

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 1, 2021



Ольга Олеговна Андронникова

главный редактор,
кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета психологии, профессор
(Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

- М. В. Шнехт* – зам. главного редактора, руководитель Центра практической психологии факультета психологии (Новосибирск, Россия);
Г. Г. Буторин – доктор психологических наук, доцент (Челябинск, Россия);
М. М. Каианов – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Н. В. Клюева – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
М. С. Яницкий – член-корреспондент САН ВШ, доктор психологических наук, профессор (Кемерово, Россия);
А. В. Серый – доктор психологических наук, доцент, профессор (Кемерово, Россия);
Ю. М. Перевозкина – доктор психологических наук, доцент, профессор (Новосибирск, Россия);
Р. Р. Халфина – доктор биологических наук, профессор (Уфа, Россия);
И. А. Маврина – доктор педагогических наук, профессор (Омск, Россия);
И. А. Федосеева – доктор педагогических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Б. О. Майер – доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Е. А. Пушкарёва – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
А. А. Изгарская – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
И. Р. Хох – кандидат психологических наук (Уфа, Россия);
Н. В. Буравцова – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
М. В. Тендрякова – кандидат исторических наук (Москва, Россия);
Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор (Грайфсвальде, Германия);
С. А. Стельмах – кандидат психологических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан);
Т. В. Паньшина – кандидат педагогических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-75683 от 26 апреля 2019 г.

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Балабашук Р. О. Основные направления психолого-педагогического сопровождения становления хронотопических характеристик образа мира студентов вузов.....	5
Буравцова Н. В. Проблемы оказания психологической помощи в ситуациях аутоагрессивного поведения подростков в условиях пандемии COVID-19	14
Ветерок Е. В. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности в зарубежных и отечественных исследованиях	22
Федосеева И. А. Кризис гуманитарного образования и его последствия	30

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Ганпанцурова О. Б., Помагаева А. Н. Коммуникативная компетентность как основа профессиональных «soft skills» педагога-психолога	38
Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М. Анализ ролевого поведения военнослужащих с позиции метасистемного подхода: исследовательские задачи и практические возможности.....	50
Тишкова А. С., Стельмах С. А. Специфика ролевого конфликта и социально-психологической адаптации кадетов.....	58

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Капустина Н. Г., Рассказова Н. П. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.....	66
Лукьянова Н. А. Дискуссия как метод формирования коммуникативных навыков при обучении иностранному языку	75
Руденская Ю. Е. Социально-психологическая депривация как индуктор виктимогенеза личности: рефлексивный метод виктимодиагностики	84

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Канунникова Л. В. Технология психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса с учетом свойств типа темперамента ребенка дошкольного возраста	93
Костюкова Ю. А. Сравнительный анализ организации студенческой службы примирения в России и за рубежом	107

Журнал основан в 2014 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор М. В. Праско
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 11,6. Уч.-изд. л. 8,3.
Тираж 500 экз. Заказ № 22.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 07.04.2021
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 1, 2021



Olga Olegovna Andronnikova
Chief Editor, Candidate of Psychological
Sciences, Associate Professor, the Dean
of the faculty of Psychology, Professor
(Novosibirsk, Russia)

Editorial board

M. V. Shpekht – Deputy editor-in-chief, Head of the Center for Practical Psychology of faculty of Psychology (Novosibirsk, Russia);

G. G. Butorin – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);

M. M. Kashapov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);

N. V. Klyueva – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);

M. S. Yanitsky – Corresponding member of SAS HS, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo, Russia);

A. V. Sery – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Kemerovo, Russia);

Yu. M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Novosibirsk, Russia);

R. R. Khal'fina – Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);

I. A. Mavrina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk, Russia);

I. A. Fedoseeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);

B. O. Mayer – Doctor of Philosophy, Ph.D. in Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russia);

E. A. Pushkareva – Doctor of Philosophy, Professor (Novosibirsk, Russia);

A. A. Izgarskaya – Doctor of Philosophy, Professor (Novosibirsk, Russia);

I. R. Khokh – Candidate of Psychological Sciences (Ufa, Russia);

N. V. Buravtsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);

M. Tendryakova – Candidate of Historical Sciences (Moscow, Russia);

F. Prus – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);

S. A. Stelmach – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);

T. V. Panshina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

The founders of the journal:

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2021
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FS77-75683 from April, 26th, 2019

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

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Balabashchuk R. O. The main directions of psychological and pedagogical support for the formation of chronotopic characteristics of the students' image of the world.....	5
Buravtsova N. V. Problems of providing psychological care in situations of auto-aggressive behavior of adolescents in pandemic COVID-19	14
Veterok E. V. The problem of psychological readiness for professional activity in foreign and domestic studies	22
Fedoseeva I. A. The crisis of humanitarian education and its consequences.....	30

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Ganpanturova O. B., Pomagaeva A. N. Communicative competence as the basis of professional «soft skills» of a teacher-psychologist.....	38
Mekebaev N. S., Perevozkina Ju. M. Analysis of the role behavior of military services from the position of a metasystem approach: research tasks and practical opportunities	50
Tishkova A. S., Stelmakh S. A. Specificity of role conflict and social and psychological adaptation of cadets	58

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Kapustina N. G., Rasskazova N. P. Psychological and pedagogical support for parents raising children with autism spectrum disorders	66
Lukyanova N. A. Discussion as a method of communication skills formation in foreign language teaching.....	75
Rudenskaya Yu. E. Socio-psychological deprivation as a inductor of personal victimogenesis: a reflexive method of victimodiagnosis.....	84

SCIENTIFIC DEBUT

Kanunnikova L. V. Technology of psycho-pedagogical support of the educational process taking into account the properties of temperament in preschool children.....	93
Kostyukova Yu. A. Comparative analysis of the student conception service organization in Russia and abroad.....	107

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 11,6. Publisher's sheets: 8,3. Circulation 500 issues Order № 22. Format 70×108/16 Signed for printing 07.04.2021
--	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

УДК 159.923+378

Балабашук Роман Олегович

*аспирант, направление «Психологические науки»,
Кемеровский государственный университет,
Кемерово, Россия, romanpsy20@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0001-9034-3274*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ХРОНОТОПИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБРАЗА МИРА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. Проблема исследования определяется необходимостью создания условий продуктивного становления образа мира нового поколения для конструирования им образа будущего и последующего самоосуществления. Целью исследования является выделение основных направлений психолого-педагогического сопровождения становления хронотопических характеристик образа мира студентов вузов и раскрытие их содержания. На основании результатов теоретического исследования делается вывод о том, что образ мира студентов вуза представляет собой динамическую совокупность пространственно-временных и ценностно-смысловых хронотопических характеристик, ведущую позицию среди которых занимает система ценностно-смысловых ориентаций личности студентов. В данном контексте анализируется психолого-педагогическое сопровождение формирования идентичности, временной перспективы и системы ценностно-смысловых ориентаций личности обучающихся. Аргументируется приоритетность продуктивного развития системы ценностно-смысловых ориентаций личности, рассматриваемого в качестве основного направления психолого-педагогического сопровождения становления образа мира студентов. Обосновывается перспективность использования нарративных технологий для психолого-педагогического сопровождения становления хронотопических характеристик образа мира студентов вузов.

Ключевые слова: образ мира, хронотоп, идентичность, временная перспектива личности, ценностно-смысловые ориентации, психолого-педагогическое сопровождение студентов.

Balabashchuk Roman Olegovich

*Post-graduate student of the Direction «Psychological sciences»,
Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, romanpsy20@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0001-9034-3274*

THE MAIN DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF CHRONOTOPIC CHARACTERISTICS OF THE STUDENTS' IMAGE OF THE WORLD

Abstract. The problem of research is determined by necessity of creating conditions for the productive formation the new generation's image of the world for creation an image of the



future and further self-realization. The aim of the research is to identify the main directions of psychological and pedagogical support for the formation of chronotopic characteristics students' image of the world and to disclosure of their content. Based on the results of the study, the students' image of the world is a dynamic set of spatiotemporal and value-semantic chronotopic characteristics. The leading position of these characteristics is the system of value-semantic orientations of the students' personality. In this context, the author analyzes the psychological and pedagogical support of the formation of identity, time perspective and the system of value-semantic orientations of the students' personality. The author argues for the priority of productive development of the system of value-semantic orientations of the individual, which is considered as the main direction of psychological and pedagogical support for the formation the students' image of the world. The article substantiates the prospects of using narrative technologies for psychological and pedagogical support of the formation of chronotopic characteristics of the students' image of the world.

Keywords: image of the world, chronotope, identity, individual's time perspective, value-semantic orientations, psychological and pedagogical support of students.

Основной функцией образования в плане эффективного ответа на вызовы современности признается обеспечение условий для развития психологически здоровой личности [5]. В качестве примера подобного вызова, связанного с интенсификацией межличностных контактов в процессе глобализации, могут рассматриваться, в частности, серьезные изменения образа жизни при противоэпидемических мероприятиях, связанных с пандемией COVID-19 – резкое и продолжительное ограничение круга «живого» общения, необходимость длительного пребывания в ограниченном пространстве, существенное изменение характера и режима деятельности и т. п. Такое изменение образа жизни закономерно проявляется и в трансформации образа мира, его пространственных, временных и смысловых характеристик, что может оказать потенциально негативное влияние на эффективность конструирования будущего и продуктивность дальнейшего самоосуществления нового поколения.

