию практического педагогического мышления, способности анализировать и принимать решения;
- эффективному становлению и развитию определенных черт характера, педагогических свойств и качеств.

Результативность допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся в общеобразовательной школе возрастает при определении и реализации педагогических условий: изучение личностно-педагогической ориентации школьников; реализацию вариативного подхода к формированию педагогических знаний, умений и первоначальных навыков у обучающихся; обеспечение эстетического воспитания обучающихся в комплексе «гимназия – школа искусств»; учет особенностей процесса обучения в общеобразовательной школе педагогического профиля; оптимальное соотношение учебного времени на теорию и практику; персонификацию учебного процесса; выработка позитивного отношения к профессии педагога.

Дальнейшее исследование по проблеме допрофессиональной подготовки будущих педагогов в общеобразовательной школе может быть продолжено в следующих направлениях: разработка пакета диагностических программ по развитию и формированию профессионально важных качеств будущего педагога; методическое обеспечение процесса допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся в школах нового вида; дидактические условия формирования у обучающихся общеобразовательной школы педагогического профиля психолого-педагогических знаний; роль эстетического образования обучающихся общеобразовательной школы педагогического профиля в процессе формирования профессионально значимых качеств будущего педагога, научно-педагогическое управление личностной ориентацией обучающихся на выбор педагогической профессии.

МЕХАНИЗМЫ ПСИХИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Понимание роли ребенка и процесса образования претерпели колоссальные изменения. Одной из главных особенностей современного образования является не только освоение межпредметных понятий, но и формирование универсальных учебных действий. В тоже время существует проблема отношения обучающихся к выполнению домашних заданий, способности принимать ответственные решения в ситуациях выбора и готовности взять ответственность на себя за последствия своей деятельности.

На протяжении 18 лет в нашей стране реализуется Федеральный государственный образовательный стандарт: в 2004 году утвердили Государственные образовательные стандарты, в 2009 году – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в 2010 году – Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, в 2012 году – Федеральный государственный образовательный стандарт для среднего (полного) общего образования, в

2013 году – Федеральный государственный образовательный стандарт для высшего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирован на развитие способности обучающегося к совершенствованию самого обучающегося через усвоение нового социального опыта, то есть универсальных учебных действий.

Нормативная база образования растет в геометрической прогрессии: обновляются законы, требования, предъявляемые к педагогическим работникам и обучающимся; применяются на уроках активные методы обучения; обучение становится компьютеризированным и пр. Несмотря на все присутствующие новшества, уровень образованности у некоторых обучающихся падает и желание продолжить обучение пропадает. Учителя сталкиваются с незаинтересованностью школьниками развивать у себя умение учиться. Недавние выпускники общеобразовательных школ, не поступившие в профессиональные образовательные организации или образовательные организации высшего образования, не стремятся найти работу, пополняя класс безработных. Такое бездействие характеризует их безответственное отношение к себе, к семье и к обществу. Возникает вопрос об ответственном отношении обучающихся к освоению межпредметных понятий, формированию универсальных учебных действий, а также о механизмах гомеостаза при их бездействии.

В 1894 г З. Фрейд впервые обобщил информацию о психической защите в работе «Нейропсихология защиты» [55, с. 130–135]. З. Фрейд определил, что психическая защита присутствует не только у пациентов с нарушениями в психике, но и у психически здоровых людей [55, с. 130]. Защитный механизм срабатывает при забывании субъектом определенных событий в виду отсутствия возможности решения возникшей проблемы [55, с. 130]. В работах 1896 г. «The aetiology of Hysteria» [55, с. 170–179] и «Further remarks on the neuro-psychoses of defence» [55, с. 161–1694] З. Фрейд рассматривает механизм психической защиты как борьбу между Эго и навязчивыми идеями [55, с. 407–433]. З. Фрейд выявил у пациентов определенную связь между часто используемыми видами механизмов психической защиты и их заболеваниями. По мнению З. Фрейда, механизмы психической защиты активируются при наличии внутриличностных конфликтов: борьбы Супер-Эго и инстинктивных требований Ид. Психика приводит психическое состояние в гомеостаз, вытесняя стремление к желаемому из сознания. З. Фрейд выделял следующие механизмы психических защит: регрессия, вытеснение, реактивное образование, изоляция, уничтожение, проекция, интроекция, аутоагрессия и отрицание [55, с. 199–201, 2069–2070, 1717–1718].

В работе «Further remarks on the neuro-psychoses of defence» З. Фрейд предположил, что механизмы психической защиты появляются не все сразу, а в определённой последовательности [55, с. 388–404]. Так механизм психической защиты вытеснение формируется в возрастном диапазоне 8–10 лет. В следующих в своих работах З. Фрейд начал рассматривать сублимацию, как один из видов психических защит. Следует отметить, что и понимание к данному механизму со временем менялось. З. Фрейд изначально понимал под сублимацией перенос либидо на любую деятельность, например, творчество или спорт.

В поздних трудах З. Фрейд под сублимацией понимал перенос любой энергии на иную деятельность [55, с. 388–404].

Исследование проблемы механизмов психической защиты продолжила А. Фрейд. Особенностью работ А. Фрейд является изучение механизмов психических защит у маленьких пациентов, то есть детей; определение природы возникновения механизмов психической защиты, как страхи и тревоги [54, с. 54–61]. Источниками тревоги являются страх перед Оно, борьба Я и Сверх-Я, страх Оно перед реальностью.

А. Фрейд, так же, как и З. Фрейд, изучала механизмы психической защиты при возникновении конфликта в трех случаях: между «Ид» и «Эго»; между «Эго» и «Супер-Эго»; между «Эго» и внешним миром [54, с. 69]. Анализируя труды З. Фрейда, и учитывая личные результаты детского психоанализа, А. Фрейд определила, что применение механизма психической защиты не устраняет страхи, а лишь «шифрует» их. Таким образом, страхи не исчезают, а остаются в бессознательном, вытесняясь из сознания [54, с. 28–41]. А. Фрейд в 1936 году обобщила и систематизировала знания о механизмах психической защиты, определила их защитную индивидуальность, влияние на уровень адаптации личности [54]. По мнению, Х. Хартманн, механизмы психической защиты не только выполняют контролируемую роль во внутриличностном конфликте, но и способствуют успешной социальной адаптации индивида [49, с. 29–30]. А. Фрейд в результате детского психоанализа изучила последовательность развития механизмов психической защиты на каждом возрастном этапе. А. Фрейд выдвигает предположение о развитии механизмов психической защиты в следующей последовательности: конец первого года жизни характеризуется стадией защиты; один – два года развитие интроекции и проекции; два – три вытеснения и интеллектуализации; от 3 до 5 лет – развитие механизмов реактивного образования и сублимации [54, с. 42–54].

Вопрос классификации видов механизмов психической защиты остается открытым в зарубежной и отечественной психологии. Например, А. Фрейд насчитывает пятнадцать защитных механизмов психики: идентификация с агрессором, идеализация с агрессором. отрицание посредством фантазирования, сублимация, обращение в свою противоположность, обращение на себя, интроекция, проекция, отмена бывшего некогда, изоляция, реактивное образование, регрессия, вытеснение [54, с. 44].

М. Кляйн в своей теории «Paranoid-schizoid position» рассматривала главной характеристикой параноидно-шизоидной позиции «бинарное расщепление», что предполагало расщепление «Я» и объекта на хорошее и плохое; фрагментацию (расщепление на множество более мелких частей). По мнению М. Кляйн, на активацию механизмов психической защиты оказывают влияние два фактора: конституциональные и средовые [57].

З. Фрейд, А. Фрейд и др., изучив природу психической защиты, пришли к общему выводу: механизмы психических защит образуются, приобретаются с младенческого, раннего детского возраста, у детей дошкольного периода, младших школьников и

подростков (до 14 лет), но что касается старших школьников, то у них прекращается образование каких-либо механизмов [54; 55].

Процесс внедрения информационных технологий, а также экономическая ситуация в стране предполагает рост заинтересованности проблемой становления личности. Учитывая неустойчивость детской психики и её значимость на дальнейшее развитие личности во взрослой жизни, наибольшую значимость имеют работы, объектом которых являются дети эпох раннее детство, детство и подростничество. Саморегуляция, целеполагание, прогнозирование, планирование, коррекция, оценка и самооценка (как показатели формирования регулятивных универсальных учебных действий), являются показателями начала формирования личности и развития ответственности.

Повышенный интерес к ответственности можно увидеть в трудах философов (В. Франкл [48], А.И. Ореховский [29] и другие), психологов (К. Муздыбаев [25], В.П. Прядеин [34] и другие), педагогов (А.С. Макаренко [22] и другие). Проблема ответственности и рассматривается не только в научной литературе, но и затрагивается в художественных произведениях, например, в рассказе Л. Пантелеева «Честное слово» [30, с. 47–53], стихотворении А. Барто «Особое поручение» [5, с. 132–134] и других.

Проблема ответственности исследуется следующими гуманитарными науками: в философия, педагогика, социология и психология. Ответственность как личностная черта необходима для поддержания благоприятного психического состояния и, что немаловажно, для развития и саморазвития человека [4, с. 36–37].

Несмотря на большое количество научных трудов феномена «ответственность», психологи и педагоги имеют различное представление относительно понимания данного феномена, разновидностей ответственности, механизмов и факторов, влияющих на его развитие и формирование.

Рассмотрим некоторые подходы к определению феномена «ответственность» и его видов. Разделяют ответственность на социальную и личную, включающую в себя расплату за невыполнение должного. Гражданская, родительская, профессиональная, и другие виды ответственности, предполагающие выполнение ролевых функций, относят к социальной ответственности. Ответственность субъекта перед самим собой, проявляющаяся через эмоциональные переживания, такие как беспокойство, тревога, страх, страсть, радость, раскрывает личную ответственность. Ответственность как объективное обстоятельство понимается в двух значениях: как процесс, т.е. ответственность индивида в процессе выполнения ответственного действия; как результат, т.е. наличие санкций за невыполнение ответственного действия.

Е.Г. Гребенщикова под ответственностью понимает не только результат, но и сам процесс ответственного действия. «Ответственность становится основным моментом рефлексии интеракции науки и общества, ведет к усилению различных трансдисциплинарных дискурсов». Е.Г. Гребенщикова первым критерием измерения ответственности определяет переход от «ответственность за результаты» к «ответственности за процесс» [13, с. 67–74].

Ответственность, по мнению К.А. Климовой в статье «О формировании ответственности у детей 6–7 лет» понимается, как сознательное отношение к деятельности, что приводит к тщательности, старательности выполнения, к целенаправленности действия, к стремлению преодолеть трудности [15, с. 332].

Таким образом, одним из условий формирования ответственности является создание определенных условий ребенку, стимулирующие, побуждающие и даже принуждающие его брать на себя ответственность. Например, в походах, экспедициях, лагерях можно создать смежные должности, главной целью которых будет дать детям возможность почувствовать, что от них зависят другие люди, и что ответственное отношение к делу – основа совместной благополучной жизни. По итогам дня проводить рефлекссию, делиться впечатлениями о своей должности, что получалось хорошо, а с чем возникали проблемы; чем они были вызваны; как их можно было избежать; какой совет можно дать тому, кто будет в данной должности завтра? В школах заместителям директора по воспитательной работе и педагогам-организаторам необходимо наделять полномочиями обучающихся и самим организовывать некоторые мероприятия, не принимая активного участия в общественной деятельности несовершеннолетних, что поддержит самостоятельность детей.

Анализ педагогической научной литературы по теме «ответственность» предполагает воспитание ответственности с дошкольного возраста и её продолжение в старших классах в образовательных учреждениях. Развитие ответственности начинается в детском возрасте и продолжается на протяжении всего жизненного пути. Ответственность как результат может сформироваться в определенной сфере или деятельности, например, учебной или профессиональной, спортивной, художественной и т. д.

Ответственность отождествляется с локусом контроля: уровень интернальности определяет уровень ответственности; рассматривается как один из компонентов дисциплинированности. Несмотря на разное понимание ответственности, все исследователи рассматривают данное качество, как интегративное, составляющими которого являются мотивация, готовность к выполнению ответственного дела, уверенность в успешном и качественном получении результата и инициативность. Семья и школа являются основными институтами формирования ответственности у детей. [4, с. 41].

Анализ психолого-педагогической литературы несомненно подтвердил актуальность изучения механизмов психической защиты у младших подростков с низким уровнем ответственности. Целью эмпирического исследования являлось изучение механизмов психических защит у младших подростков с низким уровнем ответственности. Объектом исследования являлись дети младшего подросткового возраста (10–11 лет) с низким уровнем ответственности. В исследовании принимало участие 30 обучающихся средней школы в возрасте 10–11 лет. Исследование проводилось с обучающимися 5-ых классов. Младшие подростки обучаются в данной школе с 1-ого класса, состав класса на протяжении 5-ти лет не менялся. Цель исследования определила следующие задачи: изучить механизмы психических защит у младших подростков; описать психологические характеристики механизмов психических защит у младших подростков с низким уровнем ответственности;

определить влияние показателей механизмов психических защит и ответственности в младшем подростковом возрасте.

В соответствии с целью и задачами экспериментального исследования был определён методический инструментарий: психодиагностический тест-опросник Р. Плутчика, Х. Келлермана и Х. Конте «Индекс жизненного стиля» («Life Style Index»), представленный в пособии Л.И. Вассермана [10]; вопросник «Ответственность» В. П. Прядеина [34 с. 87–93]; метод оценки значимости величин в несвязанных выборках (двухвыборочный t-критерий Стьюдента), непараметрический метод (Критерий знаков) [7].

Количественная обработка, полученных данных, проводится в соответствии с ключом. Напряжённость (степень выраженности) психических защит подсчитывается по следующей формуле: число «+» (число совпадений, число положительных ответов по каждому механизму психической защиты личности), разделить на «n» (общее число утверждений, имеющих по каждой шкале) и умножить на 100 % [10].

Опросник Р. Плутчика, Х. Келлермана и Х. Р. Конте «Индекс жизненного стиля» («Life Style Index»), адаптированный Е. С. Романовой включает в себя 92 утверждения, с которыми необходимо согласиться или не согласиться, поставив знак «+» или «-» соответственно [10].

Опросник В. П. Прядеина «Ответственность» состоит из 110-ти вопросов, которые оцениваются по 7-ми балльной системе. Обработка происходит с помощью подсчета суммы баллов в каждом из соответствующих разделов, характеризующих различные аспекты ответственности: динамическая эргичность; динамическая азргичность; мотивация социоцентрическая; мотивация эгоцентрическая; когнитивная осмысленность; когнитивная осведомленность; результативность предметная; результативность субъектная; эмоциональность стеническая; эмоциональность астеническая; регуляторная интернальность; регуляторная экстернальность; трудности; искренность [35, с. 87-93].

Количественная обработка полученных данных с помощью методики Р. Плутчика, Х. Келлермана и Х.Р. Конте «Индекс жизненного стиля» («Life Style Index»), адаптированный Е.С. Романовой позволили условно определить три уровня частоты применения механизмов психических защит младшими подростками: низкий (0-33%), средний (34-67%) и высокий (68-100%). Результаты обучающихся представлены в таблице 1.4.

Таблица 1.4

Результаты исследования механизмов психической защиты у младших подростков (%)

Уровни применения механизмов психической защиты	Механизмы психических защит							
	Отрицание	Вытеснение	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллектуализация	Реактивные образования
Низкий/редко	17	8	21	38	0	0	0	58
Средний/систематически	33	54	58	58	38	50	33	29
Высокий/часто	50	38	21	4	62	50	67	13

Был определен высокий уровень частоты применения низших (примитивным) психических механизмов: отрицание (у 50% обучающихся) и замещение (у 50% обучающихся); основных промежуточных механизмов психических защит: интеллектуализация (у 67% обучающихся) и проекция (у 62% обучающихся). Для младших подростков характерно активное нежелание принятия событий, проявление инстинктивного импульса психическая «переадресация» от более угрожающего объекта к менее угрожающему объекту, а также приписывание респондентами личных мотивов, желаний, переживаний другим людям. Младшие подростки справляются с фрустрацией и тревогой путем искажения психической реальности.

Среди обучающихся младшего подросткового возраста был выявлен средний уровень частоты применения низших (примитивных) механизмов психических защит вытеснение (у 54% обучающихся), регрессия (у 58% обучающихся) и замещение (у 50% обучающихся); высших механизмов психических защит: компенсация (у 58% обучающихся). Для младших подростков характерно блокирование негативных эмоций, отторжение из сознания связей между эмоциональными переживаниями и их источником, возврат к ребяческим, детским моделям поведения, психическая «переадресация» от более угрожающего объекта к менее угрожающему. Младшим подросткам свойственное психическое преобразование социально не одобряемой энергии в социально продуктивные формы активности.

Был выявлен низкий уровень частоты применения реактивных образований (основной промежуточный механизм психической защиты) у 58% обучающихся младшего подросткового возраста. Для данных обучающихся характерно образование негативных переживаний, желаний в противоположное. Результаты исследования механизмов психической защиты по всем респондентам представлены в приложении 1.

Количественная обработка полученных данных с помощью вопросника В.П. Прядеина «Ответственность-110» определила низкий уровень ответственности по следующим компонентам ответственности: динамический, мотивационный, результативный, эмоциональный, трудности, стремление субъекта, взятие ответственности (табл. 1.5).

Таблица 1.5

Результаты исследования компонентов ответственности у младших подростков (низкий уровень) (%)

Компонент ответственности	Дэ	Даэ	Мс	Мэ	Ко	Кос	Рп	Рс	Эс	Эа	
% респондентов	6	6	19	13	0	6	6	13	6	31	
Компонент ответственности	Ри	Рэ	Тл	То	Сис	Ссс	Ин	Экс	Эб	Эо	Во
% респондентов	0	0	31	13	6	6	6	0	0	6	6

Как видно из таблицы 1.5, у обучающихся были выявлены низкие уровни ответственности по следующим показателям: динамический (6% и 6%); мотивационно-смысловой (19% и 13%), когнитивный (0 и 6%), результативный (6% и 13%), эмоциональный (6% и 31%), трудности (31% и 13%), стремление (6% и 6%) прогностические возможности (6% и 0), эмпатия (0 и 6%), взятие ответственности (6%). Обучающиеся характеризуются

преобладанием личных мотивов, склонных в стремлении обратить на себя внимание при выполнении ответственного поручения, избежать ситуации неуспеха, удовлетворить потребность в похвале. Для обучающихся реализация и перспектива выполнения ответственных дел не вызывает положительных эмоций. Эффективность выполнения ответственных поручений зависит от эмоционального состояния субъектов и от трудностей, возникающих в процессе выполнения.

Следует отметить, что ни у кого из младших подростков не был выявлен низкий уровень регуляторного компонента ответственности. Преобладание у респондентов среднего и высокого уровней характеризуют их частым или систематическим взятием ответственности на себя, а также независимостью от внешних обстоятельств при выполнении ответственных дел.

Таким образом, у младших подростков выявлены высокие значения по следующим механизмам психических защит: отрицание, замещение, проекция, интеллектуализация.

Компенсация, как высший механизм психической защиты, применяется чаще всего 4% обучающихся, систематически – 58% обучающихся и регулярно – 38% обучающихся младшего подросткового возраста. В связи с определенным возрастом обучающиеся младшего подросткового возраста применяют, как низшие механизмы психической защиты, неблагоприятных для полноценного развития личности, так и высшие механизмы психической защиты, считающаяся наиболее эффективными и характерными для социально зрелой личности.

У младших подростков выявлены низкий уровень ответственности по следующим компонентам: мотивационно-смысловой (19% и 13%), эмоциональный (6% и 31%) и трудности (31% и 13%). Большинство обучающихся часто переживают отрицательные эмоции при выполнении ответственных дел, при выполнении ответственных дел преобладает личностно-значимая мотивация.

Следующий этап исследования включал в себя сопоставление, полученных данных экспериментальным путем и определение преобладающих механизмов психической защиты у младших подростков с низким уровнем ответственности.

Анализ данных, полученных по результатам исследования ответственности и механизмов психической защиты, позволил распределить обучающихся по профилям в зависимости от частоты применения групп механизмов (табл. 1.6).

Таблица 1.6

Результаты исследований механизмов психической защиты у младших подростков с разным уровнем ответственности (%)

Группы механизмов	Виды механизмов психических защит	Частота применения	Профили респондентов		
			1	2	3
Низшие	Отрицание	Редко	25	29	67
		Систематически	25	29	33
		Часто	50	42	00
	Вытеснение	Редко	0	29	33
		Систематически	37	42	33
		Часто	63	29	33

	Регрессия	Редко	0	14	0
		Систематически	29	86	100
		Часто	71	0	0
	Замещение	Редко	0	0	33
		Систематически	0	57	67
		Часто	100	43	0
Промежуточные	Проекция	Редко	75	0	0
		Систематически	25	29	67
		Часто	0	71	33
	Интеллектуализация	Редко	29	0	0
		Систематически	71	57	0
		Часто	0	43	100
	Реактивные образования	Редко	25	43	67
		Систематически	75	43	33
		Часто	0	14	0
Высшие	Компенсация	Редко	86	57	0
		Систематически	14	43	67
		Часто	0	0	33

Так как результаты вопросника В.П. Прядина «Ответственность-110» выявила у 93% младших подростков низкий уровень компонентов ответственности (один компонент и более), то респонденты с низким уровнем одного или нескольких компонентов ответственности были условно разделены на три профиля:

1 профиль: младшие подростки с низким уровнем 5–6 компонентов ответственности (29% от общего числа респондентов с низким уровнем компонентов ответственности);

2 профиль: младшие подростки с низким уровнем 3–4 компонентов ответственности (50% от общего числа респондентов с низким уровнем компонентов ответственности);

3 профиль: младшие подростки с низким уровнем 1–2 компонентов ответственности (21% от общего числа респондентов с низким уровнем компонентов ответственности).

Младшие подростки с 1 профилем чаще всего применяют следующие механизмы психической защиты:

- низший механизм психической защиты – замещение (100% младших подростков с 1 профилем), регрессия (71% младших подростков с 1 профилем).

Следует отметить, что 71% младших подростков с 1 профилем ответственности систематически применяют промежуточный механизм психической защиты интеллектуализацию, что говорит об искажении психической реальности через ложную аргументацию.

Ни у кого из младших подростков с 1 профилем не было выявлено частое использование промежуточных механизмов психической защиты – проекция, реактивные образования, интеллектуализация. Младшие подростки с 1 профилем ответственности характеризуются «переадресованием» от более угрожающего объекта (первоначально и вызвавшего этот импульс) к менее угрожающему объекту (субъекту), «приписыванием» другим людям собственных, психологически вытесненных в бессознательное мотивов, переживаний, черт характера; псевдологическим объяснением своих желаний и действий.

Младшие подростки со 2 профилем чаще всего применяют следующие механизмы:

- промежуточный механизм психической защиты – проекция (71% младших подростков со 2 профилем ответственности).

Младшие подростки систематически используют промежуточный механизм психической защиты регрессия (86% младших подростков со 2 профилем ответственности).

Ни у кого из младших подростков 2 группы не было определено частое применение низшего и высшего механизмов психической защиты (регрессия и компенсация соответственно). Для данных респондентов характерно «приписывание» собственных неприемлемых мыслей, чувств, поступков других.

Чаще всего младшие подростки с 3 профилем ответственности используют:

- промежуточный механизм психической защиты – интеллектуализация (100% младших подростков с 3 профилем ответственности).

Следует отметить, что 67% младших подростков систематически применяют высший механизм психической защиты компенсация. Ни у кого из младших подростков с 3 профилем ответственности не было определено частое использование низших механизмов психической защиты – регрессия, замещение; промежуточного механизма психической защиты – реактивные образования. Для младших подростков характерно нахождение приемлемых причин или оснований для неприемлемых мыслей, действий.

Значимость результатов была доказана с помощью математической статистики: t-критерия Стьюдента по следующей формуле:

$$= \frac{|x_1 - x_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

где x_1, x_2, x_3 – среднее арифметическое в выборках 1, 2, 3, m_1, m_2, m_3 – их ошибки.

После расчета t было произведено сравнение с табличным критическим значением, при числе степеней свободы $df_1 = n_1 + n_2 - 2$ для 1 группы, $df_2 = n_2 + n_3 - 2$ для 2 группы, $df_3 = n_3 + n_1 - 2$ для 3 группы. $n_1 = 8, n_2 = 14, n_3 = 6. df_1 = 8 + 14 - 2 = 20, df_2 = 14 + 6 - 2 = 18, df_3 = 6 + 8 - 2 = 12.$

Среднее арифметическое в выборках и их ошибки, а также уровень значимости представлены в таблице 1.7. Связь между низшим механизмом психической защиты регрессией и уровнем ответственности статистически значима при уровне значимости $p=0,05$. Чем выше уровень ответственности у младшего подростка, тем реже используется низшие механизмы психической защиты – регрессия.

Таблица 1.7

Расчет t-критерия Стьюдента

Механизм психической защиты	Группы респондентов с учетом уровня ответственности			Достоверность различий
	1профиль	2профиль	3профиль	
Отрицание	57,5 ± 17	51,4 ± 12,4	63,3 ± 6	
Вытеснение	69 ± 8,1	57,3 ± 10,2	54,6 ± 8,3	
Регрессия	77,5 ± 10,7	42,9 ± 6	51,6 ± 13,4	1-2, $p = 0,05$; 3-1, $p = 0,05$.
Компенсация	58,5 ± 7,1	39,6 ± 6,4	44,3 ± 6,6	3-1, $p = 0,05$

Проекция	81,25 ± 8,0	76,1 ± 8,4	86,3 ± 9,9	
Замещение	77,5 ± 7,5	60 ± 8,5	70 ± 5,8	1-2, $p = 0,05$
Интеллектуализация	83,5 ± 7,1	71,6 ± 8,3	89 ± 6,4	2-3, $p = 0,05$
Реактивные образования	47,5 ± 12,4	41,3 ± 8,7	40,6 ± 13,5	

Связь между низшим механизмом психической защиты замещением и уровнем ответственности статистически значима при уровне значимости $p = 0,05$. Чем выше профиль ответственности у младшего подростка, тем реже он использует низший механизм психической защиты.

Связь между промежуточным механизмом психической защиты интеллектуализацией и уровнем ответственности статистически значима при уровне значимости $p = 0,05$. Чем выше профиль ответственности младшего подростка, тем чаще он применяет интеллектуализацию.

Связь между высшим механизмом психической защиты компенсацией и уровнем ответственности статистически значима при уровне значимости $p = 0,05$. Младшие подростки с низким уровнем ответственности чаще применяют компенсация, чем младшие школьники с высоким профилем ответственности. Можно предположить, что данный результаты связаны с тем, что младшие подростки с высоким уровнем ответственности выполняют ответственные задания в срок и качественно, в связи с чем применение механизма психической защиты не требуется.

Таким образом, младшие подростки 1 профиля часто применяют низшие механизмы психической защиты, у младших подростков 2 профиля преобладает систематическое применение промежуточного механизма психической защиты – регрессия, у младших подростков 3 профиля было выявлено частое применение промежуточного механизма психической защиты интеллектуализации, и тенденция частого применения механизмов психической защиты компенсация.

В научной литературе имеется множество определений механизмам психической защиты. По мнению ученых механизмы могут играть конструктивную и деструктивную роль на развитие психики человека. Развитие механизмов психической защиты начинается с раннего младенчества. Механизм психической защиты – это процесс интрапсихической адаптации личности за счет переработки поступающей информации. Механизмы психической защиты вне сознания человека отсеивают информацию, способную разрушить гомеостаз личности. В тоже время, частое применение механизмов психической защиты может негативно влиять на становление личности и тормозить его развитие.

Частое применение низших механизмов психической защиты не позволяют личности вести себя свободно и ответственно, в свою очередь свобода является одним из факторов развития ответственности. Частое использование промежуточных механизмов психической защиты негативно сказывается на развитие ответственности, так как происходит перекалывание ответственности за происходящее внутри «Я».

Ответственность — интегральное качество личности, механизм организации жизнедеятельности человека, определяющая успешность его деятельности. Ответственность – самостоятельное достижение цели. Сенситивный возраст развития ответственности является конец раннего детства и подростковый возраст. Ответственный человек

предпочитает заниматься тем, в чем он чувствует себя уверенно, и избегает тех видов деятельности, в которых его может ждать неудача.

К младшему подростковому возрасту все механизмы психической защиты уже развиты, в связи с этим обучающиеся применяют все механизмы (отрицание, вытеснение, регрессия, замещение; проекция, интеллектуализация, реактивные образования; компенсация), но с разной частотой использования: редко, систематически, часто. Отрицание – не осознание какого-либо психотравмирующего обстоятельства. вытеснение – восприятие неприемлемых для личности импульсы, вызывающие тревогу, становятся бессознательными. Регрессия – использование примитивных форм поведения и мышления. Замещение – разрядка подавленных эмоций, направленных на более слабых и незащищенных. Проекция – приписывание своих мыслей и чувств другим людям. Интеллектуализация – псевдоразумное объяснение своих желаний, поступков. Реактивные образования – замена «Эго» – неприемлемых тенденция на прямо противоположные. Компенсация – подавление неприемлемого инстинктивного импульса, трансформируемая в творческую продуктивную энергию.

Младшие подростки чаще всего используют механизмы психической защиты интеллектуализацию и проекцию (67% и 62% соответственно), редко используют реактивные образования (58%).

У 93% младших подростков был выявлен низкий уровень как минимум по одному компоненту ответственности. Не был выявлен низкий уровень регуляторного компонента ответственности и эмпатии.

Младшие подростки 1 профиля часто применяют низшие механизмы психической защиты. Ни у кого из младших подростков с 1 профилем не было выявлено частое использование промежуточных механизмов психической защиты – проекция, реактивные образования, интеллектуализация. У младших подростков 2 профиля преобладает систематическое применение промежуточного механизма психической защиты – регрессия. Ни у кого из младших подростков 2 группы не было определено частое применение низшего и высшего механизмов психических защиты (регрессия и компенсация соответственно). У младших подростков 3 профиля было выявлено частое применение промежуточного механизма психической защиты интеллектуализации, и тенденция частого применения механизмов психической защиты компенсация. Следует отметить, что 67% младших подростков систематически применяют высший механизм психической защиты компенсация. Ни у кого из младших подростков с 3 профилем ответственности не было определено частое использование низших механизмов психической защиты – регрессия, замещение; промежуточного механизма психической защиты – реактивные образования.

Метод математической статистики t-критерий Стьюдента позволил выявить связь между следующими механизмами психической защиты: регрессией, замещением, интеллектуализацией, компенсацией и уровнем ответственности статистически значима при уровне значимости $p=0,05$.

Были разработаны, методически обоснованы, апробированы психолого-педагогические мероприятия по развитию высших и коррекции низших механизмов психической защиты у младших подростков с низким уровнем ответственности. Коррекционно-развивающая программа включала работу с младшими подростками, их родителями и педагогами. Работа с младшими подростками включала в себя сказкотерапию. Коррекционно-развивающая программа была краткосрочна и реализовывалась два месяца. По результатам контрольного эксперимента, после реализации психолого-педагогических мероприятий по развитию высшего и коррекции низших механизмов психической защиты, отмечается положительная динамика развития высшего механизма психической защиты и отрицательная динамика применения низших механизмов психической защиты как механизма развития ответственности. При сравнении данных по промежуточным механизмам психической защиты, были выявлены снижение использования механизмов проекция и интеллектуализация с частого до систематического (констатирующий этап – 38%, 62%, контрольный этап – 53%, 47% соответственно). Так же было выявлено увеличение количества респондентов, применяющих механизм реактивные образования систематически (констатирующий этап – 29%, контрольный этап – 33%). после реализации психолого-педагогического комплекса мероприятий выявлены следующие изменения: количество младших подростков с низким уровнем компонентов ответственности снизилось (мотивационный компонент – социоцентричность 6%, эгоцентричность – 6%; эмоциональный компонент – астеничность – 13%; личностные трудности – 13%) или не было выявлено (динамический, когнитивный, результативный, регуляторный, операциональные трудности, мотивационно-смысловое стремление, экстраполяция, эмпатия, взятие ответственности) по сравнению с констатирующим экспериментов. Не было выявлено динамики в следующих компонентах ответственности: эмоциональный компонент – стеничность, инструментально-стилевое стремление, интуиция.

Достоверность результатов исследования обрабатывалась методом оценки значимости величин в несвязанных выборках (двухвыборочный t-критерий Стьюдента) и непараметрическим методом (Критерий знаков). Статистическая обработка данных подтвердила, что изменения после проведённых психолого-педагогических мероприятий по развитию высшего и коррекции низших механизмов психической защиты произошли неслучайно, т. е. значения компенсации после проведения комплексных занятий в рамках реализованной коррекционно-развивающей программы выше, и низшие механизмы психической защиты ниже, чем до проведения этих занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2010. 672 с.
2. Алексеева, Л.С. Насилие и психическое здоровье детей //Семья в России. 2006. № 2. С 73-80.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288с. ISBN 5-272-00315-2
4. Артемьева Г.Н. и др. Развитие личности в условиях семейной, образовательной и профессиональных сред : коллективная монография / Г.Н. Артемьева, Н.А. Зыкова, О.А. Романко, Т.В. Снегирева, А.Р. Смирнова. Нижневартонск: изд-во НВГУ, 2021. 107 с.
5. Барто А. Стихи. Роосса. 2012. 142 с.
6. Белянина Е.А. Удовлетворенность жизнью в юношеском возрасте // Студенческая наука и XXI век. – Т.18 – № 1-2 (21). – 2021. С. 39-41.
7. Благинин А.А. Математические методы в психологии и педагогике: учеб. пос. – СПб.:/ ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008. – 84 с.
8. Болотова Е.Л. Профильное обучение в старшей школе: учебное пособие повышения квалификации работников образования. М: Просвещение. 2001. 252 с.
9. Бочина И.В., Попова А.Н. Эмоциональный интеллект в юношеском возрасте // Актуальные проблемы современного образования. – № 1 (26) – 2019. С. 261-266.
10. Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б., Петрова Н.Н., Беспалько И.Г., Беребин М.А., Савельева М.И., Таукенова Л.М., Штрахова А.В., Аристова Т.А., Осадчий И.М. Пособие для психологов и врачей Психологияеская диагностика индекса жизненного стиля. СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 2005. – 54 с. URL: <http://www.medpsy.ru/library/library146.pdf>. (Дата обращения: 02.11.2022).
11. Векленко П. В. Ситуационный подход в познании : моногр. – Омск: Изд-во «Амфора», 2012. – 144 с.
12. Грибунова, Н. Н. Проблема самоотношения в юношеском возрасте / Н. Н. Грибунова, А. А. Стреленко // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход : Сборник научных статей / Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2019. – С. 96-99.
13. Гребенщикова Е.Б. Второй тип производства знания и проблема ответственности //Периодическое издание, Министерство образования и науки Российской Федерации, Академия гуманитарных исследований «Философские науки». 2010. № 12 С. 67-74.
14. Гришина Н. В. Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности // Вестник СПбГУ. – Сер. 16. – 2016. – Вып. 1. – С. 58–68.
15. Климова К.А. О формировании ответственности у детей 6-7 лет //Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. 1968.С. 328-353.

16. Коновалова О.В. Изучение стрессоустойчивости в юношеском возрасте // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования. – 2019. С. 62-65.
17. Кораблева Н.В. Притеснение как социально-психологическое явление в группах девочек старшего подросткового возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2008. 12 с.
18. Кошелева Ю.П., Кузнецова П.Г. Развитие способности к пониманию невербального поведения в юношеском возрасте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – № 2 (831). – 2019. С. 128-142.
19. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с. ISBN 5-89144-162-4
20. Лейн Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Дэвида Лейна и Эндру Миллера. СПб.: Питер, 2001. С. 240-274.
21. Леоненко Н.О., Лобанова Ю.А. Психологическое благополучие в юношеском возрасте у лиц с разным опытом переживаний детства // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – № 4. – 2021. С. 333-341.
22. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. URL: <https://traumlibrary.ru/page/makarenko.html>. (дата обращения: 18.11.2022).
23. Маланцева О.Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. 2017. №4. С.92
24. Мамонова Е.Б., Шаманина А.А. Особенности проявления эмоционального интеллекта у людей юношеского возраста с гипертимной акцентуацией характера // Нижегородский психологический альманах. – № 1. – 2022. С.84-92.
25. Муздыбаев К. Психология ответственности / под ред. В.Е. Семенова. Изд. 2-е, доп. М.: Книжный дом "Либроком", 2010. – 248 с.
26. Народное образование в СССР: Сборник нормативных актов. М.: Юрид. лит. 1987. С. 125-127.
27. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов. М.: Политиздат, 1984.
28. Образование в 90-е гг.: достижения, потери и проблемы. URL: https://studopedia.ru/9_118809_obrazovanie-v--e-gg-dostizheniya-poteri-i-problemi.htm.
29. Ореховский А.И. Философия ответственности: методологический, концептуально-теоретический, правовой аналитико-прогностический аспекты / А.И. Ореховский. – М.: ООО "ТД Алгоритм", 2015 – 288 с.
30. Пантелеев Л. Честное слово. М.: Детская литература. 2002. – 272 с.
31. Панчук Н.П. Психологические механизмы становления ценностных ориентаций личности в юношеском возрасте // Альманах Казанского федерального университета. – Ч.1. – 2016. С.168-174.

32. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: Дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2011. 210 с.
33. Петросянц В.Р. Психологические характеристики старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде. //Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2010. С. 53-59.
34. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности: учеб. пос. – Урал. гос. пед. ун-т., Екатеринбург, 2001. – 209 с.
35. Прядеин В.П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты: Практикум. Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т. 2014. С. 87-93.
36. Пряжников Н.С., Пряжникова Е. Ю. Профориентация: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496 с. ISBN 5-7695-1582-1
37. Психологический словарь. 3-е изд., доп. и перераб. / Авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 640 с.
38. Пуртова М.В. Проблема буллинга младших подростков в условиях образовательного учреждения // Лучшая исследовательская статья 2021: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса (г. Петрозаводск, 1 ноября 2021 г.). Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021. С. 399-408.
39. Пуртова М.В., Коваленко С.В. Психологическая профилактика буллинга младших подростков в образовательном учреждении // XXIV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета (г. Нижневартовск, 5-6 апреля 2022 г) / Под общей ред. Д.А. Погоньшева. Ч. 10. Психология. Нижневартовск: изд-во НВГУ, 2022. 318 с.
40. Родиков А.С. Допрофессиональная педагогическая подготовка учащихся в гуманитарных гимназиях: Дис. . канд. пед. наук. Курган, 1996. С. 4.
41. Родиков А.С. Допрофессиональная педагогическая подготовка в истории отечественной школы и педагогики // Мир образования – образование в мире. 2006. № 2 (22). С. 86-93.
42. Родиков А.С. Становление и развитие педагогической компетентности руководителя образовательной организации в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Санкт-Петербург, 2018.
43. Романов А.П. Организация профориентационной работы с учащимися педагогических классов // Проблемы профориентации молодежи в условиях становления рыночной экономики: Тезисы докладов и сообщений. Курган, 1993.- С. 181-184.
44. Становление педагогической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в процессе непрерывного образования
URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1517.htm>
45. Супрунова Л.Л., Лидак Л.В., Тарасова О.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие; под ред. Л.Л. Супруновой. Пятигорск: 111ЛУ. 2009. 288 с.

46. Туницын А.В., Гурова О.П. Особенности конфликтного поведения в юношеском возрасте // INTERNATIONAL JOURNAL OF MEDICINE AND PSYCHOLOGY. – Т.3. – № 6. – 2020. С. 62-68.
47. Федосимов Г. М., Таранников Н. В., Лисицин М. К., Родиков А. С., Ломакина О. Ф. Концепция развития и формирования будущего педагога в гимназии.-Курган.: Периодика, 1994.- 98 с.
48. Франкл В. «Доктор и душа: Логотерапия и экзистенциальный анализ / Виктор Франкл»: Альпина нон-фикшн; Москва; 2017 – 158 с.
49. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации личности. М.: Канон+, 2015-56 с.
50. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига: ПЦ “Эксперимент”, 1997. С. 165-167.
51. Шерешкова Е.А., Коновалова О.В. Взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – № 3. – 2019. С. 275-298.
52. Яромолинская Н.В., Гусакова И.Н., Семёнова Г.В., Ахаян А.А. Система оценки образовательного результата ученика (методические рекомендации) // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2013. Т. 2. С. 10. URL: <http://met.emissia.org/offline/2013/met010.htm>
53. Besag V. E. Bullies and Victims in Schools. Milton Keynes: Open University Press, 1989
54. Freud A. «The ego and the mechanisms of defence» London: Karnac books. 1937. 207 p. URL: <https://psptraining.com/wp-content/uploads/Freud-A.-1936-1993.The-ego-and-the-mechanisms-of-defence.-London-Karnac-Books.pdf> (Дата обращения: 28.10.2022).
55. Freud Z. The aetiology of Hysteria. URL: https://www.valas.fr/IMG/pdf/Freud_Complete_Works.pdf. (Дата обращения: 02.11.2022).
56. Olweus D. Bullying at school: What We Know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. 152 p.
57. Klein M. «Paranoid-schizoid position». URL <https://melanie-klein-trust.org.uk/theory/paranoid-schizoid-position/> (Дата обращения: 17.10.2022).

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГА

В последнее время изучению проблемы эмоционального выгорания, как в личностном, так и в профессиональном плане уделяется всё больше внимания. В первую очередь это во многом связано со стремительным развитием современных технологий, которое неизбежно влечёт за собой ускорение самого процесса жизнедеятельности. И от того, насколько личность будет подготовлена к этим изменениям, во многом будет зависеть качество и продуктивность жизни человека. Ведь профессиональная деятельность занимает в жизни человека особенную, значимую и существенную роль, которая определяет вектор его внутриличностного развития, начиная с этапа профессионального самоопределения, когда человек совершает выбор по какому пути идти. Выбор сферы труда, подбор пути становления себя как профессионала – это то, с чего начинается осознанная жизнь человека, а реализация и осознание себя в профессии замыкает профессиональное самоопределение, прокладывая для человека новые мотивы и потребности в саморазвитии.

Непрерывно меняющееся информационное пространство вокруг людей, его постоянное развитие и расширение горизонтов самопознания, предъявляют к личности специалиста в любой современной отрасли всё более широкие требования, которым личность, планирующая быть успешной и продуктивной в своей деятельности, должна соответствовать и неустанно работать над повышением своей ей компетентности, над развитием своих профессиональных умений и навыков. Расширять свою персональную библиотеку знаний и опыта, способствуя профессиональному росту.

Но, вслед за ростом числа требований и увеличением временных и энергетических затрат на исполнение всего необходимого спектра условий, возрастает и нагрузка на физическую и эмоциональную сферу личности. Подобный дисбаланс способен принести за собой возникновение внутриличностных дефектов, которые, прогрессируя, способствуют развитию психосоматических заболеваний и иных форм личностных деструкций, снижающих качество жизни, в том числе и в профессиональном плане. Подобные изменения принято называть профессиональными деформациями.

Под профессиональной деформацией личности в педагогических и психологических словарях, принято понимать непрерывный процесс изменения психической структуры индивидуальных особенностей личности, под систематическим влиянием выполняемых профессиональных функций и обязанностей. Профессиональные деформации выступают в качестве специфического ответа личности на влияние стресса, который постепенно накапливается в ходе профессиональной жизнедеятельности, который выражается в формировании и укреплении в личности специфических, свойственный конкретной профессии индикаторов.

Профессиональные деформации выступают в качестве специфического ответа личности на стресс, который накапливается с течением времени в процессе исполнения человеком его профессиональных обязанностей. Подобные изменения находят отражение в формировании свойственных профессии моделей поведения, возникновению и укреплению манеры употребления речевых конструкций с употреблением, актуальных профессии, лексических форм и сленговых высказываний. Даже физический облик, чувство юмора и определение жизненных приоритетов человека становится объектом влияния профессии.

Профессиональная деятельность в совокупности с индивидуальными особенностями личности способствует формированию внутри личности особенных, характерных для профессиональной специфики, свойств, которые в свою очередь способны оказывать негативное воздействие как на продуктивность исполняемых им функций, так и на качество жизни в целом.

Профессиональные деформации свойственны всем видам профессиональной деятельности. Именно деформации определяют степень выраженности и вовлечённости личности в свой профессиональный труд и позволяют легко определить представителя той, или иной профессии из числа людей.

В настоящее время существует достаточное количество психолого-педагогических исследований, характеризующих профессиональные деформации вне зависимости от направленности труда. Представлены многочисленные результаты исследования, характеризующие взаимосвязь воздействия профессиональной деятельности и её субъекта. Доказано, что труд способен оказать благоприятное влияние на психику, но и приводит к накоплению профессиональной усталости. В свою очередь, эффективность выполняемых профессионалом трудовых функций снижается.

Профессиональная деформация есть цикл изменения личностных черт, основанных на субъективных факторах ценностной ориентации личности, её стереотипах восприятия объективной реальности, специфики социального взаимодействия, что происходит с течением времени в результате исполнения человеком профессиональных функций и обязанностей.

Профессия преподавателя – одна из древнейших профессий, основывающаяся на тысячелетнем опыте преемственности поколений. Педагог – это личность, выступающая в качестве связующего звена между поколениями, в качестве носителя общественно-исторического опыта.

Преподаватель, как субъект педагогической деятельности, является источником общественно и социально значимых и значимых для существования и развития норм и парадигм. Поэтому в сущности педагога, как общественно значимом явлении неизменно будут присутствовать аксиологическая (ценностная) и когнитивная (знаниевая) плоскости. При этом когнитивная сторона личности педагога также будет разделена на направления: общекультурное и предметно-профессиональное. Профессиональные функции педагога предполагают высокую экспрессивность, характеризующуюся активным межличностным

взаимодействием, а также двойную социально-психологическую нагрузку, связанную с его высокой ответственностью за исполняемые профессиональные функции.

Влияние стрессовых ситуаций, в которые попадает педагог в ходе своей профессиональной деятельности, регулярно взаимодействуя с обучающимися, их родителями и коллегами, пребывая в состоянии перманентной включенности в чужие проблемы, оказывают негативное воздействие на психосоматическое здоровье педагога.

Всё это оказывает влияние на траекторию профессионального развития и определяет интенсивность возникновения и развитие у педагога профессиональных деформаций.

Личностная деформация является процессом, основанным на механизмах, функционирующих на подсознательном уровне, задачей которых является защита личности от деструктивного влияния среды [5]. Вполне закономерно, что систематическое исполнение одних профессиональных функций, обязанностей и определённой, обусловленной ролью, модели поведения не может не проходить бесследно. Человеку свойственно меняться на протяжении всей своей жизни, под гнётом пережитых событий, личного опыта или под влиянием факторов, которые кажутся специалисту существенными.

Стоит отметить, что в психолого-педагогической литературе совместно с понятием профессиональной деформации, также используются такие понятия как профессиональная деградация и деструкция. Под деградацией принято понимать негативное изменение в сторону утраты ранее сформированных профессиональных качеств и установок, что были направлены на укрепление и стабилизацию профессиональных навыков. Деструкция же понимается как разрушение ранее сформированной профессиональной системы личности. Все эти понятия справедливы по отношению к проблеме снижения адаптивных способностей личности и общему падению продуктивности профессиональной деятельности, отражают разные стадии деструктивных изменений в личности профессионала. Профессиональная деструкция личности основывается на механизмах, которые имеют в своей основе подсознательный характер, основной задачей которой выступает защита личности от разрушительного влияния среды, в которой она существует. Подобного рода изменения выступают в качестве своего рода средством защиты, когда жизненные и эмоциональные ресурсы в результате систематического влияния стрессогенных факторов, вызванных профессиональной деятельностью, истощаются.

Профессиональная деятельность, таким образом, неизбежно будет сопровождаться специфическими изменениями в структуре личности. Особенно это актуально для процесса освоения новых профессиональных навыков, когда происходит наращивание и активное развитие тех качеств личности, которые будут способствовать повышению качества исполнения профессиональных функций.

В ходе своего профессионального развития внутри личности происходят специфические изменения, формируются свойственные актуальной профессиональной деятельности новообразования, которые можно охарактеризовать как стенические – способствующие адаптации личности к условиям среды, повышающие продуктивность труда и астенические – препятствующие продуктивной работе [5].

Иными словами, деструкция в контексте профессиональной деформации выступает в качестве пробивной силы, которая запускает процесс реорганизации личности и актуализации в ней формирования собственных форм социального взаимодействия, которые и принято называть деформациями.

Наиболее подверженными влиянию профессиональной среды, являются специальности, задействованные в сфере непрерывного взаимодействия с людьми, так называемые помогающие профессии, или профессии сферы «человек-человек». К таким профессиям относятся медицинские работники, учителя, специалисты сферы обслуживания и социальные работники. Педагогическая деятельность, как деятельность медицинского работника, или представителя любой другой помогающей профессии, характеризуется систематическими контактами с людьми, которые являются неотъемлемыми участниками рабочего процесса: обучающимися, пациентами, клиентами любой социально ориентированной организации. Подобное активное взаимодействие не может не оказывать воздействие на личность специалиста. Например, у преподавателя это связано с разнополярной позицией его профессиональной роли. Сами же профессиональные деформации педагогов могут выражаться в поучающей, дидактической манере речи, которая особенно ярко заметна в сфере личных взаимоотношений. Преподавателям с большим профессиональным стажем свойственна авторитарность и категоричность. Дидактичность в организации труда способствует упрощению подхода к решению некоторых проблем. Интенсивное и систематическое взаимодействие с людьми оказывает на личность человека, задействованного в подобной профессиональной деятельности двойную социально-психологическую нагрузку [31, с. 16–17].

В специфических изменениях, направленных на повышение профессиональной эффективности, имеет место риск разрушения участвующих в этом процессе структур, которые будут закономерно расцениваться как негативные – снижающие адаптивные функции и устойчивость к изменениям в объективной реальности. Такие изменения и следует рассматривать в контексте профессиональных деструкций [10, с. 23].

Изменения внутри личности педагога, выработанные в ходе исполнения им, его профессиональных функций, несут в себе как положительный, так и отрицательный характер. Для положительных свойств характерны специфические, оказывающие благоприятное воздействие на формирование и развитие профессиональных компетенций, формирование личностных установок, повышающих профессиональную эффективность и устойчивость личности к стрессовым факторам. Негативной стороной профессиональной деформации становится снижение адаптивных свойств личности, падение уровня профессиональной активности, повышение утомляемости и ускорение процесса накопления внутриличностного стресса, оказывающего дезорганизующее воздействие на весь жизненный уклад человека [4, с. 103].

Профессиональным деформациям педагогов свойственны основные проявления, такие как:

- 1) агрессивность, которая выражается в негативном отношении ко всем обучающимся, без учёта актуальной ситуации;
- 2) авторитарность, которая проявляется в возведении в абсолют процесса обучения и использовании авторитарного стиля общения;
- 3) педагогическая индифферентность, которой свойственна эмоциональная сухость и равнодушие к проблемам, переживаниям и эмоциям обучающегося;
- 4) демонстративность, как стремление педагога быть на виду, особенно в ущерб качеству взаимодействия с обучающимися и коллективом [13].

Интенсивность профессиональной деформации является индивидуальной для каждого человека и зависит как от личностных особенностей, так и от специфических факторов среды. Интенсивность деформаций возрастает после нескольких лет трудовой деятельности и значительно снижается после того, как личность обретает основные профессиональные установки, которые условно можно охарактеризовать, как положительные деформации. Выраженные признаки профессиональной деформации возникают у людей, проработавших в профессии после десяти лет, а их углубление происходит в последующие года трудовой деятельности. Однако, это цифры можно считать условными показателями среднего формирования профессиональных деформаций. Связано это с тем, что на скорость формирования профессиональных деформаций, особенно негативных, влияет в первую очередь предрасположенность личности к их возникновению и то, какая работа была проделана ранее для подготовки личности к их формированию.

Профессиональная деформация может обладать сложной динамикой проявлений в профессиональной деятельности, она может касаться самых разных граней психики. Профессиональная деформация может касаться мотивационной сферы, что может стать следствием возникновения гипертрофированной профессиональной деятельности и падению интереса к остальным не менее важным сферам жизни.

«Трудоголизм» можно назвать самым распространённым видом профессиональной деформации. В этом случае человек начинает проводить на работе большую часть своего времени. Но при этом ему необязательно физически находиться на работе – работа будет в его мыслях, движениях и стремлениях. При подобном проявлении профессиональной деформации труд выступает в качестве специфического защитного механизма, как попытка уйти от сильного эмоционального напряжения, вызванного проблемами, через снижение социальных и бытовых интересов и уходе в профессиональную деятельность.

Профессиональные деформации также возникают в результате совершенствования одного профессионального навыка, или качества, необходимого для повышения качества профессиональной деятельности. Излишнее, подчас чрезмерное, развитие профессиональных навыков может оказать негативное влияние на общие показатели профессиональной деятельности. Профессиональные стереотипы, установки начинают превалировать над объективностью восприятия сложившейся ситуации. Результатом подобных изменений может стать предвзятое отношение или профессиональный догматизм. Являясь определённым показателем достигнутого уровня профессионального мастерства, они могут

находить отражение в знаниях, в выработанных до автоматизма навыках и умениях, а также в подсознательных психических установках, которыми не насыщено сознание. Негативное влияние подобных изменений личности выражается в казуализации подходов к решению возникающих проблем, в представлении того, что достигнутый уровень знаний и навыков – является достаточным для успешной деятельности.

Стоит отметить, что многолетнее пребывание в параллели одной профессиональной деятельности, которой свойственна чёткость поставленных рамок и профессиональных установок, значительным образом повышает степень возникновения и ускорения накопления профессионального стресса – усталость, которая характеризуется снижением продуктивности, быстрой утомляемостью и ухудшением координации рабочих функций. Возникающие в результате этого деструкции негативно влияют на качество социального взаимодействия и на частоту актов межличностной коммуникации, падение общего уровня заинтересованности в труде и деградации умений и навыков. Из этого можно сделать вывод, что исполнение человеком профессиональных функций должно быть сопряжено с процессами профессиональной самореализации и профессионального творчества.

Исследования О.В. Крапивиной отмечают высокую степень развития профессиональной деформации у представителей помогающих профессий. У педагогов данные изменения распределяются на три основных уровня:

1. Общие деформации, которые характеризуются схожими изменениями личности всех представителей конкретной профессии. Такие изменения формируются независимо от предметной специальности и узкой спецификации профессионала, темпа исполнения профессиональных функций и взглядов на работу. Эти изменения обусловлены спецификой рабочего пространства, в котором существует специалист.

2. Типологические деформации, которые представляют собой сочетание индивидуально-личностных особенностей с соответствующими специфическими особенностями профессиональной деятельности.

3. Индивидуальные деформации представляются изменениями, актуальными для конкретной личности и связаны с внутренней структурой функционирования профессионала в рабочей среде. Подобные деформации основываются на том, что личностное развитие человека происходит не только под воздействием исполняемых профессионалом функций, но и направленностью самой личности [25].

Также, педагогической деятельности свойственны такие профессиональные деформации, как:

1. Демонстративность, которая выражается через завышенную самооценку, эмоционально насыщенную модель поведения, избыточное стремление понравиться, и желание постоянно быть на виду. Всё это определяет стиль поведения, который становится средством самоутверждения в социуме.

2. Педагогический догматизм, выражающийся в виде упрощённого видения проблем, избыточной уверенности как в себе, так и в своей позиции относительно сложившейся

ситуации, возникшей проблемы, или поставленного вопроса. А также в формировании преубеждений в отношении к инновациям в профессиональной сфере.

3. Доминантность – подавление других и самоутверждение за счет обучающихся и менее профессионализированных, особенно только вступивших на профессиональный путь, коллег, менее компетентных в вопросах образования родителей.

4. Агрессия выражается в виде враждебного, преубеждённого отношения к отстающим, «трудным» обучающимся и излишнем применении «карательных» мер педагогического воздействия, чрезмерной требовательности в особенности требования неукоснительного исполнения всех указаний и тотального подчинения педагогу.

5. Ролевой экспансионизм также является одной из форм профессиональной деформации педагогов и выражается в виде тотального погружения в профессиональную деятельность, фиксации на собственных педагогических проблемах и затруднениях, в неспособности и нежелании посмотреть на проблему глазами другого человека. В речи в таком случае преобладают обвинительные и назидательные выражения, безапелляционные суждения [4, с. 37].

Факторами, повышающими влияние профессии на личность преподавателя, являются: изменения в мотивационной сфере трудовой деятельности; формирующиеся с течением времени стереотипы мышления, поведения, труда; эмоциональная напряжённость, монотонность, однообразие труда и его жёсткая структурированность; утрата перспектив профессионального роста; различные акцентуации характера и возрастные изменения.

Также к обладающим высокой значимостью профессиональным деформациям можно отнести факторы профессионального догматизма, формирующегося вследствие регулярных повторений структурно схожих ситуаций, актуальных для профессиональной деятельности. Вследствие подобных изменений у профессионала возникает склонность к решению любых возникающих, как в профессиональной, так и бытовой среде.

Внутри личности в ходе профессиональной деятельности и накопления стресса, формируются негативные качества, такие как:

1) монололизм, который выражается в утрате способности к диалогу, в результате чего общение, между собеседниками из процесса социального взаимодействия, перерастает в бытовой обмен «дежурными репликами», за которыми нет абсолютно ничего;

2) формализм – отчуждённое отношение к творческим проявлениям профессиональной деятельности, фантазии; выполнение поставленной задачи превращается в сухое исполнение по принципу: «лишь бы оставили в покое» [9].

Авторитарность в развитии профессиональных деформаций педагога играет неизменную роль. Авторитарность – это одна из основных позиций, которая свойственна профессиональной деятельности педагога, поскольку преподаватель должен находиться в позиции, при которой все его действия будут восприниматься как безапелляционные и требования преподавателя необходимо исполнять. Однако, подобная позиция с течением времени формирует излишнюю властность педагога, которая выражается в категоричности и принуждении своего образа восприятия обучающимся [18, с. 70].

В деятельности педагога профессиональные деформации оказывают влияние на все сферы профессионализации специалиста. В сфере профессиональной деятельности могут возникать жёсткие стереотипы. В личностной сфере деформации обретают форму акцентуаций характера, а в отношении объекта деятельности происходит типологизация по формам, которые в последующем становятся детерминантами модели социального взаимодействия [22].

Также, для педагогической деятельности, свойственно выражение профессиональной деформации в виде синдрома хронической усталости, который, являясь следствием постоянных социальных контактов, которым свойственна эмоциональная нагрузка, выражается в форме не просто физического или психологического истощения, что свойственно каждому активному человеку, а хроническое стрессовое, истощённое состояние нервной системы.

Синдром хронической усталости выражается в таких характеристиках, как напряжённый ритм профессиональной деятельности и риск перегрузок; постепенность развития астенических симптомов, таких как: стресс, апатия, вялость, агрессия, неусидчивость, адинамия, нарушения сна, утрата способности к длительному умственному и физическому напряжению; неустойчивая соматическая симптоматика; падение общего уровня работоспособности независимо от продолжительности отдыха; усталость в вечернее время, которая доходит до абсолютного безразличия. Также, не менее важным проявлением профессиональной деформации является синдром эмоционального выгорания, который проявляется специфическим, итоговым результатом избыточного воздействия стресса на личность. Синдром эмоционального выгорания представляется в качестве комплекса симптомов, характеризующихся через постепенную утрату эмоциональной вовлеченности в деятельность, рост умственной и физической усталости, личностной отстраненности от содержания труда. В результате чего появляется чувство равнодушия к работе, склонность к формальному выполнению должностных обязанностей, негативизму в отношении коллег, клиентов, пациентов, невротическими и психосоматическими расстройствами [27, с. 47].

Синдром эмоционального выгорания можно охарактеризовать как основную стадию профессиональной деформации и как крайнюю степень её выраженности, поскольку итоговым значением выгорания выступает эмоциональная отрешённость от жизни, дефицит жизненных ресурсов, утрата интереса к профессиональной и какой любой другой деятельности и хроническая усталость.

Эмоциональное выгорание проходит через пять основных стадий, по классификации Т.В. Недуруевой:

1. «Первая стадия. Она характеризуется приглушённой эмоцией, которые может испытывать человек, сглаживанием острых чувств, даже в стрессовых ситуациях. Это состояние можно описать, как осознание того, что вроде бы всё как обычно, но при этом на душе становится пусто. По мере накопления стресса профессиональная деятельность начинает приносить все меньше удовольствия, и работник становится менее энергичным.

2. Вторая стадия «недостаток топлива». Проявляется в усталости и апатии. Проявляются проблемы со сном и отдыхом. Образуется дефицит мотивации, при котором теряется стимулирование интереса к собственной профессиональной деятельности, или исчезает привлекательность работы в данной организации и продуктивность его деятельности.

3. Третья стадия «хронические симптомы». Чрезмерная работа без отдыха, особенно «трудоголиков», приводит к таким физическим явлениям, как измождение и подверженность заболеваниям, а также к психологическим переживаниям — хронической раздражительности, обостренной злобе или чувству подавленности, «загнанности в угол». Постоянное переживание нехватки времени (синдром менеджера).

4. Четвертая стадия «кризис». Как правило, развиваются хронические заболевания, в результате чего человек частично или полностью теряет работоспособность. Усиливаются переживания неудовлетворенности собственной эффективностью и качеством жизни.

5. Пятая стадия эмоционального выгорания «пробивание стены». Физические и психологические проблемы переходят в острую форму и могут спровоцировать развитие опасных заболеваний, угрожающих жизни человека. У работника появляется столько проблем, что его карьера находится под угрозой» [32].

В рамках социально-психологического подхода, представленного работами психолога К. Маслач и её коллег, были выделены три категории факторов, характеризующих эмоциональное выгорание: физические, поведенческие и психологические. В результате дальнейших исследований К. Маслач дала определение синдрому эмоционального выгорания как синдрому, включающему в себя аспекты эмоционального истощения, деперсонализации и снижения ценности личностных, в том числе и профессиональных, достижений, что способен возникать среди профессионалов, работающих в помогающей сфере [31, с. 16].

Таким образом, определяя проблему профессионального выгорания, ее можно охарактеризовать, как специфическую форму профессиональной деформации специалиста, в ходе исполняемых им функций [25, с. 25–30].

По мнению В.В. Бойко, способствующими развитию профессионального выгорания, являются качества личности эмотивного характера, определяющие чувствительность личности. То, как эмоционально активно, или наоборот «холодно» относится человек к переживаниям негативных обстоятельств в жизни и профессиональной деятельности, будет зависеть степень подверженности профессиональному выгоранию и как следствие продолжительности профессиональной деятельности [8, с. 51].

Это коррелируется с понятием того, что риск образования проявлений эмоционального выгорания повышается к третьему-четвёртому году профессиональной деятельности, когда чувство «новизны» ситуации, профессиональной роли и позиции сотрудника какого-либо учреждения постепенно уходит. На замену этому чувству приходит требовательность к себе, которая неуклонно растёт.

К кризисам, которые наиболее активно влияют на профессиональную жизнь, человека можно отнести:

- Кризис профессионального самоопределения, свойственного возрасту 20–25 лет;
- Кризис смысла жизни, что находит своё место в 30–33 года;
- Кризис среднего возраста, который человек переживает на этапе между 40–45 годами.

Также эмоциональному выгоранию ярко подвержены люди, чья профессиональная деятельность характеризуется нестабильностью рабочей деятельности, или отсутствием фиксированных трудовых рамок. Большую роль в формировании эмоционального выгорания играют переживания, связанные со страхом потерять работу. Особенно это актуально для людей старше 55 лет, для которых профессиональная самореализация в новой профессии и нахождение новой работы с годами становится всё ниже.

Профилактика профессиональной деформации представляет из себя комплекс мер, направленных на снижение вероятности образования профессиональных деструкций, несущих за собой негативное влияние на как на профессиональную, так и бытовую жизнь человека.

Основные направления организации профилактических мер можно разделить на четыре основных направления:

1. Приспособление себя к работе – развитие в личности специалиста качеств эмпатии, сочувствия, сопереживания, сострадания и понимания для того, чтобы человек, находясь в стрессовой ситуации в результате социального взаимодействия, вызванного непредвиденными обстоятельствами, конфликтами или субъективными переживаниями, мог абстрагироваться от ситуации самого переживания. Увидеть проблему глазами другого человека и осознать её важность для него.

2. Приспособление работы к себе – осознание факта того, что «Я управляю своей работой, а не она мной!». Работа, направленная на реорганизацию профессиональных рамок таким образом, чтобы работа не пересекала сферы влияния других значимых для человека направлений, позволяет повысить степень удовлетворённости жизнью.

3. Мероприятия, направленные на повышение степени психологической защищённости и способствующие обретению внутри личности специалиста осознания позиции, при которой он не будет страдать от риска избыточной вовлечённости в процесс.

4. Восстановление является направлением работы, которая основывается на восстановлении физических и психологических ресурсов организма [5, с. 43–45].

Своевременное обращение к проблеме профессионального выгорания и её диагностика являются ключом к эффективной борьбе с деструктивными проявлениями профессиональной деформации личности специалиста. Какой бы проблема ни была, будучи осознанной и проанализированной – она имеет больше шансов быть побеждённой. Профессиональные деформации в личности в ходе трудовой деятельности неизбежны, но посредством определённых личностно-ориентированных практик является вполне реализуемым план по сдерживанию и компенсации деструктивных изменений в структуре личности. И одним из лучших способов в борьбе

с деструктивными искажениями внутри личности специалиста является знание о проблеме и наблюдение за признаками их развития.

Следовательно, одним из лучших способов противодействия факторам профессиональных деструкций, является профилактика эмоционального напряжения, вызванного продолжительным систематическим исполнением профессиональных функций.

Именно работа, направленная на актуализацию личностных ресурсов и развитие эмоциональной гибкости в условиях стремительно меняющегося мира, поможет человеку поддерживать внутренний, эмоциональный баланс, что положительно скажется не только на мировосприятии, но и на профессиональном долголетии. А для того, чтобы повысить уровень своей эмоциональной гибкости, необходимо всегда работать со своим внутренним опытом.

Для повышения эффективности борьбы с эмоциональным выгоранием, нужно, в первую очередь, уметь правильно замечать за собой первые проявления профессиональных деформаций и уметь справляться с ними. Наиболее продуктивным для этого способом является интеграция в профессиональную жизнь сотрудников любой организации мероприятий, направленных как на формирование представлений о проблеме эмоционального выгорания и профессиональных деформаций, так и комплекс профилактических мероприятий, направленных на борьбу с деструктивным влиянием профессиональной среды, следствием которого и является эмоциональное выгорание сотрудника.

Поскольку профессиональная деятельность занимает существенную часть нашей жизни, организации системы помощи в борьбе с эмоциональным напряжением и стрессом, недостаточно. Также, каждому специалисту необходимо озаботиться своим психологическим здоровьем, чтобы повысить эффективность борьбы с эмоциональным выгоранием и профессиональными деформациями.

Одним из эффективных способов противодействия факторам профессиональных деструкций, является профилактика эмоционального напряжения, вызванного продолжительным систематическим исполнением профессиональных функций. Именно работа, направленная на повышение эмоциональной гибкости в условиях стремительно меняющегося мира, поможет человеку поддерживать внутренний, эмоциональный баланс, что положительно скажется не только на мировосприятии, но и на профессиональном долголетии. А для того, чтобы повысить уровень своей эмоциональной гибкости, необходимо всегда работать со своим внутренним опытом.

Через организацию своего профессионального и личностного развития на основе осмысления собственного опыта, любой специалист, в том числе и педагог, будет иметь возможность увидеть проблему непредвзято: в отрыве от субъективной позиции переживающего данную проблему. Результатом подобной работы может стать обретение человеком дополнительных ресурсов, которые будут направлены на осознание и преодоление трудной жизненной ситуации.

Развитие рефлексивных навыков позволяет выработать умение быстро адаптироваться к стремительно меняющимся условиям профессиональной среды, умению устанавливать социальные контакты и быстро реагировать на поведение других людей. Рефлексивные навыки позволяют держать на нормальном уровне самооценку, которая играет роль в восприятии личности на уровне объективной реальности. Развитие рефлексивных навыков также позволяет повысить социальную мобильность человека в реализации своих профессиональных обязанностей [8, с. 179].

Таким образом, профессиональной деформации подвержены все люди, независимо от сферы трудовой деятельности и исполняемых ими профессиональных функций. Однако наиболее подверженными к образованию деструктивных изменений, являются представители профессий, задействованных в сфере взаимодействия с людьми. А наиболее уязвимыми являются педагогические работники, профессиональная деятельность которых основывается на систематическом социальном взаимодействии с людьми.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ЗП: ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ, ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО, ПРОФИЛЬНОЕ ТРУДОУСТРОЙСТВО «НАВИГАТОР КАРЬЕРЫ»

В настоящее время в условиях стремительных социально-экономических и политических преобразований общества, прорывных темпах развития процессов цифровизации, роботизации, создания искусственного интеллекта активно фокусируется внимание на проблемах профессиональной ориентации, профессионального самоопределения и самореализации личности, кардинально изменяя потребности рынка труда, востребованных специалистов и, в том числе, квалификационные требования к ним.

Меняются представления людей о целях и смыслах своего существования, прогнозы и ожидания от будущего, успешный профессиональный выбор и самореализация. Например, если какое-то время назад высшее образование давало человеку возможность быть успешным на протяжении всей профессиональной жизни, то теперь обязательным условием становится непрерывное обучение – life-long learning. Никто не знает, какова будет структура специальностей. Никто не знает, сколько потребуется врачей и учителей, представителей других профессий. Человек должен быть готов к регулярной смене профессий. Поэтому основной задачей системы образования становится не столько обучить специальности, но подготовить к постоянному обучению, к постоянным изменениям, научить адаптироваться в ситуации неопределенности. Именно ставка на наращивание потенциала преадаптивности, на повышение готовности личности к изменениям может стать стратегической установкой системы образования в ситуации быстрого обновления профессий и невозможности предугадать правильный набор знаний и навыков будущего. В условиях, когда современная социокультурная ситуация в России характеризуется качественными изменениями

приоритетов и ценностей в общественном сознании, это должно находить отражение в образовательном процессе [36, с. 41].

Важно отметить, что еще с раннего детства ребенок начинает познавать профессиональную сферу: сначала от родителей, мультипликационных фильмов, художественных фильмов и прочих источников, затем от друзей и знакомых, после этого в школе. У ребенка формируется свой взгляд на мир профессий и самоопределение в этом мире. Каждый человек на протяжении своей жизни должен выбрать ту область труда, в которой он смог бы реализовать свой потенциал, «создать» самого себя. Важность профессионального самоопределения в жизни человека невозможно переоценить. Многие исследователи отмечают, что, в настоящий момент не все старшеклассники адекватно сориентированы в выборе будущей профессиональной деятельности в соответствии со своими способностями, возможностями, востребованностью той или иной профессии на современном рынке труда. Несмотря на огромное количество существующих профессий, которые постоянно дополняются новыми видами труда, современному старшекласснику необычайно трудно установить личностный выбор, связанный с процессом поиска и приобретения профессии. Они испытывают значительные затруднения в целенаправленном определении собственных ресурсов социальной успешности и профессиональной самореализации. В большинстве случаев встречаются трудности в готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, информированности, знании своих особенностей.

Влияние технологий на рынок труда сказывается на переориентации потребности рынка труда на «человеческое в человеке», на культурные, ценностные аспекты взаимодействия, все то, что машины не могут реализовать. Чем технологичнее общество, тем выше будет цениться человечность. В том числе, поэтому сегодня все больше речь идет о Soft skills, метапредметных универсальных компетенциях, обозначенных во ФГОСах всех уровней образования.

В исследовании Е.Ю. Пряжниковой, понятие «самоопределение» соотносится с «такими понятиями, как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, «самотрансценденция». При этом, отмечает автор, многие ученые связывают эти понятия с трудовой деятельностью. Например, в работах А. Маслоу самоактуализация проявляет себя «через увлеченность значимой работой». И.С. Кон отмечает, что самореализация проявляется через труд, работу и общение [34]. Самоопределение есть расширение своих изначальных возможностей – «самотрансценденция» (по В. Франклу): «...полноценность человеческой жизни определяется через его трансцендентность, т.е. способность «выходить за рамки самого себя», а главное – в умении человека находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни» [34].

Бердяев Н.А. отмечает особенности собственного взросления в юношеский период: «Пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу жизнь этому исканию смысла» [7].

Таким образом, содержание профессионального самоопределения личности, раскрывается через поиск и нахождение личностного смысла в выбранной, осваиваемой и осуществляемой профессиональной деятельности, и нахождении смысла в самом этом процессе.

Проблема профессионального самоопределения личности сложна и многогранна. Она связана с развитием самосознания личности, формированием его ценностных ориентаций, моделированием профессионального будущего. В дефиниции данного понятия также необходимо учитывать проблему мобильности, непрерывности подготовки человека возможной к перемене профессии в будущем, к необходимости адаптироваться к профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики.

Важной задачей в деятельности общеобразовательной организации является профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение обучающихся старших классов к сознательному выбору профессиональной деятельности. Г.Г. Тюстина, Е.А. Бауэр указывают, что «в педагогической практике значимость профориентационной работы для современного школьника обусловлена переходом на профильное обучение в старших классах, предполагающего предварительное самоопределение в отношении профилирующего направления предстоящей профессиональной деятельности. Обучающийся, начиная с девятого класса, должен своевременно получить информацию о возможностях дальнейшего образования и целенаправленно к ней готовиться» [40, с. 104].

В процессе формирования профессионального самоопределения обучающихся старших классов важно учитывать две особенности. Во-первых, профессиональная ориентация школьников должна быть организована системно, быть постоянной и продолжительной во времени. Во-вторых, необходимо создание условий для сознательного самостоятельного выбора профессии путем анализа своих профессиональных наклонностей, способностей, возможностей и востребованности тех или иных профессий на рынке труда в современных условиях. Осознанной адекватной рефлексии собственных профессионально важных качеств, профессиональных возможностей и обоснованному профессиональному выбору способствует прохождение профессиональных проб. По мнению, Г.Г. Тюстиной, Л.В. Олейниковой, «профессиональные пробы являются, своего рода, моделью конкретной профессии, посредством апробирования которой обучающиеся получают сведения об элементах той или иной трудовой деятельности, на собственном опыте узнают о своих индивидуальных качествах и способностях могут соотнести свой природный и накопленный потенциал с требованиями конкретной практической деятельности в различных сферах труда» [33, с. 38].

Д.В. Татьянченко отмечает, что «традиционно профориентация рассматривается в двух сечениях: как последовательная взаимообусловленная смена этапов и как ряд направлений работы, опосредованных актуальными установками. Выделяют следующие этапы профориентационной работы:

Подготовительный этап. Цель этапа заключается в формировании положительного отношения к трудовой деятельности, стремление социально-значимыми усилиями доставить

радость окружающим. Сущность работы на данном этапе состоит в выработке у школьника определенной социальной позиции, создании представления о разнообразных профессиях, формировании установки на труд. Реализация данного этапа возможна уже в старшем дошкольном возрасте. В этот период у ребёнка формируется положительное отношение к людям труда, первоначальные представления и умения в доступных им видах деятельности. У младших школьников необходимо актуализировать формирование добросовестного отношения к труду, понимание его роли в жизни общества, развивать интерес к профессиональной деятельности родителей, включать детей в различные виды познавательной, игровой, трудовой деятельности. Важно вызвать стремление к осознанию своих интересов, способностей, ценностей, связанных с видением себя в будущей взрослой жизни.