Как отмечают в близком контексте А. В. Серый, М. С. Яницкий и Е. В. Харченко, «ценностно-смысловое содержание рассматриваемого кризиса закономерно задает и содержание работы практического психолога по его сопровождению, которое неизбежно должно основываться на ценностно-смысловой парадигме личностного развития» [15, с. 44]. Сказанное подтверждает актуальность определения направлений психолого-педагогического сопровождения становления не только пространственно-временных, но и ценностно-смысловых составляющих образа мира в образовательном пространстве. При этом под психолого-педагогическим сопровождением понимается процесс, направленный на создание оптимальных условий для личностного развития и на поддержку в сложной жизненной ситуации [1]. В этой связи целью исследования является выделение основных направлений психолого-педагогического сопровождения становления образа мира студентов вузов и раскрытие их содержания.

Образ мира человека, как и сам его жизненный мир, имеет пространственно-временную организацию. При этом, как отмечает В. П. Серкин, «образ мира не приписывается миру субъективно, это наполнение образа реальности значениями, и, тем самым, построение его» [12, с. 106]. Соответственно, структура образа мира представлена как пространственно-временными характеристиками реальности, так и значениями и смыслом отражаемых явлений.

Содержательные составляющие образа мира традиционно раскрываются с использованием понятия «хронотоп», рассматриваемого в качестве «спайки» про-



странства и времени и характеризующего особенности пространственно-временной среды жизнеосуществления человека [8]. Аналогично жизненному миру и его индивидуальному образу хронотоп включает в себя и «сверхчувственные», в частности, смысловые характеристики, «отслоившиеся» у человека от временного и пространственного измерений и занимающие у него ведущую роль [10]. В. П. Зинченко также подчеркивает, что наряду с пространством и временем в хронотопе представлены значащие, смысловые и ценностные аспекты сознания, которые он называет «ценностно-смысловым измерением» [4]. Анализ приведенных исследований позволяет представить образ мира студентов вуза как совокупность пространственно-временных и ценностно-смысловых хронотопических характеристик.

В разработанной нами модели образа мира студентов вузов [20] к пространственным характеристикам образа мира относятся особенности социокультурной среды и микросоциального окружения, определяющие психологическую «территорию» человека. В качестве наиболее общей характеристики субъективного пространства рассматривается идентичность личности, представляющая собой упорядоченную иерархию субидентичностей в основных сферах жизнеосуществления. Временными характеристиками образа мира являются временная перспектива личности и субъективное восприятие своего психологического времени. Ценностно-смысловыми характеристиками образа мира выступают ценностные ориентации личности, осмысленность жизни и актуальное смысловое состояние человека.

Таким образом, образ мира студентов вуза представляет собой динамичную систему, включающую пространственные, временные и ценностно-смысловые хронотопические характеристики. При этом в ряду этих характеристик центральное место занимает система ценностно-смысловых ориентаций личности [14], в связи с чем сам хронотоп человека можно определить как развивающееся во времени ценностно-смысловое пространство.

Проведенные ранее исследования демонстрируют определенные сложности «естественного» становления субъективных пространственных, временных и ценностно-смысловых хронотопических характеристик образа мира студентов вузов в процессе обучения – противоречивую динамику становления системы социальной идентичности; невысокий общий уровень осмысленности жизни и ее отдельных временных локусов; нарастание проявлений ценностной дезориентации, увеличение значимости материалистических ценностей и т. д. [2; 18; 22]. Это свидетельствует о важности разработки и последующего внедрения в практику воспитательно-образовательного процесса вузов комплекса мероприятий по целенаправленному психолого-педагогическому сопровождению формирования идентичности, временной перспективы и системы ценностно-смысловых ориентаций личности обучающихся.

Как известно, идентичность личности формируется в процессе ее социализации. В данном ключе в идентичности выделяются как «естественные», так и «искусственные», т. е. целенаправленно сконструированные, компоненты, сформированные, соответственно, в процессе общекультурной социализации или же в результате осознанного подключения ее конкретных институтов и агентов [9]. Одним из важнейших институтов социализации традиционно признается система образования. Как указывает Л. Б. Шнейдер, «сфера образования несводима к получению теоретических знаний и формированию практических навыков, в стенах высшей школы идет становление экзистенциального и функционального „образа Я“ личности» [17, с. 55]. О. А. Браун и соавторы на основании проведенного ими исследования



также констатируют, что получение профессионального образования сопровождается не только накоплением знаний, формированием умений и навыков, но и личностными изменениями, в том числе перестройкой системы идентичности личности – появлением в ней новых компонентов, усложнением структуры, изменением иерархии и субъективной оценки ее отдельных элементов. При этом, как полагают авторы, в период обучения в вузе система идентичности меняется под воздействием как универсальных факторов, например естественное взросление, так и специфически заданных условий, в частности – особенностей и направленности обучения [3].

Следует отметить, что специфика обучения, задаваемая его профессиональной направленностью, определяет в первую очередь становление профессиональной идентичности. Как показано авторами описываемого исследования, формирование профессиональной идентичности обеспечивается путем сопоставления образов профессии и профессионала с Я-концепцией студентов, психологическими условиями чего выступают осознание ими субъективного смысла будущей профессиональной деятельности и принятие профессиональных ценностей. Аналогичным образом, очевидно, осуществляется и формирование гражданской и мировоззренческой идентичности, связанное с осознанием и внутренним принятием гражданских и экзистенциальных ценностей в воспитательно-образовательном пространстве вуза.

Как справедливо указывают М. С. Яницкий, А. В. Серый и О. А. Браун, идентичность личности содержательно взаимосвязана с ценностно-смысловыми ориентациями, причем эта связь носит двусторонний характер: с одной стороны, осознание себя как члена той или иной социальной группы подразумевает принятие ее ценностей; с другой стороны, сопоставление собственных ценностных ориентаций и ценностей социальной группы выступает «пусковым механизмом» для формирования социальной идентичности [21, с. 248]. Тем самым становление системы идентичности студентов вуза определяется формированием соответствующих ценностно-смысловых ориентаций.

Соответственно, становление пространственных характеристик образа мира можно рассматривать как расширение смысловых границ окружающей действительности, а также осознание собственного места в ней. В этом контексте особое значение имеет прояснение значимости различных граней собственной личности, содержания тех или иных социальных ролей, отдельных составляющих «образа Я» – «Я как студент», «Я как будущий профессионал», «Я как гражданин своей страны» и т. д. Психолого-педагогическое сопровождение в данном случае будет заключаться в создании условий для проигрывания студентами различных социальных ролей, осознания ими степени своего тождества с теми или иными социальными и профессиональными группами и, одновременно, отличий от них, позволяющее интернализировать соответствующие групповые ценности и, в итоге, очертить ценностно-смысловые границы «Я» в социальном пространстве. Конкретными формами такого сопровождения может быть включение студентов в различные научно-профессиональные сообщества, гражданско-патриотические движения, общественные и волонтерские организации и т. п., дающие возможность как формального членства, так и реального участия в их деятельности.

Период обучения в вузе выступает также важным этапом формирования временных характеристик образа мира. Поскольку этот период, по данным О. А. Прокопича, является особенно сензитивным для развития временной перспективы личности, «важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения развития



личности студентов в период обучения является ориентация на формирование «сбалансированной временной перспективы» [11, с. 100]. «Естественное» становление временной перспективы личности в процессе вузовского обучения в большинстве случаев демонстрирует продуктивную и поступательную динамику. Так, А. С. Ковдра отмечает изменение сбалансированности, «плотности» и других параметров временной перспективы личности в ходе профессионального обучения в вузе. При этом, согласно автору, развитие временной перспективы у студентов определяется специфическими для данного периода факторами, такими как направленность профессиональной подготовки и успешность формирования профессиональной идентичности [6]. В этой связи вполне закономерно, что исследователями констатируется тесная взаимосвязь между развитием описываемых временных характеристик и становлением профессиональной идентичности [7]. Как обоснованно заключают А. В. Серый и Е. М. Вечканова, в процессе обучения в вузе актуализация смысловых граней субъективных образов основных сфер идентификации синхронизирует временные локусы смысла студентов [13].

Очевидно, что становление временной перспективы определяется параллельным развитием ценностно-смысловой сферы личности. Как пишет О. А. Прокониц, «в период обучения в вузе ценностно-смысловые характеристики личности претерпевают существенные изменения, что не может не отражаться на переоценке прошлого, изменении отношения к настоящему и корректировке представлений о будущем» [11, с. 116]. В этой связи автор приходит к выводу, что сформированность ценностно-смысловой сферы является важным фактором становления временной перспективы личности и выступает предиктором ее сбалансированности [11].

Исходя из сказанного, можно заключить, что становление временных составляющих образа мира подразумевает ценностное наполнение своего прошлого, настоящего и будущего, а также их осмысление личностью. Результатом этого процесса является эмоциональная окрашенность, четкость и связанность названных временных локусов. Важным аспектом становления временной перспективы личности выступает осмысление студентами как окружающего мира, так и собственного «Я» в прошлом, настоящем и будущем, позволяющее в совокупности оценить источники, ресурсы и потенциал саморазвития личности, результативность этого процесса, а также его актуальные целевые ориентиры. Психолого-педагогическое сопровождение здесь может состоять в создании условий для выявления и осознания ключевых, наиболее значимых жизненных событий, своего рода «переломных» или «бифуркационных» точек на различных этапах жизни. Целью такого психолого-педагогического сопровождения, которое может основываться, например, на анализе доминирующих трендов мирового экономического, технологического и социокультурного развития, соответствующей им профориентационной деятельности, планировании индивидуальной карьеры и т. п., является осознание студентами себя как развивающейся личности в динамически изменяющемся мире, осуществляющей постоянный жизненный, в том числе профессиональный, выбор. В качестве итогового результата становления временных составляющих образа мира можно рассматривать формирование осознанной и реалистичной жизненной стратегии личности.

Возрастные особенности и задачи развития на этапе жизни, соответствующем периоду обучения в вузе, свойственное ему изменение социальной среды жизнеосуществления, включение в новую, учебно-профессиональную деятельность, одновременное осуществление процессов личностного и профессионального самоопределения – все это является важными психолого-педагогическими детерминантами



становления системы ценностно-смысловых ориентаций личности. По мнению М. С. Яницкого и соавторов, особая воспитательно-образовательная среда вуза создает благоприятные условия для формирования высшего уровня системы ценностных ориентаций и осмысленности жизни [23]. В данном ключе в постнеклассической педагогической психологии становление просоциальной системы ценностно-смысловых ориентаций обучающихся понимается в качестве основного вектора развития личности в процессе получения образования, выступая как целью, так и результатом воспитательно-образовательного процесса.

Одновременно с этим обучение в вузе трансформирует систему ценностно-смысловых ориентаций личности в соответствии с профессиональным видением мира, соответствующим получаемой специальности. Развитие системы ценностно-смысловых ориентаций личности в модели обучения студентов деонтологического профиля, разработанной М. С. Яницким и А. В. Серым, основывается на создании необходимых психолого-педагогических условий для осознания и интернализации профессионально важных ценностей, и, тем самым, на формировании профессионального образа мира. Как свидетельствуют полученные авторами результаты, актуализация у студентов смысла будущей профессиональной деятельности способствует повышению значимости и внутреннему принятию профессионально-этических норм и ценностей [19]. Таким образом, психолого-педагогическая поддержка становления ценностно-смысловых составляющих образа мира студентов вузов должна заключаться в формировании осознанной направленности студентов как на общечеловеческие, так и профессиональные ценности, отражающих соответственные глобальные и индивидуальные смыслы существования и развития.

Проведенный анализ современных работ по проблеме настоящего исследования свидетельствует о системообразующей функции ценностно-смысловых компонентов образа мира студентов вуза, выступающих содержательной основой всех других его хромотопических характеристик. Закономерно, что и становление остальных характеристик образа мира в процессе обучения в вузе определяется особенностями развития системы ценностно-смысловых ориентаций личности. Это позволяет рассматривать создание условий для продуктивного становления системы ценностно-смысловых ориентаций в качестве приоритетного направления психолого-педагогического сопровождения формирования хромотопических характеристик образа мира студентов вузов.

В своем исследовании А. А. Утюганов, М. С. Яницкий и А. В. Серый доказывают возможность использования нарративных педагогических технологий для формирования системы ценностно-смысловых ориентаций личности. Нарратив, представляющий собой особым образом организованное описание жизненных событий, выступает здесь как средство осмысления студентами своего жизненного мира и одновременно формулирования ими собственных ценностей. Данные технологии заключаются в обеспечении психолого-педагогических условий для прояснения смысла личных и профессиональных ценностей, повышения их субъективной значимости, осмысления своего прошлого, настоящего и будущего. Результатом этого, в свою очередь, является осознание, внутреннее принятие и реализация в собственной деятельности профессионально важных ценностей [16]. В этой связи нарративные технологии могут рассматриваться в качестве наиболее перспективных для задач психолого-педагогического сопровождения становления хромотопических характеристик образа мира студентов вузов как в целом, так и применительно к его отдельным составляющим.



Результаты настоящего исследования позволяют сделать следующие общие выводы:

– образ мира студентов вуза представляет собой совокупность пространственно-временных и ценностно-смысловых хромотопических характеристик, при этом ведущую позицию среди них занимает система ценностно-смысловых ориентаций личности студентов;

– образ мира студентов вуза имеет динамический характер и может быть охарактеризован как развивающееся во времени ценностно-смысловое пространство; ведущую роль в становлении хромотопических характеристик образа мира студентов вуза занимает развитие системы ценностно-смысловых ориентаций личности;

– психолого-педагогическое сопровождение становления хромотопических характеристик образа мира студентов вузов предполагает создание условий для формирования идентичности, временной перспективы и системы ценностно-смысловых ориентаций личности обучающихся, при этом продуктивное развитие системы ценностно-смысловых ориентаций личности студентов выступает в качестве его приоритетного направления;

– перспективными технологиями психолого-педагогического сопровождения становления хромотопических характеристик образа мира студентов вузов как в целом, так и применительно к его ценностно-смысловым составляющим являются нарративные приемы и техники.

Список литературы

1. Адушкина К. В., Лозгачёва О. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс]: учебное пособие. Екатеринбург, 2017. 163 с. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7498/1/uch00209.pdf> (дата обращения: 25.01.2021).

2. Балабаицук Р. О., Яницкий М. С., Серый А. В. [и др.] Трансформация пространственно-временных и ценностно-смысловых составляющих образа мира в процессе обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 3 (83). С. 714–726. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-3-714-726>

3. Браун О. А., Аркузин М. Г., Аришинова Е. В. [и др.] Динамические характеристики системы идентичности студентов-психологов в процессе обучения // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 30. С. 15–29. DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.30.15>

4. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания [Электронный ресурс] // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 85–97. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=363 (дата обращения: 25.01.2021).

5. Иванов М. С., Яницкий М. С. Образование в постмодернистском обществе: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 78–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18486367> (дата обращения: 25.01.2021).

6. Ковдра А. С. Психологические особенности временной перспективы студентов вуза [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. 2012. № 2. С. 30–35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17852748> (дата обращения: 25.01.2021).

7. Лебедева Е. В., Сурнина О. Е. Особенности временной компетентности студентов с различным статусом профессиональной идентичности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 188–197. URL: https://psyjournals.ru/files/70305/psyedu_2014_n2_Lebedeva_Surnina.pdf (дата обращения: 25.01.2021).

8. Логинова И. О. Хромотопические характеристики жизненного самоосуществления человека [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2009.



- № 7-2 (19). С. 98–103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13520373> (дата обращения: 25.01.2021).
9. *Лубский А. В.* Российская идентичность: методологические проблемы интердисциплинарных научных исследований [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов SWorld. 2013. Т. 25, № 2. С. 68–75. URL: <https://sworld.education/index.php/philosophy-and-philology-213/social-philosophy-213/17739-213-881> (дата обращения: 25.01.2021).
10. *Медведев А. М., Мартиросян К. В., Хачатрян А. Ю.* Хронотоп субъективной реальности как базовый концепт в исследовании этнического самосознания. Часть 1. [Электронный ресурс] // Мир науки. 2017. Т. 5, № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/47PSMN417.pdf> (дата обращения: 25.01.2021).
11. *Прокониц О. А.* Ценностно-смысловые предикторы сбалансированной временной перспективы личности студентов вуза в период обучения [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2016. 251 с. URL: <http://d09.kemsu.ru/Content/AdvertAttachedFiles/d42cf06a3b6c4a08.pdf> (дата обращения: 25.01.2021).
12. *Серкин В. П.* Психосемантика: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2017. 318 с.
13. *Серый А. В., Вечканова Е. М.* Темпоральные аспекты актуализации смысловых граней субъективных образов переживания кризиса идентичности в период юности [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3-3 (63). С. 238–247. URL: <https://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/1233/1226> (дата обращения: 25.01.2021).
14. *Серый А. В., Яницкий М. С.* Смысловые аспекты переживания кризиса социальной идентичности при вынужденной смене жизненной ситуации [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. URL: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2015v8n43/1192-seryi43.html> (дата обращения: 25.01.2021).
15. *Серый А. В., Яницкий М. С., Харченко Е. В.* Ценностно-смысловые аспекты психологической работы со студенческой молодежью, находящейся в кризисной ситуации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2 (18). С. 40–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1402.04>
16. *Утоганов А. А., Яницкий М. С., Серый А. В.* Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике // Science for Education Today. 2019. № 1. С. 76–92. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.05>
17. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки психологов-практиков [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы психологического знания. 2009. № 4 (13). С. 49–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13214819> (дата обращения: 25.01.2021).
18. *Яницкий М. С.* Ценностная структура массового сознания современной России // Политико-психологические проблемы исследования массового сознания. М.: Аспект Пресс, 2002. С. 7–27.
19. *Яницкий М. С., Серый А. В.* Развитие системы ценностно-смысловых ориентаций личности в профессиональной деятельности специалистов деонтологического статуса // Личность и профессиональная деятельность. Хабаровск, 2008. С. 147–159.
20. *Яницкий М. С., Серый А. В., Балабацук Р. О.* Хронотопические характеристики образа мира студентов вузов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Вып. 2. С. 851–859. DOI: <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-106>
21. *Яницкий М. С., Серый А. В., Браун О. А.* Структура «Я-образа» представителей различных ценностных типов [Электронный ресурс] // Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой родины: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Иркутск, 27–30 июня 2019 г.) / отв. ред.



А. Д. Карнышев, В. А. Решетников. Иркутск, 2019. С. 246–253. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41348397&pff=1> (дата обращения: 25.01.2021).

22. Яницкий М. С., Серый А. В., Браун О. А. [и др.] Идентичность как динамическая иерархическая система: социальный и культурный контекст формирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2 (74). С. 131–140. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-2-131-140>

23. Яницкий М. С., Серый А. В., Иванов М. С. [и др.] Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд [Электронный ресурс]: монография. Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2017. 202 с. URL: http://spi.kemsu.ru/download/book/Postnekl_ped_psy.pdf (дата обращения: 25.01.2021).