Ориентационно-побудительный этап. Цель этапа заключается в ознакомлении школьников с профессиями, характерными для конкретного региона, и формировании интереса к ним. Выделяют ряд условий успешного профессионального становления обучающихся на данном этапе. Это включение в активную поисковую деятельность, направленную на «открытие» профессии. У подростков в период развития их личностного самосознания необходимо сосредоточить внимание на формировании способности соотносить свои идеалы (жизненные, нравственные, профессиональные) с реальными возможностями их достижения. Для этого школьники должны овладевать ключевыми компетенциями по основам профессионального самоопределения посредством организации специальных профориентационных курсов, различных социальных практик, творческих проектов, исследовательской деятельности в различных сферах труда, совместных акциях общеобразовательной организации с системой профессионального образования. В ходе обучения, внеклассной, внешкольной работы, создания творческих, исследовательских продуктов, необходимо сосредоточить внимание на контроле и коррекции профессиональных планов.

Ориентационно-деятельностный этап. Цель этапа – включение школьников в активный производительный труд. Участие в производственном труде позволяет лучше узнать себя, свои склонности и интересы, соизмерить их со своими возможностями и способностями, способствует развитию профессионального самосознания. Этот этап работы предполагает выбор конкретной профессии» [38, с. 11–12].

Развитие способностей к самопознанию является необходимым условием подготовки к профессиональному самоопределению и профессиональной деятельности. Уточнение, углубление профессионального самоопределения в конкретной, близкой или другой сфере профессиональной деятельности может осуществляться и на других возрастных этапах в период обучения в системе профессионального образования, повышения квалификации, стажировки, самообразования.

По данным исследований О.В. Беляевой, «поступление в образовательную организацию высшего образования для старшеклассника связано с интеграцией в новый социальный институт социализации, в ходе которой возникают психологические,

педагогические, коммуникативные, образовательные, адаптационные, бытовые проблемы, отражающиеся в эмоциональном дискомфорте, организационном привыкании и видоизменении социального самочувствия. Первокурсники испытывают трудности в обучении, связанные с разницей в организации школьного и вузовского образования (различия в формах и методах, в организации процесса и контроля знаний, в продолжительности занятий и делении учебного года на части, в целях и задачах работы школы и вуза, в уровне взаимоотношений «учитель-обучающийся» и «преподаватель-студент», в разном объеме и сложности информации, необходимой для усвоения, в существенной дифференциации знаний абитуриентов городских и сельских школ и т. д.), недостаточным осознанием значимости выбранной профессии для себя и для общества, необходимости формирования адекватного профессионального самоопределения для будущей полноценной реализации в трудовой сфере и жизни» [6].

Успешная работа в области профориентационной деятельности помогает решить ряд проблем федерального уровня: безработица, трудоустройство выпускников вузов. Основные принципы выбора тематики инновационного образовательного проекта лежат в области профессиональной ориентации обучающихся старших классов.

Рынок труда нуждается в притоке молодых, творческих профессионалов, ориентированных на построение успешной карьеры для устойчивого развития социальной сферы в условиях перехода на новый технологический уровень цифровизации.

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» – это динамично развивающееся учебное заведение высшего профессионального образования, ведущий вуз Ханты-Мансийского автономного округа-Югры по ряду образовательных направлений университетской подготовки высококвалифицированных кадров для науки, образования, экономики и культуры. Дополнительное профессиональное образование в университете является ключевым элементом системы непрерывного профессионального образования, реализуется для слушателей международного, федерального и регионального уровня и удовлетворяет образовательные и профессиональные потребности, профессиональное развитие человека. Кроме того, обеспечивает соответствие его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, сохранение и развитие кадрового потенциала инновационной экономики.

Нижевартовский государственный университет тесно взаимодействует с предприятиями и организациями Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Действующая система взаимодействия вуза с работодателями позволяет решать вопросы качества подготовки кадров и расширить возможности опережающего трудоустройства выпускников, выделить сильные и слабые стороны в подготовке специалистов, планомерно заполнять рабочие места.

Нижевартовскому государственному университету в декабре 2021 года был присвоен статус федеральной инновационной площадки по реализации инновационного образовательного проекта «ЗП: профориентационное консультирование, персонализированное наставничество, профильное трудоустройство «Навигатор карьеры».

Такое решение было принято на заседании Координационного органа по вопросам формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в сфере высшего и соответствующего образования (протокол №ДА/4434-пр от 29.12.2021г.) Министерства науки и высшего образования РФ.

Статус федеральной инновационной площадки дает университету дополнительные возможности в развитии психолого-педагогического образования и дополнительного образования, а также позволит оценить инновационные идеи и распространить лучшие практики в регионе.

Основополагающая идея инновационного образовательного проекта заключается в систематизации и совершенствовании профориентационной работы в образовательных организациях Ханты-Мансийского автономного округа-Югры и Нижневартовского государственного университета с целью формирования раннего профессионального самоопределения обучающихся; способствовать выбору индивидуального профессионального ориентированного образовательного маршрута.

Инновационный образовательный проект ЗП: профориентационное консультирование, персонализированное наставничество, профильное трудоустройство «Навигатор карьеры» носит межведомственный характер, ожидаемым результатом которого является, в том числе, сохранение молодёжи в округе, пополнение Ханты-Мансийского автономного округа-Югры квалифицированными специалистами в области психолого-педагогического сопровождения и профессионального самоопределения обучающихся образовательных организаций.

Инновационный образовательный проект реализуется с января 2022 года по декабрь 2026 года. В случае получения значимых положительных результатов и эффектов, его реализацию планируется осуществлять на регулярной основе.

Цели реализации инновационного образовательного проекта – создание условий и оказание помощи обучающимся образовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в выборе индивидуально востребованной и социально значимой профессии; направление для продолжения образования и получения профессии в ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»; самореализация в профессии с учетом потребности регионального рынка труда в ХМАО-Югре; подготовка специалистов для реализации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся старших классов образовательных организаций.

Новизна предлагаемых решений, инновационность реализуемого проекта заключается в использовании современных методик и инструментария для выявления профессиональных предпочтений у обучающихся общеобразовательных школ города Нижневартовска; координация профориентационной работы на территории ХМАО-Югры, оказание поддержки общеобразовательным организациям в подготовке и проведении профориентационных мероприятий с обучающимися; создание и функционирование в ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»: профориентационной образовательной школы «ПрофГид» для обучающихся, способствующей успешной профессиональной ориентации и профессионального самоопределения, с учетом

региональных особенностей рынка труда и рационального использования кадрового потенциала ХМАО-Югры; создание и функционирование волонтерского корпуса «Наставник», ориентированного на персонализированное наставничество (студент – студент, преподаватель – студент, работодатель – студент); разработка и реализация программ дополнительного профессионального образования в сфере профессиональной ориентации обучающихся общеобразовательных организаций (программа профессиональной переподготовки «Профориентолог, карьерный консультант», курсы повышения квалификации); функционирование цифровой базы по трудоустройству «Факультетус/GlobalStart» для студентов, ориентированной на опережающее профильное трудоустройство студентов; создание онлайн-банка информационных и методических разработок, видеоматериалов, мультимедийных презентаций профориентационной тематики.

Результаты инновационного образовательного проекта имеют существенное практическое значение в следующих областях:

в образовательной среде:

– через разработку, апробацию и внедрение новых инструментов, форм, технологий профориентационной работы с обучающимися общеобразовательных организаций города Нижневартовска и Нижневартовского района, направленных на раннее профессиональное самоопределение, выбор сферы профессиональной занятости в ХМАО-Югре. *Целевая аудитория* – обучающиеся общеобразовательных организаций, абитуриенты, студенты;

– через координацию профориентационной работы на территории ХМАО-Югры, оказание поддержки общеобразовательным организациям в подготовке и проведении профориентационных мероприятий с обучающимися. *Целевая аудитория* – общеобразовательные организации, представители из числа работодателей, организации-партнеры, профессорско-преподавательский состав университета ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»;

– через создание и функционирование в ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет» профориентационной образовательной школы «ПрофГид» для обучающихся, способствующей успешной профессиональной ориентации и профессионального самоопределения, с учетом региональных особенностей рынка труда и рационального использования кадрового потенциала ХМАО-Югры. *Целевая аудитория* – обучающиеся общеобразовательных организаций, абитуриенты, студенты;

– через создание и функционирование в ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет» волонтерского корпуса «Наставник», ориентированного на персонализированное наставничество (студент – студент, преподаватель – студент, работодатель – студент). *Целевая аудитория* – обучающиеся общеобразовательных организаций, абитуриенты, студенты, общеобразовательные организации, представители из числа работодателей, организации-партнеры, профессорско-преподавательский состав университета ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»;

– через разработку и реализацию в ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет» программ дополнительного профессионального образования в сфере

профессиональной ориентации обучающихся общеобразовательных организаций (программа профессиональной переподготовки «Профориентолог, карьерный консультант», курсы повышения квалификации). *Целевая аудитория* – обучающиеся, слушатели;

– через функционирование в ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» цифровой базы по трудоустройству «Факультетус/GlobalStart» для студентов, ориентированной на опережающее профильное трудоустройство студентов. *Целевая аудитория* – студенты, представители Центра занятости;

в обществе:

– создание условий и оказание помощи для осуществления обучающимся общеобразовательных организаций города Нижневартовска и Нижневартовского района в выборе индивидуально востребованной и социально значимой профессии. *Целевая аудитория* – обучающиеся общеобразовательных организаций, абитуриенты, студенты, общеобразовательные организации, представители из числа работодателей, организации-партнеры, профессорско-преподавательский состав университета ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»;

– создание условий в подготовке специалистов в организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций. *Целевая аудитория* – студенты, общеобразовательные организации, представители из числа работодателей, организации-партнеры.

Основными направлениями деятельности по реализации инновационного образовательного проекта являются следующие:

1. В рамках функционирования Профориентационной образовательной школы «ПрофГид» деятельность связана с выявлением психологических особенностей профессионального самоопределения старшеклассников; развитие у них необходимых компетенций Softskills, построение индивидуальной траектории развития (ИТР); связана с предпрофильной подготовкой школьников; психологической подготовка к сдаче ОГЭ и ЕГЭ.

2. В рамках функционирования волонтерского корпуса «Наставник» деятельность ориентирована на персонализированное наставничество, в форматах взаимодействия: студент – студент, преподаватель – студент, работодатель – студент; а также проведение психологической диагностики обучающихся университета, с целью определения особенностей процесса адаптации в вузе, персонализированная работа со студентами, направленная на успешную адаптацию и активную социализацию обучающихся.

3. В рамках подготовки квалифицированных специалистов Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в области психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций осуществляется деятельность по реализации программ дополнительного профессионального образования: «Профориентолог, карьерный консультант», «Профориентация школьников: выбор профессии». Формирование антикризисных компетенций специалистов осуществляется через реализацию программ дополнительного профессионального образования: «Кризисная психология (кризисные состояния: консультирование,

психотерапия, реабилитация), Профессиональная супервизия в помогающих профессиях», «Клиническая психология».

4. Для студентов выпускных курсов и работодателей разработана и функционирует Цифровая база по трудоустройству «Факультетус / GlobalStart», ориентированная на опережающее профильное трудоустройство студентов. Одно из главных условий данного процесса – подготовленность педагогов к работе в новом информационном пространстве, прогрессивность его взглядов [19].

В реализации инновационного образовательного проекта принимают участие образовательные организации разных типов, в том числе профессиональные, общеобразовательные организации, а также организации спорта, культуры, научные организации, общественные организации и организации реального сектора экономики, в том числе с использованием механизмов сетевого взаимодействия.

В 2022 году организациями-соисполнителями по реализации инновационного проекта явились следующие общеобразовательные организации: МБОУ «СШ № 42» г. Нижневартовска, МБОУ «СШ № 43» г. Нижневартовска, МБОУ «Гимназия № 2» г. Нижневартовска, МБОУ «Гимназия №1» г. Стрежевой; организации системы высшего образования: ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», Ошский технологический университет им. М. М Адышева, Евразийский национальный университет имени Гумилёва, а также Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» создан в 1996 году на базе факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, ООО «МИП «ИНТЕХ».

Управление развития и платных образовательных услуг совместно с факультетом педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет» реализуют различные формы профориентационной работы с обучающимися по всем направлениям подготовки. Так, более 10 лет ведет работу педагогический класс при факультете педагогики и психологии для целенаправленной профессионально-педагогической ориентации и оказания профориентационной поддержки обучающимся общеобразовательных организаций города Нижневартовска и Нижневартовского района. Динамика сохранения числа обучающихся педагогического класса, поступивших для дальнейшего обучения в ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», стабильно отмечается на протяжении всех лет. Также, совместно с социальными партнерами осуществляется популяризация комплекса профессий будущего через организацию таких мероприятий, как: «День открытых дверей», «Ярмарка вакансий», «Профориентационная школа», профориентационные экскурсии, родительские собрания и классные часы на базе общеобразовательных организаций города и района.

Для большинства старшеклассников серьезной жизненной проблемой становится выбор будущей профессии, соответствующей сферы профессионального обучения. От того, насколько правильно молодым человеком сделан профессиональный выбор зависит последующая удовлетворенность процессом и результатами труда, возможностью максимального проявления творчества, более полного осуществления жизненных планов.

Профессиональное самоопределение в современных, стремительно меняющихся, условиях для любого старшеклассника становится необычайно сложным и важным аспектом жизни. Следует отметить тот факт, что при профессиональном самоопределении старшеклассник современной России должен ориентироваться не только на свои возможности, склонности, желания и прочие факторы, но и на текущую ситуацию востребованности тех или иных профессий для страны, и не всегда эти критерии приняты во внимание школьником. Так на период 2022–2026 гг. наиболее востребованными для государства будут являться профессии, связанные с информационными технологиями, инженерные специальности, маркетинг, востребованы специалисты социальной сферы, лингвисты. Во многих случаях выбор будущей профессии для старшеклассников редко соотносится с необходимыми профессиями для страны, зачастую большое влияние оказывает «мода» на определенные профессии, причем большинство из них связаны с руководящими должностями, а рабочие профессии оказываются невостребованными.

В настоящий момент в общеобразовательных организациях Ханты-Мансийского автономного округа-Югры проводятся различные мероприятия для выпускников по профессиональной ориентации, мониторинги по профессиональному самоопределению, консультации, но не всегда это дает гарантированный результат осознанного, а главное, желаемого выбора профессии обучающимися.

Одним из главных критериев успешного самоопределения школьников являются психологические особенности современных старшеклассников, определяющие их готовность к выбору профессии. Изучение психологических особенностей профессионального самоопределения актуально для выявления проблем в готовности современных выпускников к самостоятельному построению жизненных перспектив и реализации себя в мире современных профессий.

Инфографика модели «Инновационный образовательный проект ЗП: профориентационное консультирование, персонализированное наставничество, профильное трудоустройство «Навигатор карьеры» представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Инфографика модели «Инновационный образовательный проект ЗП «Навигатор карьеры»

«Инновационный образовательный проект ЗП: профориентационное консультирование, персонализированное наставничество, профильное трудоустройство «Навигатор карьеры»
Целевой блок
Цель реализации инновационного образовательного проекта – создание условий и оказание помощи обучающимся образовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в выборе индивидуально востребованной и социально значимой профессии, направления продолжения образования для получения профессии в Нижневарттовском государственном университете и самореализации в профессии с учетом потребности регионального рынка труда в ХМАО-Югре; в подготовке специалистов для реализации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся образовательных организаций.
Задачи реализации инновационного образовательного проекта:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка, апробация и внедрение новых инструментов, форм, технологий профориентационной работы с обучающимися общеобразовательных организаций, направленных на раннее профессиональное самоопределение, выбор сферы профессиональной занятости в ХМАО-Югре. 2. Координация профориентационной работы на территории ХМАО-Югры, оказание

- поддержки общеобразовательным организациям в подготовке и проведении профориентационных мероприятий с обучающимися.
3. Создание и функционирование в ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» профориентационной образовательной школы «ПрофГид» для обучающихся, способствующей успешной профессиональной ориентации и профессионального самоопределения, с учетом региональных особенностей рынка труда и рационального использования кадрового потенциала ХМАО-Югры.
 4. Создание и функционирование в ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» волонтерского корпуса «Наставник», ориентированного на персонализированное наставничество (студент – студент, преподаватель – студент, работодатель – студент).
 5. Разработка и реализация в ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» программ дополнительного профессионального образования в сфере профессиональной ориентации обучающихся общеобразовательных организаций (программа профессиональной переподготовки «Профориентолог, карьерный консультант», курсы повышения квалификации).
 6. Функционирование в ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» цифровой базы по трудоустройству «Факультетус/ Global Start» для студентов и работодателей, ориентированной на опережающее профильное трудоустройство студентов.
 7. Создание в ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» онлайн-банка информационных и методических разработок, видеоматериалов, мультимедийных презентаций профориентационной тематики.

Содержательный блок

Профориентационная образовательная школа «ПрофГид»	Волонтерский корпус «Наставник»	Программа профессиональной переподготовки «Профориентолог, карьерный консультант», курсы повышения квалификации	Цифровая база по трудоустройству «Факультетус/Global Start» для студентов выпускных курсов
<p>– диагностические исследования, направленные на выявление психологических особенностей профессионального самоопределения старшеклассников;</p> <p>– профессиональное информирование (просвещение);</p> <p>– профориентационное консультирование;</p> <p>– подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, формирование стрессоустойчивости и психологическая помощь для формирования положительного эмоционального настроя обучающихся к сдаче экзаменов;</p> <p>– предпрофильная подготовка школьников;</p> <p>подготовка</p>	<p>– система работы по реализации плана и проектов социально значимых мероприятий для студентов ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», проводимых в рамках деятельности волонтерского корпуса «Наставник», ориентированного на персонализированное наставничество (студент – студент, преподаватель – студент, работодатель – студент);</p> <p>– система работы по реализации плана взаимодействия с образовательными организациями города Нижневартовска и Нижневартовского района;</p>	<p>– подготовка специалистов с целью организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций через программы профессиональной переподготовки «Профориентолог, карьерный консультант», курса повышения квалификации «Профориентация школьников: выбор профессии».</p>	<p>– функционирование цифровой базы по трудоустройству «Факультетус/Global Start» для студентов выпускных курсов и работодателей, ориентированной на опережающее профильное трудоустройство студентов и на обеспечение организационно-педагогического сопровождения процесса построения профессиональной карьеры.</p>

<p>выпускников бакалавриата к вступительным испытаниям по магистратуре; – координация деятельности образовательных организаций, социальных партнеров, родительской общности по профориентационной работе с обучающимися.</p>	<p>– проведение психологической диагностики обучающихся ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», с целью определения особенностей процесса адаптации в вузе, персонализированная работа со студентами, направленная на успешную адаптацию и активную социализацию обучающихся.</p>		
Организации-соисполнители			
<p>МБОУ «СШ № 42» г. Нижневартовска, МБОУ «СШ № 43» г. Нижневартовска, МБОУ «Гимназия № 2» г. Нижневартовска, МБОУ «Гимназия № 1» г. Стрежевой, ООО «МИП «ИНТЕХ», ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», Ошский технологический университет им. М. М Адышева, Евразийский национальный университет имени Гумилёва, Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» создан в 1996 году на базе факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова</p>			
Результативный блок			

Таким образом, практическая значимость инновационных решений в рамках реализации инновационного образовательного проекта заключается в том, что будет:

- сформирована региональная непрерывная система профориентации на всех возрастных этапах;
- внедрены инновационные формы, средства, технологии профориентационной работы, в том числе основанные на использовании современных информационно-коммуникационных средств;
- подготовлена база специалистов в области профориентации, осуществляющих и координирующих профориентационную работу в образовательных организациях районов, города Нижневартовска, ХМАО-Югры, с перспективой выхода на федеральный уровень;
- усилено межведомственное взаимодействие и координация по вопросам профориентационной работы с детьми и молодежью;
- вовлечены в реализацию профориентационных программ образовательные организации разных типов, в том числе профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования, а также организации спорта, культуры, научные организации, общественные организации и организации реального сектора экономики, в том числе с использованием механизмов сетевого взаимодействия.

Таким образом, по итогам реализации инновационного образовательного проекта ожидаются качественные изменения на рынке труда города Нижневартовска и ХМАО-

Югры, повышение качества жизни населения из числа молодежи, достижение следующих внешних эффектов:

– внедрение модели и практики модернизации профориентационной работы в системе образования, способствующей расширению спектра инновационной деятельности предприятий региона, за счет различных форм опережающего трудоустройства, персонализированных методов наставничества и, соответственно, притока инновационно-ориентированных квалифицированных кадров в экономику региона, обладающих ключевыми профессиональными компетенциями;

– увеличение на момент окончания проекта (конец 2026 года) количества выпускников школ, продолжающих обучение в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре и планирующих жить и работать в регионе.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ В КИБЕРКОММУНИКАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20375, <https://www.rscf.ru/project/22-28-20375/>, гранта в форме субсидии, предоставленного из бюджета Омской области, Соглашение № 22-с

Поиск счастья, размышления о возможности его достижения и «удержания», событиях, приводящих человека к состоянию удовлетворенности и неудовлетворённости, причем не сиюминутной, а базовой, фундаментальной, являются вечными темами, корни которых уходят глубоко в историю человечества. Многие философы, писатели, поэты размышляли о счастье и благополучии, то возводя в ранг главной ценности, то разочаровываясь и отступая, заявляя об их эфемерности. В современной психологии тема благополучия по сей день вызывает неутихающий интерес: авторы предлагают варианты дефиниций, обозначают категориальные поля, ищут надежные предикторы.

Анализ и соотнесение представлений разных авторов позволяет предположить наличие у благополучия определенной структуры. Как правило, выделяются и описываются два основных компонента: эмоциональный и когнитивный. Эмоциональный компонент выражается в форме определенной реакции [49], состояния [3], переживания [28] по поводу явлений, имеющих особую значимость для человека. Позиции авторов разнятся: в некоторых случаях эмоциональной окраске отводят ведущую роль [47], в других считают аффективность явлением, рядоположенным с когнитивными аспектами благополучия [41; 43]. Поскольку наиболее очевидным основанием классификации эмоций является знак, то нередко в рассуждениях возникает метафора баланса (формирующего субъективное переживание счастья/несчастья) между позитивными и негативными эмоциями, их интенсивностью и глубиной [3; 41; 47]. Порой само понятие благополучия нарекается базовым конструктором, тогда как, к примеру, удовлетворенность жизнью ассоциируется с более рациональной оценкой реальности, не включенной в его содержание [14]. Чаще, все же, благополучие считают родовым понятием по отношению к счастью, как его

эмоциональной стороне и удовлетворенности, как когнитивной [41; 43; 48]. Когнитивный компонент благополучия представлен в форме суждений [48], оценок [41], отношения [43] к разным сторонам реальности, сферам жизни. Объектами оценки становятся интегральные феномены (качество [48] и удовлетворенность жизнью [41]), отдельные сферы (материальная, социальная, физическая и др. [43]), этапы жизни (прошлое и настоящее [3]), среды (внутренняя и внешняя [43]). При этом в разных подходах влияние на итоговое состояние человека оказывают либо личностные факторы (к примеру, саморегуляция, локус контроля, оптимизм [11]), либо оценка среды и своего статуса в ней [46]), либо комплекс данных факторов). Что именно станет решающим в каждом случае, зависит от значимости, которой наделяет разные явления сам субъект, в том числе с учетом возрастного этапа и соответствующих ему задач [30].

Таким образом, благополучие является интегральным состоянием, включающим в себя «положительный баланс» эмоций (преобладание позитивных над негативными) и удовлетворенность значимыми в данном периоде жизни сферами своей активности. Полярное состояние возникает как ответ на систематическую неудовлетворенность значимыми сторонами реальности, собой и своей деятельностью в важных для личности сферах, порождающее устойчивое превалирование негативных эмоциональных состояний над позитивными. Поскольку субъективно негативные эмоции переживаются как дискомфортные, угнетающие, а порой приносящие боль и страдание, крайние степени неблагополучия личности могут быть связаны с кардинальным ее ответом на воздействующие из внешней и внутренней среды обстоятельства и выражаться в девиантном поведении, невротических реакциях, и, что самое страшное, суицидальных мыслях и намерениях, способных воплотиться в поведении. Особенно уязвимой для подобного рода угроз может считаться молодежь, как социально-психологическая группа, характеризующаяся высокой неопределенностью своего социального положения [50], недостаточной стабильностью психоэмоционального состояния, не до конца сформированными механизмами саморегуляции. Подростковый возраст в этом смысле чаще находится в фокусе внимания исследователей, как связанный с дополнительным стрессовым фактором – гормональной перестройкой организма, тогда как юношеский типично ассоциируется с большей устойчивостью самооценки, более зрелыми реакциями на трудные жизненные ситуации. Однако, если у подростка есть ресурс в виде семьи, в которой он проживает, и которая потенциально может вовремя отследить тревожные маркеры неблагополучия, то в юношеском, особенно студенческом возрасте, происходит процесс территориального отсоединения молодых людей от родного дома. Обучающиеся колледжей, студенты вузов, вступая во «взрослую» жизнь, уезжают от родителей, но в одночасье не становятся взрослыми. Они сталкиваются с проблемами, стоят перед необходимостью их разрешать, но не имеют еще ресурса в виде жизненного опыта. Кроме того, в отличие от подростков, студенты не имеют постоянного «надзора» (как в случае с классными руководителями, учителями в школе), воспитательная функция в вузах сильно редуцирована, и порой молодой человек просто не знает, к кому он может обратиться за помощью при

необходимости. Порой это приводит к трагическим случаям [23, 37], и следует отметить, что во многих ситуациях непоправимых последствий можно было бы избежать, если вовремя обратить внимание на маркеры суицидальности, признаки психологического неблагополучия.

Современная молодежь, в отличие от многих своих предшественников, чаще интересуется темой ментального здоровья и его нарушений. Юноши и девушки не боятся сообщать о своих проблемах, обсуждать их с окружающими, и при этом часто площадкой для таких дискуссий становится интернет-пространство, позволяющее говорить достаточно открыто, поскольку в нем есть возможность соблюдения анонимности автора публикации. Зачастую молодежь, имеющая коммуникативные проблемы в реальном общении, может стремиться к интернет-поддержке, будучи более открытой при общении с абсолютно незнакомыми людьми, чем со своими близкими, осуждения которых она может бояться. Жанр «интернет-откровений» [21] является перспективным для сентимент-анализа, поскольку изобилует эмоционально-окрашенной лексикой, метафорами, которые молодые люди используют для описания своего состояния, позволяет изучить на примере больших массивов данных, каковы характерные особенности текстов, создаваемых авторами с различными вариантами психологического неблагополучия, среди которых наиболее угрожающими для жизни являются депрессивные состояния, сопровождающиеся самоповреждающим поведением, суицидальными мыслями и намерениями.

Статистика ВОЗ говорит о том, что ежегодно самоубийства совершает более 700 тыс. человек [12], а для молодежи 15-29 лет они являются четвертой по счету причиной смертности. По данным ВОЗ 2019 года Российская Федерация занимает 11 место в мире по уровню смертности от самоубийств, со средним показателем стандартизированного коэффициента смертности (число суицидов на 100 тыс. человек) 21,3 [12], а большинство субъектов РФ по мировым стандартам могут считаться регионами с высоким уровнем смертности от суицида [2]. Таким образом, проблема самоубийств в России стоит остро, и в такой ситуации могут стать актуальными любые превентивные меры, способные дать информацию о признаках суицидальности и предотвратить роковой исход.

Суицидом признается осознанное лишение себя жизни, закончившееся смертельным исходом [13]. Суицидальное поведение при этом можно понимать шире – не только как само действие по причинению смертельного вреда здоровью, но и как намерение и желание осуществить его [24], которое может быть способом разрешения личностного кризиса. Поскольку суицид может считаться кардинальным способом совладания с трудной жизненной ситуацией, которая кажется человеку неразрешимой, то всегда между моментом самого самоубийства и причиной, подтолкнувшей личность к нему, имеется временной промежуток, в течение которого идет работа над осмыслением трудности, поиском решений, анализом своих ресурсов. В какой бы форме это ни происходило, этот период является важным с точки зрения предотвращения суицида. В этот момент человек, как правило, проявляет эмоциональные, когнитивные и поведенческие признаки, которые могут помочь

оценить степень суицидального риска – потенциальной готовности совершить самоубийство [16].

Эмоционально пресуицидальное поведение связано с депрессивными (отчаяние и плач [24], беспомощность [57]) и агрессивными переживаниями [54], которые выражаются в упреках в адрес окружающих, обиде на них с одновременным самоотречением [20]. Одним из важнейших компонентов пресуицидального синдрома является чувство одиночества и безысходности [20]. Э. Шнейдман, описывая общие признаки суицида, отмечает, что доминирующей эмоцией является беспомощность и безнадежность, порождающие столь сильную душевную боль, что она становится важнейшим стимулом для прекращения сознания, «выключения» из ситуации, приносящей невыносимые страдания [44].

Характерной особенностью когнитивной сферы самоубийцы является ее сужение [44], не дающее возможности рассмотреть альтернативные пути разрешения трудной жизненной ситуации, а также суицидальные мысли и фантазии [26; 54], в которых субъект находит утешение, представляя в красках течение и последствия ситуации [20]. В.И. Крылов с соавторами определяет суицидальные мысли как представления на тему своей смерти, а фантазии – как идеи о возможности разрешения проблем посредством смертельного исхода [26].

Если переживания не будут иметь выхода, и разрешение ситуации не наступает, могут проявиться также поведенческие признаки суицидальных намерений. Большинство авторов выделяет следующие их вариации, которые были объединены нами по смыслу в определенные симптомы:

- телесные реакции, соответствующие депрессивному реагированию: изменение суточного ритма, повышение или потеря аппетита [24; 57]), астения (нехватка / значительное снижение жизненной активности, вялость и апатия [24]);

- ангедония: потеря интереса к увлечениям, спорту, работе или школе, отрешенность от своих прежних интересов с заикленностью на тематике смерти в литературе, живописи, музыке [24];

- саморазрушение: несоблюдение правил личной гигиены и ухода за внешностью, рост частоты употребления алкоголя или наркотиков, стремление к рискованным действиям, чувство вины, упреки в свой адрес, ощущение бесполезности и низкая самооценка, суицидальные попытки в прошлом [24; 57];

- подготовка к смерти: скудные планы на будущее, составление или изменение завещания, приведение в порядок своих дел, отказ или раздача личных вещей (особенно имеющих высокую личную значимость), примирение с людьми, с которыми были конфликты в прошлом [24; 44; 57].

- изоляция: самоизоляция от семьи и любимых людей, уход от обычной социальной активности, замкнутость, стремление к тому, чтобы их оставили в покое [16, 24, 54], бегство в мир фантазий [20]. Э. Шнейдман считает бегство общим действием для всех суицидентов [44], и в этом смысле беспокойство может вызывать склонность человека использовать эскапизм в подавляющем большинстве стрессовых ситуаций. Это может быть вызвано тем,

что у субъекта нет сил для решения скопившихся жизненных проблем, и, мысля себя как безнадежно запутавшегося, он стремится уйти от трудностей вместо того, чтобы разрешать их. Однако, несмотря на общее стремление к одиночеству, желание отгородиться от окружающих (детерминированное отсутствием сил на поддержание близких отношений), общим коммуникативным действием большинства самоубийц является сообщение о своем намерении [44]. Эта идея приводит нас к тому, что важной группой маркеров суицидального поведения могут быть коммуникативные особенности, проявляющиеся в устной и письменной речи человека со столь низким уровнем психологического благополучия.

Вербальные суицидальные маркеры можно условно разделить на три группы:

1. Прямые – этот вид высказываний непосредственно в своем содержании раскрывает переживания потенциального самоубийцы. Примером могут служить фразы: «Я подумываю о самоубийстве», «Было бы лучше умереть», «Я не хочу больше жить» [24, с. 21]; фразы прощания, сообщения о намерениях («Я все решил, это случится сегодня вечером»).

2. Косвенные: намеки и фразы, которые можно трактовать как прощание («Я навестил вас в последний раз» [44, с. 70]), исключение себя из описания картины будущего («В следующем году меня здесь уже не будет» [44, с.70], «Вам не придется больше обо мне беспокоиться» [24, с .21]) или попытка представить реакцию окружающих на суицид («Они пожалеют, когда я уйду» [24, с. 21]), не прямое обозначение своих намерений совершить самоубийство («Скоро все это закончится!» [13, с. 141]. Отдельным видом косвенных вербальных маркеров суицида является так называемый «юмор висельника»: шутки, иносказательные юмористические фразы [24], касающиеся смерти («Никто из жизни еще живым не уходил!» [13, с. 141].

3. Скрытые. Данный тип суицидальных маркеров наличествует в текстах, написанных потенциальным суицидентом, но не обязательно связанных с прямым или косвенным сообщением о намерении совершить самоубийство. Эти тексты вообще не всегда могут быть посвящены тематике смерти, и в том главный интерес их исследования – скрытые суицидальные маркеры могут говорить о том, что у автора текста уже существуют идеи покончить с собой, но они еще не оформились окончательно. Некоторые авторы предпочитают при этом анализировать наиболее «свежие» из них, близкие по дате к моменту совершения самоубийства. К примеру, К. Агурто исследует стихотворения, написанные в последний год жизни суицидента [45]. Потенциально учет скрытых маркеров может явиться наиболее продуктивным решением задачи по профилактике суицида, поскольку предшествует моменту, когда мысль и намерение уже сформулированы в голове субъекта, а значит, осталось совсем немного времени до ситуации, при которой он претворит их в жизнь.

Идея о том, что даже текст, не связанный с непосредственным сообщением о своем намерении совершить самоубийство, может стать маркером суицидальных намерений, является столь привлекательной с точки зрения ее прогностической ценности, что многие авторы бросили свои силы на поиски конкретных слов, связанных с повышением риска неблагополучия личности. Несомненно, одной из важнейших работ на данном поприще может считаться книга Э. Шнейдмана «Душа самоубийцы», где подробно описан метод

«психологической аутопсии», с применением которого происходит выяснение мотивов самоубийц на основании бесед специалистов с ближайшим окружением жертвы. При этом собираются и фиксируются их реакции и воспоминания о произошедшем, а также анализируются предсмертные записки. Таким образом Э. Шнейдман, анализируя ретроспективные признаки суицидальности, выявил ряд общих параметров, характерных для поведения, мыслей, намерений и эмоций субъектов, готовых совершить самоубийство. В текстах и устных выражениях потенциальных суицидентов самым опасным автор считал слово «единственный», которое соответствует переживаемому самоубийцей состоянию «сужения сознания», «туннельного мышления» (constricted thinking). Вот что пишет исследователь о силе накала эмоций, которую испытывает на себе суицидент: «Каждый совершающий самоубийство считает, что его подталкивают к этому обстоятельства, и, более того, полагает, что оно является единственным оставшимся в его распоряжении вариантом выбора» [44, с. 52]. Отражающееся в речи дихотомическое мышление, выражаемое в категоричных фразах и оценках, отмечает также С. Фекете, утверждая, что маркерами суицидальных намерений может быть частое использование усилительных наречий (очень, сильно, абсолютно), позитивно или негативно окрашенных поляризованных единиц языка и «терминов семантической безысключительности» (вечно, всегда, никогда, никто)» [51, с. 355]. Также тревожным знаком является увеличение частоты использования пояснительных слов (то есть, а именно) и уступительных союзов (но, однако, хотя, кроме), наличие которых связано, по мнению автора, с амбивалентностью отношения к ситуации и импульсивностью в сочетании с нерешительностью. Ряд авторов отмечает, что речи самоубийц присуща заикленность на внутренних переживаниях, концентрация на себе, что проявляется в более частом использовании в речи местоимений первого лица единственного числа (я, мне, меня, мной, мой, мое, моя, мои) [45; 51; 55]. Подобная особенность характерна для пациентов, страдающих от депрессии, и отражает их озабоченность собой и неспособность абстрагироваться от личных проблем [51]. В противоположность этому, люди с высоким уровнем субъективного благополучия чаще упоминают местоимения множественного числа (мы, нас, наш), как в стихах [58], так и в текстах в социальных сетях [52], что свидетельствует о наличии эмоционально окрашенных межличностных отношений, возможно, выступающих психологическим ресурсом совладания с трудностями.

Конкретные лексемы, связанные риском суицида, семантически близки к феномену «стресс» и «одиночество», и далеки или противоположны понятию «надежда» [45]. Таким образом, эмоциональное состояние людей, готовых совершить самоубийство, характеризуется напряжением, чувством изоляции от окружающих и безнадежностью, что отражается в их речи. Анализ метафор, употребляемых для описания депрессии (часто сопутствующей суицидальным намерениям), показал, что чаще это состояние сравнивается со спуском, падением, движением вниз («я будто скатываюсь в мрачную яму»), упадка («я достиг самого дна»). Депрессия описывается как нечто темное, непроглядное («не вижу ни единого просвета»); как плен, тюрьма («словно нахожусь в бункере»), ограничение свободы («мне никак не удастся вырваться»), захватчик («это чувство крепко держит меня и не

отпускает») [53, с. 175]; соматическая болезнь, недуг («это буквально парализовало меня»; «меня всего разъедает изнутри») [56, с. 130].

Обобщая сказанное выше, отметим, что особенности коммуникации вполне могут стать показательными маркерами субъективного неблагополучия, выражающегося в формировании суицидальных намерений. Проблема заключается в том, чтобы установить степень значимости этих проявлений, восполнить фрагментарность, связанную с тем, что авторами описаны далеко не все части речи и их частота употребления, определить, в какой мере данные, полученные в других странах, могут быть экстраполированы на российскую выборку. Новизной исследования является попытка сформулировать характерные особенности письменной речи людей с выраженным субъективным неблагополучием (страдающих от депрессивных переживаний и сообщающих о самоповреждающем поведении и суицидальных мыслях), сравнив их с текстами условно «благополучных» молодых людей.