Научный руководитель – *Михаил Сергеевич Яницкий*,
доктор психологических наук, профессор, профессор РАО,
директор Социально-психологического института
Кемеровского государственного университета,
Кемерово, Россия, e-mail: direktorspi@kemsu.ru

Дата поступления: 28.01.2021



Буравцова Наталия Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и права, Новосибирский государственный университет экономики и управления; доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, burawzov@sibmail.ru

ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В СИТУАЦИЯХ АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

Аннотация. В статье описываются проблемы оказания психологической помощи аутоагрессивным подросткам. Показано, что пандемия COVID-19 привела к возникновению у населения страха, тревоги и беспокойства. В большей степени эти факторы оказывают влияние на психологическое состояние детей и подростков. Их увлеченность интернет-ресурсами способствует возрастанию беспокойства и гнева, направленных на конкретные объекты и условия жизни. Эти и другие причины могут способствовать росту агрессивного и аутоагрессивного поведения детей и подростков.

Показано, что в данной ситуации необходима разработка дополнительных методов оказания психологической помощи подросткам. Проанализированы теории формирования аутоагрессивного поведения, описан аутоагрессивный паттерн личности. Определено, что аутоагрессия представляет собой сложный личностный комплекс, в структуре которого можно выделить характерологический, самооценочный, интерактивный и социально-перцептивный уровни. Представлены рекомендации по оказанию психологической помощи аутоагрессивным подросткам.

Ключевые слова: подростки, аутоагрессия, самооценка, межличностное взаимодействие, социально-психологическая адаптация, психопрофилактика, психокоррекция.

Buravtsova Nataliya Vladimirovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management; Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, burawzov@sibmail.ru

PROBLEMS OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL CARE IN SITUATIONS OF AUTO-AGGRESSIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN PANDEMIC COVID-19

Abstract. The article is devoted to the description of the problem of providing psychological assistance to autoaggressive adolescents. The COVID-19 pandemic has created fear, anxiety and anxiety among the population. To a greater extent, these factors affect the psychological state of children and adolescents. The widespread involvement of children and adolescents with Internet resources contributes to an increase in anxiety and anger and their focus on specific objects and living conditions. In many ways, this explains the growth of aggressive and auto-aggressive behavior in children and adolescents. It is shown that in this situation it is necessary to develop additional methods of providing psychological assistance to adolescents. Theories of the formation of autoaggressive behavior



are analyzed. The autoaggressive personality pattern is described. It has been determined that auto-aggression is a personality complex, in the structure of which characterological, self-evaluating, interactive and socio-perceptual levels can be distinguished. Recommendations for the provision of psychological assistance to auto-aggressive adolescents are presented.

Keywords: adolescents, autoaggression, self-esteem, interpersonal interaction, social-psychological adaptation, psychoprophyllaxis, psychocorrection.

Актуальность проблемы оказания психологической помощи в ситуациях аутоагрессивного поведения детей и подростков обуславливают тревожные тенденции последних нескольких лет, характерные как для всего современного мира, так и для России.

По данным Всемирной организации здравоохранения, в 2020 г. на фоне стремительного распространения пандемии COVID-19 у большого числа людей фиксируется чувство тревоги, страха и стресса, что представляет собой естественную реакцию на непрерывно изменяющуюся и не поддающуюся прогнозированию ситуацию, в которой оказались практически все страны мира. Данная ситуация стала в определенной степени беспрецедентной и для всего населения, чья повседневная жизнь резко и существенно изменилась. Люди естественно испытывают тревогу и беспокойство за собственную жизнь и жизнь своих родных; их может пугать неясная перспектива лечения, потеря работы, невозможность вести прежний образ жизни, поддерживать прежние социальные контакты [12].

Но в существенно большей степени эти факторы оказывают влияние на психологическое состояние детей и подростков. Когда в рамках комплексных противопандемических мероприятий школы массово переходят на удаленную форму работы, жизнь детей и подростков становится малоупорядоченной и обедненной теми значимыми социально-психологическими стимулами, которые предоставляла им привычная образовательная среда. У детей и подростков резко сократилась возможность проводить время со сверстниками и получать социальную поддержку, необходимую им для сохранения психологического благополучия. Длительное нахождение дома (или в условиях самоизоляции) повышало риски подвергнуться жестокому психологическому или физическому обращению. А в случаях, если в их семьях сложилась небезопасная обстановка, они могли стать свидетелями острых межличностных конфликтов. На этом фоне у детей и подростков возможно возникновение острых вспышек недовольства, раздражительности и гнева.

При этом, если взрослому человеку легче согласовать свои желания и потребности с актуальными условиями существования, то ребенку и подростку сделать это намного труднее. Сложившиеся условия существования резко сократили спектр их прав и возможностей, увеличив количество обязанностей. Всеохватывающее увлечение детей и подростков интернет-ресурсами (социальными сетями, видеоконтентом различного качества) зачастую способствует не снижению беспокойства и гнева, а напротив – их возрастанию и таргетированности на конкретные объекты и условия жизни. Этими и другими причинами объясняется рост агрессивного и аутоагрессивного поведения детей и подростков. Поэтому в сложившейся ситуации особую остроту приобретает разработка дополнительных методов оказания профилактической работы и психологической коррекции агрессивного и аутоагрессивного поведения, гармонизации психологического климата в семьях, учебных коллективах и досуговых сообществах.

Рассматривая теоретические аспекты изучения аутоагрессии, следует отметить психоаналитический подход, согласно которому аутоагрессия представляет собой



некий защитный механизм психики, перенаправляющий агрессию, изначально направленную на конкретный объект. Агрессия, изначально направляемая человеком на некий внешний объект, но в силу каких-либо обстоятельств не «вымещенная» на него, перенаправляется на себя самого. Данный способ оказывается для индивида эмоционально более приемлемым, чем принятие внешнего объекта агрессии [17].

Фрустрационная концепция аутоагрессии основывается на положениях, согласно которым аутоагрессия возникает как результат фрустрации в ситуациях недосягания значимых жизненных потребностей и представляет собой искаженный способ совладания с препятствиями и реализации желаемого [21].

Л. И. Анцыферова описывает феномен аутоагрессии как проявление деструктивных психологических защит или копинг-стратегий, проявляющихся в трудных жизненных условиях. По ее мнению, это возникает как результат неспособности индивида адекватно анализировать и приспособливаться к поменявшейся ситуации [3].

Эмпирические исследования, осуществленные А. А. Реаном, стали основанием для формулировки понятия «аутоагрессивный паттерн личности» [19]. По мнению автора, аутоагрессию можно рассматривать как многогранный личностный комплекс, в строении которого выделяется ряд определенных структурных уровней: характерологический, самооценочный, интерактивный и социально-перцептивный:

- самооценочный уровень (занимающий стержневое место в структуре личности) отрицательно коррелирует как с общим уровнем самооценки, так и с отдельными ее составляющими. Причем, чем выше аутоагрессия, тем ниже самооценка человеком собственной телесности (своего «физического Я»), когнитивных способностей (мышление, внимание, память) и способностей к автономности поведения и деятельности;

- характерологический уровень: положительно взаимосвязан с интроверсией, педантичностью, депрессивностью и невротичностью и отрицательно – с демонстративностью личности;

- интерактивный уровень взаимосвязан со способностью/неспособностью к успешной социальной адаптации личности и межличностному взаимодействию: он отрицательно коррелирует с общительностью и положительно – с застенчивостью;

- социально-перцептивный уровень связан с особенностями восприятия других людей и ожиданиями восприятия со стороны других [19].

Как указывают Т. Г. Визель и Л. В. Сенкевич [9], О. О. Андронникова [2], Б. П. Яковлев и ряд других авторов [23, 24], спектр проявлений личностной аутоагрессии очень широк: от самоуничтожения и самообвинения до нанесения себе повреждений, причинения боли и в крайних вариантах – суицидных действий. Она также может проявляться как аутоагрессивные намерения, высказывания, попытки или угрозы осуществления подобных действий.

Как уже было отмечено, подростковый возраст – один из самых значимых периодов развития личности. Но в то же время он является одним из наиболее сложных и противоречивых. Согласно эпигенетической концепции развития Э. Эриксона, центральная задача подросткового возраста – формирование личностной идентичности, настойчивый поиск ответов самому себе на вопрос «Кто я?» [22].

А. Г. Ефремов обуславливает характерные психологические проблемы аутоагрессивного поведения подростков с основными потребностями, свойственными данному периоду личностного развития, связанными с физиологическими новообразованиями, стремлением к психологической безопасности (реакции группирова-



ния), поиском независимости и формированием личных привязанностей, пробой своих возможностей в самореализации и развитии собственного «Я» [13].

По мнению А. А. Реана [18], М. М. Кабанова, А. Е. Личко и Ю. В. Попова [16], Н. Б. Сычевой [20] и ряда других авторов, саморазрушительное (аутодеструктивное) поведение является разновидностью поведенческих девиаций, оказывающих деструктивное воздействие на личность подростка.