В основу исследования закладывался сравнительный метод. Сопоставлялись два массива текстов, авторами которых была молодежь (возраст устанавливался приблизительно, с учетом семантики текста) двух типов:

1) молодые люди с явными признаками неблагополучия: сообщающие о выраженных депрессивных состояниях, суицидальных мыслях, самоповреждающем поведении. Это участники соответствующих форумов, сообществ, направленных на анонимный обмен информацией о трудных жизненных ситуациях и взаимную поддержку. Содержание сообщений позволяет предположить, что мотивация написания данных текстов связана с терапевтической функцией вербализации переживаний: участники пишут о своем неблагополучии, чтобы облегчить страдание, получить отклик и снизить чувство тотального одиночества, охватывающего их. В данном исследовании эта группа была обозначена нами, как обладающая низким уровнем субъективного благополучия, поскольку у них негативный эмоциональный фон явно преобладает над позитивным и наблюдается сильная неудовлетворенность жизнью вплоть до решения уйти из нее.

2) активные комментаторы из социальной сети «ВКонтакте», обсуждающие различные проблемы общества, свои интересы, высказывающие определенные идеи о соображениях. В данных текстах авторы не поднимают вопросы собственного страдания, редко говорят о депрессивных эмоциях, связанных со значимой неудовлетворенностью жизнью, не сообщают о значительном неблагополучии, суицидальных намерениях. По причинам, связанным с трудностью идентификации личности и массовостью сбора информации совершить детальный анализ и тестирование уровня субъективного благополучия авторов не представляется возможным, потому следует с осторожностью называть эту группу благополучной. В сравнении с первой группой, естественно, уровень благополучия этих авторов в своей массе является более высоким, однако мы все же воспользуемся формулировкой «условно благополучные» для характеристики данной группы. Для краткости далее в тексте будут звучать порой термины дихотомии «неблагополучный – благополучный», но это допущение мы ни в коем случае не будем упускать из внимания.

Исходя из этого целью нашего исследования будет описание некоторых тенденций, общих закономерностей, формирование своего рода психолингвистического абриса, на основании которого можно было бы строить и проверять более строгие гипотезы.

С помощью специально подготовленного скрипта (написанного на базе MicrosoftExcel), учитывающего разные формы слова, была подготовлена матрица, в каждой ячейке первого столбца которой помещалась отдельная публикация (пост, комментарий), а в последующих ячейках по строке – количественное указание того, сколько раз определенная лексема (они записывались в столбцы) содержится в данной публикации. Глаголы и наречия были разделены на 8 полярных шкал (согласно методике Тетра-Диф Л.В. Куликова): шкалы позитива и негатива, отвержения и притяжения, пассивности и активности, слабости и силы. Также производился анализ обценной и вульгарной лексики, существительных, характеризующих 5 основных видов эмоциональных переживаний, описанных Л.В. Куликовым: удаляющие (гнев, агрессия), сближающие (любовь, симпатия), астенические (страх, тревога, усталость), меланхолические (печаль, тоска, грусть), гедонические (радость, восторг, удовольствие) – далее по тексту такие слова будут именоваться как «эмотивы» [29]. Отдельной шкалой были выделены лексеммы, связанные с тематикой смерти и самоубийства (далее будем называть это «лексикой саморазрушения»). Данные по лексеммам, входящим в определённую шкалу, суммировались для каждой публикации, позволяя оценить, сколько частей речи определенной направленности было употреблено в ней. Затем результаты по всем публикациям, входящим в определенный массив, объединялись. Было проведено сравнение средней частоты вхождений (ipm) различных частей речи и видов лексики в вышеописанных массивах.

В исследовании были поставлены 2 основные задачи:

1. Определить среднее число вхождений по каждой шкале оценки глаголов, наречий, эмотивных существительных, а также вульгарной и обценной лексики, «лексикой саморазрушения» в каждом тексте.

2. Сравнить по частоте использования определённых типов лексики тексты молодых людей с разным уровнем субъективного благополучия.

Проанализирован массив текстов суммарным количеством 99904 слов. В него были включены тексты следующей тематики:

1. Тексты с семантикой депрессии, суицидальных мыслей и самоповреждающего поведения – 41183 слова. Тексты взяты с форумов, посвященных избавлению депрессии и тревожных расстройств (<https://psy-ru.org/viewtopic.php?f=2&t=3708>)

2. Тексты контрольной группы условно благополучных молодых людей – 58721 слово.

Методы исследования: контент-анализ, психолингвистический анализ текста с помощью методики Тетра-Диф Л.В. Куликова.

Были получены следующие результаты. Среди глаголов, употребляемых в массивах, в целом преобладали шкалы силы и позитива, самыми редкими были глаголы негатива и активности. Среди наречий преобладали шкалы позитива и негатива, что в целом связано с оценочной функцией данной части речи. Обценная и вульгарная лексика в обоих массивах

была представлена слабо, обладая низкой частотностью. Среди эмотивов преобладали лексемы, связанные с выражением гедонистических эмоций, реже всего встречались астенические (табл. 2.2).

Таблица 2.2

Частота встречаемости лексики различных типов благополучных и неблагополучных текстах

Шкалы оценки различных частей речи	Неблагополучные, средняя ipm	Благополучные, средняя ipm	U Манна-Уитни	p
Шкала негатива (глаголы)	6,48	4,14	43581,00	0,29
Шкала позитива (частотность) глаголы	19,67	20,55	42814,00	0,25
Шкала отвержения (частотность) глаголы	13,92	7,49	40997,50	0,02
Шкала притяжения (частотность) глаголы	13,92	7,49	42760,50	0,18
Шкала пассивности (частотность) глаголы	7,28	4,65	42005,50	0,04
Шкала активности(частотность) глаголы	14,33	9,54	43730,00	0,47
Шкала слабости (частотность) глаголы	19,75	14,42	40509,50	0,02
Шкала силы (частотность) глаголы	30,27	20,89	41965,00	0,12
Шкала негатива (наречия)	23,31	12,32	39212,00	0,001
Шкала позитива (частотность) наречия	15,86	14,53	43757,50	0,50
Шкала отвержения (частотность) наречия	6,48	3,24	43611,50	0,27
Шкала притяжения (частотность) наречия	3,72	6,02	39862,00	0,001
Шкала пассивности (частотность) наречия	2,19	1,76	44853,50	0,88
Шкала активности(частотность) наречия	2,67	3,97	41575,00	0,001
Шкала слабости (частотность) наречия	5,02	3,58	44640,00	0,79
Шкала силы (частотность) наречия	8,01	9,59	41552,00	0,04
Обценная	0,24	0,17	44995,50	0,99
Вульгарная	0,32	0,11	44847,00	0,65
Удаление	8,26	3,46	40291,00	0,001
Гедонические	13,11	10,27	44450,00	0,75
Меланхолический	7,77	1,99	37527,00	0,001
Астенические	0,24	0,23	44856,00	0,72
Сближения	7,85	4,83	44515,50	0,73
Лексика тематики смерти	0,94	0,26	31597,5	0,001

В текстах авторов с низким субъективным благополучием значимо чаще, чем в контрольной группе, используются глаголы отвержения, пассивности, слабости. Возможно, это связано с проявлением симптоматики депрессии, которая проявляется в абулии (нарушение воли, при которой для поведения больного характерна слабость, пассивность и вялость). Чаще в «неблагополучных» текстах используются наречия негатива и реже – притяжения, активности и силы, эмотивы, описывающие удаляющие и меланхолические чувства. Лексика, связанная со смертью и суицидом, закономерно встречается у авторов с низким благополучием текстах чаще, чем у условно благополучных. В области употребления обценной и вульгарной лексики нет значимых различий между двумя исследуемыми

массивами текстов, поэтому они, вероятнее всего, не могут выступать маркерами депрессивности и суицидальности.

Рассмотрим характерные особенности текстов, написанных авторами с низким благополучием, подробнее. Среди глаголов отвержения самым частым является «ненавидеть» ($ipm=1214$), он в разы превосходит частоту его использования в контрольном массиве. В основном этот глагол употребляется в отношении себя («Тогда я начала резать себя чтобы заглушить чувство боли вины и ненависти к себе» (орфография и пунктуация авторов сохранены)), представлений об отношении окружающих к самому автору («Я чувствовала, что все ненавидят меня, презирают и считают глупой») или отрицательного отношения к жизни в целом («Ненавижу свою жизнь. Я устала. Мне плохо»). Этот факт позволяет нам связать появление суицидальных мыслей в связи с важным параметром благополучия – удовлетворенностью жизнью в целом, упомянутой в исследованиях ряда авторов [3; 14; 41; 43]. Фраза «Я ненавижу себя» в различных вариациях часто встречается в данном массиве текстов. Негативное отношение к себе, вероятно, снимает ограничение перед самоповреждением. Частые глаголы шкалы пассивности – «спать» ($ipm = 364,2$) и «замкнуться» ($ipm = 242,8$), характеризуют стремление к одиночеству и покою («В итоге я замкнулась от всех и общаюсь только при необходимости»), описанное нами выше, как предсуицидальный симптом. Стремление к изоляции усугубляет симптоматику депрессии, многократно усиливая ощущение беспомощности.

В шкале слабости преобладает глагол «болеть» ($ipm = 1189,72$) и «устать» ($ipm = 1141,16$) («Я устала, и в жалкие 18 лет хочу умереть»). Ощущение бессилия, тяжести, приведенные выше, как метафоры описания депрессии, выявленные на зарубежных респондентах, часто используют и русскоязычные авторы с низким уровнем субъективного благополучия.

Среди наречий шкалы негатива самым используемым в обоих массивах было «плохо» ($680,8/1675,32$), но в «неблагополучных» текстах частота его вхождения существенно выше, и чаще оно используется для описания своего состояния («Я говорила родителям, что мне плохо и мне нужен психиатр»), а в условно нормативных текстах это наречие используется для описания более масштабных явлений («если б и вправду все плохо было бы, то Россию не называли Великой Державой»), или отвлеченных рассуждений («Убийство для нормального человека это плохо...»). В «благополучных» текстах в рамках этой шкалы распространены также наречия «тупо» ($272,47$), «сложно» ($255,44$), которые используются в полемике относительно политических вопросов («...их прошлое вызвало огромный уровень коррупции, который сложно побороть») или общественных проблем. В текстах авторов с низким благополучием эти наречия тоже используются, но большую частоту использования имеют иные: «больно» ($849,86$) и «тяжело» ($572,76$). Они отражают внутреннее состояние автора, в котором огромная борьба с болезненными переживаниями наталкивается на отсутствие внутреннего ресурса и чувство беспомощности («Я очень устала, мне очень тяжело...»), названное Э. Шнейдманом одной из общих суицидальных эмоций [44].

Наречия притяжения используются в депрессивных текстах в единичных случаях, тогда как в нормативных популярными являются «открыто» (136,23) и «мирно» (119,2), используемые для описания общественных взаимоотношений.

Среди наречий шкалы активности «быстро» (289,5/145,69) используется в обоих массивах текстов, но в разных контекстах – авторами с депрессивно-суицидальными настроениями – для описания физиологии самоповреждений (например, быстроте процесса свертывания крови на нанесенных себе порезах) или своих эмоций («я слишком быстро злюсь...»). Кроме того, в данных текстах часто используется слово «эмоционально» (145,7) («Просто мне было эмоционально плохо»), отражающее фокусировку авторов на своих переживаниях. В нормативных текстах более частотным является наречие «активно».

В шкале силы общим для двух массивов текстов было наречие «сильно» (340,4/995,55), которое в «неблагополучных» текстах употребляется для описания своего психического («Моя боязнь людей выросла слишком сильно») и физического состояния («...Голова сильно болит»). Данный результат можно связать с категоричностью мышления и заикленностью на своих переживаниях. Помимо этого, наречия, авторы с низким благополучием часто употребляют «свободно» (145,69) («Но так устала и негде взять сил, нет времени остановиться и вздохнуть свободно»), обозначая свою потребность в снятии ограничений, накладываемых эмоциональным и физическим недугом.

Однако наиболее информативным представляется анализ существительных, имеющих эмоциональную окраску, поскольку именно с их помощью авторы текстов могут передать оттенки своих чувств и описать переживания (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Рейтинг эмотивных существительных в текстах авторов с разным уровнем благополучия, ipm

Ранг (для неблагополучных)	Лексема	Неблагополучные	Условно благополучные
1	Интерес-	947,0	1311,3
2	Счаст-	922,7	238,4
3	Депрес-	631,3	51,1
4	Любви-/любовь	582,8	272,5
5	Одиночеств-	485,6	34,1
6	Стресс-	509,9	34,1
7	Обид-	364,2	187,3
8	Стыд-	364,2	85,1
9	Душевно-	291,4	17,0
10	Комфорт-	291,4	85,1

Для обоих массивов эмотивы интереса и счастья являются самыми распространенными, однако, первая эмоция преобладает в «благополучной» группе и ориентируется на явления внешней среды, произведения, людей и их сообщества («Меня как фаната всегда интересовал вопрос...», «технически группа достаточно интересная...», «Работы, где основным достоинством является интересный сюжет...»), тогда как в текстах авторов со сниженным благополучием интерес направлен в основном на внутренний мир («...представляю себя в другом мире (книге, фильме). Там у меня всегда интересная жизнь»).

Также депрессивные авторы часто употребляют эту эмоцию в значении отрицания: высказывают свое беспокойство по поводу утраты интереса к жизни («никуда не хожу, ни чем не интересуюсь»), либо описывают ситуации, в которых они сами не вызывают живого отклика у других людей («все дружат друг с другом и я им просто не интересна»). Лексема «счастье» существенно чаще употребляется авторами с низким благополучием, однако, чаще для описания своих состояний и потребностей, тогда как в текстах контрольной группы молодые люди обсуждают нечто, не связанное с ними лично, отрываясь от узкого контекста и рассматривая общество в целом («Уровень счастья населения-этот фактор можешь вообще сюда не причитывать»). Остальные эмотивы существенно реже встречаются в текстах условно благополучной группы, вероятно, из-за меньшей заикленности ее участников на собственных переживаниях. К тому же, не столь частое употребление позитивных эмотивов (связанных с любовью, комфортом, душевностью) может быть связано с тем, что базовые потребности в аффилиации у авторов с более высоким благополучием удовлетворены, в связи с чем они не видят необходимости обсуждать эти эмоции, тогда как страдающие от одиночества пишут об этих переживаниях, как о том, к чему им хотелось бы стремиться.

При сравнении выяснено, что тексты людей с суицидальными намерениями отличаются от нормативного значительно более частого упоминания меланхолических и удаляющих эмоций. Авторы с низким благополучием чаще упоминают одиночество (485,6), стыд и обиду (по 364,2), с более высоким – обиду (187,32) и вину (136,23). При этом реакция на обиду в «неблагополучных» текстах более выраженная, вплоть до нанесения себе повреждений («был ... опыт самоповреждения в моменты сильной обиды и/или безысходности»), что указывает на неспособность авторов экологично проживать сильные негативные эмоции. Среди меланхолических эмотивов в нормативных текстах упоминается сожаление (204,3), в «неблагополучных» – собственно депрессия (631,3) и отчаяние (218,6), которые являются лейтмотивом самоописаний. Таким образом, характерными чертами массива текстов, написанных авторами с суицидальными намерениями, является упоминание в нем одиночества, стыда, отчаяния и депрессии. Эти результаты во многом перекликаются с данными, полученными К. Агурто с соавторами.

Если возвратиться к исследованию Э. Шнейдмана, то можно обнаружить, что лексема «единствен-» в самом деле более чем в три раза чаще встречается в текстах авторов с низким благополучием (где ее *ipm* равняется 631,3), чем в нормативных (170,3). Причем авторы, имеющие депрессивно-суицидальные наклонности, употребляют ее часто в описанном автором контексте: «Я зашла в тупик, и теперь мне кажется, что единственный выход-это покончить с собой», «У меня нет целей и увлечений, а единственное желание это прекратить чувствовать эту боль». Заикленность на идее саморазрушения отражается также и в восприятии самоповреждений как неизбежного способа успокоиться: «Единственное спасение – порезы лезвием, ножницами, ножами», «Единственное что помогает справляться с эмоциями это либо алкоголь либо вредить себе...».

В процессе работы над «депрессивными» текстами мы сформировали дополнительную шкалу оценки текста, в которой анализируются лексемы, близкие к тематике смерти и

самоповреждений (см. табл. 2.4). Это позволило отразить специфику анализируемого массива депрессивно-суицидальных текстов, в которых эти слова встречались в среднем в 5 раз чаще ($r_{pm}=6896,1$, $U=31597,5$, $p\leq 0,001$), чем в текстах контрольной группы (1311,3).

Таблица 2.4

Частота упоминания лексем с тематикой смерти в депрессивных и нормативных текстах, r_{pm}

Лексемы	Депрессивные тексты	Нормативные тексты
Суицид-	1578,32	0
Порез-	1189,81	0
Смерть-	1092,68	510,891
Резак-	558,483	34,0594
Убийств-	509,919	153,267
Самоубийств-	485,637	0
Умир-	339,946	204,356
режу	315,664	0
Убит-	242,819	170,297
Сдох-	169,973	0
Поврежд-	145,691	0
Убива-	121,409	204,356
Мертв-	72,8456	17,0297
Кладбищ-	24,2819	0
Похорон-	24,2819	17,0297
Могил-	24,2819	0

В депрессивных текстах в первую очередь использовались слова «суицид-», «порез-» (вообще не упоминаемые в группе условного благополучия) и только потом «смерть-». Похоже, это отражает «самодостаточность» суицида в сознании авторов. Именно крик о помощи, транслируемый таким болезненным способом, а не собственно смерть, являются главной потребностью. Оторванность от темы смерти прослеживается и в редком упоминании «депрессивными» авторами явлений, связанных с организацией захоронения (хотя одной из распространенных суицидальных фантазий является представление о собственных похоронах, правда, чаще сюжетом в них выступает реакция окружающих на факт утраты [26]. При анализе текстов складывается впечатление, что некоторые молодые авторы словно бы не могут осознать связь между самоповреждающими действиями и смертельным исходом. В этом смысле снятие флера романтики с процесса умирания и лишения себя жизни могло бы отрезвить их разум и заставить задуматься об иных способах совладания с жизненными трудностями. В нормативных текстах люди упоминают смерть, говоря о известных личностях («смерть Политковской, Немцова...»), упоминая пословицы и поговорки (««что русскому здорово, то немцу смерть»»), обсуждая общественные проблемы («Покажи мне сколько смертей на дорогах ...?»). Таким образом, более благополучные молодые люди не связывают смерть с самими собой, либо, обсуждая потенциально смертельные опасности, говорят о том, как их можно избежать. В «неблагополучных» текстах видна иная картина: они говорят с окружающими о собственной смерти, думают о ней, вспоминают смерть близких, ставшую для некоторых отправной точкой в формировании неблагополучия. Смерть будто является для них незримым спутником («Мне все казалось, что смерть где-то рядом»), входит в круг их интересов, формируя толерантное отношение и

возможность «примерить ее на себя». Так формируется «трангрессия суицидальности» – характерное для постмодерна постепенное проникновение в повседневность опасных и переходящих границы дозволенного явлений, таких как «суицидальные тренды», создаваемые группами смерти, нормализующими самоубийство [39]. Иногда идея умирания связывается с мифологизацией смерти и мотивом перерождения, реинкарнации («Посредством смерти, я не хочу избавиться от проблем навсегда, я хочу переродиться в другом месте, с другим достатком и возможностями») – почему-то в этом случае автор уверен, что все его проблемы автоматически решатся. Таким образом, смерть выступает своего рода категорическим эскапизмом, когда бегство осуществляется в выдуманный иной мир, в новую, более благополучную жизнь. Все это происходит на фоне утраты жизненных ориентиров, которая выражается в ощущении бессмысленности всего и нигилизме («я понял что смерть бессмысленна как и жизнь»). Антисуицидальными барьерами выступают мысли о близких, которые будут страдать («Но в самую последнюю секунду я начинаю думать о моей матери, которая не переживет моей смерти»), и, возможно, это и есть главный ресурс для преодоления ими жизненных трудностей. При фрустрированной потребности в питающих, поддерживающих межличностных отношениях молодые люди могут стремиться к суррогатным формам общения, примером которого является киберкоммуникация, усеченная и обезличенная, но позволяющая без страха и утайки рассказать о своих проблемах. Величина массива текстов жанра «интернет-откровения» наводит на мысль о том, сколько людей не находят отклика в реальных взаимоотношениях и обращаются в сеть за поддержкой вместо того, чтобы поделиться переживаниями с реальными людьми.

Таким образом, составляя список слов-маркеров неблагополучия, связанного с риском формирования суицидальных намерений, выделим следующие:

- среди глаголов: ненавидеть, спать, замкнуться, болеть, устать;
- среди наречий: плохо, больно, тяжело, несвободно;
- среди существительных, имеющих эмоциональную окраску: одиночество, стыд, отчаяние, депрессия, а также связанные с тематикой умирания и самоповреждения (суицид, самоубийство, смерть, порез).

Таким образом, авторы текстов с низким уровнем благополучия фокусируют внимание на своих негативных переживаниях, порой весьма физиологично и демонстративно описывают самоповреждающее поведение, которое, по их мнению, призвано заглушить душевные страдания. В их лексике преобладает упор на описание тяжести своего эмоционального состояния, чувства отчаяния и безысходности. Столь яркое описание собственных переживаний может выполнять важную функцию – вербализовав проблему и получив эмпатический отклик (который приветствуется в сообществах, созданных для поддержки людей с ментальными расстройствами), человек может ощутить облегчение, структурировать имеющиеся у него идеи относительно вопросов жизни и смерти, рассказать заинтересованному, пусть и коллективному собеседнику, что его беспокоит. Таким образом, подобные сообщества выполняют психотерапевтическую функцию, обеспечивая собеседнику безусловное принятие и внимание. Если же обратиться к массивам текстов,

созданным условно благополучным авторами интернет-дискуссий, в них целью часто является самоутверждение, доказательство своей правоты, а для этой цели люди могут использовать лексику, оказывающую негативное влияние на самооценку и душевное состояние человека, находящегося в кризисном состоянии. Методологически изучение жанра интернет-откровений дает широкий простор для анализа эмоционально окрашенной лексики, поиска и уточнения маркеров различных состояний, чтобы в конечном итоге приблизиться к автоматизации процесса оценки суицидального риска и принять соответствующие превентивные меры, способные предотвратить самоубийства среди молодежи как школьного, так и студенческого возраста.

Благодарность

Выражаю благодарность доктору психологических наук, профессору кафедры социальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургского государственного университета» Куликову Леониду Васильевичу за предоставление массивов текстов для психолингвистического анализа и кандидату психологических наук, доценту кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского» Маленовой Арине Юрьевне за помощь в организации исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Психология в медицине. М.: Наука. 1998. С. 231–244.
2. Аминов И. Самоубийства и их профилактика в Российской Федерации. 2021 год: основные факты //Демоскоп Weekly. 2021. № 911-912. URL: <https://is.gd/dtealK> (дата обращения: 12.06.2022).
3. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. М.: Питер, 2003. 207 с.
4. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания. //Иркутск: ИПКРО. 2009. 172 с.
5. Башенкова Л.А. Диагностика синдрома эмоционального выгорания и мероприятия, направленные на его предупреждение //Среднее профессиональное образование. 2015. №11. С. 43–45.
6. Беляева О.В. Роль довузовской подготовки в повышении качества профессионального образования //Решетневские чтения. 2014. № 18. С. 127-131
7. Бердяев Н.А. Самопознание: учение Бердяева с комментариями /сост. и коммент. Е.Лиственной. Москва: Издательство АСТ, 2018. – 320 с.
8. Бойко Р.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь. 2006. 256 с.
9. Винокур В.А. Профессиональный стресс у медицинских работников //Вестник МАПО. 2012. № 2. С. 25–30.
10. Водопьянова Н.Е., Густеева А.Н. Воспринимаемая самооффективность и ресурсообеспеченность как факторы, препятствующие профессиональному выгоранию. //Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 23-30.
11. Водяха С. А. Особенности психологического благополучия старшеклассников //Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114–120.
12. Всемирная организация здравоохранения. Самоубийство. URL: <https://is.gd/JBQgUM> (дата обращения: 04.06.2022).
13. Гарданова Ж.Р., Есаулов В.И., Седова Е.О., Ильгов В.И., Вепренцова С. Ю., Калина С.А., Фетисова Л.Н., Матрешин И. М. Гендерные особенности факторов риска суицидального поведения у подростков //Репродуктивное здоровье детей и подростков. 2020. Том 16. № 4. С. 131–150.
14. Головей Л.А., Данилова М.В. Структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 1. С. 38–45.
15. Горшков М.К. Прикладная социология: методология и методы: интерактивное учебное пособие. М.: ФГАНУ «Центр социологических исследований», Институт социологии РАН. 2012. 404 с.

16. Гусева И.С. Психологические маркеры суицидального поведения в профилях личности СМИЛ и ОСР //Виктимология. 2018. № 4 (18). С. 50-53.
17. Демина А.Д. Психологическая адаптация к умственному труду в условиях нервно-эмоционального напряжения: учебное пособие. М.: Просвещение, 2006. 236 с.
18. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер. 2010. 464 с.
19. Истрофилова О.И. Исследование готовности педагога к участию в инновационном образовательном процессе //Социальное и педагогическое образование: векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, Нижневартовск, 23 апреля 2019 года /Ответственные редакторы Л. А.Ибрагимова, Е. А. Бауэр. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019. С. 23-27. EDN RAVBMW.
20. Кискер К.П., Фрайбергер Г., Розе Г.К. Психиатрия. Психосоматика. Психотерапия. М.: Алетейа. 1999. 504 с.
21. Колмогорова А.В. Использование текстов жанра «Интернет-откровение» в контексте решения задач сентимент-анализа //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17. № 3. С. 71–82.
22. Косарев В.В. Профессиональная заболеваемость медицинских работников Самарской области. //Гигиена и санитария. М.: Медицина. 2004. № 3. С.27-38.
23. Костина Е., Анимисова Н. В Омске слушатель академии МВД покончил с собой в тире. 2021. 10 марта. URL: <https://is.gd/ZJn2g2> (дата обращения: 15.10.2022).
24. Котова Е.В. Психологические «маркеры» суицидального поведения личности. //Тюменский медицинский журнал. 2013. №3. Том 15. С. 21–22
25. Крапивина О.В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих: Дисс. ...канд. психол. наук /О. В. Крапивина. Тамбов, 2004. 231 с.
26. Крылов В.И., Ретюнский К.Ю., Зотов П.Б. Суицидальные фантазии при депрессивных состояниях //Суицидология. 2018. Том. 9. № 3 (32). С. 98–103
27. Ксенофонтов А.М. Профилактика психологической дезадаптации сотрудников правоохранительных органов в штатных и экстремальных условиях служебной деятельности. Архангельск: СГМУ, 2011. 35 с.
28. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие. СПб.: Питер. 2004. 464 с.
29. Куликов Л.В. Проблема поиска эмпирических оснований классификации чувств //Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2018. № 1. С. 4–12.
30. Маленова А.Ю., Маленов А.А., Федотова Е.Е. Структура субъективного благополучия и ее гендерные особенности у студенческой молодежи //Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2019. № 3. С. 22–33.
31. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются //Школьный психолог. 1998. № 7 С.16-18.

32. Недуруева Т.В. Социально-психологические детерминанты профессионально-личностных деформаций представителей профессий групп риска: дисс... кандидата психологических наук, Курск, 2007.
33. Олейникова Л.В., Тюстина Г.Г. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения //Социальное и педагогическое образование: векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, Нижневартовск, 23 апреля 2019 года /Отв. ред. Л.А.Ибрагимова, Е. А. Бауэр. – Нижневартовск: Нижневарт. гос. ун-та, 2019. С. 37-41.
34. Пряжникова Е.Ю. Психологические основы развития профессионального самосознания профконсультанта: дисс. ... доктора психологических наук. Тверь, 2001.
35. Пряжников Н.С. Профорентация: гармонизация точек зрения. //Научный диалог. 2018. №3. С. 289-303.
36. Салаватова А.М. Социализация обучающихся через реализацию образовательных моделей. Almatater (Вестник высшей школы). 2018. № 2. С. 40-45. EDN: YQBBWC
37. Семенова Е. Под окнами одного из домов Омска обнаружили тело студента //Аргументы и факты. Омск. 2021. 6 октября. URL: https://omsk.aif.ru/incidents/pod_oknami_odnogo_iz_domov_omska_obnaruzhili_telo_studenta (дата обращения: 15.10.2022).
38. Татьянченко Д.В. Профорентация: основы, проблемы, тенденции, ресурсы: методическое пособие для руководителей образовательных организаций. НИЦ «Центр управления образовательными проектами ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». Челябинск, 2016. 55 с.
39. Узлов Н.Д. Трансгрессия суицидальности, виртуальная реальность и искушение смертью //Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2017. № 7. С. 80–91.
40. Тюстина Г.Г., Бауэр Е.А. Педагогический класс в вузе как форма организации профессиональной ориентации обучающихся старших классов //Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. С. 103–105.
41. Филоненко Ю. В., Яковлева Е. А. Субъективное благополучие научно-педагогических работников современных университетов в рамках концепции баланса жизни и труда //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены.2019. № 3. С. 68–85.DOI:<https://doi.Org/10.14515/monitoring.2019.3.05>
42. Харарбахова М.А., Мусатова О.А., Шпагина Е.М. Интернет и одиночество подростков //Психология и право. 2021. Том 11. №4. С. 2-13. DOI: <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110401>
43. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга. 2008. 296 с.
44. Шнейдман Э. Душа самоубийцы. М.: Смысл, 2001. 315 с.
45. Agurto C., Pataranutaporn P., Eyigoz E.K., Stolovitzky G., Cecchi G. Predictive linguistic markers of suicidality in poets //Conference: IEEE 12th International Conference on

Semantic Computing (ICSC). 2018. P. 282–285. URL: https://www.researchgate.net/publication/324959811_Predictive_Linguistic_Markers_of_Suicidalit_y_in_Poets (In English).

46. BaharM., UgurH., AsilM. Social achievement goals and students' socio-economic status : Cross-cultural validation and gender invariance // Issues in Educational Research. 2018. № 28 (3). P. 511-529. URL: <http://www.iier.org.au/iier28/bahar.pdf> (In English).

47. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1996. 318 p. (In English).

48. Diener E. D., NapaScollon C. N., LucasR. E. The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness / eds. P. T. Costa, I. C. Siegler. Amsterdam, 2004. P. 187–219 (In English).

49. Diener E. Subjective well-being //Psychological Bulletin. 1984. № 95. P. 542–575. (In English).

50. Dommermuth L., & Kltisener S. (2018). Formation and realisation of moving intentions across the adult life course. Population Place and Space, 25(5). 1–24. <https://doi.org/10.1002/psp.2212> (In English).

51. Fekete S. The Internet – A New Source of Data on Suicide, Depression and Anxiety: A Preliminary Study // Archives of Suicide Research. 2002. № 6(4). P. 351–361. (In English).

52. Kumar M., Dredze M., Coppersmith G., and De Choudhury M. Detecting Changes in Suicide Content Manifested in Social Media Following Celebrity Suicides //ACM Conference on Hypertext and Social Media. 2015. vol. 1. P. 85–94. (In English).

53. McMullen L.M., Conway J.B. Conventional Metaphors for Depression // The Verbal Communication of Emotions. 2002. P. 167–183. (In English).

54. Ringel E. The presuicidal syndrome. Suicide and life-threatening behavior. 1976; 3: 131–149. (In English).

55. Rude, S.S. Use of Depressed and Depression-Vulnerable College Students /S.S. Rude, E.M. Gortner, J.W. Pennebaker.- Text : direct //CognitionandEmotion. 2004. №18. P. 1121–1233.(In English).

56. Schoeneman T.J.,Schoeneman K.A."The Black Struggle": Metaphors of Depression in Styron's Darkness Visible // Journal of Social and Clinical Psychology. 2004. № 23(3). P. 325–346. (In English).

57. Steele M.M., Doey T. Suicidal behaviour in children and adolescents. Part 1: etiology and risk factors. National Center for Children in Poverty. Adolescent Mental Health in the United States // Can. J. Psychiatry. 2007. Vol. 52, N 6, suppl. 1. P. 21-33. (In English).

58. Stirman S. W., Pennebaker J.W. Word Use in the Poetry of Suicidal and Nonsuicidal Poets // Psychosom. Med. 20021. vol. 522. no. 12. P. 517–522. (In English).

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

ТИП САМОИНТЕРПРЕТАЦИИ И СТРУКТУРА РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ КАК ФАКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Выполнено в рамках государственного задания Минобрнауки РФ FZEW-2020-0005

Проблеме благополучия, ее разным аспектам в последнее время посвящается много исследований не только в связи с высокой значимостью самочувствия и удовлетворенностью жизнью населения, но и поиском факторов, их обуславливающих, для поддержания и укрепления позитивных социальных эффектов в обществе при контроле возможных дисфункциональных последствий. Особое внимание в этом контексте уделяется молодежи как группе, отличающейся масштабностью, стратегической ценностью, чувствительностью к актуальным вызовам и готовностью к быстрой реакции на них в силу психической и поведенческой гибкости. Подобная активность и сензитивность молодого поколения закономерно вызывает беспокойство государства, поскольку личные и общественные ориентиры могут вступать в конфронтацию из-за несовпадения планов социализации и самореализации. Все эти трансформации опосредуются культурой, приобретая особое значения для России, имеющей специфическое территориальное положение, в пространстве которого сосуществует множество этнических групп, не говоря уже о влиянии мировых трендов на развитие и функционирование людей в разных сферах жизнедеятельности.

Во многих определениях психологического благополучия подчеркивается идея субъектности, активности человека в формировании интегральной оценки своей жизни и разных ее сторон [3; 9; 21; 39; 53 и др.]. Естественно, такая оценка требует наличия определенного рода критериев, которые человек, прежде всего, черпает в своей культуре, выступающей богатой почвой для формирования эталонов, норм, ориентиров человеческого бытия [47]. Культура, ее ориентации задают определенные рамки и перечни критериев благополучия личности. Это может быть временной критерий – положительный образ себя не только в настоящем, но и прошлом (Y.H. Kim, H. Cai, M. Gilliland) [59], критерий сферы, в которой оценивается благополучие – скорее деловая или межличностная (В.Ф. Петренко, О.В. Митина) [35], желаемый образец социальных отношений – по параметрам горизонтальность/вертикальность, индивидуализм/коллективизм, социально ориентированное или индивидуально ориентированное благополучие (Р.М. Шамионов) [47].

В современной психологической науке уже накоплен фактический материал относительно структуры и особенностей благополучия, его потенциальных факторов и предикторов [4; 20; 43; 46 и др.]. Вместе с тем, дефицитарно представлены данные относительно внутренних механизмов связи этих факторов и компонентов субъективного благополучия. Еще одним аспектом этой проблемы, требующим отдельного внимания,

выступает неоднозначность изучения проблемы психологического благополучия именно группового субъекта. Анализ данной проблематики связан, главным образом, с исследованием психологического состояния общества и его индикаторов. Ее основы заложены в демографии, социологии, медицине, психологии. Этот социальный феномен традиционно рассматривается на макро – и микроуровнях. На макроуровне социальное здоровье, согласно позиции ВОЗ, наряду с физическим и психическим здоровьем изучается как компонент здоровья общества в целом. При изучении психологического состояния социума на микроуровне в фокусе внимания главным образом оказывается его взаимосвязь с уровнем здоровья его членов – физическим, психическим, психологическим, включающим, в том числе, способность эффективно совладать со стрессом. Таким образом, особую актуальность приобретает изучение показателей/индикаторов субъективного благополучия и его составляющих на примере конкретных социальных групп.

Принимая во внимание особенности молодежи как социально-демографической группы, задачами которой является как профессиональное самоопределение и поиск своего места в трудовых отношениях в обществе, так и создание собственной семьи, формирование тесных межличностных отношений, и что решение этих задач обусловлено социокультурной средой и местом проживания, целью настоящего исследования выступает поиск индивидуальных и средовых факторов благополучия студенческой молодежи Сибирского региона. В качестве личностного фактора, нами был выбран феномен самоинтерпретации, а средового – структура семьи. Поскольку современная молодежь как правило не стремится к созданию собственной семьи на этапе обучения в вузе, отодвигая решение этой задачи на следующий этап развития (а то и вовсе исключая ее), при этом связь с родительской семьей даже при отдельном проживании сохраняется и зачастую бывает очень тесной, мы решили сконцентрировать свои исследовательские замыслы на установлении связи между благополучием студентов и структурой их родительской семьи как его потенциальным фактором. Что касается самоинтерпретации, то выбор этого психологического конструкта, помимо его яркой культуральной обусловленности, отражает ключевое противоречие юности – одновременное стремление к автономности и независимости при отсутствии достаточных для этого ресурсов как социально-экономических, так и личностных. Поскольку самоинтерпретация относится к числу относительно новых феноменов, предварим знакомство с результатами исследования ее более глубоким теоретическим анализом, в том числе, через установление связи со структурой семьи и благополучием.

Классической теорией самоинтерпретации является теория Н. Markus и S. Kitayama. В соответствии с ней люди, проживающие в разных частях мира, имеют принципиально разные представления о себе, которые можно расположить на оси между независимым и взаимозависимым типами самоинтерпретации. Так, люди, принадлежащие к западной культуре, отличаются независимостью и определяют себя с точки зрения внутренних атрибутов – способностей, ценностей и предпочтений, тогда как люди, принадлежащие к восточной культуре, напротив, имеют взаимозависимую самоинтерпретацию, определяют

себя через групповую принадлежность и вместо своих уникальных личностных черт обращают внимание на социальные отношения [62].

T. Singelis определяет самоинтерпретацию как совокупность мыслей, чувств и действий человека, проявляющихся в его отношениях с окружающими людьми. Описывая противоположные типы самоинтерпретации, автор приводит следующие характеристики: опора в своем поведении либо на себя, свои мысли и чувства, либо на группу и элементы ее структуры (нормы, роли и статусы), разный локус контроля – интернальный или экстернальный, разные коммуникативные склонности – к прямолинейности или тактичности, и так далее [67].

Несмотря на то, что в теории Н. Markus и S. Kitayama независимая самоинтерпретация объединяет разные схожие показатели в единую характеристику личности [62], в некоторых исследованиях вместо положительной взаимосвязи между уникальностью и эгоизмом, уверенностью в себе и эмоциональной отстраненностью, независимым мышлением и ситуационным постоянством наблюдается отрицательная взаимосвязь, что входит в противоречие с пониманием самоинтерпретации как единого целостного конструкта.

Достоверность объяснения различий, наблюдаемых в способах восприятия людьми самих себя, исключительно их культурной принадлежностью также ставится под сомнение многими авторами, поскольку противоположные данные, собранные у испытуемых из Северной Америки и Восточной Азии, на которые, как правило, и полагаются сторонники упрощенной культурной дихотомии «Запад – Восток», далеко не всегда находят свое подтверждение в более крупномасштабных многонациональных опросах [64].

Так, например, в сравнительном исследовании широкого круга культур V. Vignoles показывает, что тип индивидуальной самоинтерпретации не всегда обусловлен культурными нормами. В связи с чем, допуская сосуществование разных параметров самоинтерпретации в одной и той же культурной группе, коллектив авторов под его руководством разрабатывает другую модель, учитывающую семь вариантов для проявления самоинтерпретации [69].

Со временем сами Н. Markus и S. Kitayama уточнили, что, по их мнению, независимость и взаимозависимость не являются индивидуальными свойствами личности, и поэтому люди, живущие в общем культурном контексте, вправе использовать разные способы для проявления своей самоинтерпретации. Согласно их новой позиции, предложенные ранее конструкты правильнее понимать в качестве свойств культуры, побуждающих, но не обязывающих всех причастных людей думать, чувствовать или вести себя в соответствии с ними [63].

Как следует из описания самоинтерпретации, ее тип отражает в том числе и то, насколько люди при стремлении к реализации врожденного потенциала ориентируются на усвоенные ими ожидания и нормы, которые сложились в обществе или отдельных социальных группах, например, семье. Согласно положению о базовых психологических потребностях в рамках теории самодетерминации R. Ryan и E. Deci, потребность в автономии, являющаяся главным условием благополучного развития и функционирования людей, не только не противоречит их врожденному стремлению к надежным социальным

отношениям, но и является следствием безопасного типа привязанности со значимыми людьми [66].

Привязанность и автономия, по мнению С. Kagitcibasi, могут успешно сосуществовать, так как относятся к двум разным измерениям – межличностной дистанции (привязанность и обособленность) и регуляции собственной деятельности (автономия и гетерономия). В результате их пересечения образуются четыре личностные типа, каждому из которых соответствует определенный тип семейного воспитания. Таким образом, согласно данной теории, люди могут испытывать привязанность к своему окружению и одновременно с этим самостоятельно инициировать и выполнять любую деятельность, ориентируясь на свое подлинное «Я», в особенности если к этому располагают отношения в их семье [58].

И хотя результаты эмпирического изучения взаимосвязи между благополучием и удовлетворением (или фрустрацией) потребностей в автономии и привязанности часто являются неоднозначными, мета-анализ исследований, направленных на изучение социальной поддержки в отношениях с разными группами, демонстрирует ее связь с разными показателями благополучия у подростков [52]. Кроме этого, мета-анализ исследований, проведенных и в индивидуалистских, и в коллективистских культурах также подтверждает достоверную связь между автономией и субъективным благополучием в разных возрастных группах, и в том числе у молодежи в период студенчества [71].

С учетом того, что многие люди испытывают влияние семейных факторов на переживание своего счастья, и даже ценят счастье семьи выше личного счастья [60], интерес представляет феномен дифференциации «Я», предложенный М. Bowen в рамках теории семейных систем и отражающий способность людей независимо функционировать, поддерживая связь с другими членами семьи [51]. Среди молодых взрослых связь между удовлетворенностью жизнью и дифференциацией опосредует доминирующий тип самоинтерпретации. То есть дифференциация связана с самоинтерпретацией (высокая – с независимой, низкая – со взаимозависимой), а самоинтерпретация, в свою очередь, вне зависимости от типа, связана с удовлетворенностью жизнью [57; 65].

Результатом изучения семейной структуры в качестве фактора психологического благополучия в большинстве случаев являются незначительные статистические различия между подростками из полных, неполных, расширенных, нуклеарных и разных прочих семей [55; 72], что, вероятно, указывает на то, что качество отношений в семье оказывает большее влияние на самочувствие растущих в ней детей, чем тип семейной структуры [50].

При этом несмотря на то, что роль семейного окружения в изменении удовлетворенности жизнью снижается при переходе от подросткового возраста к юности [70], изучение взрослых детей, с одной стороны, обретающих самостоятельность, а с другой стороны, сохраняющих свою зависимость от семьи, способно расширить текущее понимание субъективного благополучия молодежи в связи с ее самоинтерпретацией, которая формируется и проявляется в ближайшем окружении молодых взрослых, включающем в том числе их родительскую семью. Важно также учитывать, что модель родительской семьи продолжает играть значимую роль в дальнейшем семейном самоопределении молодежи [29]

на фоне разнообразия имеющихся структур, распространение которых постепенно смягчает стигматизацию как в сознании отдельных людей, так и общества [31; 36]. Однако, модели, имевшие однозначный приоритет в прошлом, не утрачиваются, продолжая свое существование, подчеркивая ценность расширенной структуры и тесных межпоколенных отношений, оказывающих влияние на протекание сепарационных процессов и благополучие всех членов семьи [10; 19; 26; 27; 34].

Итак, цель настоящего исследования состоит в изучении взаимосвязи между показателями независимой самоинтерпретации личности и компонентами субъективного благополучия у студенческой молодежи из семей с разной структурой.

Для достижения данной цели мы выдвинули следующие задачи: 1) определить общий уровень независимой самоинтерпретации и выраженность ее отдельных показателей у молодых людей из разных семей; 2) выявить особенности эмоционального самочувствия и удовлетворенности разными сферами жизни у студентов, имеющих разную структуру родительской семьи; 3) установить взаимосвязь между компонентами индивидуального субъективного благополучия и показателями независимой самоинтерпретации у молодых людей из семей разного типа в период студенчества; 4) установить взаимосвязь удовлетворенности жизнью семьи и оценки взаимозависимого семейного счастья с показателями независимой самоинтерпретации у студенческой молодежи в зависимости от структуры ее семьи.

Основная гипотеза исследования состоит в том, что выраженность показателей независимой самоинтерпретации и компонентов субъективного благополучия, а также их взаимосвязь отличаются у студентов в зависимости от структуры родительской семьи.

Для проверки выдвинутой гипотезы первоначально было обследовано 308 студентов нескольких вузов города Омска. Далее из общей выборки были исключены молодые люди, имеющие собственные семьи, а именно 36 молодых людей (11,7%). Таким образом, итоговая выборка составила 272 студента, формально принадлежащих к родительским семьям: 168 девушек (61,8%) и 104 юношей (38,2%) в возрасте от 17 до 24 лет ($M = 19,8$ лет). Определение типа родительской семьи респондентов (количественный и качественный состав) осуществлялось с помощью анкетирования, благодаря чему опрошенные были разделены на четыре группы. Последние образованы сочетанием таких признаков, как полная или неполная родительская пара, а также расширенная или нуклеарная структура семьи. К неполным нуклеарным семьям относятся 32 респондента (11,8%), к полным нуклеарным – 116 респондентов (42,6%), к неполным расширенным – 40 респондентов (14,7%) и, наконец, к полным расширенным – 84 респондента (30,9%).

Основным методом сбора данных выступило психологическое тестирование. Психодиагностический комплекс включал следующие методики: 1) Шкала независимой самоинтерпретации (Self-Construal Scale), направленная на выявление ее преобладающего типа через оценку восьми разных показателей: стремление отличаться, автономность, самостоятельность, уверенность в себе, постоянство, самовыражение, прямолинейность и свобода от контекста [69]; 2) Индекс оценки аффекта (Affect Valuation Index) – методика,

направленная на диагностику эмоционального благополучия респондентов через их самооценку переживания и проявления эмоциональных состояний разной направленности (положительной и отрицательной) [68]; 3) Шкала взаимозависимого счастья (Interdependent Happiness Scale) [56], модификация которой направлена на диагностику общего уровня счастья семьи с учетом ее социального контекста через оценку респондентами таких утверждений, как «Я чувствую, что окружающие люди положительно оценивают мою семью», «Я верю, что моя семья достигла тех же стандартов жизни, что и окружающие семьи», «Я верю, что жизнь моей семьи такая же счастливая, как и у окружающих семей» и так далее [61]; 4) Шкала удовлетворенности жизнью (The Satisfaction With Life Scale) [54] – классический инструмент диагностики, модифицированный для выявления общего уровня удовлетворенности жизнью семьи через оценку респондентами таких утверждений, как «Почти во всем жизнь моей семьи близка к идеалу», «На данный момент моя семья достигла всего, чего хотела в жизни», «Если бы моя семья смогла прожить жизнь еще раз, она бы почти ничего в ней не изменила» и так далее [61]; 5) авторская анкета, включающая вопросы об удовлетворенности респондентов такими сферами жизни, как здоровье, отношения с семьей, друзьями и другими людьми, личностный рост, достижения, возможности и финансовое положение, а также вопросы, позволяющие получить сведения о поле, возрасте, семейном положении и составе семьи респондентов. Что касается последнего, поскольку мы не настаивали на соблюдении каких-либо критериев, будь то совместное проживание или кровное родство, респонденты самостоятельно принимали решение о принадлежности тех или иных людей к членам своей семьи, вероятно, исходя из чувства единства и сопричастности с ними, которые, на наш взгляд, являются даже более важными при изучении субъективного благополучия молодежи, чем объективные (пространственные, правовые, экономические и любые другие) критерии выделения семьи. Обработка полученных данных осуществлялась при помощи следующих методов: первичные описательные статистики, U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона, ф-критерий – угловое преобразование Фишера и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Перейдем к представлению и анализу полученных результатов. При решении первой задачи, направленной на определение общего уровня независимой самоинтерпретации и выраженности ее отдельных показателей у молодых людей из разных семей, мы обнаружили, что показатели самоинтерпретации выражены у студентов неравномерно. Об этом говорит ранжированная последовательность средних значений, которая в порядке убывания выглядит следующим образом: уверенность в себе, стремление отличаться, самостоятельность, самовыражение, свобода от контекста, постоянство, прямолинейность и автономность (рис. 3.1).

Наиболее высокая выраженность уверенности в своих силах указывает на то, что опрошенная молодежь, совершая важные выборы в своей жизни, в первую очередь прислушивается к себе, а не следует ожиданиям окружающих, а низкая выраженность автономности – на то, что молодежь испытывает счастье или печаль своих близких также

сильно, как собственные состояния, и, кроме этого, гордится их успехами и принимает на собственный счет все критические оценки в их адрес.

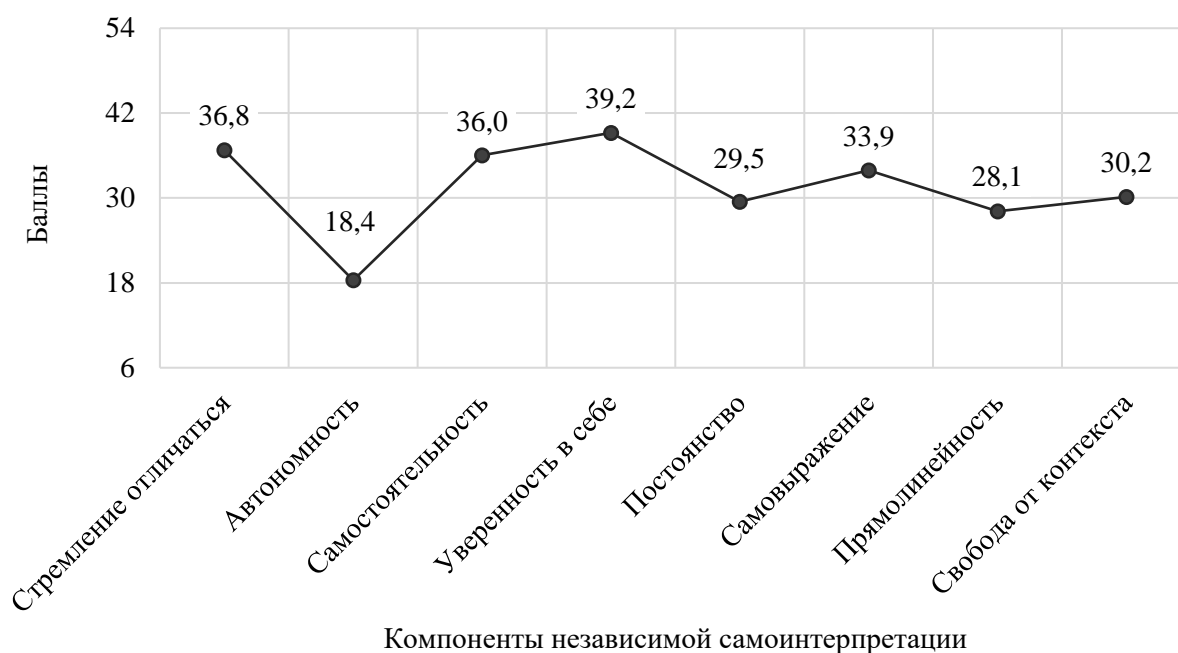


Рис. 3.1. Выраженность компонентов независимой самоинтерпретации в студенческом возрасте

Отметим также, что постоянство, которое заключается в одинаковом самовосприятии и поведении независимо от социального окружения, в том числе дома и в обществе, отличается от прочих шкал наиболее высокой величиной стандартного отклонения ($SD = 10,3$), что указывает на высокую вариативность ответов и, соответственно, разный подход испытуемых к общению с окружающими людьми – от приспособления к ним и до полного сохранения верности своим склонностям и интересам.

Интересно, что соотношение исследуемых показателей самоинтерпретации совпадает у молодых людей из семей разного типа и соответствует усредненному профилю, характерному выборке целом (табл. 3.1).

Таблица 3.1

Сравнение студенческой молодежи из семей с разной структурой по выраженности компонентов независимой самоинтерпретации

Компоненты независимой самоинтерпретации		Неполная нуклеарная	Полная нуклеарная	Неполная расширенная	Полная расширенная
1	Стремление отличаться	37,7	36,8	37,8	36,6
2	Автономность	18,8	19,0	18,2	17,1
3	Самостоятельность	37,7	36,1	36,1	35,0
4	Уверенность в себе	41,1	39,7	38,9	38,4
5	Постоянство	28,6	29,7	29,8	28,8
6	Самовыражение	33,9	34,0	35,3	33,4
7	Прямолинейность	27,7	28,9	27,9	27,6
8	Свобода от контекста	29,3	30,6	30,9	29,5

При этом, несмотря на малочисленность статистически достоверных отличий между всеми студентами с разной структурой семьи, они все же существуют. Так, например, по результатам сравнения, автономность и прямолинейность преобладают у молодых людей из

полных нуклеарных семей, стремление отличаться, постоянство, самовыражение и свобода от контекста – у молодых людей из неполных семей расширенного типа, а самостоятельность ($U = 1023,5$, $p \leq 0,05$) и уверенность в своих силах ($U = 1070$, $p \leq 0,1$) – у молодых людей из неполных нуклеарных семей, которые статистически достоверно превосходят молодых людей из расширенных полных семей по двум названным показателям.

В свою очередь у респондентов из расширенных полных семей наблюдаются наиболее низкие средние баллы по каждому показателю, включая суммарную шкалу самоинтерпретации (рис. 3.2), что говорит об их большей склонности к взаимозависимым отношениям по сравнению с молодыми людьми с другой структурой родительской семьи.

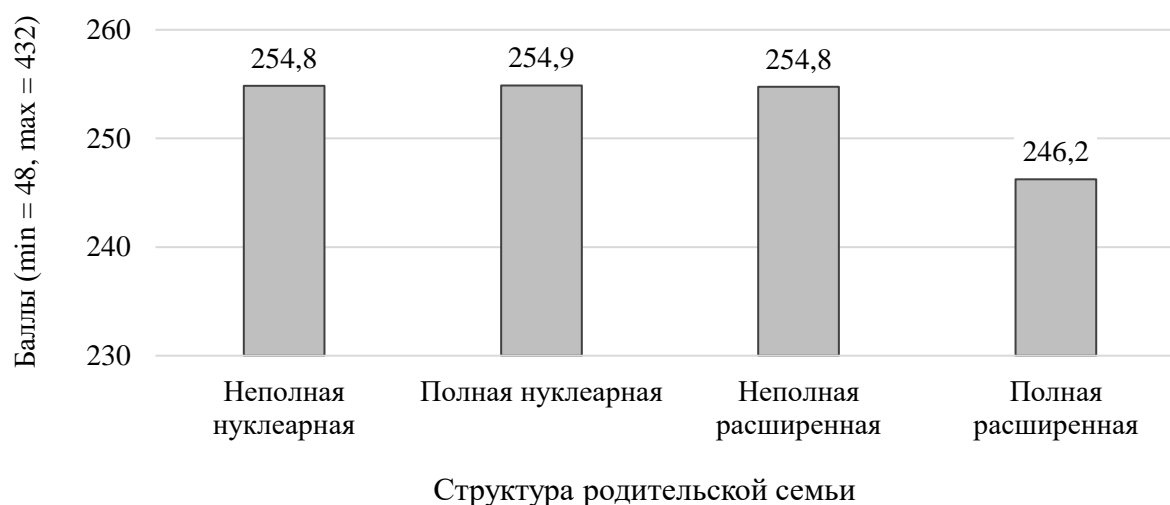


Рис. 3.2. Сравнение студентов из семей с разной структурой по общему уровню независимой самоинтерпретации

Отметим, что, хотя отличие молодёжи из полных расширенных семей от остальных респондентов по шкале общей независимой самоинтерпретации не является значимым, на наш взгляд, оно согласуется с обратной взаимосвязью между данной шкалой и количеством людей в семье, о которых респонденты думали, принимая участие в нашем исследовании ($r_s = -0,115$, $p \leq 0,1$). Согласно выявленной корреляции, чем больше людей респонденты относят к членам своей семьи, тем меньше социальной независимости мы можем наблюдать в их мыслях, действиях и чувствах.

В рамках решения второй задачи, направленной на выявление особенностей субъективного благополучия студентов из семей с разной структурой через определение не только общей удовлетворённости жизнью (в качестве когнитивного компонента) и счастья (в качестве эмоционального компонента в контексте социального взаимодействия), мы дополнительно обратились, с одной стороны, к оценочным суждениям респондентов об отдельных аспектах их жизни, а, с другой стороны, к двум группам эмоциональных состояний с противоположным знаком с учетом их переживания и проявления.

Начнем с того, что ранжированные последовательности жизненных сфер, составленные на основе их субъективной оценки, не совпадают у молодых людей из семей разного типа.

Несмотря на то, что как по выборке в целом, так и в отдельных подгруппах удовлетворенность социальными отношениями и возможностями преобладает над удовлетворенностью здоровьем, личностным ростом, достижениями и финансовым положением, при более детальном рассмотрении между студентами можно найти некоторые отличия (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Ранжирование отдельных сфер жизни по уровню удовлетворенности ими у студенческой молодежи из семей с разной структурой

Неполная нуклеарная		Полная нуклеарная		Неполная расширенная		Полная расширенная	
Сфера жизни	М	Сфера жизни	М	Сфера жизни	М	Сфера жизни	М
Возможности	7,0	Отношения с семьей	6,9	Отношения с друзьями	6,7	Отношения с семьей	6,8
Отношения с людьми	6,9	Отношения с друзьями	6,8	Возможности	6,6	Отношения с друзьями	6,7
Отношения с друзьями	6,8	Отношения с людьми	6,6	Отношения с людьми	6,5	Возможности	6,5
Отношения с семьей	6,4	Возможности	6,2	Отношения с семьей	6,2	Отношения с людьми	6,4
Личностный рост	6,2	Здоровье	5,9	Личностный рост	5,9	Личностный рост	5,6
Здоровье	6,2	Личностный рост	5,8	Достижения	5,2	Здоровье	5,6
Достижения	5,8	Достижения	5,1	Здоровье	5,0	Достижения	5,3
Финансовое положение	4,7	Финансовое положение	4,8	Финансовое положение	4,7	Финансовое положение	4,5

Так, например, для респондентов с двумя родителями отношения с семьей являются наиболее благополучной сферой жизни из всех, в то время как для респондентов из неполных семей эта сфера жизни уступает не только возможностям, но и другим видам социальных отношений – с друзьями и окружающими людьми. Вопреки нашим ожиданиям, у респондентов из неполных семей с простой или сложной семейной структурой возможности занимают первую или вторую рейтинговую позицию по степени удовлетворенности данной сферой, в то время как у респондентов из полных семей – только третью или четвертую. Оценки личностного роста и здоровья примерно соответствуют друг другу у всех респондентов за исключением представителей неполных расширенных семей, которые довольны своим физическим самочувствием еще меньше, чем завоеванными достижениями. Оценка своих достижений другими студентами ниже оценки всех прочих сфер за исключением финансового положения, вызывающего наибольшее недовольство и потому занимающего заключительное место в рейтинге у молодых людей с любой структурой семьи (рис. 3.3).

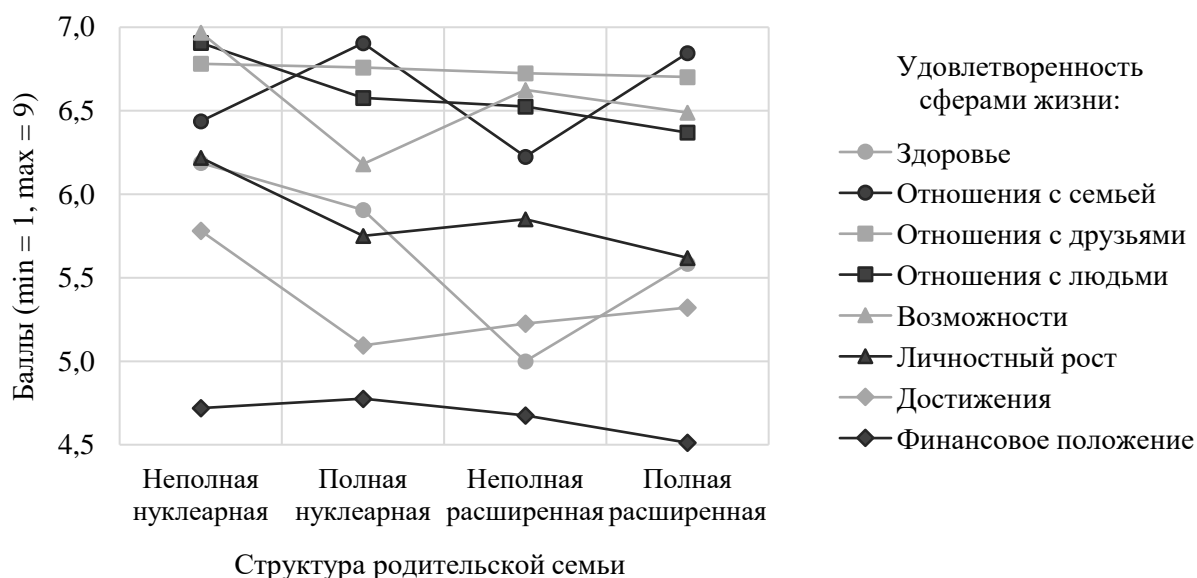


Рис. 3.3. Сравнение студентов из семей с разной структурой по уровню удовлетворенности отдельными сферами жизни

По итогам сравнительного анализа удовлетворенности разными сферами жизни были выявлены статистически значимые различия между молодыми людьми из семей с разной структурой, касающиеся их оценки здоровья. Наименьшую удовлетворенность данной сферой жизни, как уже было отмечено, демонстрируют респонденты из неполных расширенных семей, которые отличаются от респондентов из полных расширенных семей ($U = 1375, p \leq 0,05$) и нуклеарных семей полного ($U = 1732, p \leq 0,05$) и неполного типа ($U = 436,5, p \leq 0,01$). Причина, по которой молодые люди, в семьях, где отсутствует по крайней мере один из родителей и одновременно с этим присутствуют другие родственники, испытывают неудовлетворённость своим физическим состоянием, возможно, состоит в том, что на их самочувствии отрицательно отражаются, с одной стороны, классические трудности, свойственные неполным семьям и побуждающие молодых людей прикладывать существенные усилия для их преодоления, а, с другой стороны, необходимостью оказывать поддержку другим членам семьи, к числу которых в расширенных семьях, как правило, относятся прародители, находящиеся на поздних стадиях своего жизненного пути и поэтому требующие особых ресурсов для оказания должной заботы по отношению к ним.

Другие статистически значимые различия, которые мы обнаружили в ходе попарного сравнения молодых людей из разных семей, касаются их оценки возможностей ($U = 1424,5, p \leq 0,01$) и достижений ($U = 1505, p \leq 0,05$) и проявляются в более высокой удовлетворенности данными сферами жизни у молодежи из неполных нуклеарных семей по сравнению с молодежью из полных семей нуклеарного типа. На наш взгляд, меньшая удовлетворенность возможностями и достижениями у респондентов из полных семей обусловлена большей степенью несоответствия между тем, чем они обладают, и тем, чем хотят обладать, которая может быть вызвана тем, что они принимают как должное преимущества, полученные при рождении в полной семье, а также тем, что они ставят более амбициозные цели, исходя из изначально более комфортных условий развития. Несмотря на то, что жизнь в неполной семье часто ассоциируется с рядом трудностей, вызванных

отсутствием по меньшей мере одного родителя, более высокая удовлетворенность молодых людей тем, что они могут делать в дальнейшем, и тем, что они уже обрели на протяжении своей жизни, на наш взгляд, может быть обусловлена как ограничениями их исходного положения, на фоне которых любые возможности и достижения приобретают особую ценность, так и характеристиками, выгодно отличающими наших респондентов от известной им молодежи с аналогичной структурой семьи.

Таким образом, согласно полученным результатам, удовлетворенность опрошенной молодежи отдельными сферами жизни может не находиться в прямой зависимости от позитивного потенциала или, наоборот, совокупности рисков, основанных на объективных особенностях семей разного типа, и базироваться, например, на сравнении молодыми людьми своего актуального положения с такими показателями, как отправная точка пройденного пути, его конечная цель, положение других людей, находившихся в схожих исходных условиях, социальные ожидания, предъявляемые к детям из семей определенного типа, и так далее.

Что касается эмоционального самочувствия, в результате сравнения молодых людей из семей с разной структурой, мы можем отметить отсутствие достоверных различий по средней частоте переживания и проявления двух групп эмоциональных состояний с разным знаком (рис. 3.4).

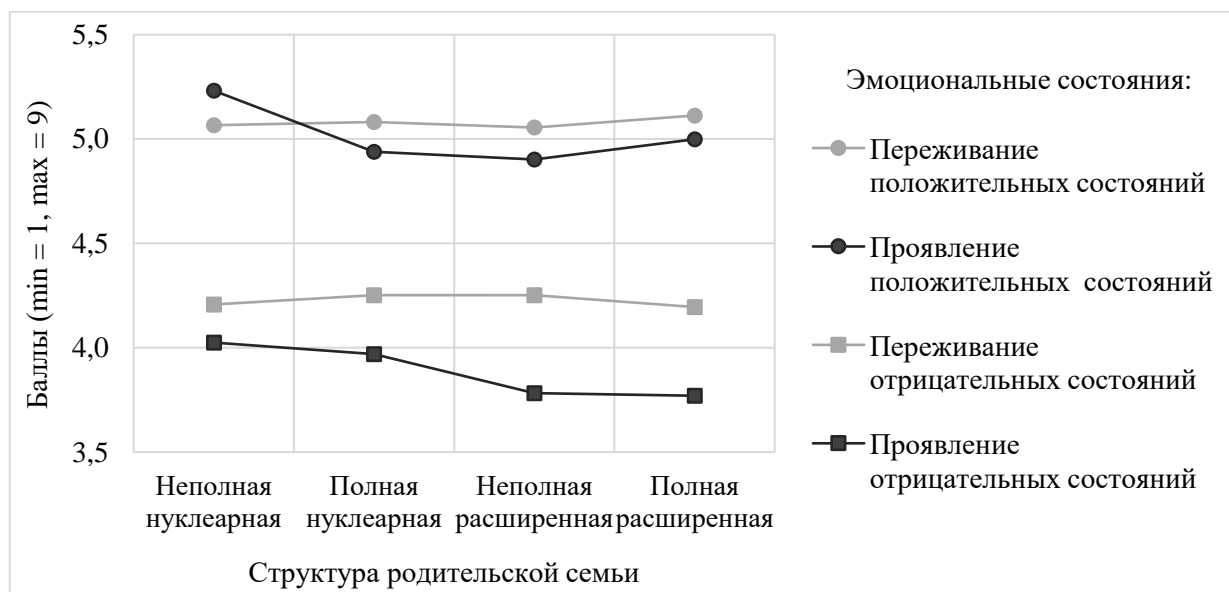


Рис. 3.4. Сравнение студентов из семей с разной структурой по частоте переживания и проявления положительных и отрицательных эмоциональных состояний

Вместе с тем, имеются немногочленные статистически значимые различия, касающиеся переживания и проявления отдельных состояний: трех положительных (спокойствия, влюбленности, надежды) и пяти отрицательных (нервозности, страха, стыда, ненависти и гнева) между молодыми людьми из семей разного типа.

Молодые люди из полных нуклеарных семей чаще других проявляют спокойствие, а также реже других проявляют влюбленность. По шкале проявления спокойствия статистически значимые различия наблюдаются с представителями расширенных семей

полного ($U = 4120,5, p \leq 0,1$) и неполного типа ($U = 1771,5, p \leq 0,05$), по шкале проявления влюбленности – с представителями неполных нуклеарных семей ($U = 1463,5, p \leq 0,1$).

Молодые люди из полных расширенных семей чаще других испытывают и проявляют надежду. В частности, по шкале переживания данного состояния они значимо отличаются от представителей неполных семей как расширенного ($U = 1307, p \leq 0,05$), так и нуклеарного типа ($U = 1024,5, p \leq 0,05$), а по шкале внешнего проявления надежды – от молодых людей из неполных расширенных ($U = 1332, p \leq 0,1$) и полных нуклеарных семей ($U = 4040, p \leq 0,05$).

Студенческая молодежь из неполных семей в среднем чаще переживает и проявляет нервозность по сравнению с молодежью из полных семей. В частности, молодые люди из полных нуклеарных семей значимо уступают студентам из неполных расширенных семей по шкале переживания данного состояния ($U = 1899,5, p \leq 0,1$), а также студентам из неполных нуклеарных семей по шкале его внешнего проявления ($U = 1440,5, p \leq 0,05$).

Студенты из неполных нуклеарных семей в среднем чаще других респондентов переживают и демонстрируют страх. С молодежью из полных расширенных семей значимые различия наблюдаются по шкале переживания страха ($U = 1076,5, p \leq 0,1$), а с молодежью из полных нуклеарных семей – как по шкале его переживания ($U = 1382,5, p \leq 0,05$), так и по шкале проявления ($U = 1480,5, p \leq 0,1$).

Молодые люди из полных нуклеарных семей в среднем чаще других респондентов переживают и демонстрируют стыд. По шкале проявления данного состояния статистически значимые различия наблюдаются с молодыми людьми из неполных расширенных ($U = 1801,5, p \leq 0,05$) и неполных нуклеарных семей ($U = 1332,5, p \leq 0,01$), а по шкале его переживания – с молодыми людьми из неполных семей нуклеарного типа ($U = 1372, p \leq 0,05$). Последние в свою очередь переживают стыд значимо реже, чем молодые люди из семей не только с полной нуклеарной, но также и с полной расширенной структурой ($U = 955,5, p \leq 0,01$).

Наконец, между студентами из нуклеарных и расширенных семей мы обнаружили статистически значимые различия в частоте проявления ненависти и гнева. Несмотря на то, что различие по шкале ненависти касается только студенческой молодежи из семей с неполной родительской парой ($U = 462,5, p \leq 0,05$), а различие по шкале гнева – студентов из полных семей ($U = 4178, p \leq 0,1$), наиболее высокие значения в обоих случаях имеет молодежь с нуклеарной структурой родительской семьи.

Поскольку одним из важных показателей благополучия в контексте эмоционального самочувствия является преобладание положительных эмоциональных состояний над отрицательными, мы сопоставили между собой данные категории в каждой подгруппе испытуемых. По результатам можно констатировать, что положительные состояния опрошенных студентов, выступающие следствием разных приятных событий, которые наполняют их жизнь, существенно доминируют над отрицательными как при их переживании, так и при проявлении (табл. 3.3).

**Сравнение положительных и отрицательных эмоциональных состояний
у студентов из семей с разной структурой**

Уровень эмоционального реагирования	Направленность эмоциональных состояний		Т-критерий Вилкоксона
	Положительная	Отрицательная	
Неполная нуклеарная			
Переживание	5,07	4,21	-2,870**
Проявление	5,23	4,02	-3,724**
Неполная расширенная			
Переживание	5,05	4,25	-3,371**
Проявление	4,90	3,78	-4,380**
Полная нуклеарная			
Переживание	5,08	4,25	-5,351**
Проявление	4,94	3,97	-6,266**
Полная расширенная			
Переживание	5,11	4,20	-5,856**
Проявление	5,00	3,77	-6,851**

Примечание: * – различия значимы при $p \leq 0,05$, ** – различия значимы при $p \leq 0,01$.

На основании подробного анализа эмоционального самочувствия через ранжирование отдельных эмоций, мы также выяснили, что из всех состояний, предложенных респондентам для оценки частоты их переживания, у молодых людей преобладают (имеют $M = 6$, что означает ежедневное переживание) преимущественно положительные состояния: в неполных нуклеарных семьях – веселье, приподнятое настроение, спокойствие, уважение и уверенность, в полных нуклеарных семьях – веселье, приподнятое настроение, лень, уважение, благодарность, спокойствие, в неполных расширенных семьях – уважение, приподнятое настроение, благодарность, лень и веселье и, наконец, в полных расширенных семьях – веселье, приподнятое настроение, благодарность и спокойствие.

Другим важным показателем благополучия, кроме преобладания положительных состояний над отрицательными, также является как можно большее соответствие между разными уровнями эмоционального реагирования. Среди всех опрошенных нами студентов (за исключением представителей неполных нуклеарных семей) частота внутреннего переживания как положительных, так и отрицательных состояний существенно доминирует над частотой внешнего проявления, образуя между ними нежелательный дисбаланс. Подобная склонность студенческой молодежи сдержанно демонстрировать и даже полностью подавлять свои истинные переживания может быть обусловлена ее стремлением привести их в соответствие с социальными нормами, задающими людям стандарты приемлемых реакций для разных ситуаций, которые часто не располагают к высокой экспрессии (табл. 3.4).

При этом, поскольку контроль за спонтанными реакциями, облегчающий социальное взаимодействие, может быть так же важен для благополучия, как свободное искреннее проявление своих эмоций, на наш взгляд, ошибочно считать всех молодых респондентов, которые переживают эмоциональные состояния чаще, чем проявляют, неблагоприятными, требующими обязательного раскрепощения и освобождения от внутренних или внешних ограничений. Вместо этого, в дальнейших исследованиях, как нам кажется, следует

дополнительно изучить вклад самоконтроля и экспрессивности в достижение субъективного благополучия молодыми людьми для того, чтобы более точно интерпретировать их различия с учетом разного социального окружения и, в частности, разной структуры родительской семьи.

Таблица 3.4

Сравнение переживания и проявления эмоциональных состояний разной направленности у студентов из семей с разной структурой

Направленность эмоциональных состояний	Уровень эмоционального реагирования		Т-критерий Вилкоксона
	Переживание	Проявление	
Неполная нуклеарная			
Положительная	5,07	5,23	-1,054
Отрицательная	4,21	4,02	-2,133*
Неполная расширенная			
Положительная	5,05	4,90	-2,256*
Отрицательная	4,25	3,78	-3,453**
Полная нуклеарная			
Положительная	5,08	4,94	-2,660**
Отрицательная	4,25	3,97	-3,972**
Полная расширенная			
Положительная	5,11	5,00	-2,343*
Отрицательная	4,20	3,77	-5,496**

Примечание: * – различия значимы при $p \leq 0,05$, ** – различия значимы при $p \leq 0,01$.

Возвращаясь к неполным нуклеарным семьям, отметим, что их представители отличаются от остальных респондентов, с одной стороны, склонностью к притворному проявлению положительных состояний (в то время как молодежь с иной структурой семьи склонна их подавлять), а с другой стороны, отсутствием статистически значимого различия между переживанием и проявлением положительных состояний, баланс которых может говорить о более высоком уровне эмоционального благополучия молодых людей в семьях данного типа.

Используя частотный анализ данных, мы обнаружили, что у большинства студентов независимо от структуры их родительской семьи, во-первых, состояния с положительным знаком преобладают над состояниями с отрицательным знаком (рис. 3.5), а, во-вторых, частота переживания разнонаправленных состояний преобладает над частотой проявления (рис. 3.6).

Сравнивая процентные доли молодежи с преобладанием состояний определенной направленности, а также с преобладанием определенного уровня реагирования, мы получили результаты, которые согласуются с результатами сравнения молодежи по средней частоте переживания и проявления разных эмоциональных состояний.

Найденные различия состоят в том, что доля молодых людей из неполных нуклеарных семей, подавляющих положительные эмоциональные состояния, существенно меньше, чем доля молодых людей из неполных расширенных ($\varphi = 1,700$, $p \leq 0,05$) и полных нуклеарных семей ($\varphi = 2,046$, $p \leq 0,05$), которые ограничивают интенсивное проявление своих переживаний в отношениях с окружающими людьми. Вместе с этим, среди молодых людей из неполных нуклеарных семей доля тех, кто проявляет положительные состояния чаще, чем

переживает их на самом деле, существенно больше чем среди молодых людей из неполных семей с расширенной структурой ($\phi = 1,927, p \leq 0,05$).