А. В. Ипатов на основании глубоких эмпирических исследований представил портрет аутодеструктивного подростка [15]. По мнению автора, данным подросткам свойственны поверхностная рефлексивность, легкая внушаемость, впечатлительность, амбивалентное чувство по отношению к себе и конфликтный смысл собственного «Я», тревожность, напряженность, конформность, безинициативность, неумение преодолевать неудачи, потребность в наличии поддержки окружающих. Специфика эмоциональных отношений и межличностного взаимодействия с другими людьми у данных подростков характеризуется двойственностью и противоречивостью: они часто демонстрируют авторитарность и эгоистичность наряду с зависимостью от группового мнения, агрессивность в совокупности с альтруизмом, подчиняемостью и неуверенностью в себе. Интересный факт: если в работах А. А. Реана говорится, что аутоагрессия слабо коррелирует с негативизацией восприятия личностью других людей [18], то исследование А. В. Ипатова показало наличие у подростков определенного предвосхищения негативного отношения к себе со стороны других [15].

Поскольку подростковый возраст предполагает формирование новой телесной идентичности, то у аутоагрессивных подростков высока выраженность соматических (телесных) модификаций. По мнению Е. А. Галкиной и А. В. Дегтярева, это свидетельствует о наличии у них сниженной ценности собственной жизни при выраженной потребности в острых ощущениях и склонности к риску; высокой предрасположенности к уходу от реальности путем изменения своего не только физического, но и психического состояния [10].

Говоря о специфике подростково-родительских отношений, следует отметить, что аутодеструктивным подросткам свойственно считать родительское отношение к ним враждебным, непоследовательным, чрезмерно требовательным. В отношениях с родителями подросток переживает фрустрированность базовых психологических потребностей (в безопасности, эмоциональном комфорте, принятии значимыми другими, стабильности социальных контактов) [15].

Все вышеизложенное в период пандемии COVID-19 только усугубляет проблему подростковой аутоагрессивности и повышает актуальность разработки современных эффективных психопрофилактических и психокоррекционных программ.

Данные программы существуют и широко используются в образовательных и социально-психологических учреждениях, но зачастую они носят усредненный характер, не всегда отличаются индивидуальным подходом и не учитывают специфику дистантной работы с подростками.

В. А. Закондырина отмечает, что для получения максимальной результативности психопрофилактической и психокоррекционной работы с подростками, направленной на уменьшение риска проявления аутоагрессивного поведения, необходимо сочетать индивидуальную и групповую работу как в группе сверстников, так и совместно с их родителями и ближайшим социальным окружением [14].

В условиях пандемии COVID-19 особую востребованность получило консультирование по «телефону доверия». Так, по данным Агентства социальной информа-



ции, психологи-консультанты, работающие на телефоне доверия, только за 2019 год приняли почти 900 тысяч обращений от детей, подростков, их родителей, родственников и педагогов. Больше всего обращались за помощью в Сибирском федеральном округе – более 205 тысяч звонков. По мнению аналитиков, эти цифры говорят не о проблемности региона, а об его осведомленности насчет психологической поддержки, которую им могут оказать по Общероссийскому детскому телефону доверия [1]. В отчете особо было отмечено, что у подростков стала заметной тенденция не просто жаловаться по телефону, а звонить с надеждой на помощь в разрешении конфликта.

Как отмечают Л. А. Гаязова и О. В. Вихристюк, с начала пандемии произошли качественные изменения в целях звонивших несовершеннолетних – возрос запрос на психологическое консультирование, в то же время снизилось количество «ложных» звонков и звонков-розыгрышей. Анализ обращений детей в последние месяцы свидетельствует о росте проблем, связанных с внутрисемейными конфликтами, обострением психических расстройств, переживанием травматического опыта в прошлом, суицидальными мыслями и др. [11].

В профилактической и коррекционной работе с аутоагрессивными подростками доказали свою эффективность игровая и арт-терапия, групповая дискуссия, ролевые игры, анализ проблемных ситуаций. Данные методы помогают подросткам реализовать значимые для них потребности в признании, принятии и уважении, уточнить личные точки зрения, повысить заинтересованность в межличностном взаимодействии, проявить свои личностные качества, выразить актуальные эмоциональные переживания, ослабить скрытые конфликты, повысить свои адаптивные способности, поверить в личную жизненную успешность.

Основные задачи психолога в такой работе: создать особую атмосферу, делающую возможной проявление раскованности и доверия, свободы творчества и самовыражения, сформировать устойчивую мотивацию к взаимодействию с группой, психологом, а впоследствии – с родителями, семьей и социумом.

Основываясь на понятии «аутоагрессивный паттерн личности», в профилактическую и коррекционную работу необходимо встраивать блоки, направленные на формирование адекватной самооценки, навыков межличностного взаимодействия и социальной перцепции, приемов успешной социально-психологической адаптации, гармонизации детско-родительских отношений.

С учетом того, что проводить такую работу иногда приходится в режиме онлайн, психологу необходимо подбирать упражнения и задания, инструкции к которым легко объяснить и продемонстрировать участникам.

В дистанционные программы психопрофилактики и психокоррекции обязательно следует включать:

- психогимнастику;
- упражнения, направленные на поочередное напряжение и расслабление частей тела, помогающие снять физическое напряжение;
- упражнения, направленные на релаксацию, снижающие эмоциональное напряжение;
- техники аутогенной тренировки, направленные на снижение тревожности, мнительности и беспокойства;
- различные антистрессовые упражнения;
- приемы когнитивного расцепления (отсоединения себя от своих мыслей).



В завершении работы рекомендуется использовать такие формы обратной связи:

- описание действий («сегодня я/мы сделал(-и)»);
- описания усилий (я/мы приложил(-и) усилия для...»);
- описания результата деятельности («сегодня я/мы добился/добились, осуществил(-и) и т. п.»).

В случае, когда профилактическая и коррекционная работа осуществляется в смешанных подростково-родительских группах, психологу следует обращать внимание родителей на то, что их ребенок-подросток: чувствует, переживает, думает, хочет сказать.

Особо хочется отметить возможности использования метафорических ассоциативных карт в дистанционной работе с аутоагрессивными подростками. Так, например, ситуации, представленные в ассоциативных картах «Teenagers» [4] иллюстрируют различные ситуации из жизни подростков, в том числе ситуации агрессии и аутоагрессии, а также широкий спектр конструктивных стратегий поведения (см. рис.). Применению в работе с детьми и подростками метафорических ассоциативных карт как вида арт-терапии посвящен ряд наших более ранних исследований [5–8].

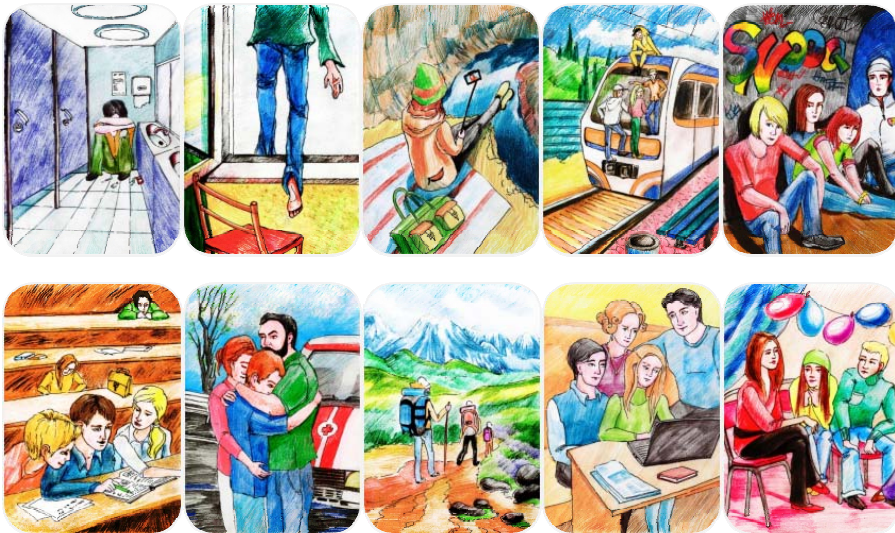


Рис. Примеры ситуаций, представленных в наборе ассоциативных карт «Teenagers»

В ситуации, когда подросток находится перед монитором компьютера, демонстрация и обсуждение метафорических ассоциативных карт помогает вовлечь его во взаимодействие с психологом, проявить творчество, проанализировать причины и пути выхода из предлагаемых ситуаций, облегчает начало группового обсуждения (в случае групповой работы).

Ситуация пандемии COVID-19 – ситуация во всех отношениях новая и неоднозначная как для подростков, так и для родителей, педагогов и психологов. Поэтому данная ситуация требует поиска новых форм и средств психопрофилактического и психокоррекционного взаимодействия.

Список литературы

1. Агентство социальной информации [Электронный ресурс]. URL: <https://www.asi.org.ru> (дата обращения: 15.01.2021).



2. *Андронникова О. О.* Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 332. С. 149–154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-podrostkov-s-samopovrezhdayuschim-viktimnym-povedeniem-1> (дата обращения: 15.01.2021).

3. *Анциферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21395491> (дата обращения: 15.01.2021).

4. *Буравцова Н. В.* Ассоциативные карты TEENAGERS (ТИНЕЙДЖЕРЫ). Новосибирск: Кант, 2018. 40 с.

5. *Буравцова Н. В.* Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками. Новосибирск, 2017. 200 с.

6. *Буравцова Н. В.* Психокоррекция эмоциональных и поведенческих проявлений подросткового возраста с применением ассоциативных карт [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2020. № 2. С. 38–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43036052> (дата обращения: 15.01.2021).

7. *Буравцова Н. В., Дмитриева Н. В.* Метафорические ассоциативные карты в психокоррекции страхов [Электронный ресурс] // Инновационные методы диагностики в психологии, педагогике, девиантологии, психиатрии и педологии: материалы I Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 13–14 ноября 2014 г.). Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 132–139. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28898158> (дата обращения: 15.01.2021).