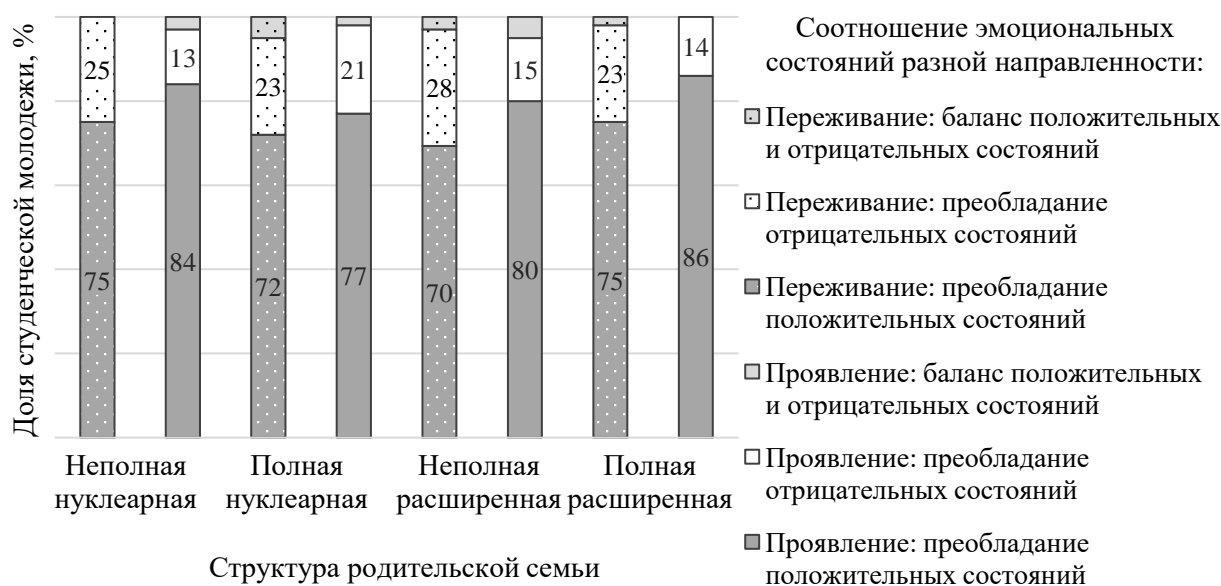


Рис. 3.5. Соотношение эмоциональных состояний разной направленности у студентов из семей с разной структурой

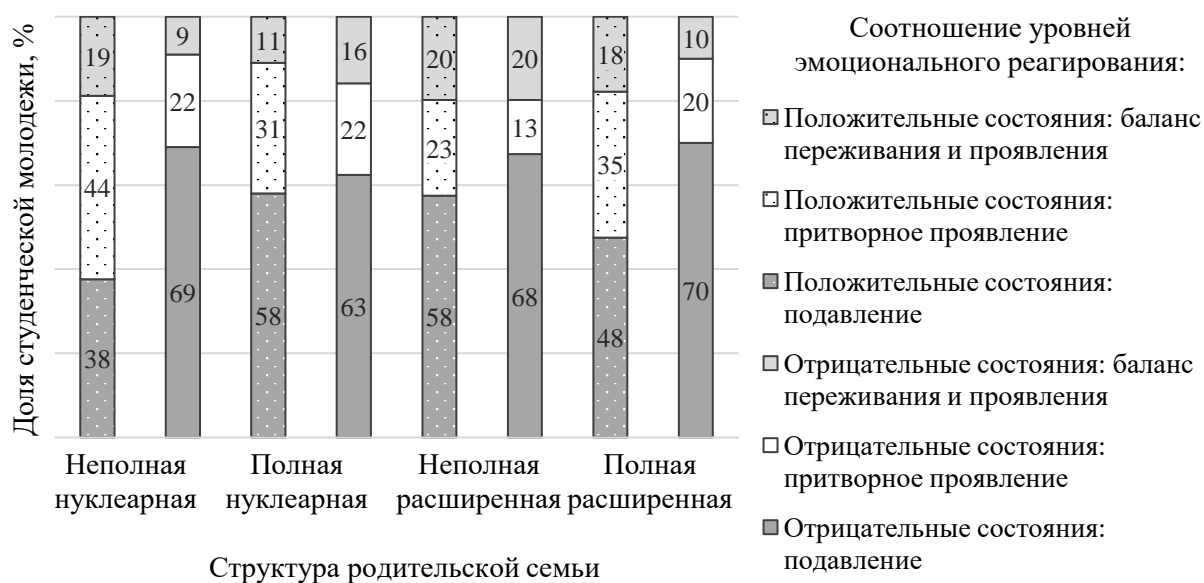


Рис. 3.6. Соотношение уровней эмоционального реагирования у студентов из семей с разной структурой

Причина, по которой респонденты из неполных нуклеарных семей не только реже других подавляют положительные состояния, но также и чаще других притворно их демонстрируют, может быть в их стремлении функционировать эффективно и казаться более благополучными при взаимодействии с окружающими людьми для того, чтобы избежать их снисходительного отношения и опровергнуть заранее сформированное отрицательное представление о том, что они хуже адаптированы к жизни и менее успешны в ней в силу трудных жизненных обстоятельств.

Решение третьей трети задачи нашего исследования предполагало установление связи между проявлениями независимой самоинтерпретации, удовлетворенностью жизнью и счастьем студентов с учетом типа структуры их родительской семьи. В результате корреляционного анализа ни в одной из четырех групп респондентов не было обнаружено статистически значимых связей, что говорит о том, что оценка студентами своей жизни при ее сравнении как с другими людьми, так и с собственными идеалами и ожиданиями (отраженная в показателях взаимозависимого счастья и независимой удовлетворенности) не зависит от степени их стремления к установлению взаимовыгодных социальных отношений или обособлению от своего окружения, защите собственных интересов или интересов сообщества, подчеркиванию своей уникальности или самоопределению через причастность к группе и отношения с ней и так далее.

Поскольку показатели общей удовлетворенности жизнью оказались не связаны с компонентами независимой самоинтерпретации, мы обратились к рассмотрению взаимосвязей между проявлениями независимой самоинтерпретации и удовлетворенностью молодежи отдельными сферами жизни (рис. 3.7).

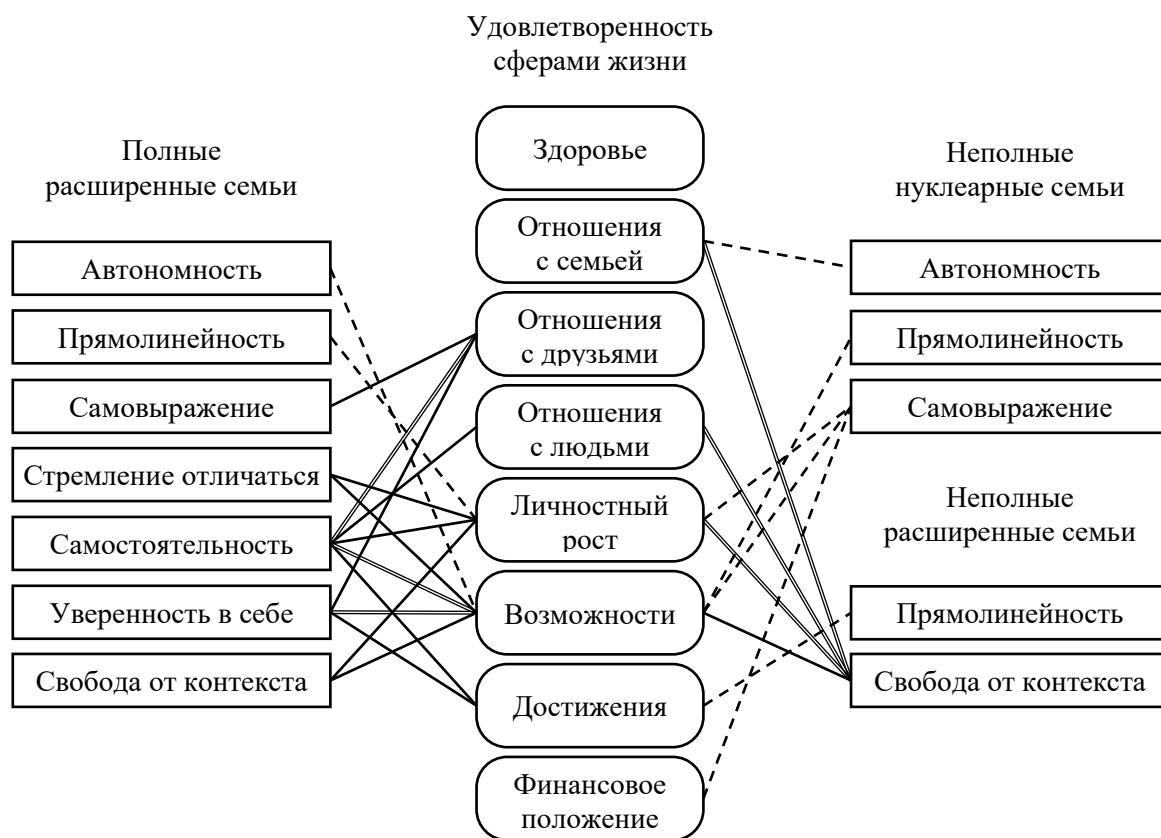


Рис. 3.7. Взаимосвязь удовлетворенности разными сферами жизни с компонентами независимой самоинтерпретации у студентов из семей с разной структурой

Согласно результатам корреляционного анализа, удовлетворенность отношениями с семьей имеет прямую связь со свободой от контекста у молодых людей из неполных расширенных семей ($r_s = 0,465$, $p \leq 0,01$) и обратную связь с автономностью у молодых людей из неполных семей нуклеарного типа ($r_s = -0,380$, $p \leq 0,05$). Свобода от контекста у

молодых людей из неполных расширенных семей имеет прямую связь с удовлетворенностью не только родственными отношениями, но и любыми прочими отношениями с окружающими людьми ($r_s = 0,443$, $p \leq 0,01$). Удовлетворенность отношениями с друзьями у молодых людей из расширенных полных семей прямо взаимосвязана с такими показателями самоинтерпретации, как самостоятельность ($r_s = 0,282$, $p \leq 0,01$), уверенность в себе ($r_s = 0,251$, $p \leq 0,05$) и самовыражение ($r_s = 0,256$, $p \leq 0,05$).

Удовлетворенность возможностями для развития также наиболее связана с самоинтерпретацией у молодых людей из расширенных полных семей, которых отличает обратная корреляция данного показателя с автономностью ($r_s = -0,219$, $p \leq 0,05$) и прямая корреляция со стремлением отличаться ($r_s = 0,226$, $p \leq 0,05$), самостоятельностью ($r_s = 0,374$, $p \leq 0,01$), уверенностью в себе ($r_s = 0,342$, $p \leq 0,01$) и свободой от контекста ($r_s = 0,249$, $p \leq 0,05$). Кроме этого, удовлетворенность своими возможностями имеет прямую связь со свободой от контекста у молодых людей из расширенных неполных семей ($r_s = 0,342$, $p \leq 0,05$) и обратные связи с прямолинейностью ($r_s = -0,355$, $p \leq 0,05$) и самовыражением ($r_s = -0,354$, $p \leq 0,05$) у молодых людей из неполных семей нуклеарного типа.

Удовлетворенность личностным ростом у молодых людей из расширенных полных семей прямо взаимосвязана со стремлением отличаться ($r_s = 0,231$, $p \leq 0,05$), самостоятельностью ($r_s = 0,233$, $p \leq 0,05$), свободой от контекста ($r_s = 0,273$, $p \leq 0,05$) и обратно взаимосвязана с прямолинейностью ($r_s = -0,244$, $p \leq 0,05$). Кроме этого, удовлетворенность личностным ростом также, как и удовлетворенность возможностями, имеет прямую связь со свободой от контекста у молодых людей из расширенных неполных семей ($r_s = 0,431$, $p \leq 0,01$) и обратную связь самовыражением ($r_s = -0,370$, $p \leq 0,05$) у молодых людей из неполных нуклеарных семей.

Удовлетворенность достижениями прямо связана с самостоятельностью ($r_s = 0,278$, $p \leq 0,05$) и уверенностью в себе ($r_s = 0,241$, $p \leq 0,05$) у молодых людей в расширенных полных семьях и обратно связана с прямолинейностью у молодых людей, выросших в расширенных неполных семьях ($r_s = -0,351$, $p \leq 0,05$). И, наконец, удовлетворенность финансовым состоянием у молодых людей, семьи которых являются одновременно нуклеарными и неполными, обратно связана с высокой ценностью самовыражения ($r_s = -0,418$, $p \leq 0,05$).

В совокупности данные результаты означают, что независимая самоинтерпретация, вероятно, имеет особую важность для молодых людей в полных расширенных семьях, о чем говорят многочисленные корреляции, и в частности прямые значимые связи самостоятельности с удовлетворенностью пятью сферами жизни из предложенных восьми. На наш взгляд, это свидетельствует либо о том, что молодые люди, удовлетворенные жизнью, высоко оценивают свой вклад в достижение успеха и признают себя инициаторами действий, которые улучшили их возможности, достижения, личностный рост, а также отношения с друзьями и окружающими людьми, либо о том, что удовлетворенность молодежи в расширенных семьях (где в процесс воспитания, как правило, включено несколько поколений людей, стремящихся контролировать поведение молодежи) засвистит

от ее возможности осуществлять любой жизненный выбор свободно и принимать значимые решения по своей воле, не подчиняясь ожиданиям семьи.

Результаты молодых людей из неполных расширенных семей не отличаются большим количеством корреляций, однако демонстрируют, что наиболее важным для их благополучия является такое проявление независимой самоинтерпретации, как свобода от контекста, которое прямо взаимосвязано с тем, насколько молодые люди довольны семейными отношениями и общением с окружающими людьми, а также своими возможностями и личностным ростом. То есть, чем больше самоопределение опрошенной молодежи связано с ее происхождением и принадлежностью к определенным социальным группам (в том числе к семье расширенного и неполного типа), тем меньше она довольна, как минимум, четырьмя разными сферами жизни. Поскольку низкая свобода от контекста, вероятно, указывает на неспособность молодежи не только преодолеть, но и мысленно отстраняться от трудностей, обусловленных разводом или вдовством одного из родителей, она может препятствовать установлению доверительных отношений с людьми и развитию собственной личности, и, таким образом, ухудшать ее самооценку в соответствующих сферах жизни.

При этом кроме положительных связей удовлетворенности с независимой самоинтерпретацией, ряд ее показателей, а именно автономность, состоящая в независимости собственного состояния респондентов от счастья или несчастья семьи, а также прямолинейность, предполагающая открытую демонстрацию и защиту своих интересов, безотносительно к интересам семьи, имеют только отрицательные связи с удовлетворенностью разными сферами жизни у молодых людей из семей разного типа.

Наконец, что касается нуклеарных неполных семей, корреляционный анализ показал наличие обратных связей удовлетворенности их представителей не только с прямолинейностью и автономностью, но и с самовыражением, которые не были обнаружены ранее у молодых людей с другой структурой семьи. Это значит, что чем более открыто себя проявляют респонденты, в чьих простых семьях нет одного или двух родителей, тем они меньше довольны своими возможностями, личностным ростом и финансовым состоянием. Данная связь, на наш взгляд, объясняется тем фактом, что проявление открытого несогласия с членами своей семьи нарушает гармонию в отношениях и приводит к потере поддержки от немногочисленных близких людей в стремлении молодых взрослых к саморазвитию, обеспечению материального достатка и достижению личностно значимых целей.

Вслед за когнитивными показателями субъективного благополучия респондентов в рамках решения третьей задачи мы обратились к их эмоциональному самочувствию, которое в данном исследовании представлено нами через переживание и проявление двух групп эмоциональных состояний с разным знаком (рис. 3.8).

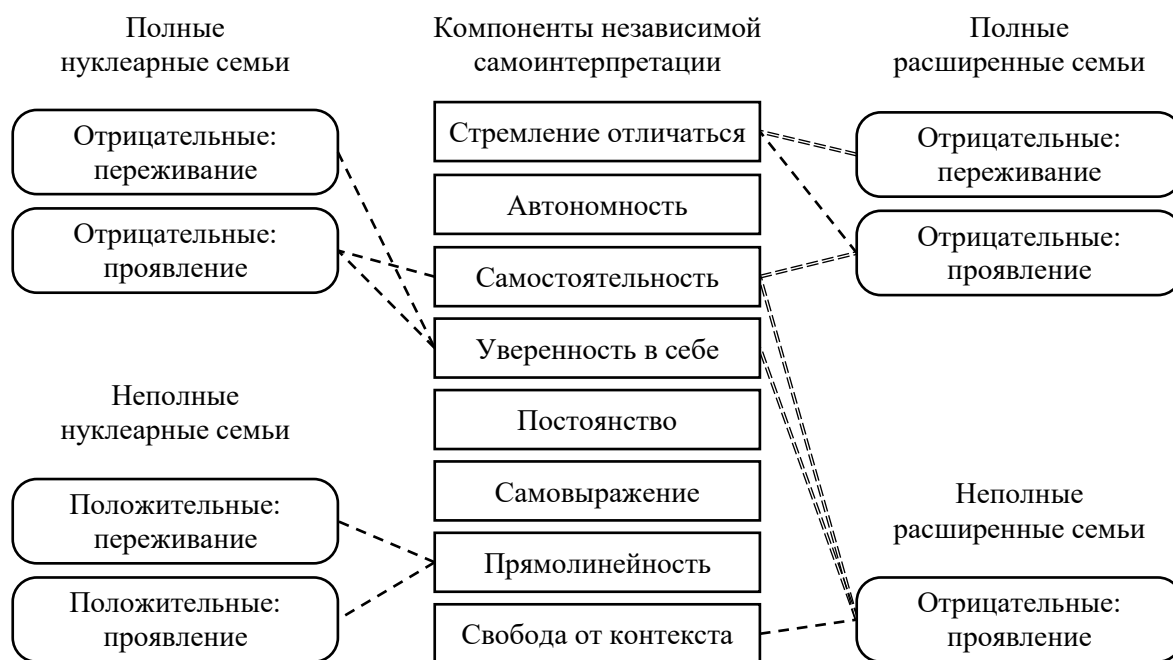


Рис. 3.8. Взаимосвязь переживания и проявления положительных и отрицательных эмоциональных состояний с компонентами независимой самоинтерпретации у студентов из семей с разной структурой

В результате мы обнаружили обратные статистически значимые взаимосвязи отрицательных состояний на внутреннем и внешнем уровнях эмоционального реагирования: с самостоятельностью и уверенностью в себе у молодежи из полных нуклеарных семей, с самостоятельностью и стремлением отличаться у молодежи из полных расширенных семей, а также с самостоятельностью, уверенностью в себе и свободой от контекста у молодежи из неполных расширенных семей. У молодежи из неполных нуклеарных семей, в свою очередь, мы обнаружили обратные статистически значимые взаимосвязи положительных состояний с прямолинейностью, как на уровне переживания, так и на уровне проявления.

Рассмотрим названные корреляции подробнее. Чем более самостоятельными являются молодые люди из полных нуклеарных семей ($r_s = -0,204, p \leq 0,05$), а также из расширенных семей полного ($r_s = -0,331, p \leq 0,01$) и неполного ($r_s = -0,473, p \leq 0,01$) типа, тем реже они проявляют свои отрицательные состояния. Отметим, что поскольку данные связи касаются только внешнего проявления негативных эмоций, частота их истинного переживания не меняется в зависимости от того, насколько свободно молодые люди определяют собственные действия или, наоборот, следуют ожиданиям своего окружения. Это значит, что студенты, склонные самостоятельно выбирать цели, которые они будут преследовать, более сдержанно демонстрируют отрицательные состояния, вероятно, стремясь доказать окружающим, что их решения, принятые без советов и одобрения других людей, имеют преимущественно положительные последствия и, в частности, не приводят к переживанию отрицательных состояний.

Подобные взаимосвязи также наблюдаются у респондентов из неполных расширенных и полных нуклеарных семей в отношении их уверенности в своих силах. Согласно данным взаимосвязям, чем больше молодые люди полагаются на свои силы и, соответственно, чем

меньше поддержки они ожидают получить от других людей, оказываясь в трудных жизненных ситуациях, тем реже они проявляют ($r_s = -0,446, p \leq 0,01$ и $r_s = -0,216, p \leq 0,05$), а в случае с респондентами из полных нуклеарных семей – внутренне переживают ($r_s = -0,184, p \leq 0,05$) свои отрицательные эмоции, вероятно, демонстрируя таким образом свою способность к эффективному функционированию без помощи окружающих людей.

Кроме самостоятельности и уверенности в себе, проявление отрицательных состояний у молодых людей из неполных расширенных семей обратно взаимосвязано со свободой от контекста ($r_s = -0,317, p \leq 0,05$). Это значит, чем меньше молодые люди ссылаются на обстоятельства своей жизни, тем реже они демонстрируют отрицательные состояния, что, как нам кажется, может быть связано с их желанием не фокусировать как свое собственное внимание, так и внимание окружающих на объективных ограничениях, вызванных нарушением структурной целостности их семьи.

Наконец, у респондентов из полных расширенных семей переживание и проявление отрицательных состояний обратно взаимосвязано не только с самостоятельностью, но также и со стремлением отличаться. Данная взаимосвязь означает, что чем сильнее молодые люди хотят быть непохожими на людей из своего окружения, тем реже они демонстрируют ($r_s = -0,259, p \leq 0,05$) и испытывают ($r_s = -0,292, p \leq 0,01$) отрицательные состояния. По нашему мнению, это указывает на то, что представление о себе, как об уникальной и ни на кого непохожей личности, положительно сказывается на эмоциональном самочувствии тех респондентов, к чьим семьям помимо матери и отца, как правило, относится целый ряд других родственников, на фоне сходства с которыми у них может возникнуть чувство заурядности и, как следствие, желание преодолеть его, укрепляя свою самобытность.

Для всех названных взаимосвязей также может быть верным обратное: чем чаще молодые люди из семей с разной структурой испытывают и (или) демонстрируют отрицательные состояния, тем меньше они полагаются на свои силы и проявляют самостоятельность и тем больше они обращают внимание на свое социальное положение и стараются быть похожими на социальное окружение, возможно, не желая отстраняться от своих близких людей и терять их ресурсы, пребывая в уязвимом положении, провоцирующем появление отрицательных состояний.

Отличие молодых людей из неполных нуклеарных семей состоит в том, что у них наблюдаются обратные статистически значимые взаимосвязи прямолинейности с переживанием ($r_s = -0,427, p \leq 0,05$) и проявлением ($r_s = -0,378, p \leq 0,05$) положительных состояний, в то время как у других респондентов наблюдаются обратные связи между разными показателями самоинтерпретации и состояниями с отрицательным знаком. Как нам кажется, частота переживания и проявления положительных состояний снижается по мере возрастания прямолинейности из-за того, что устойчивое стремление к достижению личных целей без учета интересов ближайшего окружения, вероятно, нарушает родственные, дружеские и иные виды отношений, в которых молодые люди из семей, где отсутствует, как минимум, один родитель, находят удовлетворение особенно актуальной для них потребности в принадлежности и любви.

Таким образом, с точки зрения самоинтерпретации для поддержания оптимального эмоционального самочувствия (понижения частоты переживания отрицательных или повышения частоты переживания положительных состояний) молодым людям в неполных нуклеарных семьях, вероятно, следует считаться не только с собственными интересами, но также и с интересами близких людей, избегать их огорчения, предотвращать разногласия и проявлять деликатность и гибкость в общении с ними; молодым людям в полных нуклеарных семьях – укреплять уверенность в своих силах, наращивать опыт принятия важных решений и развивать способность к преодолению сложных ситуаций без поиска социальной поддержки и передачи ответственности за их исход третьим лицам; и, наконец, молодым людям в полных расширенных семьях вместо того, чтобы признавать незначительность своего существования и быть как все, следует отдавать приоритет выявлению своих неповторимых особенностей, а также их проявлению с помощью социально-одобряемых форм поведения.

Самостоятельность в выборке целей и дальнейших действий, направленных на их реализацию, несмотря на большое количество статистически значимых связей, на наш взгляд, является менее важным фактором эмоционального благополучия, поскольку коррелирует с демонстрацией отрицательных состояний, но не с их истинным переживанием. Тем не менее, согласно полученным результатам, всей студенческой молодежи (за исключением представителей неполных нуклеарных семей), полезно самостоятельно инициировать и контролировать свою деятельность, не ожидая разрешения других людей, и в том числе старших членов семьи, для того, чтобы минимизировать проявление деструктивных эмоций при взаимодействии с ними.

Для решения четвертой задачи исследования нами были изучены взаимосвязи между проявлениями независимой самоинтерпретации у студентов и их оценками благополучия своих родительских семей (рис. 3.9).

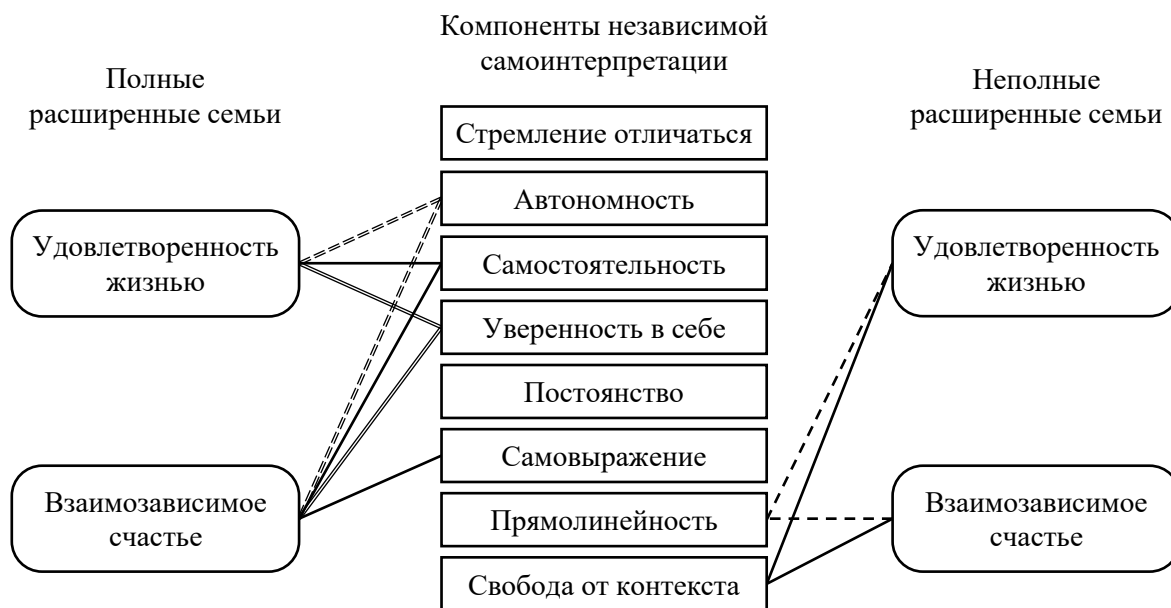


Рис. 3.9. Взаимосвязь удовлетворенности жизнью семьи и оценки взаимозависимого семейного счастья с компонентами независимой самоинтерпретации у студентов из семей с разной структурой

Результаты корреляционного анализа в группах студентов из нуклеарных семей (как полных, так и неполных) указывают нам на то, что разные проявления самоинтерпретации молодых людей, и в том числе их опора в своем поведении в первую очередь на себя, свои чувства, желания и ресурсы или приспособление к окружающим, их особенностям, требованиям и ожиданиям, никак не связаны ни с уровнем их семейного счастья, ни с уровнем субъективной удовлетворенности жизнью семьи, что, вероятно, говорит о зависимости данных показателей благополучия взрослых детей, относящихся к простым родительским семьям, от других средовых и личностных факторов, не касающихся самоинтерпретации.

В это же время показатели семейного благополучия у студентов в расширенных семьях, в отличие от молодых людей в семьях, которые состоят исключительно из родителей и детей, имеют связи с компонентами независимой самоинтерпретации, отличающиеся у представителей расширенных семей полного и неполного типа, из чего можно предположить, что при условии сложной структуры полнота родительской семьи, к которой себя причисляют молодые люди, влияет на их оценку благополучия своей семьи.

В частности, у студентов из расширенных полных семей наблюдается положительная связь представлений о благополучии семьи с самостоятельностью (У: $r_s = 0,217$, $p \leq 0,05$; С: $r_s = 0,245$, $p \leq 0,05$), уверенностью в себе (У: $r_s = 0,285$, $p \leq 0,01$; С: $r_s = 0,314$, $p \leq 0,01$) и самовыражением (С: $r_s = 0,235$, $p \leq 0,05$). Иначе говоря, молодые люди, которые не привыкли рассчитывать на свои силы, часто нуждаются в социальной поддержке и сохраняют гармонию в отношениях в ущерб собственным интересам, ниже оценивают благополучие своей семьи. Если предположить высокий уровень внимания к детям в полных расширенных семьях, можно сказать, что возможность, а также способность справляться с проблемами, не прибегая к посторонней помощи, и принимать важные жизненные решения в соответствии с личными интересами без поиска социального одобрения, вероятно, приводит к удовлетворению ярко выраженной потребности в автономии и, таким образом, позволяет взрослеющим детям оценивать свою семью как более гармоничную и счастливую.

У студентов из расширенных неполных семей наблюдается положительная связь компонентов субъективного благополучия семьи со свободой от контекста (У: $r_s = 0,394$, $p \leq 0,05$; С: $r_s = 0,438$, $p \leq 0,01$). Это значит, молодые люди, которые утверждают, что социальное положение не определяет их личность, больше довольны тем, как складывается жизнь их семьи, чем молодые люди, которые в первую очередь определяют себя в качестве представителей определенных социальных групп. Несмотря на то, что социальное самоопределение, вероятно, указывает на успешную адаптацию респондентов к окружающей реальности, осознание ими своих индивидуальных особенностей, никак не связанных с принадлежностью к определенному типу семьи, в соответствии с нашими данными, или является следствием семейного благополучия, или ведет к высокой оценке как независимой удовлетворенности, так и счастья семьи, принимающего во внимание социальный контекст.

Что касается отрицательных связей, чем выше автономность студентов из полных (У: $r_s = -0,311$, $p \leq 0,01$; С: $r_s = -0,286$, $p \leq 0,01$) и прямолинейность студентов из неполных

семей (У: $r_s = -0,340$, $p \leq 0,05$; С: $r_s = -0,357$, $p \leq 0,05$), тем ниже их оценка удовлетворённости жизнью и счастья семьи в социальном контексте. Отметим, что слабая идентификация респондентов с семьей, на которую указывает высокая автономность, может говорить о психологической разобщенности семьи и даже о ее конфликтности. Вероятно, поэтому студенты из полных семей со сложной структурой, которые отмечают отсутствие ярких эмоциональных переживаний в ответ на события, значимые для их близких людей, оценивают благополучие семьи ниже, чем менее автономные респонденты, имеющие со своими близкими крепкую эмоциональную связь.

В отличие от автономности, прямолинейность препятствует высокой оценке семейного благополучия, потому что, возможно, в неполных расширенных семьях склонность взрослых детей, уже достигших молодого возраста, отстаивать свои личные интересы и демонстрировать не уступчивое, а настойчивое поведение не поощряется старшими родственниками, ориентированными на сохранение устойчивых семейных отношений, в которых ранее уже была нарушена целостность, и, таким образом, увеличивает разногласия молодых взрослых с членами своей семьи и ухудшает оценку ее удовлетворенности жизнью и счастья.

Обобщая полученные результаты, можно заключить, что тип самоинтерпретации и структура родительской семьи действительно можно рассматривать в качестве потенциальных факторов субъективного благополучия личности в студенческом возрасте. На основе этих показателей мы можем составить некоторый психологический портрет студентов с учетом состава их семьи.

Для студентов из полных нуклеарных семей характерны автономность и прямолинейность, для них особое значение имеют социальные отношения (с родителями, друзьями, окружающими), которыми они вполне удовлетворены, однако меньшая удовлетворенность у этих студентов наблюдается в сферах возможностей и достижений, вероятно из-за высоких ожиданий и притязаний, им также свойственно чаще, чем у других групп, проявление спокойствия, стыда и гнева, реже – влюбленности, при этом, доминирующими эмоциональными состояниями у них являются веселье, приподнятое настроение, лень, уважение, однако, проявление позитивных эмоций у этих студентов дозировано и не всегда соответствует их реальному переживанию. Только у этой группы студентов взаимосвязей между удовлетворенностью отдельными сферами жизни и компонентами самоинтерпретации обнаружено не было.

Студентов из полных расширенных семей отличают наименьшие показатели по всем компонентам самоинтерпретации, в частности, меньшая самостоятельность и уверенность в себе, однако они удовлетворены своими отношениями с членами семьи и друзьями, а также имеющимися возможностями, им свойственно чаще других групп испытывать и проявлять надежду, они также склонны переживать веселье, приподнятое настроение, благодарность и спокойствие. У этой группы молодых людей обнаружено больше всего взаимосвязей удовлетворенности разными аспектами жизни с компонентами самоинтерпретации (положительных – с самовыражением, самостоятельностью, уверенностью в себе,

стремлением отличаться и свободой от контекста, отрицательных – с автономностью и прямолинейностью). Следует также отметить, что воспитание в полной расширенной семье способствует усилению связи между самоинтерпретацией и личным благополучием молодого человека с благополучием его семьи.

Для студентов из неполных нуклеарных семей характерны самостоятельность и уверенность в своих силах, они стремятся реализовать свои возможности, получая удовлетворение от этого процесса независимо от отношений с членами семьи, они также чаще других студентов удовлетворены своими возможностями и достижениями, однако сильнее проявляют нервозность, страх, ненависть, реже – стыд, однако доминантой для них является переживание веселья, приподнятого настроения, спокойствия, уважения и уверенности, при этом этих студентов отличает, с одной стороны, склонность к притворному проявлению положительных состояний (в то время как молодежь с иной структурой семьи склонна их подавлять), с другой – баланс между переживанием и проявлением положительных состояний, что может свидетельствовать о более высоком уровне эмоционального благополучия или активном стремлении к нему (возможно, компенсаторно). У этой группы студентов обнаружена обратная взаимосвязь между компонентами самоинтерпретации (автономностью, прямолинейностью и самовыражением) с уровнем удовлетворенности разными сторонами своей жизни (отношениями с семьей, возможностями, личностным ростом, финансовым положением).

Для студентов из неполных расширенных семей характерны стремление отличаться, постоянство, самовыражение и свобода от контекста, они в целом довольны своими отношениями с другими людьми и имеющимися возможностями даже больше, чем семейными отношениями, хотя меньше других студентов они удовлетворены состоянием своего здоровья и чаще переживают нервозность, также склонны к проявлению уважения, приподнятого настроения, благодарности, лени и веселья, однако им свойственно ограничение в интенсивности проявления своих позитивных переживаний в отношениях с окружающими людьми. У студентов этой группы обнаружена обратная связь прямолинейности с удовлетворенностью собственными достижениями и целый ряд положительных связей свободы от контекста с удовлетворенностью возможностями, личностным ростом, отношениями с семьей и другими людьми.

Помимо специфических психологических проекций каждого типа родительской семьи наличность ребенка в студенческом возрасте, нами были обнаружены и черты, не связанные со структурой семьи, отражающие особенности молодого поколения. К числу последних можно отнести приоритет уверенности в себе, самостоятельности и стремления отличаться над стремлением к автономии, отделению от своей семьи; преобладание удовлетворенности социальными отношениями и возможностями над удовлетворенностью здоровьем, личностным ростом, достижениями и финансовым положением; доминирование переживания и проявления положительных состояний над отрицательными при некотором эмоциональном дисбалансе – сдерживание своей экспрессии при наличии эмоций разной направленности. Кроме того, отсутствие значимых связей между общими показателями

самоинтерпретации, счастья и удовлетворенностью жизнью (как своей, так и родительской семьи) у студентов из разных семей, а также частных связей у молодых людей из полных нуклеарных семей, обращает наше внимание на поиск других возможных предикторов (как типологических, так и средовых) благополучия личности в студенческом возрасте.

Вместе с тем, обнаруженные закономерности подчеркивают опосредованный характер связи между самоинтерпретацией и благополучием личности особенностями и типом родительской семьи, что весьма перспективно для дальнейших исследований с учетом многообразия существующих семейных моделей. Результаты могут быть полезны и для организации психолого-педагогической работы со студентами с целью повышения их уровня субъективного благополучия, опираясь на конкретные личностные и социально-демографические особенности.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ

Одной из важнейших задач общества, живущего сегодня по новым законам цифрового пространства, является реализация прав ребенка на гармоничное воспитание в семье, которое обеспечивает развитие его личности и формирование адекватной самооценки. Самооценка может играть важную роль в мотивации и успехе на протяжении всей жизни. Высокая самооценка состоит в том, что человек уважает себя и считает себя достойным. Низкая самооценка состоит из неудовлетворенности собой, самоотвержения и презрения к себе. Самооценку можно определить, как оценочные чувства, которые человек испытывает по отношению к себе и чувство, что человек обладает существенной ценностью [40, с. 51]. Можно утверждать, что самооценка оценивается как разница между реальным «Я» и идеальным «Я». Действительное «Я» основано на объективной информации, которую «Я» воспринимает о себе, то есть на Я-концепции. Идеальное «Я» – это образ того типа личности, которым индивид хочет быть. Самооценка высока, когда реальное «Я» и идеальное «Я» согласуются, и низка, когда они противоречат друг другу [18, с. 74].

Современное общество нуждается в сознательной личности, способной самоопределяться, реализовывать свои возможности, проявлять творческую активность. Ядром личностного роста является развитие самосознания, в частности такой ее компоненты, как адекватная самооценка. Многие научные дискуссии сегодня разворачиваются вокруг такого непростого вопроса, а в каком возрасте необходимо начинать формировать личностную самооценку ребенка? При этом большинство исследователей склоняются к позиции, что эти процессы должны начинаться еще в дошкольном возрасте.

Правильное формирование самооценки – один из важных факторов развития личности ребенка. Самооценка личности начинает формироваться в дошкольном детстве. Этот процесс продолжается на протяжении всей жизни. Именно на развитии адекватной самооценки у детей дошкольного возраста делается акцент современной системы воспитания в дошкольном учреждении и семье. О значимости обозначенной проблемы указано в

государственных документах: «Национальная доктрина развития образования РФ», законы РФ «Об образовании», «О дошкольном образовании», «Об охране детства», Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС), ряде действующих программ дошкольного образования. В частности, в ФГОС отмечена важность самооценки и позитивного отношения к себе у дошкольника и формирования на их основе личностно-оценочной компетенции, содержанием которой является представление об образе «Я», позитивном отношении ребенка к собственному внутреннему миру и сознательная активность [1].

Проблема формирования самооценки ребенка в старшем дошкольном возрасте является одной из приоритетных в отечественной и зарубежной психологии. Самооценка была одной из фундаментальных тем психологических исследований с тех пор, как она была классифицирована как четвертая основная потребность человеческой природы для потребностей и мотивации после физиологических потребностей, безопасности и любви. Он охарактеризовал самооценку индивида как его желание добиться уважения и признания. С момента появления ее трактовок многие ученые и психологи обсуждали важность самооценки, ценность и практическое значение, и по сей день она остается одной из самых обсуждаемых тем психологии человека. Исследователи изучали самооценку:

- как первичную эмоцию;
- как процесс усвоения личностью внешних оценок и самоатрибуции;
- как образование самосознания.

Самооценка – один из факторов, от которого зависит отношения человека с окружающим миром, уровень его требовательности и самокритичности. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Самооценка ребенка старшего дошкольного возраста влияет не только на будущие школьные успехи, но и оказывает огромное влияние на выбор профессии и возникающие в результате ощущения успеха или неудачи, а также компетентности или некомпетентности.

Самооценка характеризуется такими показателями как комплексность (поскольку влияет на разнообразные проявления личности – интеллект, успешность в общении), и динамичность, то есть, возможность ее изменения в течение жизни. Субъективный характер и соотношение самооценки с реальными проявлениями человека позволяет разделить ее на: адекватную, когда личность оценивает себя соответственно реальности; неадекватную, при которой происходит неправильное оценивание своих возможностей. Самооценка может быть завышенной, характеризующейся переоценкой своих качеств, и заниженной, которая проявляется унижением своих положительных качеств и (или) преувеличением недостатков. Предыдущие исследования показали, что люди с высокой самооценкой имеют лучшее физическое и психическое здоровье. Лица, сумевшие развить самооценку, более устойчивы к стрессам, более уверены в себе и не убегают от конфликтов, готовы постоять за себя, но и принять критику. В. Джеймс описывает самооценку человека и соответствие связанных с ней чувств как основную причину трудностей многих индивидов в приспособлении к жизни. Он описывает негативные Я-концепции как сосредоточенные вокруг двух областей: чувство

неспособности адекватно справляться с ситуацией в обществе и чувство непривлекательности. Напротив, позитивная Я-концепция описывается в терминах чувства адекватности, способности успешно взаимодействовать с окружающим миром, ощущения ценности, внутренней свободы и достоинства. Положительная самооценка связывается с уверенностью в себе, самокритичностью, настойчивостью, общественной активностью, успешностью, высоким социальным статусом [8, с. 74].

Исследованы различные аспекты проблемы самооценки личности:

- теоретические подходы к самосознанию как ядру личности;
- идеи относительно особенностей проявления самосознания на этапе дошкольного детства;
- положения о специфике развития самооценки в раннем онтогенезе;
- теоретические и практические аспекты развития самооценки дошкольников в общении и разных видах деятельности.

Известный психолог К. Левин (автор «теории поля») считал, что формирование самооценки зависит от уровня притязаний человека. Под уровнем притязаний человека понимают постановку им целей определенного уровня сложности и соответственно стремления их достичь. Можно сказать, что это то, на что человек считает себя способным. Важными для психологии являются идеи К. Левина о том, что ключевую роль в формировании самооценки играет взаимосвязь уровня притязаний и реальных возможностей человека. В то же время, противоречия между разными «Я» могут провоцировать негативные переживания и внутриличностные конфликты [22, с. 122].

Ученые единодушны в своих взглядах на важность дошкольного возраста в формировании самооценки. Дошкольное детство – важный этап становления личности, который осуществляется в различных видах детской деятельности. Л.И. Божович отмечает, что в этот период у ребенка формируются основы характера, отношение к окружающему миру, к себе, к людям. Социализация личности на этапе дошкольного возраста – это результат ее социально-личностного развития и воспитания [6, с. 20]. Отмечено, что самооценка развивается под влиянием двух важных факторов: общение с окружающими и собственная деятельность. В исследованиях психологов отмечается выдающаяся роль взрослого в формировании самооценки детей дошкольного возраста в совместной предметно-практической деятельности и общении. В современных экспериментальных исследованиях акцент делается на различных аспектах проблемы самооценки дошкольника:

- на особенностях влияния взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, на самооценку старшего дошкольника;
- на динамике изменений структурных элементов самооценки в дошкольном возрасте;
- на психологических условиях развития самооценки и созданию внешних условий ее оптимизации в старшем дошкольном возрасте;
- на регулятивной функции компонентов самосознания дошкольников в процессе саморегуляции;

– на развитии самосознания и его компонентов у старших дошкольников в совместной со сверстниками деятельности;

– воспитание ценностного отношения к себе у старших дошкольников средствами народной педагогики.

Концептуальная основа исследования самооценки старших дошкольников обобщает содержание исходных положений в следующих определениях:

– начало самооценки связано с развитием мыслительных операций, выражающих в понятиях результаты эмоционально-оценочной работы в отношении самого себя;

– мышление обеспечивает познавательные аспекты деятельности, которая, в свою очередь, выступает сферой проявления мышления человека;

– показателем развития мышления дошкольников является появление устойчивого интереса к постановке логических задач (познавательная активность);

– успех в решении познавательных задач зависит не только от степени овладения знаниями и приемами мыслительной деятельности, но и от системы отношений ребенка к своей деятельности и самому себе.

Актуальность представленных исследовательских позиций определяется тем, что в них очерчиваются практические подходы к обучению дошкольников, которые позволяют сформировать адекватную самооценку в условиях организованной мыслительной деятельности и высокого уровня познавательной активности; повысить уровень притязаний и развить его адекватность, что в свою очередь, будет способствовать формированию адекватной самооценки старших дошкольников; уменьшить период адаптации детей к школьной среде.

Результаты анализа научных подходов отечественных и зарубежных ученых к экспериментальному исследованию самооценки в старшем дошкольном возрасте свидетельствуют о том, что обозначенная проблематика имеет длительную научно-исследовательскую историю, оставаясь недостаточно исследованной. На современном этапе развития педагогической и возрастной психологии исследована недостаточно и проблема условий формирования и развития адекватной самооценки в старшем школьном возрасте, при этом остается проанализированной лишь в контексте отдельных аспектов личностного становления дошкольника. В научной литературе отсутствует единое мнение относительно сущности адекватной самооценки и ее факторов развития у детей старшего дошкольного возраста.

Так, на самооценку детей старшего дошкольного возраста влияет множество факторов. В частности, генетические факторы, которые помогают формировать личность в целом, могут играть определенную роль в развитии самооценки ребенка, но часто именно его опыт формирует основу для общей самооценки. Но самым важным фактором формирования самооценки является семья. То, как с ребенком обращаются изначально, как значимые другие удовлетворяют или не удовлетворяют потребности в любви, пище, комфорте и безопасности, оказывают непрекращающееся влияние на развитие личности. Ребенок быстро усваивает, что мир безопасен и ему можно доверять, или враждебен. Чуткий, любящий уход

позволяет ребенку развить базовое чувство безопасности и доверия, особенно в течение первого года жизни. Фаза развития в возрасте от 2 до 5 лет представляется критически важной для установления работоспособного баланса между зависимостью и автономией. Постулируется, что уровень успеха, достигнутый в ранний период развития, организованный набор восприятий, который является результатом настоящих и прошлых наблюдений за собой, напрямую связан с Я-концепцией индивида. Вскоре после того, как ребенок начинает осознавать «Я», обозначаемое использованием таких выражений, как «Я», «Меня» или «Мое», ребенок узнает, что он может и чего не может делать, а также усваивает ожидания к поведению, навязанные значимыми другими, обычно родителями. При этом родители оказывают наибольшее влияние на развивающуюся концепцию «я» благодаря своему авторитетному положению и источнику доверия. Автопортрет постепенно видоизменяется и перерабатывается в соответствии с опытом ребенка и ситуацией, в которой ребенок воспринимает других как реагирующих на него.

В психологии развития общепринято предположение о том, что значимые другие, в частности родители, играют первостепенную роль в развитии Я-концепции ребенка и его самооценки. Родитель, который склонен к самоотрицанию, преуменьшению или отрицанию своих собственных сильных сторон, подчеркивая при этом слабости, как правило, не способен дарить адекватную любовь и не способен обеспечить адекватную модель самооценки. При этом родители играют как роль модели, так и источника подкрепления, который одновременно формирует представления и чувства ребенка о том, каким человеком он является и хотел бы быть. Это ставит родителей в уникальное положение, поскольку они могут избирательно влиять на процесс обучения ребенка и на общее восприятие ребенком самого себя, выработку стандартов поведения, которые ребенок считает целями, и самопринятие, включая как негативные чувства, так и ограничения. Способ, которым ребенок воспринимает себя, связан с уровнем уважения родителей к ребенку. Это кажется настолько циклическим в том смысле, что родительский интерес и взаимопонимание связаны с воспринимаемой ребенком позитивной самооценкой.

Вторая задача – это идеализация, при которой родители позволяют ребенку видеть в себе силу и идеал, тем самым обеспечивая позитивную модель. Многие другие исследователи подчеркивают важность значимых других в развитии я-концепции в ранние годы. Специфическое родительское поведение, выявленное как существенно связанное с Я-концепцией ребенка, – это принятие матерями интереса и озабоченности, установление предела, дружеские отношения и демократические методы воспитания детей. При этом существует значительная корреляция между матерями, которые испытывают высокую тревожность, и ребенком, у которого негативная я-концепция. Также, имеются подтверждающие данные, указывающие на то, что конфликт и напряженность между родителями связаны с негативной я-концепцией у ребенка. Ребенок, который сообщает о высокой частоте родительских или семейных конфликтов, с большей вероятностью будет иметь неадекватную самооценку, даже если конфликт произошел за несколько лет до этого [6, с. 85].

Сплоченность семьи, измеряемая через восприятие ребенком семейных отношений, оказывает важное влияние на развитие самооценки. Негативной я-концепции можно ожидать от ребенка, который воспринимает конфликт между родителями или между собой и одним или обоими родителями. Воспринимаемое родительское счастье положительно коррелирует с самооценкой ребенка. Это справедливо как для полных, так и для неполных семей или других семейных структур. Следовательно, независимо от структуры семьи, чем больше воспринимается счастье родителей, тем позитивнее самооценка ребенка. В итоге, те дети, которые мотивированы на успех, развивают высокую самооценку, в то время как дети, которые не мотивированы родителями и окружающими, кто постоянно получает чрезмерно критические или негативные оценки от родителей, членов семьи и друзей, скорее всего, будут испытывать проблемы с низкой самооценкой, которая связана со многими социальными и личными проблемами. Ребенок, у которого либо негативное чувство собственного достоинства, либо он испытывает неуверенность в отношении личной ценности, более склонен неадекватно реагировать на жизненные решения в будущем. Напротив, ребенок, который придерживается позитивного мнения о себе, гораздо более склонен проецировать чувства или компетентность на окружающую среду, инициируя конструктивные действия и вызывая положительные реакции. В связи с этим важнейшей задачей родителей является помощь в развитии у детей сильной положительной самооценки. Крайне важно, чтобы родители понимали, как развивать и поддерживать самооценку своих детей. Понимание основных принципов такого влияния позволит родителям и педагогам выбирать такую стратегию взаимодействия с ребенком, которая будет способствовать позитивному развитию Я-концепции подрастающей личности.

Многие отечественные и зарубежные ученые рассматривали анализируемую проблему сквозь призму психологии формирования игровой и учебной деятельности, а также через установление их детерминирующего влияния на ход психических процессов детей старшего дошкольного возраста и их общеличный онто- и социогенез. Поэтому нужна разнофакторная профессиональная помощь ребенку в познании собственных психологических возможностей в приобретении умений овладения учебной деятельностью и процессом саморазвития. Требуют конкретизации психолого-педагогические условия оптимизации образовательного процесса дошкольного учреждения и семьи с целью развития у детей адекватной самооценки; остается актуальной проблема разработка методов, форм и средств эффективного развития у старших дошкольников положительных представлений о себе, адекватной самооценки.

Цель проведенного нами исследования – анализ научной литературы по педагогике, психологии, методике взаимодействия между дошкольным образовательным учреждением и семьей, позволяющий определить необходимость и возможность педагогической поддержки воспитания адекватной самооценки у детей старшего дошкольников в семье в виде улучшения взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями.

Методологическим основанием данной работы стало положение о формировании самооценки ребенка целостном педагогическом процессе, ценностно-смысловую сущность которого определяет воспитание.

Организация исследования и ход работы были выстроены следующим образом. Путём проведения индивидуальных бесед и изучения мнений родителей и педагогов дошкольных образовательных учреждений были собраны сведения о возможности включения в комплексную программу тренингов/вебинаров с наиболее актуальными направлениями взаимодействия педагога с родителями.

Известно, что появление поведенческих расстройств, заниженной и в целом неадекватной самооценки, эмоциональных расстройств и других психологических проблем связано с рядом неблагоприятных событий в детстве ребенка.

Теория символического интеракционизма предполагает, что самость развивается и непрерывно формируется на протяжении всей жизни посредством социальных взаимодействий. Предполагается, что социальные взаимодействия отражают то, насколько другие ценят человека. Следовательно, человек может затем интерпретировать эти социальные взаимодействия как символические для его самооценки. В раннем возрасте большая часть социального взаимодействия детей происходит в отношениях с родителями, поэтому эти взаимодействия могут быть особенно формирующими.

Теория привязанности постулирует, что надежная привязанность к опекуну способствует развитию у ребенка положительной внутренней рабочей модели (т.е. мысленного представления о том, что его принимают и ценят). Эмпирические данные свидетельствуют о том, что безопасность привязанности связана с более высокой самооценкой у детей. Поскольку чуткий и отзывчивый уход способствует надежной привязанности, теоретические взгляды на привязанность предполагают, что воспитание детей является важным фактором в развитии самооценки детей.

Социометрическая теория предполагает, что самооценка принадлежит психологической системе, которая контролирует социальное принятие и интеграцию. Согласно этой теории, самооценка отражает реляционную ценность человека, субъективно воспринимаемую им самим (т. е. предположения о том, насколько отношения с самим собой желательны для других). Соответственно, исследования показывают, что высокая оценка другими повышает самооценку у детей [40, с. 109].

Семье, без сомнения, принадлежит определяющая роль в развитии личности и ее самосознании, ее влияние намного превосходит другие виды воспитательной деятельности. Внутри семьи родители создают для своих детей определенную среду воспитания (например, обеспечивают гигиенические условия, полноценное питание; покупают развивающие игры и игрушки, книги; заботятся о положительных примерах и образцах поведения). Семья является источником социального подражания. Кроме этого, используется воспитательный потенциал семьи [18, с. 83]. При этом каждая семья обладает большими или меньшими воспитательными возможностями, то есть разным воспитательным потенциалом. От этого потенциала и зависят результаты воспитания.

Несмотря на важность сбалансированного семейного функционирования, в последние десятилетия наметился ряд тревожных тенденций, которые указывают на кризисные явления в жизни семей, влияющие как на супружеские, так и на детско-родительские отношения. Изменение демографической ситуации, несмотря на государственную и социальную поддержку в направлении семьи и детства, в сторону увеличения доли однодетных, неполных и дисфункциональных семей приводит к личностным трудностям развития и недостаточной компетентности детей, воспитывающихся в таких семьях.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание и формирование самооценки у ребенка. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение [38, с. 61].

Взгляды и убеждения родителей приобретают воплощение в образе жизни семьи и способах взаимодействия взрослых с ребенком, в стиле детско-родительских отношений, ведь именно от этих взаимоотношений зависит успешность присвоения растущей личностью социально значимых ценностей и наставлений, развитие ее эмоциональной сферы, самооценки, осознание сущности семейных и более широких социальных ролей. Таким образом, семья, особенности взаимодействия родителей и ребенка во многом обеспечивают (или не обеспечивают) успехи ребенка на дальнейших этапах его социализации [38, с. 38].

В РФ типичной является нуклеарная семья с небольшим количеством детей, с профессионально занятыми родителями, поддерживающими в основном деловые контакты с родственниками. Две трети российских семей, в которых есть дети, — это семьи с одним ребенком. Однако, в течение последние 10 лет в России устойчиво формируется тенденция к модели семьи с двумя детьми. Согласно переписи 2022 года в России доля семей с одним ребенком составила 61,1%, с двумя – 31,7%, а с тремя и более всего 7,2%. Число неполных семей за последние годы в России выросло до 30%. В стране 5,6 миллиона матерей-одиночек и 634,5 тысячи отцов-одиночек [40].

Современная семья часто не имеет возможности в полной мере реализовать свой воспитательный потенциал. Это вызывается как особенностями общественного воспитания, так и негативными изменениями внутри семьи: снижением ее стабильности, малодетностью, ослаблением традиционной роли отца, трудовой занятостью женщины и др. Одна из самых больших проблем для многих родителей – найти время для посещения дошкольных мероприятий или поддержки своих детей; это особенно характерно для семей с низкими экономическими ресурсами.

В нормативных правовых документах Российской Федерации [1; 2] придается большое значение сотрудничеству учебных заведений с семьями. В частности, речь идет о направлении совместных усилий УДО и родителей на развитие потенциала личности дошкольника и обеспечение психолого-педагогического сопровождения ребенка в течение дошкольного периода детства. На современном этапе учреждения дошкольного образования становятся более открытыми, и администрация учебных заведений уделяет все большее

внимание налаживанию эффективного сотрудничества с семьями. Отметим, что основную роль в организации данного процесса играют педагоги старших групп УДО. Именно они должны привлекать родителей к активному сотрудничеству, проявлять радушие и искренний интерес к межличностному общению. Кроме этого, воспитатель должен найти индивидуальный подход к каждой семье, способствовать построению живого диалога и обратной связи, для проверки эффективности тех или иных методов воздействия.

Родители в свою очередь должны осознавать необходимость постоянного сотрудничества с дошкольными образовательными организациями на принципах взаимоуважения партнерства, применять единую линию воспитания и обучения. Тесное сотрудничество детского сада и родителей происходит в ходе применения индивидуальных (консультации, беседы), коллективных (занятия-тренинги, вебинары, родительские собрания, вечера вопросов и ответов) и наглядно-информационных (информационные буклеты, папки-передвижки, публикации в социальных сетях, презентации и т.п.) форм работы [1, с. 11].

Многим родителям не хватает уверенности и знаний, чтобы знать, как наилучшим образом поддержать детей в формировании их самооценки и в их развитии в целом. То, что делают родители может оказать большое влияние на дальнейшую академическую успеваемость детей и другие результаты социализации ребенка [38, с. 37]. Все вмешательства должны быть основаны на анализе родительских потребностей и ориентированы на конкретные группы родителей. Вмешательства должны быть адаптированы к потребностям родителей, после оценки потребностей до вмешательства. Другими словами, мероприятия должны соответствовать потребностям и профилю семей и родителей, на которые они направлены, а не обеспечивать общую поддержку по принципу «один метод подходит всем». При этом необходимо отметить, что установки на воспитание частично формируются родительской самоэффективностью – предполагаемой способностью родителя влиять на развитие своего ребенка. Самоэффективность родителей влияет на их компетентность (включая участие в некоторых методах воспитания), а также на функционирование ребенка. Самоэффективность также может относиться к уверенности родителей в своей способности выполнять определенные методы воспитания.

Успешные индивидуально подобранные методы и направления в рамках комплексной программы формирования самооценки у ребенка на основе коррекции детско-родительских отношений демонстрируют положительную чувствительность, а поддерживающий, не осуждающий подход, скорее всего, побудит родителей усвоить инструменты, предлагаемые программой. Родители нуждаются в конкретных и подробных инструкциях относительно воспитания и того, что ожидается от взаимодействия с детьми. Исследования показывают, что общие родительские программы, которые направлены только на то, чтобы дополнить родительские знания или изменить отношение не приводит достоверно к улучшению результатов воспитания для детей [4, с. 54].

Несмотря на то, что внутри демографических групп существуют различия в отношении и методах воспитания, некоторые исследования показывают различия в отношении и методах поведения среди подгрупп населения. Оценка потребностей особенно важна для

родителей из числа этнических меньшинств, родителей-одиночек и родителей, испытывающих трудности в детско-родительских отношениях. Наблюдения также свидетельствуют о важности вовлечения родителей в процесс оценки воспитательных потребностей, и для этой оценки используются мероприятия по вовлечению родителей, направленные на группы с особыми потребностями и профилями.

Преимущества педагогической поддержки воспитания адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в семье в виде улучшения взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями, согласно проведенному анализу анкетирования педагогов, включают несколько направлений:

- чем активнее родители участвуют в программах по воспитанию детей, тем выше их уверенность в себе, тем более позитивно они воспринимают свою родительскую роль и тем выше уровень взаимодействия со своими детьми.

- когда родители повышают уровень и качество взаимодействия со своими детьми, дети становятся лучше подготовленными к академическим и личным успехам.

- родители приобретают знания в области новейших и наиболее эффективных методов воспитания.

Темы для обсуждения в рамках комплексной программы тренингов или вебинаров педагогической поддержки воспитания адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в семье в виде улучшения взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями разных категорий, по итогам бесед с педагогами и родителями, могут включать:

- стили воспитания и принятие решений. Представляет программу тренингов/вебинаров для родителей с детьми старшего дошкольного возраста и ее цели в виде коррекции воспитательного семейного процесса. Мозговой штурм и расстановка приоритетов объясняются, а затем используются для выявления эффективных качеств родителей. Подчеркивается необходимость хорошего ролевого моделирования. Вводятся несколько стратегий для принятия решений и коррекции возникновения возможных проблем.

- детям нужны семьи. Способствует принятию более широкого определения «семьи». Выявляет потребности детей и изучает способы удовлетворения этих потребностей родителями. Участники узнают о концепциях воспитания и особенностях его воздействия на всестороннее развитие ребенка, а также изучают способы воспитания самооценки у детей.

- одинокое воспитание. Обсуждаются особые варианты и проблемы одинокого родителя, в том числе стратегии снижения стресса и способы использования сетей поддержки.

- слушать и реагировать на детей. Подчеркивает важность хороших коммуникативных навыков для развития близких, позитивных отношений с ребенком. Исследует способы слушать и отвечать, которые могут улучшить общение.

- общение с педагогом. Подчеркивает важность хорошей связи между домом и ДОУ. Родители обсуждают, каким образом они могут участвовать в воспитании и образовании

своего ребенка, и определяют темы, которые им следует обсудить с воспитателем своего ребенка. Усиливает важность слушания и ответа в информативной и деликатной манере и исследует различные стили общения.

– любовь – мощный витамин. Способствует пониманию силы любви в жизни ребенка. Мероприятия включают определение способов проявления любви к детям, объяснение причин, по которым ребенок каждого родителя достоин любви, и обсуждение потребности взрослых в любви. Включает обсуждение деструктивной ситуации, в которой родитель кажется подавленным и неспособным проявить любовь к детям.

– характер, совесть и ценности. Акцентируется внимание на роли семейных ценностей в развитии характера ребенка. Деятельность включает в себя определение и формирование ценностей, а также способов, которыми родители могут передать свои ценности своим детям. Участники обсуждают, как справиться с распространенными сценариями, включающими выбор, основанный на ценностях.

– воспитание самооценки. Основное внимание уделяется самооценке и ее важности в развитии здоровых детей. У родителей есть возможность взглянуть на свою самооценку и обсудить способы ее повышения.

– поощрение эмоционального роста. Помогает родителям понять, что дети испытывают весь спектр эмоций. Родители учатся учить своих детей уместным и приемлемым способам выражения своих чувств, адекватному восприятию своих успехов и неудач.

– как справиться с ежедневным стрессом и разочарованием. Участники определяют причины стресса в своей повседневной жизни и позитивные способы справиться с разочарованием. Разрабатываются стратегии помощи детям в борьбе со стрессом. Это направление помогает участникам определить реакцию на стрессовые ситуации.

– работа с кризисом и травмой. Определяет кризис и травму. Обсуждается, как родители реагируют на кризис и как они могут помочь своим детям справиться с кризисом и травмой.

– структура и ограничения: навыки правильного воспитания. Предоставляет навыки предотвращения проблемного поведения и управление им в рамках семейного воспитания. Определяет стратегии, минимизирующие проблемное поведение, и методы обучения ответственному поведению. Изучает навыки и критерии для установления и обеспечения соблюдения внутрисемейных правил. Предоставляет информацию об основных качествах хороших правил и навыках управления своим поведением.

– руководство поведением вашего ребенка: позитивная дисциплина. Исследует направления, которые мотивируют поведение детей, как отрицательное, так и положительное. Определяет стратегии для поощрения здорового, надлежащего поведения у детей, а также те, которые поощряют детей развивать самодисциплину.

– баланс между работой и семейной жизнью. Обсуждаются проблемы, с которыми работающие родители могут столкнуться, пытаясь «сделать все». Родители разрабатывают стратегии управления своей работой и домашней жизнью, а также стрессом, который сопровождает этот баланс.

– наведение мостов между родителями и ребенком: семинар по профилактике аддиктивного поведения. Создает понимание того, что любая форма аддиктивного поведения является социальной проблемой. Информировывает родителей о том, почему у людей возникает аддиктивное поведение, помогает родителям определить признаки и симптомы аддиктивного поведения, и развивает навыки раннего вмешательства. Предоставляет родителям информацию, которая будет способствовать отказу от аддиктивного поведения в их семьях.

– продвижение ненасильственных решений. Исследует жизненно важную роль, которую родители играют в формировании ненасильственных ожиданий поведения, а также множество влияний насилия на жизнь ребенка. Помогает родителям свести к минимуму влияние насилия и поощрять ненасильственные действия.

– навыки общения для отцов. Исследует жизненно важную роль отца в здоровых отношениях со своим ребенком. Исследует важность общения, доверия и связи между отцами и детьми. Отцы также учатся эффективному общению, даже когда атмосфера эмоционально заряжена.

– воспитание уважения и заботы у маленьких детей. Помогает родителям с простыми в использовании идеями для развития отношений взаимного уважения, а также формирования этих черт характера у своих детей. Родители также определяют личное понимание того, что для них значат уважение и забота.

– разрешение конфликтов. Выявляет глубинные причины конфликта и изучает реакцию каждого родителя. Оказывает помощь родителям в том, как научиться управлять или разрешать конфликты, а также понимать свою роль в управлении или разрешении семейных конфликтов.

В рамках исследования нашей проблемы важно отметить, что, задачей педагога является организация сетевого взаимодействия участников образовательного процесса, прежде всего самого педагога и родителей дошкольников, которое создает условия для диалога и вовлечения родителей в образовательный и воспитательный процесс.

Жизненно важно иметь адекватную самооценку, потому что она включает в себя множество убеждений о себе, таких как оценка собственной внешности, убеждений, эмоций и поведения. На самооценку могут влиять разные факторы, в наибольшей степени из которых необходимо отметить детско-родительские отношения и особенности семейного воспитания. Современная психолого-педагогическая литература предлагает различные пути и способы формирования самооценки ребенка дошкольного возраста. Среди них выделяются как работа педагога и психолога с ребенком, так и работа с другими членами семьи, в частности с родителями.

Отдавая должное значимости различных подходов к такому сложному предмету изучения, мы выстраиваем своё исследование в контексте процесса педагогической поддержки воспитания адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в семье в виде улучшения взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями. Теоретический анализ научной литературы по избранной проблеме позволяет утвердиться в понимании значения взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями.

Итогом настоящего исследования является формулировка взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями как партнерство с семьями для построения взаимных уважительных, целенаправленных отношений, которые поддерживают крепкие отношения между родителями и детьми, благополучие семьи и постоянное обучение и развитие как родителей, так и детей. Это определение дано с точки зрения того, как могут усилить взаимодействие институты семьи и образования детей.

Важным является понимание потребностей каждой конкретной семьи и учет индивидуальных проблем всестороннего развития ребенка в рамках семейного воспитания, в том числе направленного на формирование его адекватной самооценки.

Регулярное применение современных методов и направлений взаимодействия педагога с родителями способствует улучшению детско-родительских отношений и последующему формированию адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в рамках семейного воспитания.

Полученные результаты обращают особое внимание на необходимость улучшения комплексного взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями на основе разработки индивидуально-групповых программ сопровождения в контексте процесса педагогической поддержки воспитания адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в семье.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПОВ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ И ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА 6–7 ЛЕТ

Современный мир предъявляет новые требования к формируемым у ребенка ценностям. В настоящее время образование фокусируется не только на развитие умений и навыков ребенка, но также на его личностное развитие, на развитие его самооценки и ценностных установок. Также стоит учитывать развитие российского общества в период происходящих изменений. В связи со сложившейся ситуацией в стране, люди изменяют своим моральным принципам, пренебрегают запросами общества. При такой разобщенности граждан Российской Федерации крайне необходимо поддерживать в людях любовь к Родине, патриотическое сознание, социально значимые идейные и нравственные установки и ценности. Значимую роль в формировании данных ценностей у детей дошкольного возраста, в первую очередь, отводится родителям. Это связано с тем, что родители передают своему ребенку те ценностные ориентации, которым придерживаются сами.

Темп современного мира, кризис семейных ценностей оказывают большое влияние на формирование родительских позиций, на развитие нравственных ценностей ее членов. В исследованиях Т.И. Гарибашвили неоднократно подчеркивается, что «для маленького ребенка семья — это целый мир, в котором он живет, действует, делает открытия, учится любить, ненавидеть радоваться, сочувствовать. Будучи ее членом, ребенок вступает в определенные отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и отрицательное влияние. Вследствие этого ребенок растет либо

доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, грубым, лицемерным, лживым» [7, с. 119]. Ранняя социализация ребенка – это та функция, которая входит в число важнейших функций семьи. Г.Г. Зайдуллина отмечает в своем исследовании, что «какими бы ни были современные семьи, они разнообразны с точки зрения того, какой персональной средой для развития личности ребенка они являются. Характер отношения родителей к детям оказывает серьезное влияние на их установку к жизненным перспективам. Особенности взаимосвязи родителей и детей закрепляются в их собственном поведении, становятся моделью в их дальнейших контактах с окружающими. Такое отношение к детям, которое строится на основе авторитарности, отсутствии уважения и справедливости к ним со стороны родителей, ведет к тому, что они воспроизводятся детьми в коллективе сверстников. И наоборот, дети, воспитанные в нормальных условиях, строят свои собственные отношения со сверстниками на морально-этической основе» [14, с. 29]. В связи с данной проблемой исследование влияния родительских позиций на формирование ценностно-ориентационной сферы личности ребенка остается весьма значимой.

Исследование детско-родительских отношений способствует становлению личности ребенка, развитию его нравственных качеств, а также организации психолого-педагогической практики. Исследователи подтверждают, что существует определенная потребность в диагностических методах детско-родительских отношений как со стороны родителей, так и со стороны детей [12, с. 79]. Диагностика такого критерия как родительские позиции может продемонстрировать влияние родителей и их действий по отношению к ребенку на формирование ценностно-ориентационной сферы личности ребенка.

Детско-родительские отношения – это семейные отношения, которые включают и самого ребенка. Рассматривая данный вопрос с точки зрения психолого-педагогической науки, задачами таких отношений являются подготовка детей к вхождению в социум, а также усвоение ребенком знаний, умений и навыков, в результате чего, образуется фундамент функционирования личности и его нормального формирования [44, с. 704].

В.Н.Егорова, Н.В.Матвеева в своей статье дают определение понятию «детско-родительские отношения». Детско-родительские отношения – это «избирательная эмоционально-оценочная психологическая связь ребенка с каждым из родителей, выражающаяся в переживаниях, действиях, реакциях, обуславливаемая возрастными психологическими особенностями детей, культурными моделями поведения и собственным жизненным опытом, которая и определяет особенности восприятия ребенком родителей и способ общения с ними» [11, с. 45].

В исследовании по проблеме детско-родительских отношений О.А. Карабанова делает вывод о том, что детско-родительские отношения являются одной из составляющих семейных отношений. «Детско-родительские отношения являются составной частью психического развития и процесса социализации детей и включают в себя следующие показатели: характер эмоциональной связи; мотивы воспитания и родительства; степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения; удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя; стиль общения и взаимодействия

с ребенком, особенности проявления родительского лидерства; способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка; социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля (санкции поощрения и подкрепления); родительский мониторинг; степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания» [16, с. 75].

В исследования Е.В. Молчановой продемонстрированы показатели детско-родительских отношений, которые имеют интегративный характер. К ним относятся тип воспитания; принятие ребенка, с точки зрения эмоционального принятия; родитель, как воспитатель; система семейного воспитания ребенка и ее образ, формирующийся у данного ребенка. К эмоциональному принятию ребенка следует отнести такие характеристики, как образ и ребенка, и себя как родителя, мотивы и ценности воспитания, которого придерживаются родители, модели ролевого поведения с позиции родителя, степень удовлетворенности своим образом родителя. Тип воспитания включает в себя компоненты общения и взаимодействия. К ним относятся тип общения, эмоциональность и стиль взаимодействия, уровень удовлетворения потребностей ребенка, контроль со стороны родителей. Важно соответствие общественным нормам и ценностям образа родителя как воспитателя, а также образ системы семейного воспитания у ребенка, так как он является в равной степени участником детско-родительских отношений [30, с. 85].

А.С. Спиваковская ввела в современную психологию такое понятие как «родительская позиция». Автор определяла ее совокупностью родительских установок. «Родительская позиция – это целостное образование, реальная направленность воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания» [42, с. 216]. Тип родительской позиции зависит от осознаваемых и неосознаваемых мотивов и их тенденций. Она выделяла три особенности родительских позиций, включающие в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий аспекты.

Родительские позиции оказывают влияние на различные аспекты детско-родительских отношений как характера контакта семьи в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка, уровень открытости и готовности родителей к доверительным взаимоотношениям, а также отсутствие сопротивления к помощи извне. Родительская позиция может повлиять на развитие ребенка как позитивно, так и в свою очередь, негативно. Например, при гиперпротекции, которая характеризуется чувством невротической вины матери, ребёнок находится в положении, затрудняющем его психическое развитие.

Родительская позиция является важнейшей движущей силой, усиливающей или ослабляющей возможности ребенка, успешность его развития. В своем исследовании семьи Н.Н. Посысов многократно подчеркивает, что деструктивные родительские позиции относятся к факторам риска нарушений развития ребенка как эмоционального, так и личностного [37, с. 34]. Родители как первое и ближайшее окружение ребенка оказывают значительное влияние на его развитие. Ребенок, который рос в любви и понимании имеет меньше проблем в сфере психического здоровья, обучения. В свою очередь, нарушение

детско-родительских отношений может привести к противоположному исходу. Немаловажное влияние родители оказывают и на нравственное развитие ребенка, формируя у него нравственные качества и ценностные ориентиры. За счет чего у ребенка закладывается основа ценностно-ориентационной сферы личности. Родители формируют у детей ценности, которые заложены в них самих, тем самым подкрепляют определённый тип личности, через систему ценностей [25, с. 84].

А.Н. Елизаров, Е.М. Марич, В.С. Собкин в исследовании, посвящённом влиянию ценностных ориентаций родителей на развитие личности ребенка. Подтверждают, что ценностные ориентации родителей могут оказывать существенное влияние на различные стороны семьи: система воспитания в семье, детско-родительские отношения и ценностные ориентации у детей [13, с. 6; 41, с. 66].

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных изучению семьи, делается акцент, что деструктивные родительские позиции являются предпосылками нарушений эмоциональной и личностной сторон развития ребенка.

А.С. Спиваковская выделяла следующие требования к родительской позиции:

1. Адекватность. Адекватная позиция является наиболее приемлемой при оценке различных особенностей ребенка и построении направлений воспитания в соответствии с данной оценкой. Неадекватная позиция, характеризуется тем, что родители дают неверную оценку своему ребенку, но при этом не имеют возможности различить качества, которые характеризуют ребенка в действительности и те, которые приписали ему сами родители. Данные ошибочные оценки касаются умственного развития, эмоциональных переживаний и трудностей детей. Когда родители не принимают личность ребенка – это означает, что неадекватная родительская позиция приобрела крайнюю форму. Неадекватное представление о ребенке, проявляется в приписывании ребенку качеств незрелой личности.

2. Динамичность. Это подвижность родительской позиции в соответствии с изменениями возрастного развития ребенка, способность к изменениям форм и способов взаимодействия с детьми. Ригидная позиция отличается тем, что происходит неизменность способов воздействия на ребенка, который уже перешел в другой возрастной период.