8. *Буравцова Н. В., Дмитриева Н. В.* Психокоррекция детских страхов посредством арт-терапии [Электронный ресурс] // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2015. Т. 23, № 1. С. 20–23. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24208293> (дата обращения: 15.01.2021).

9. *Визель Т. Г., Сенкевич Л. В.* Агрессия и аутоагрессия: предпосылки, проявления, последствия: монография. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2005. 430 с.

10. *Галкина Е. А., Дегтярев А. В.* Отклоняющееся поведение и аутоагрессия у несовершеннолетних с модификациями тела [Электронный ресурс] // Психология и право. 2015. Т. 5, № 1. С. 90–107. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n1/76156.shtml> (дата обращения: 15.01.2021).

11. *Гаязова Л. А., Вихристюк О. В.* Особенности запросов на дистанционную психологическую помощь в период самоизоляции (COVID-19) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № 2. С. 118–129. URL: https://psyjournals.ru/files/115214/covid19challenges2020_Gayazova_Vikhristyuk.pdf (дата обращения: 15.01.2021).

12. Европейское региональное бюро ВОЗ. Психическое здоровье и психологическая выносливость во время пандемии COVID-19 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.euro.who.int/ru/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic> (дата обращения: 18.01.2021).

13. *Ефремов А. Г.* Системы субъективных значений у лиц юношеского возраста с аутоагрессивными попытками: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 25 с.

14. *Закондырина В. А.* Взаимосвязь аутоагрессивного поведения и социально-психологической адаптации подростков: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 228 с.

15. *Ипатов А. В.* Личностные детерминанты аутодеструктивного поведения подростков: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 233 с.

16. *Кабанов М. М., Личко А. Е., Попов Ю. В.* Саморазрушающее поведение у подростков. Л.: Ленинградский психоневрологический институт, 1991. 140 с.

17. *Мак-Вильямс Н.* Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Класс, 1998. 480 с.



18. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. Т. 17, № 5. С. 3–18.
19. Реан А. А. Аутоагрессивный паттерн личности // Ананьевские чтения-1998: тезисы научно-практической конференции / под ред. А. А. Крылова. СПб., 1998. С. 137–139.
20. Сычева Н. Б. Типы и виды саморазрушающего поведения обучающихся [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2018. № 3. С. 66–71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/typy-i-vidy-samorazrushayuschego-povedeniya-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 15.01.2021).
21. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2017. 624 с.
22. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Питер, 2019. 448 с.
23. Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д., Усаева Н. Р. Проблема аутоагрессивного поведения человека [Электронный ресурс] // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 4 (59). С. 35–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-autoagressivnogo-povedeniya-cheloveka> (дата обращения: 15.01.2021).
24. Яковлев Б. П., Литовченко О. Г. Аутоагрессия: современные проблемы и тенденции. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 384 с.

Дата поступления: 04.02.2021



Ветерок Екатерина Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,
severus.snegg.1997@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4303-1985*

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается теоретико-практическая проблема психологической готовности к профессиональной деятельности. В рамках исследования проведен аналитический обзор научных статей, описано содержание различных отечественных теорий, посвященных психологической готовности к профессиональной деятельности, а также представлены результаты зарубежных исследований. Дается общая характеристика основных форм и рассматриваются типологии значимых компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности как интегративной совокупности когнитивных, мотивационных, рефлексивных и эмоциональных процессов, позволяющих обеспечить реализацию индивида в профессиональном пространстве. Проанализированы взаимосвязи психологической готовности к профессиональной деятельности с различными психологическими феноменами, среди которых профессиональная идентичность, стремление к повышению самооценки, коммуникативные навыки, рефлексивные способности.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, образовательное пространство вуза, студенты.

Veterok Ekaterina Vladimirovna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor for the Department of Practical and Special Psychology, faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
severus.snegg.1997@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4303-1985*

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN FOREIGN AND DOMESTIC STUDIES

Abstract. This study is aimed at analyzing the theoretical and practical problem of psychological readiness for professional activity. Within the framework of the study, an analytical review of scientific articles was conducted, which highlight the features of psychological readiness for professional activity. The article describes the content of various domestic scientific theories on psychological readiness for professional activity, as well as the results of research conducted in the near and far abroad. The general characteristics of the main forms of psychological readiness for professional activity are given. A number of typologies of significant components of psychological readiness for professional activity are considered as an integrative set of cognitive, motivational, reflexive and emotional processes that allow for the realization of an individual in the professional space. The author analyzes the interrelationships of psychological readiness for professional activity with



various psychological phenomena, including professional identity, the desire to increase self-efficacy, communication skills, and reflexive abilities.

Keywords: psychological readiness, professional activity, educational space of the university, students.

Преобладание в современной социальной действительности кризисных явлений, детерминированных непредсказуемостью общественных трансформаций и повышенным информационным напряжением, обуславливает необходимость решения проблемы профессиональной подготовки специалистов с учетом их индивидуальных характеристик, позволяющих им успешно реализоваться в профессиональной среде [1; 19].

Теоретический анализ научных работ, посвященных психологической готовности студентов к профессиональной деятельности, показывает, что изучением данной проблемы занимались такие исследователи, как Д. А. Водопьянов [2], Ю. А. Грачев [6], Т. Н. Иванова [7], Э. Н. Ломакина [11], А. В. Мирук [13], Т. Ю. Основина [18], Т. Moore, J. Morton [26], С. J. Skilton [27], М. Staniewski [28] и др. Многообразие научных подходов обуславливает актуальность данного исследования, посвященного анализу проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности в зарубежной и отечественной науке.

Проблеме психологической готовности к профессиональной деятельности в современной науке посвящен ряд отечественных работ, в которых данное явление определяется в контексте готовности к деятельности в целом. По мнению Т. Н. Ивановой [7], психологическая готовность к деятельности представляет собой интегративное состояние, обуславливающее проявление активности субъекта и включающее в себя установки, отношения, убеждения, потенциальные возможности индивида. С точки зрения Л. М. Попова с соавторами [20], психологическая готовность к деятельности выступает как совокупность таких компонентов, как заинтересованность в определенном виде деятельности, мотивация достижения, способность к оценке значимости деятельности.

Т. Ю. Основина [18] утверждает, что психологическая готовность к деятельности является результатом внутреннего опыта субъекта, который используется в процессе решения задач, связанных с определенным видом деятельности. Из этого следует, что психологическая готовность к деятельности рассматривается как совокупность индивидуальных характеристик и личностных установок, позволяющих субъекту осознанно функционировать в профессиональной или учебной среде с опорой на систему усвоенных знаний и навыков. По мнению Э. Н. Ломакиной [11], психологическая готовность к деятельности является интериоризированным процессом, детерминирующим как условия выполнения деятельности, так и ее содержание. Важно отметить, что психологическая готовность к деятельности характеризуется динамической структурой входящих в нее основных компонентов.

А. В. Мирук [13] утверждает, что психологическая готовность к деятельности представлена следующими формами:

- долговременная форма готовности к деятельности, представляющая собой совокупность личностных характеристик, детерминирующих специфику включения субъекта в деятельность;

- ситуативная форма готовности к деятельности, рассматриваемая как состояние индивида, определяющее вероятность включения в определенную деятельность.



Ю. А. Грачев [6] также приводит структуру психологической готовности к деятельности, которая включает в себя стремление к выполнению определенных задач, осознание этих задач, концентрацию на задачах, саморегуляцию и ответственность. В свою очередь, психологическая готовность к профессиональной деятельности рассматривается О. В. Голубь [4] как стремление к решению профессиональных задач, основанное на системе усвоенных ранее компетенций. И. А. Ганичева, А. В. Мирук [3] определяют психологическую готовность к профессиональной деятельности как психическую активность, связанную процессом и результатом профессиональной деятельности. Ф. А. Митдзиева [14] подчеркивает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется значительной положительной динамикой на протяжении обучения.

Л. С. Моцарь, С. Д. Некрасов [16] отмечают, что психологическая готовность к профессиональной деятельности представляет собой многоуровневую субъектную характеристику, обуславливающую самореализацию и личностные трансформации в процессе усвоения профессиональных компетенций. Д. А. Водопьянов [2] считает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности является сочетанием личностных характеристик, соответствующих эффективному выполнению определенной деятельности и способствующих профессиональной самореализации. Н. А. Киселева, И. Ю. Мильковская [9] акцентируют внимание на интегрированности эмоциональных реакций, рефлексивных механизмах мышления, стрессоустойчивости в контексте психологической готовности к профессиональной деятельности, О. С. Нестерова [17] – на мотивации, С. С. Катахова, С. В. Катахов [8] – на ценностях и установках студентов. По мнению В. А. Луговского с соавторами [12], структура психологической готовности к профессиональной деятельности представлена личностными качествами, необходимыми для овладения как любой профессией, так и определенной.

С. А. Горловский [5] к структурным компонентам психологической готовности к профессиональной деятельности относит самосознание, профессиональное самосознание и образ профессии. Структурные компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности, выделенные в процессе теоретического анализа научных источников М. И. Ушаковым с соавторами [22], представлены осознанием профессиональных характеристик, сформированностью когнитивных операций, задействованных в профессиональной деятельности, а также положительным отношением к данному виду деятельности.

Общими структурными компонентами данных типологий являются мотивационный и познавательный (когнитивный), определяющие психологическую готовность к профессиональной деятельности, а эмоциональный, волевой и рефлексивный компоненты выступают как специфичные для вышеуказанных классификаций. В связи с этим можно утверждать, что сформированность познавательных психических процессов и мотивационной сферы выступает как основополагающий элемент психологической готовности к профессиональной деятельности.