3. Прогностичность родительской позиции – это построение перспектив развития ребенка и учет данных перспектив при организации взаимодействия с ним. А.С. Спиваковская дает определение понятию прогностичность, как «глубина восприятия ребенка родителями» [42, с. 218]. Прогностичность описывает как поведенческий, так и когнитивный компоненты родительской позиции. Сочетание всех трех параметров родительской позиции характеризует эмоциональный компонент детско-родительских отношений, который выражается в эмоциональной окраске образа ребенка. «Образцовый вариант родительской позиции, к которой должны стремиться все родители, – это равенство позиций и ребенка и родителей, подразумевающее признание активной роли ребенка в процессе его воспитания» [42, с. 220].

В статье Р.В. Овчаровой «Фасилитирующие родительские позиции в системе отношений родителя» описываются следующие типы родительских позиций:

1. Адекватная родительская позиция является образцовой позицией. Она подразумевает, что родители уравновешены и спокойны по отношению к своему ребенку. Они принимают свои различные родительские роли и адекватно относятся к их изменчивости. При адекватной родительской позиции родительство имеет образ светлого, радостного и счастливого явления. Отношения родителей к ребенку также являются показательными. Они доверяют своему ребенку, гордятся им, уверены в его поступках и действиях, добросердечны по отношению к нему. Но при этом они остаются достаточно требовательными, что бы развить стойкую и целеустремленную личность у их ребенка. Родители ответственно подходят к воспитанию, они последовательны и уверены в своих действиях.

2. Неадекватные родительские позиции являются теми, которые в той или иной степени отличаются от нормы и образца. Включают в себя: потакающую, излишне требовательную, отстраненную и перверсивную позиции. Данные позиции имеют неустойчивый характер. Они имеют определенные признаки. Амбивалентное отношение к родительству, не смотря на то, что оно должно приносить радость и счастье. По мнению таких родителей родительство требует больших усилий к собственному развитию и изменению, что в действительности так и является, но у них нет стремления и цели реализовывать себя в данном направлении. Также один или оба родителя отказываются принимать родительские роли, и тот факт, что они требуют последующих изменений. К ребенку такие родители относятся противоречиво и зачастую отстранено. В своих действиях родители с неадекватной родительской позицией неуверены.

- Излишне требовательной родительской позицией является та, при которой родитель чересчур сконцентрирован на своем ребенке, родительская роль гипертрофирована. Родители, не реализовавшие себя в других сферах собственной жизни, имеют склонность самоутверждаться при помощи детей. Родительство при такой позиции характеризуется доминантностью, авторитарным стилем общения, излишней требовательностью к ребенку, недоверительным отношением.

- Потакающая родительская позиция характеризуется не доверяющим, уступчивым, неуверенным и добросердечным отношением родителя к своему ребенку. Они слишком сконцентрированы на ребенке. Воспитание для таких родителей тяжелое и неприятное бремя, вследствие чего является безответственным и неуверенным. Родительская роль имеет гипертрофированный характер.

- Позиция, при которой у обоих родителей есть стремление к доминированию, зачастую путаются родительские роли, является перверсивный тип неадекватной родительской позиции. При такой родительской позиции один родитель слишком сконцентрирован на своем ребенке, а второй же отстранен и неуверен в своих воспитательных способностях.

- Неадекватная родительская позиция может также характеризоваться отвержением родительской роли, доминантностью, неприятием ребенка и недоверием к нему. Такой позицией является отстраненная родительская позиция. Данные родители, как и родители с

потакающей родительской позицией считают, что необходимо саморазвиваться и вносить слишком большие изменения в себе. Но при этом воспитание ребенка носит безответственный характер [32, с. 15].

А.С. Спиваковская выделяет свою классификацию родительских позиций [42, с. 239-242]:

1. Это авторитетные и демократичные родительские позиции. Данные типы родительских позиций считаются наиболее подходящими для воспитания здоровой, целостной и самостоятельной личности. Авторитетные родители – тип родительской позиции, который характеризуется заботливым, понимающим отношением родителя к ребенку. Данные родители прислушиваются к мнению ребенка и уважают его. Такие родители очень общительны со своим ребенком. Родители с такой позицией контролируют своих детей и придерживаются определенных правил, но с условием, что смысл и значение этих правил объяснены. Дети в таких семьях вырастают независимыми, уверенными в себе, самостоятельными личностями, которые имеют большой «багаж» знаний, умений и навыков. Демократичные родители и авторитетные родители – очень похожие родительские позиции. Они имеют отличия лишь в отношении к контролю. Родители с демократичной родительской позицией редко прибегают к контролирующим мерам воздействия. Ребенок самостоятельно, без каких-либо противостояний выполняет поручения родителей. Такие родители делятся с ребенком семейными проблемами, всегда идут ему на встречу, уважают его мнение, верят в его успех и способность самостоятельно действовать в различных ситуациях.

Двум данным родительским позициям характерны взаимные доверительные отношения. Члены таких семей имеют адекватные представления об особенностях друг друга, их отношения строятся на позитивной доверительной основе. Они помогают друг другу, делятся своими переживаниями. В таких семьях придерживаются принципов взаимопомощи и доброжелательности. Данные позиции могут иметь одни и те же родители на разных возрастных этапах развития ребенка. С постепенным взрослением ребенок становится все больше самостоятельным, имеет определённый опыт. С годами контроль над таким ребенком ослабевает, что дает ему возможность брать ответственность за свои решения и поступки. Таким образом «авторитетный родитель – это родительская позиция в семьях с ребенком дошкольного возраста, а демократичный родитель – в семьях, имеющих детей подросткового возраста [42, с. 239].

Первые два типа родительских позиций соответствуют типу адекватной родительской позиции, выделенной Р.В. Овчаровой.

2. Раздражительный, эмоционально лабильный родитель – это тип родительской позиции, характеризующийся противоречивым отношением родителя к собственному ребёнку. Данные противоречия зачастую проявляются во взаимоисключениях, например, родитель может быть гиперопекающим, но при этом быть с низким уровнем эмоциональной отзывчивости. Такие противоречия очень сильно сказываются на развитие ребенка. Он становится неуверенным и незащищенным, так как из-за постоянных беспричинных перепадов настроения родителей, ребенку недоступно понимание, предъявляемых

требований. При такой родительской позиции родители часто пытаются заложить в ребенке определенные социальные нормы и ценности, которым сами не следуют.

3. Следующий тип родительской позиции, выделенный автором – чрезмерно оберегающие родители. Данный тип имеет сходство с потакающей родительской позицией по Р.В. Овчарова. Чрезмерно оберегающие родители преувеличенно сильно заботятся о своих детях, не давая им возможности развития самостоятельности. Такие дети, становясь взрослыми, часто терпят неудачи, что приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе, к страху перед трудностями. У них отсутствуют необходимые навыки решения проблем и конфликтов. Это связано с тем, что в свое время родители чрезмерно опекали ребенка, ограничивали его социальные контакты, решали те проблемы, с которыми ребенок мог справиться самостоятельно.

4. В противопоставлении предыдущему типу родительской позиции можно назвать гиперсоциальную требовательную позицию. Она характеризуется высокими требованиями к ребенку, завышенными ожиданиями, чрезмерной дисциплинированностью. Данные родители имеют высокие ожидания и требования к развитию в таких сферах как учеба, спорт, дополнительные занятия. При таком темпе жизни у ребенка начинают страдать духовное развитие и формирование гуманистических ценностей. При такой родительской позиции ребенку внушается страх перед провалом. Он стремится к достижению цели, выполняет социальные нормы лишь потому, что боится осуждения родителей и последующего наказания. В отсутствие родителей такой ребенок ведет себя очень агрессивно и эгоистично. Таким образом, можно сделать вывод, что данный ребенок имеет склонность к двуличию, внешней воспитанности и внутреннему неприятию социальных норм и ценностей.

5. Гипертрофированная родительская любовь. Данная позиция, наоборот, подразумевает снижение критичности и требовательности по отношению к ребенку. Родители верят, что их ребенок не имеет недостатков, а также приписывают ему несуществующие достижения. Таким образом, у ребенка не формируются умения рефлексировать собственные действия, поступки и мотивы. Ребенок требует постоянного внимания, у него завышенная самооценка.

6. Авторитарный родитель. Характеристика данной родительской позиции: контроль, строгость, постоянные наказания, редкое общение с детьми. Чрезмерно контролирующим поведением родители не дают ребенку высказывать свое мнение. «Приказной стиль общения, который включает в себя запугивающий тон, требование беспрекословного послушания, придирчивость, нудные нотации и упреки, резкость, запугивание» [42, с. 240]. В результате у ребенка практически отсутствуют положительные эмоции, что приводит к формированию отрицательных качеств личности. Ребенок не принимает авторитет своих родителей, он становится замкнутым, неуверенным в себе и недоверчивым. Данная позиция способствует формированию деструктивного поведения. Впоследствии ребенок может попасть в группу детей с отклоняющимся поведением.

7. Устранившийся, раздражительный родитель – это тип родительской позиции, при которой ребенок мешает своим собственным родителям. По их мнению, ребенок – это помеха, создающий много забот. При любом поведении ребенок, для таких родителей, непослушный, своевольный. Такие дети вырастают замкнутыми, отчужденными, старательными, жестокими и злопамятными. Зачастую при первой же возможности дети покидают родительский дом.

8. Либеральная родительская позиция характеризуется маловыраженным участием родителя в воспитании. Такие родители совершенно нетребовательные, неорганизованные, снисходительные. В таких семьях отсутствует система наказания и поощрения. У ребенка не формируют самостоятельность, инициативность, самоуверенность. Родители принимают поверхностное участие в формировании данных качеств. Межличностные отношения между ребенком и родителями в таких семьях часто бывают неискренними. Нравственные ценности у таких детей формируют не родители, а другие люди, которых дети считают близкими.

9. В семьях с одним или двумя родителями, страдающими алкогольной зависимостью, существует позиция уклонения. В таких семьях отсутствует воспитание, а общение носит случайный и эпизодический характер. Ребенок предоставлен самому себе, свободен и бесконтролен. Такие дети получают социальный статус – беспризорник. Формированием нравственных ценностей занимаются не родители, а посторонние люди [42, с. 221].

Одной из характеристик дошкольного возраста является эмоциональная привязанность к родителям, конкретно в потребности в любви, признании и уважении. В данный период начинается формирование личности, закладывается фундамент устойчивой структуры мотивов, социальные потребности в признании. Ребенок начинает усваивать моральные нормы и правила поведения в обществе, а также у него складывается внутренние социальные позиции. Дети старшего дошкольного возраста начинают осознавать свои собственные возможности, личные качества.

Поступки, действия и жизнь личности в целом могут оцениваться таким критерием как «ценности». Личность оценивает себя со стороны посредством представлений о нормах морали. Благодаря ценностям личность может оценивать не только себя, но и окружающую действительность. Ценности формируются на протяжении всей жизни благодаря получаемому опыту. Выдающийся советский психолог А.Н.Леонтьев отмечал: «ценностные ориентации – это ведущий мотив – цель возвышается до истинно человеческого и не обособливает человека, а сливает его жизнь с жизнью людей, их благом... такие жизненные мотивы способны создать внутреннюю психологическую оправданность его существования, которая составляет смысл жизни» [23, с. 54].

Ценностные ориентации, по мнению Н.А. Кириллова, «сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам» [17, с. 28]. Ценностные ориентации – это внутриличностная система. Такая система имеет многоуровневый характер.

На последнем уровне находятся ценности, которые формировались у личности в течение всей жизни.

Сознательное отношение человека к социуму, к его действительности определяется ценностями конкретного человека, поэтому ценностные ориентации являются личностными новообразованиями. Так как ценностные ориентации являются одной из ключевых систем, формирующих содержание направленности личности, следовательно, связь направленности личности и ценностных ориентаций является важнейшим компонентом развития личности и ее взаимодействия с обществом.

Формирование конкретных форм ценностного мира ребенка зависит от детско-родительских отношений. В дошкольный период детства закладываются основы ценностных ориентаций ребенка. Но устойчивости они приобретают к 6-7 годам, остаются до конца жизни, претерпевают лишь небольшие изменения. Д.Б. Эльконин выделил две линии развития операционно-техническая и мотивационно-потребностная. На седьмом году жизни происходит переход от мотивационно-потребностной к операционно-технической. В связи с этим обобщается содержание данных направлений, и личность ребенка оценивается по иному содержанию [49, с. 71].

К седьмому году жизни ценности: семья, здоровье, свобода усиливаются и появляются новые: справедливость, безопасность, красота. Данные ценности возникают совместно с социальными потребностями ребенка. Ребенок этого возраста начинает отстаивать свои социальные права. К 7-ми годам начинают расширяться социальные ценности, преобладать над остальными. Но семья и здоровье остаются наиважнейшими ценностями, они являются максимально значимыми на протяжении долгого времени, в случае адекватного взаимодействия родителей и ребенка.

В своем исследовании Д.А. Леонтьев говорит о том, что к восьмому году жизни меняется отношение к ценностям. В результате расширения социального круга, приобретения опыта, включения в разнообразные виды деятельности, изменяется и число доступных ценностей. К ценностям семья, престиж и здоровье с началом учебной деятельности, присоединяются общение, уверенность и честь. Благодаря этому расширяется круг ценностных-ориентаций личности ребенка [24, с. 26].

В данном возрастном периоде формируются ценности, которые со временем становятся устойчивыми индивидуальными образованиями. Они сохраняются во взрослости, становясь универсальными [45, с. 31].

При максимизации выгодных характеристик детско-родительских отношений возможно оказать положительное влияние на формирование ценностно-ориентационной сферы личности детей старшего дошкольного возраста, за счет повышения доступности ценностей: успех и свобода, познание, любовь, за счет повышения или понижения внутриличностных конфликтов. Г.Б Черевач отмечает, что «между особенностями ценностно-ориентационной сферы личности детей и родителей имеются корреляционные связи, которые можно объяснить как результат влияния ценностно-ориентационной сферы

личности родителей на формирование ценностно-ориентационной сферы личности детей» [45, с. 69].

С целью выявления взаимосвязи исходных характеристик типов родительской позиции и ценностно-ориентационной сферы старших дошкольников был проведен констатирующий этап экспериментального исследования.

Базой исследования явилось Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Нижневартовска ДС № 41 «Росинка». В эксперименте приняли участие 15 детей 6-7 лет (мальчиков – 6, девочек – 9); 15 матерей в возрасте от 31 до 39 лет (все женщины замужем, 11 имеют среднее профессиональное или высшее, 4 – среднее общее образование).

Рабочая гипотеза исследования: неадекватные типы родительских позиций способствуют формированию отклонений в ценностно-ориентационной сфере старших дошкольников, а именно:

- потокающий тип родительской позиции взаимосвязан с отклонениями в формировании у детей ценностей справедливости, доброты;
- излишне требовательный тип родительской позиции – ценностей справедливости, восхищения, счастья и доброты;
- перверсивный тип родительской позиции – ценностей дружбы, доброты и справедливости.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

1. Выявить особенности ценностно-ориентационной сферы у детей старшего дошкольного возраста.
2. Определить тип родительских позиций у матерей детей 6-7 лет.
3. Установить взаимосвязь типов родительской позиции и ценностно-ориентационной сферы личности ребенка старшего дошкольного возраста.

Методы диагностики:

1. Опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР) И.М. Марковской [28, с. 31].
2. Проективная методика «Домик» О.А. Ореховой [33, с. 138].
3. Методы статистической обработки данных коэффициент корреляции рангов (Спирмена), Т-критерий Вилкоксона.

Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования показали, что у 10 матерей был выявлен адекватный тип родительской позиции, характеризующийся принятием большинством родителей своих детей, их личностных качеств и поведенческих проявлений, сильной тревожности за их жизнь, а также последовательность в

воспитательных действиях, принятие прав и достоинств ребенка. У 5 матерей был выявлен неадекватный тип родительской позиции. Двое родителей демонстрирует повышенный и высокий показатели по шкале «Воспитательная конфронтация в семье». Это указывает на перверсивный тип неадекватной родительской позиции. Также среди опрошенных есть 2 матери, которые демонстрирует повышенную мягкость, это показывает низкий и пониженный показатели по соответствующему критерию, чрезмерную тревожность за детей. В свою очередь, это позволяет констатировать у них потакающий тип родительской позиции. Один из родителей имеет пониженные показатели по шкалам «Автономность – контроль по отношению к ребенку», «Мягкость – строгость родителя», что свидетельствует об излишне требовательной родительской позицией у данного родителя. Результаты среднего показателя по каждой шкале, показывающие общий профиль родительских позиций матерей дошкольников представлены в таблице 3.5.

Таблица 3.5

Общий профиль родительских позиций матерей дошкольников

<i>Шкалы</i>	<i>Средний балл</i>
Нетребовательность – требовательность родителя	14,307
Мягкость – строгость родителя	12,307
Автономность – контроль по отношению к ребенку	12,615
Эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю	20,307
Отвержение – принятие ребенка родителем	17,5
Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	20,158
Тревожность за ребенка	15,615
Непоследовательность – последовательность родителя	18,461
Воспитательная конфронтация в семье	9,461
Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем	19,615

Результаты выраженности ценностно-ориентационной сферы старших дошкольников представлены на рисунке 3.10.

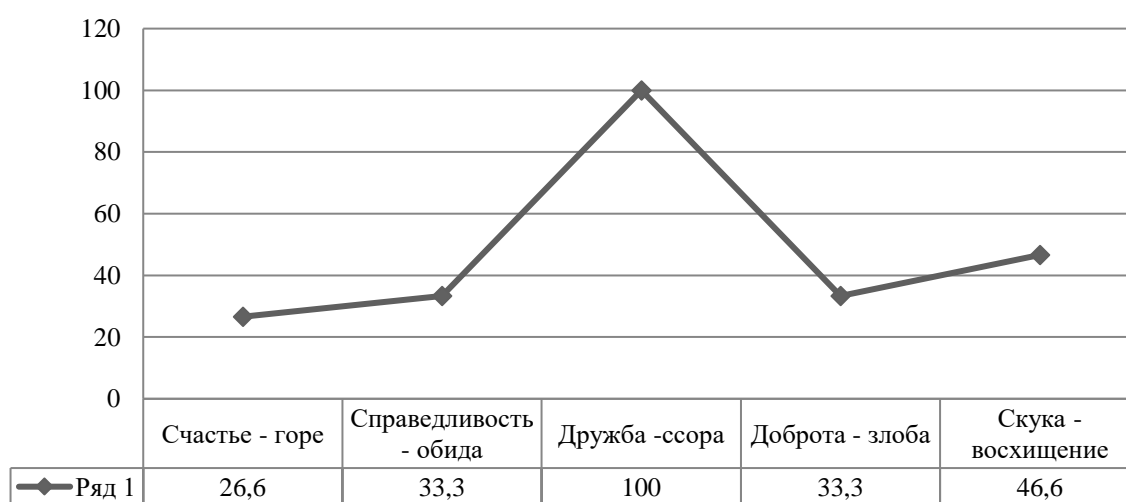


Рис. 3.10. Результаты выраженности ценностно-ориентационной сферы детей седьмого года жизни (констатирующий этап эксперимента), %, (составлено авторами)

Данные результаты демонстрируют отклонения в блоках, сформированных ценностей. Анализ полученных результатов по методике «Домик» О.А. Ореховой показывает, что у 15 детей (100%) имеются нарушения в блоке «Дружба – ссора». Данные нарушения проявляются в несформированности ценности дружба, вследствие неумения детей выстраивать межличностных взаимоотношения со сверстниками. Несформированность этой ценности свойственно детям данного возраста.

Восемь детей (53%) не имеют отклонений по выделенным критериям ценностно-ориентационной сферы и развиваются в соответствии с возрастом. У детей формируются ценности, касающиеся здоровья, семьи, чести, любви, происходит осознание себя, «образа Я». Пятеро детей показали отклонения по критериям «Справедливость-обида» (33,3%), «Доброта-злоба» (33,3%). Отклонения по критериям «Счастье-горе» (26%), «Доброта-злоба» (33,3%), «Справедливость-обида» (33,3%), «Скука-восхищение» (46%) у детей могут проявиться в последующем в неадекватной самооценке, завышенных или заниженных требованиях к людям. Такие ценности, как семья, любовь, общение, уверенность, честность, верность у детей слабо проявляются. Детям свойственна частая обидчивость, скрытность, эмоциональная прохладность или, наоборот, избыток негативных эмоций, упрямство и беспомощность.

Была установлена взаимосвязь типов родительских позиций и ценностно-ориентационной сферы детей старшего дошкольного возраста (табл. 3.6).

Таблица 3.6

Взаимосвязь типов родительской позиции матери с показателями ценностно-ориентационной сферы их детей старшего дошкольного возраста (результаты корреляционного анализа)

Родительская позиция (шкалы)	Ценностно-ориентационная сфера детей				
	Счастье – горе	Справедливость – обида	Дружба – ссора	Доброта – злоба	Скука – восхищение
Нетребовательность – требовательность родителя	-0.644**	-0.486*	0.022	-0.498*	0.477*
Мягкость – строгость родителя	-0.041	-0.578**	0.129	-0.674**	-0.063
Автономность – контроль по отношению к ребенку	-0.631**	0.632**	0.057	-0.648**	-0.588**
Эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю	-0,326	0.410	-0.038	0.406	0.027
Отвержение – принятие ребенка родителем	-0.023	0.022	-0.069	-0.077	-0.036
Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	0.559**	-0.624**	-0.794**	-0.594**	-0.644**
Тревожность за ребенка	-0.232	0.512*	0.319	-0.436*	0.168
Непоследовательность – последовательность родителя	0.098	-0.497*	-0.620*	0.537*	0.022
Воспитательная конфронтация в семье	-0.324	0.559**	-0.644**	0.721**	0.022

Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем	-0.069	0.015	-0.074	0.022	0.022
---	--------	-------	--------	-------	-------

Примечание: приведены коэффициенты ранговой корреляции Спирмена и указан уровень значимости: ** – при $p \leq 0,01$, * – при $p \leq 0,05$.

Из приведенных результатов можно констатировать, что существует связь между критериями «Нетребовательность – требовательность родителя», «Автономность – контроль по отношению к ребенку», «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» с блоками ценностей «Счастье – горе», «Справедливость – обида», «Скука – восхищение», что означает взаимосвязь излишне требовательной родительской позиции и данными блоками ценностей. Родители с данной родительской позицией зачастую очень критичны и придирчивы к своему ребенку. Они не терпят критику в свой адрес и считают, что их подход в воспитании единственный правильный. Поэтому родители с излишне требовательной родительской позицией больше всего оказывают влияние на такие ценности детей как успех и свобода, познание, совершенствование, доверие, самооценность.

Так же установлена взаимосвязь между характеристиками перверсивной родительской позиции – «Воспитательная конфронтация в семье, «Непоследовательность – последовательность родителя» и ценностными блоками «Справедливость – обида», «Дружба – ссора», «Доброта – злоба». В результате данной воспитательной практики ребенок очень часто становится эгоистичным, не различающим что такое хорошо и что такое плохо, не умеющим выстраивать взаимодействие со сверстниками.

Взаимосвязь потакающей родительской позиции (критерии: «Мягкость – строгость родителя», «Тревожность за ребенка», «Непоследовательность – последовательность родителя») и блоков «Доброта – злоба», «Справедливость – обида» также статистически значима. Это говорит о том, что воспитание в такой семье характеризуется гиперпротекцией, инфантилизацией ребенка, вследствие чего, ребенок растет капризным, не принимает чужое мнение. У них не формируются ценности доброты, справедливости.

Таким образом, связь между типом родительской позицией и ценностно-ориентационной сферой ребенка 6–7 лет очевидна. Такие характеристики родительских позиций как требовательность, контроль, эмоциональная близость, сотрудничество, последовательность в воспитании влияют на формирование у детей ценностей, которые свойственны их родителям.

Подводя итоги вышесказанного, можно сделать вывод о том, что среди родителей были выявлены следующие типы родительских позиций: адекватная родительская позиция, потакающая родительская позиция, перверсивная родительская позиция, излишне требовательная родительская позиция. Несмотря на преобладающее большинство родителей с адекватной родительской позицией дети имеют отклонения по блокам «Дружба – ссора», «Скука-восхищение». Данный результат также может быть связан и с переходом ребенка из

одного социального института в другой. У детей расширяется социальный круг взаимодействия, в связи с чем могут возникать новые проблемы и трудности. У всех детей, чьи родители имеют неадекватную родительскую позицию, выявлены отклонения по различным блокам. В зависимости от типа неадекватной родительской позиции у детей проявляются отклонения в формировании соответствующих ценностей. Таким образом, от типа родительской позиции зависит то, какие ценности будут сформированы у ребенка в будущем, так как их формирование и развитие происходит как раз на этапе дошкольного детства. В зависимости от типа родительской позиции по отношению к своим детям, закладываются соответствующие ценности и формируется ценностно-ориентационная сфера личности ребенка 6–7 лет.

ЛИТЕРАТУРА

Нормативные правовые документы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Приказ министерства образования и науки РФ № 1155 от 17 октября 2013 г.: по сост. на 01.09.2022 г. URL: <https://is.gd/z9HGmZ> (дата обращения 25.10.2022).
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: по сост. на 5 декабря 2022 г. N 498-ФЗ URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 10.12.2022).

Основная литература

3. Аргаил М. Психология счастья. 2-е изд. М.: Питер, 2003. 207 с.
4. Балацкий Е.В. Факторы удовлетворенности жизнью: измерение и интегральные показатели //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2005. №4. С. 42-52.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 2016. 422 с.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности в детском возрасте. М.: МПСИ. 2014. 349 с.
7. Гарибашвили Т.И. Исследования детско-родительских отношений в отечественной психологии //Известия Таганрогского гос. радиотех. ун-та, 2006. Т. 68. № 13. С. 119-120.
8. Джемс В. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
9. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. М.: Институт психологии РАН, 2013. 268 с.
10. Долгова А.А., Митрофанова Е.С. Отделение от родительской семьи в России: межпоколенческий аспект //Экономическая социология. 2015. Т. 16. № 5. С. 46-76.
11. Егорова В.Н., Матвеева Н.В. Детско-родительские отношения в материнской семье //Российский журнал исследований в области образования и психологии. 2018. №10. С. 37-53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya-v-materinskoy-semie> (дата обращения: 21.10.2022).
12. Ежова А.Н., Тюстина Г.Г. Детско-родительские отношения как проблема взаимодействия ребенка дошкольного возраста с матерью //XXIV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: Материалы конференции. Нижневартовск. 05–06 апреля 2022 года /Под общей редакцией Д.А. Погоньшева. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та. 2022. С. 79-84.
13. Елизаров А.Н. Ценностные ориентации как основной интегрирующий фактор этой социальной группы // Современная семья: проблемы и перспективы: тезисы докл. конф. Ростов-на-Дону. 1994. С. 6-8.
14. Зайдуллина Г.Г. Причины отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста //Вестник Нижневартовского государственного университета. 2013. № 4. С. 24-31.

15. Казаков, В.Г. Самооценка и направленность личности. М.: Издательство ИПКИППОМО. 2012. 28 с.
16. Карабанова О. А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания //Национальный психологический журнал. 2019. Т. 3. № 3(35). С. 71-79.
17. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников //Вопросы психологии. 2000. № 4. 28 с.
18. Кон И.С. Проблема «Я» в психологии //Психология самосознания. Хрестоматия по социальной психологии личности /Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: «БАХРАХ-М», 2007. С.45-96.
19. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В. Стрессы семейных отношений: тенденции и эффекты совладания //Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 1. С. 174-195.
20. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью //Общество и политика. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. С. 476-510.
21. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие. СПб: Питер, 2004. 464 с.
22. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой]. М.: Смысл, 2001. 572 с.
23. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. 1975. 130 с.
24. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. М. 1992. 87 с.
25. Листик Е. М., Степанова Г. П. Взаимосвязь ценностных ориентаций матери с развитием личности ребенка старшего дошкольного возраста //МНКО. 2012. №2. С. 83-86. URL: <https://is.gd/wNIO1t> (дата обращения: 06.04.2022).
26. Маленова А.Ю., Потапова Ю.В. Эмоциональное благополучие студентов и их родителей в ситуации сепарации //Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 83-96. DOI: 10.17759/psyclin.2018070206 URL: <https://is.gd/IbXacz> (дата обращения: 06.10.2022).
27. Маленова А.Ю., Федотова Е.Е. Структура родительской семьи как фактор субъективного благополучия студенческой молодежи //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 1. С. 60-68. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-1-60-6
28. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь. 2005. 150 с.
29. Мерзлякова С.В. Родительская семья как ориентирующий образ семейного самоопределения молодежи //Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 114-119.
30. Молчанова Е.В. Психологические аспекты детско-родительских отношений. //Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. №11-1. С. 83-87. URL: <https://is.gd/8pQ4oz> (дата обращения: 30.11.2022).

31. Нафикова Г.З. Понятие неполной семьи и ее типы //Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14. № 1. С. 241-243.
32. Овчарова Р.В. Фасилитирующие родительские позиции в системе отношений родителя //Актуальные проблемы фасилитации межличностных отношений в образовательном процессе: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Курган. 18 марта 2017 года /отв. ред. Ю.А. Малюшина. Курган: Курганский государственный университет. 2017. С. 13-21.
33. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития. Сфера. 2008 г. 176 с.
34. Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Харитонов Т.С. Роль семейных эмоциональных коммуникаций в психологическом благополучии: межпоколенные эффекты //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 1. С. 69-75.
35. Петренко В. Ф., Митина О. В. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) // Вопросы психологии. 2000, № 1. С. 68-86.
36. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования //Психологическая наука и образование. 2015. Т 7. №3. С. 1–11. URL: <https://is.gd/JeRSPd> (дата обращения: 18.03.2022).
37. Посысоев Н.Н. Родительская позиция как система отношений //Ярославский педагогический вестник. 2017. №6. С. 34-37. URL: <https://is.gd/ZZHxfY> (дата обращения: 06.04.2022).
38. Руденко, А.М. Основы психологи и педагогики: общие вопросы. Ростов Н/Д.: Феникс. 2015. 125 с.
39. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 440 с.
40. Семья и дети в России. 2021: Стат. сб./ Росстат, Общественная палата Российской Федерации, 2021. 116 с.
41. Собкин В.С., Марич Е.М. Ценностные ориентации родителей детей-дошкольников //Вопросы психологии. 2002. № 6.С. 65-68.
42. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2.М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс. 2000. 464 с.
43. Филоненко Ю.В., Яковлева Е.А. Субъективное благополучие научно-педагогических работников современных университетов в рамках концепции баланса жизни и труда //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 3. С. 68–85. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.3.05>
44. Фомина Л.К. Понятие и типы детско-родительских отношений //Молодой ученый. 2014. № 2 (61). С. 704-707.
45. Черевач Г.Б. Условия формирования и развития ценностно-потребностной сферы личности современных дошкольников //Детский сад: теория и практика. 2011. № 4. С. 32-37.

46. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга, 2008. 296 с.
47. Шамионов Р.М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности //Психологический журнал. 2014. № 35(4). С. 68-81.
48. Шовина М. А. Технологии организации взаимодействия педагогов и родителей дошкольников //Матрица научного познания. 2021. № 1-1. С. 275-278.
49. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика 1989. 60 с.
50. Akhlaq A., Malik N.I., Khan N.A. Family communication and family system as the predictors of family satisfaction in adolescents //Science Journal of Psychology. 2013. Vol. 2013. pp. 1-6. DOI: 10.7237/sjpsych/258.
51. Bowen M. Family therapy in clinical practice. New York: Aronson. 1978. 565 p.
52. Chu P.S., Saucier D.A., Hafner E. Meta-Analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. Journal of Social and Clinical Psychology. 2010. Vol. 26. No. 6. pp. 624-645. DOI: 10.1521/jscp.2010.29.6.624.
53. Diener E. Subjective well-being //Psychological Bulletin. 1984. № 95. pp. 542–575.
54. Diener E.D. et al. The satisfaction with life scale //Journal of personality assessment. 1985. Vol. 49. No. 1. pp. 71-75. DOI: 10.1207/s15327752jpa4901_13.
55. Grossman M., Rowat K.M. Parental relationships, coping strategies, received support, and well-being in adolescents of separated or divorced and married parents. //Research in Nursing & Health. 1995. Vol. 18. No. 3. pp. 249-261. DOI: 10.1002/nur.4770180308.
56. Hitokoto H., Uchida Y. Interdependent happiness: Theoretical importance and measurement validity //Journal of Happiness Studies. 2015. Vol. 16. No. 1. pp. 211-239. DOI: 10.1007/s10902-014-9505-8.
57. Ноцаоглу F.B., Isik E. The role of self-construal in the associations between differentiation of self and subjective well-being in emerging adults //Current Psychology. 2022. pp. 1-12. DOI: 10.1007/s12144-021-02527-4.
58. Kagitcibasi C. Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family //Journal of Cross-Cultural Psychology. 2005. Vol. 36. pp. 403-422. DOI: 0.1177/0022022105275959.
59. Kim YH, Cai H., Gilliland M. et al. Пребывание в славе или тени прошлого «Я»: культуры различаются тем, насколько прошлое «Я» влияет на текущее субъективное благополучие. Эмоция. 2012. т. 1. с. 12. № 5. С. 1111-1117.
60. Krys K. et al. Family well-being is valued more than personal well-being: //A four-country study. Current Psychology. 2021. Vol. 40. pp. 3332–3343. DOI: 10.1007/s12144-019-00249-2.
61. Krys K., Park J., Kocimska-Zych A. et al. Personal Life Satisfaction as a Measure of Societal Happiness is an Individualistic Presumption: Evidence from Fifty Countries //Journal of Happiness Studies. 2021. Vol. 22. pp. 2197–2214. DOI: 10.1007/s10902-020-00311-y.

62. Markus H.R., Kitayama S. Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation //Psychological Review. 1991. Vol. 98. No. 2. pp. 224-253. DOI: 10.1037/0033-295X.98.2.224.
63. Markus H.R., Kitayama S. Cultures and Selves: A Cycle of Mutual Constitution //Perspectives on Psychological Science. 2010. Vol. 5. No. 4. pp. 420-430. DOI: 10.1177/1745691610375557.
64. Matsumoto D. Culture and self: An empirical assessment of Markus and Kitayama's theory of independent and interdependent self-construals //Asian Journal of Social Psychology. 1999. Vol. 2. No. 3. pp. 289-310. DOI: 10.1111/1467-839x.00042.
65. Ross A.S., Murdock N.L. Differentiation of Self and Well-being: The Moderating Effect of Self-construal //Contemporary Family Therapy. 2014. Vol. 36, pp. 485-496. DOI: 10.1007/S10591-014-9311-9.
66. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing. 2017. DOI: 10.7202/1041847ar.
67. Singelis T.M. The measurement of independent and interdependent self-construals //Personality and social psychology bulletin. 1994. Vol. 20. No. 5. pp. 580-591. DOI: 10.1177/0146167294205014.
68. Tsai J.L., Knutson B., Fung H.H. Cultural variation in affect valuation //Journal of personality and social psychology. 2006. Vol. 90. No. 2. pp. 288-307. DOI: 10.1037/0022-3514.90.2.288.
69. Vignoles V. et al. Beyond the 'east-west' dichotomy: Global variation in cultural models of selfhood //Journal of Experimental Psychology: General. 2016. Vol. 145. No. 8. pp. 966-1000. DOI: 10.1037/xge0000175.
70. Willroth E.C., Atherton O.E., Robins R.W. Life satisfaction trajectories during adolescence and the transition to young adulthood: Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth //Journal of personality and social psychology. 2021. Vol. 120. No. 1. pp. 192-205. DOI: 10.1037/pspp0000294.
71. Yu S., Levesque-Bristol C., Maeda Y. General Need for Autonomy and Subjective Well-Being: A Meta-Analysis of Studies in the US and East Asia //Journal of Happiness Studies. 2018. Vol. 19. No. 1. pp. 1863-1882. DOI: 10.1007/s10902-017-9898-2.
72. Zimmerman M.A., Salem D.A., Maton K.I. Family structure and psychosocial correlates among urban African-American adolescent males //Child development. 1995. Vol. 66. No. 6. pp. 1598-1613. DOI: 10.1111/J.1467-8624.1995.TB00954.X.

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

- Бухаров Дмитрий Сергеевич** – ассистент кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО Нижневартровский государственный университет.
- Гаврилюк Наталия Петровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и технологий, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет».
- Ежова Анастасия Николаевна** – ассистент кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО Нижневартровский государственный университет.
- Ибрагимова Лилия Ахматьяновна** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического и социального образования; ведущий научный сотрудник лаборатории комплексных исследований социальных систем, ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет».
- Истрофилова Олеся Ивановна** – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования; научный сотрудник лаборатории комплексных исследований социальных систем, декан факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет».
- Коваленко Светлана Васильевна** – доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет».
- Малёнова Арина Юрьевна** – доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского».
- Потапова Юлия Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского».
- Пряжникова Елена Юрьевна** – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет», профессор Департамента психологии и развития человеческого капитала, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации».
- Раймова Елена Григорьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет»; директор АНО ДПО «Институт профессиональных инноваций».
- Родиков Александр Степанович** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического и социального образования, ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет».
- Салаватова Асиль Магомедовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования; научный сотрудник

лаборатории комплексных исследований социальных систем, заведующий кафедрой педагогики и педагогического и социального образования, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет».

Сафаралиева Разият Айнудиновна – педагог-психолог МАДОУ «Детский сад № 30 «Кораблик» города Корсаков, Сахалинской области.

Смирнова Анна Руслановна – преподаватель кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет».

Тюстина Гульнара Гумаровна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования, заведующий кафедрой психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет».

Федотова Елизавета Евгеньевна – лаборант-исследователь, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского».

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

Коллективная монография

Научное издание

Технический редактор: Д.В. Вилявин

Обложка: Д.В. Вилявин

ISBN 978-5-00047-675-8



9 785000 476758 >

Подписано в печать: 27.12.2022

Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. листов 10,92

Электронное издание. Объем 2,76 МБ. Заказ 2272

Издательство НВГУ

628615, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, 4

Тел./факс: (3466) 24-50-51, E-mail: red@nvsu.ru