И. С. Морозова, Е. В. Воронова [15] также приводят ряд компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности. В их классификации личностные и профессиональные характеристики, значимые для психологической готовности к профессиональной деятельности, отражены детализировано. Е. А. Лежнева [10] отмечает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности может проявляться через установки, детерминированные индивидуальным опытом субъекта, упорядоченность картины мира и стремление к реали-



зации в профессиональной деятельности. Структура психологической готовности к профессиональной деятельности, предложенная И. М. Пучковой, В. В. Петрик [21], включает в себя осознание значимости профессиональной деятельности, рефлексивные способности, профессиональную направленность, а также психологический и социальный потенциал субъекта.

Теоретический анализ отечественных источников показал, что основными компонентами психологической готовности к профессиональной деятельности являются компоненты, отражающие познавательные процессы, мотивационные механизмы, эмоциональные состояния и рефлексивные способности, обеспечивающие профессиональную самореализацию индивида.

В зарубежной науке психологическая готовность к профессиональной деятельности рассматривается как потенциальная эффективность в профессиональной сфере. По мнению К. Хамилтон с соавторами [23], психологическая готовность к профессиональной деятельности связана в первую очередь с профессиональной идентичностью и стремлением к повышению самооэффективности, что потенциально способствует плавному переходу к профессиональной деятельности. Т. Мур, Я. Мортон [26] отмечают, что психологическая готовность к профессиональной деятельности коррелирует с рефлексией профессиональных компетенций студентов.

К. Скилтон [27] утверждает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности предполагает высокий уровень самосознания, эффективные коммуникативные навыки, способность влиять на других, что способствует расширению рефлексивной практики в процессе обучения. М. Кек, Х. Хейсер [25] считают, что психологическая готовность к профессиональной деятельности взаимосвязана с индивидуальными характеристиками студентов, их убеждениями в самооэффективности, учебной средой в университете, индивидуальными характеристиками преподавателей, эффективностью преподавания, подходами к обучению и готовностью к самостоятельному обучению.

С точки зрения Х. Хевисайд с соавторами [24], одной из основных причин получения высшего образования британскими студентами является улучшение их перспектив при трудоустройстве. Однако только 56 % выпускников и 75,3 % тех, у кого есть ученая степень (в возрасте 21–30 лет), имеют высококвалифицированную работу. Эти цифры дополняют данные о том, что выпускники психологически недостаточно готовы к профессиональной деятельности. Подходы к обучению, используемые в университетах, могут помочь студентам в развитии необходимых навыков. 90 % навыков, требуемых при приеме на работу, приобретаются при экспериментальном обучении, а традиционные методы чтения лекций неэффективны для развития, например, критического мышления, навыков решения проблем, которые необходимы выпускникам университетов. Несмотря на это, традиционные методы обучения по-прежнему представляют собой доминирующий подход к распространению знаний во многих учебных заведениях. Таким образом, чтобы способствовать развитию навыков трудоустройства, учебная программа должна включать альтернативные, аутентичные, реальные подходы к обучению.

Проблемно-ориентированное обучение – это тип экспериментального обучения, который можно использовать для преодоления разрыва между образованием и работой. Такой подход ориентирован на студентов, он позволяет обучающимся совместно решать контекстуализированную проблему. Проблемно-ориентированное обучение может быть полезным для развития таких навыков трудоустройства, как критическое и творческое мышление, сотрудничество, коммуникативные навыки.



М. Станевски, Т. Шопиньски [28] проведено исследование, посвященное психологической готовности к профессиональной деятельности студентов в области предпринимательства. Авторы отмечают, что предпринимательство предполагает готовность и способность принимать решения, творчески решать новые проблемы, рисковать, использовать возможности и гибко адаптироваться к меняющейся среде. Исследования, проведенные в Польше, показали, что большинство студентов планируют открыть собственное дело. Среди этих людей самую большую группу составляют студенты старше 25 лет. Исследования факторов, влияющих на предпринимательское поведение, выявили статистически значимые связи между готовностью начать бизнес и полом, возрастом, академической специальностью и предпринимательской деятельностью родителей. Было обнаружено, что мужчины с большей вероятностью заявляют, что они готовы начать бизнес, а о готовности начать бизнес чаще всего сообщают студенты, изучающие гуманитарные науки (например, политологию). Студенты, обучающиеся на курсах финансов и банковского дела, реже всего сообщали о намерении начать свой бизнес. Авторы обнаружили, что неформальные сети сотрудничества, цифровая компетенция и новаторский подход имеют решающее значение для мотивации предпринимательского поведения. Авторами выявлено, что более высокий уровень образования увеличивает склонность к открытию бизнеса, а также вероятность того, что созданная компания выживет и продемонстрирует высокие экономические показатели.

Таким образом, психологическая готовность к профессиональной деятельности рассматривается как стремление к решению профессиональных задач, основанное на системе усвоенных ранее компетенций. Также психологическая готовность к профессиональной деятельности определяется как психическая активность, связанная процессом и результатом профессиональной деятельности, и характеризуется значительной положительной динамикой на протяжении обучения. В отечественной науке психологическая готовность к профессиональной деятельности представляет собой многоуровневую субъектную характеристику, обуславливающую самореализацию и личностные трансформации в процессе усвоения профессиональных компетенций. Теоретический анализ отечественных источников показал, что основными компонентами психологической готовности к профессиональной деятельности являются компоненты, отражающие познавательные процессы, мотивационные механизмы, эмоциональные состояния и рефлексивные способности, обеспечивающие профессиональную самореализацию индивида. В зарубежной науке психологическая готовность к профессиональной деятельности рассматривается как потенциальная эффективность в профессиональной сфере. Отмечается, что психологическая готовность к профессиональной деятельности связана с профессиональной идентичностью, стремлением к повышению самооэффективности, коммуникативными навыками, рефлексией, что потенциально способствует плавному переходу к профессиональной деятельности. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные эмпирические данные могут быть использованы в образовательном пространстве вуза для оптимизации процесса профессиональной подготовки студентов с учетом их индивидуальных особенностей.

Список литературы

1. Андронникова О. О., Ветерок Е. В. Гендерные характеристики виктимного поведения как результат нарушений социального развития [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 3-1 (57). С. 111–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28825795> (дата обращения: 01.02.2021).



2. *Водопьянов Д. А.* Феномен психологической готовности студентов – будущих психологов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Акмеология. 2017. № 4 (64). С. 41–46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29841425> (дата обращения: 01.02.2021).

3. *Ганичева И. А., Мирук А. В.* Развитие психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. № 3-2 (59). С. 235–241. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26186945> (дата обращения: 01.02.2021).

4. *Голубь О. В.* К вопросу о готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2008. № 1 (7). С. 121–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11544073> (дата обращения: 01.02.2021).

5. *Горловский С. А.* Психологическая готовность студентов профессиональных образовательных организаций к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2014. № 25. С. 86–89. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-studentov-professionalnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 01.02.2021).

6. *Грачев Ю. А.* Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. № 4 (52). С. 172–175. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17673655> (дата обращения: 01.02.2021).

7. *Иванова Т. Н.* К вопросу о готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4 (9). С. 60–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22770640> (дата обращения: 01.02.2021).

8. *Катахова С. С., Катахов С. В.* Психологический компонент в формировании готовности студента к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Colloquium-journal. 2020. № 8-3 (60). С. 98–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42730763> (дата обращения: 01.02.2021).

9. *Киселева Н. А., Мильковская И. Ю.* О некоторых критериях готовности студентов вуза к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Достижения вузовской науки. 2013. № 7. С. 88–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25422849> (дата обращения: 01.02.2021).

10. *Лежнева Е. А.* Психолого-педагогические условия развития готовности будущего психолога к успешной профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2012. № 12. С. 015–020. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18386839> (дата обращения: 01.02.2021).

11. *Ломакина Э. Н.* Профессиональная направленность как механизм психологической готовности к профессиональной деятельности студентов [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. С. 63–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18047625> (дата обращения: 01.02.2021).

12. *Луговский В. А., Сурженко Л. В., Кох М. Н.* Психологическая готовность к профессиональной деятельности как основа конкурентоспособности выпускников вуза [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24, № 1. С. 65–69. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35016503> (дата обращения: 01.02.2021).

13. *Мирук А. В.* Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов [Электронный ресурс] // Приволжский научный вестник. 2014. № 12-4 (40). С. 83–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22927195> (дата обращения: 01.02.2021).



14. *Митдзиева Ф. А.* Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов [Электронный ресурс] // Наука и образование сегодня. 2020. № 2 (49). С. 93–95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42369183> (дата обращения: 01.02.2021).

15. *Морозова И. С., Воронова Е. В.* Динамика содержательных характеристик компонентов психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности на различных этапах обучения в вузе [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. С. 340–344. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24343135> (дата обращения: 01.02.2021).

16. *Моцарь Л. С., Некрасов С. Д.* О готовности студента вуза к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Человек. Сообщество. Управление. 2011. № 1. С. 110–118. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18886599> (дата обращения: 01.02.2021).

17. *Нестерова О. С.* Готовность к профессиональной деятельности как стартовая точка на пути к профессионализму [Электронный ресурс] // Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». 2014. № 4 (64). С. 58–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22996896> (дата обращения: 01.02.2021).

18. *Основина Т. Ю.* Профессиональная компетентность как критерий готовности специалиста к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 12. С. 103–112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11785091> (дата обращения: 01.02.2021).

19. *Перевозкина Ю. М., Ветерок Е. В., Дмитриева Н. В.* Репрезентации сексуальности и психотерапевтическая работа с ними [Электронный ресурс] // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 19–21 апреля 2016 г.) / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. С. 168–177. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27551574> (дата обращения: 01.02.2021).

20. *Попов Л. М., Пучкова И. М., Устин П. Н.* Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования [Электронный ресурс] // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, № 4. С. 215–224. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24332702> (дата обращения: 01.02.2021).

21. *Пучкова И. М., Петрик В. В.* Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, № 4. С. 245–252. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24332706> (дата обращения: 01.02.2021).

22. *Ушаков М. И., Фролова А. В., Мизгирева И. Д.* Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Наука, техника и образование. 2016. № 1 (19). С. 159–162. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25388454> (дата обращения: 01.02.2021).

23. *Hamilton K., Morrissey S. A., Farrell L. J.* [etc.] Increasing Psychological Literacy and Work Readiness of Australian Psychology Undergraduates through a Capstone and Work-Integrated Learning Experience: Current Issues and What Needs to be Done // Australian Psychologist. 2018. Vol. 53, Issue 2. P. 151–160. DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12309>

24. *Heaviside H. J., Manley A. J., Hudson J.* Bridging the gap between education and employment: a case study of problem-based learning implementation in Postgraduate Sport and Exercise Psychology // Higher Education Pedagogies. 2018. Vol. 3, Issue 1. P. 463–477. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462095>

25. *Kek M., Huijser H.* Exploring the combined relationships of student and teacher factors on learning approaches and self-directed learning readiness at a Malaysian



university // *Studies in Higher Education*. 2011. Vol. 36, Issue 2. P. 185–208. DOI: <http://doi.org/10.1080/03075070903519210>

26. *Moore T., Morton J.* The myth of job readiness? Written communication, employability, and the ‘skills gap’ in higher education // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42, Issue 3. P. 591–609. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>

27. *Skilton C. J.* Involving Experts by Experience in Assessing Students' Readiness to Practise: The Value of Experiential Learning in Student Reflection and Preparation for Practice // *Social Work Education*. 2011. Vol. 30, Issue 3. P. 299–311. DOI: <http://doi.org/10.1080/02615479.2010.482982>

28. *Staniewski M. W., Szopiński T.* Student readiness to start their own business // *Economic Research – Ekonomska Istraživanja*. 2015. Vol. 28, Issue 1. P. 608–619. DOI: <https://doi.org/10.1080/1331677X.2015.1085809>

Дата поступления: 03.02.2021



Федосеева Ирина Александровна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,
fedoseevairina60@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6549-0886*

**КРИЗИС ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ**

Аннотация. В статье актуализируется значимость гуманитарного образования, обосновано его влияние на формирование личности. Подчеркивается, что интеллект человека дополняется виртуальным компьютерным миром. Обозначена сложность и тревожность сложившейся ситуации, связанной со столкновением двух систем: традиционной социокультурной системы со сложившимися жизненными ориентирами, традициями, ценностями и цифровой системы, которая воспитывает человека новой формации, с иной идеологией, культурными практиками, не свойственными традиционной системе образования. Делается вывод, что растет необходимость в интегрированных программах, новых практиках работы с детьми цифрового образа жизни, концептуальном осмыслении понятия «цифровое детство», требуется поиск иных методов, форм работы с подрастающим поколением.

Ключевые слова: гуманитарное образование, воспитание, ценности, молодежь, культура, цифровые технологии.

Fedoseeva Irina Aleksandrovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Practical and Special Psychology, faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, fedoseevairina60@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6549-0886

**THE CRISIS OF HUMANITARIAN EDUCATION
AND ITS CONSEQUENCES**

Abstract. The article presents the importance of humanitarian education, substantiates its influence on the formation of personality. It is emphasized that human intelligence is complemented by the virtual computer world. The complexity and anxiety of the current situation associated with the collision of two systems: the traditional socio-cultural system with established life orientations, traditions, values and a new digital system that educates a person of a new formation, with a different ideology, cultural practices not characteristic of the traditional education system is indicated. It is concluded that there is a growing need for integrated programs, new practices of working with children of a digital lifestyle, conceptual understanding of the concept of "digital childhood", it is necessary to search for other methods, forms of work with the younger generation.

Keywords: humanitarian education, upbringing, values, youth, culture, digital technologies.

Введение. Сегодня приходит повсеместное понимание важности системы образования в воспитании нового облика современного человека не только как гражданина России, но и как члена общечеловеческого сообщества, ответственного за все происходящее. Историко-педагогический анализ позволяет говорить о том, что мир находится на пороге новой индустриальной революции, которая вызывает к жизни



«персонализированную, ориентированную на результат модель организации образовательного процесса» [10]. Мир науки обогащается новыми понятиями, подходами, теоретическими конструкциями. Интеллект человека дополняется виртуальным компьютерным миром.

В реальности мы наблюдаем тревожную ситуацию, при которой столкнулись две системы. Это традиционная социокультурная система со сложившимися жизненными ориентирами, традициями, ценностями и новая цифровая, которая стремительно внедряет цифровые технологии, высвобождает рабочие места, заменяя людей искусственным интеллектом, фундаментально меняет культурные практики человека, влияя на его психическое развитие. В этой связи возрастает значимость гуманитаризации образования – одной из основных тенденций российского образования.

Методологическая рамка исследования. Исследование носит аналитический характер. *Цель исследования* состоит в раскрытии основ понятия «гуманитарное образование», его значимости по формированию личности. *Задачи исследования:* а) выявить и обосновать духовно-нравственные смыслы и ценности русской культуры; б) показать роль гуманитарного образования в воспитании подрастающего поколения; в) показать последствия кризиса гуманитарного образования; г) представить положительные и отрицательные факторы действия цифровых технологий в процессе воспитания современной российской молодежи.

Использовались *научные методы:* анализ, сравнение и сопоставление исследовательских материалов по проблеме; абстрагирование и прогнозирование процессов, связанных с развитием российского общества и воспитанием современной молодежи.

Результаты. Анализ литературы свидетельствует о различных подходах к определению многомерности феномена гуманитаризации. С одной стороны, это построение образовательной программы путем включения гуманитарных дисциплин. В этом случае содержание образования обусловлено гуманистическими целями и ориентировано на раскрытие смыслового аспекта знаний. Такой подход позволяет выразить личностно значимый, общекультурный смысл знаний для каждого обучаемого. С другой стороны, использование термина «гуманитаризация образования» сопряжено с осознанием личностно-ориентированного подхода к процессу обучения, вектор которого направлен на саморазвитие личности.

Общепринятым определением гуманитаризации образования является следующее: «...развитие личности обучаемого посредством вхождения его в культуру в процессе освоения знаний» [8, с. 39]. Это означает, что знания выступают как средства для развития личности, освоения культурного богатства, прикосновения к наследию и духовным ценностям прошлого, памятникам литературы, искусства, истории страны. Предназначение гуманитарной парадигмы заключается в восприятии образования как наивысшей ценности, значимой для человека. Вопросами гуманитаризации образования занимались такие ученые, как М. М. Бахтин, Б. М. Бим-Бад, В. Г. Воронцова, Л. А. Вербицкая, В. И. Данильчук, М. С. Каган, Н. Л. Стефанова и др., которые в своих работах акцентировали внимание на поворот к человеку, к осмыслению роли человека в мире, в овладении способами взаимодействия с ним. Наиболее глубокий анализ понятия представлен в работах В. И. Данильчука, который гуманитаризацию образования рассматривал сквозь призму «специфической образовательной парадигмы, обеспечивающей творческие аспекты опыта обучаемого» [8, с. 41]. В этом случае гуманитаризация образования не сводится к знаниевой парадигме, а включает то, что связано с новыми взглядами на исследовательскую парадигму, интеграцию различных подходов, сопряжения научного и ценностного к пониманию сущности человека.



Особенность ситуации состоит в том, что основу гуманитаризации составляют субъект-субъектные отношения, построенные на принципах сотворчества, сотрудничества, их взаимных интересах. Тем самым мы фиксируем внимание на межличностную окраску субъектов образовательного процесса, в ходе которой осуществляется личностное взаимообогащение и развитие. При этом процесс трансляции социального опыта от одного поколения к другому опирается на эмоциональную установку обучаемых, нравственную ценность получаемых знаний. Понятие «гуманитаризация образования» позволяет выразить гуманистическую направленность, стремление к самореализации, умению вступать в диалог с целью удовлетворения жизненно значимых образовательных потребностей.

Обращение к понятию «гуманитаризация образования» позволяет сделать два принципиальных вывода: 1) о возможности рассмотрения его как многофакторного процесса, не сводимого только к увеличению доли гуманитарных предметов в образовательном процессе; 2) о создании условий «вхождения» обучаемого в культуру в процессе освоения знаний.

Процессы глобализации, технократический подход, протекающие в новом тысячелетии, внесли определенные коррективы в образование. Эти изменения сопряжены с определенными сложностями, имеющими как субъективный, так и объективный характер.

К объективным положительным факторам данной ситуации можно отнести тенденцию к интеграции знаний, гуманитарных и естественно-научных дисциплин как наиболее перспективного направления XXI века; четко выраженный характер взаимосвязи теории и практики; доминирование личности обучаемого в образовательном процессе; создание условий для развития и проявления самости личности обучаемого.

Однако раскрытие личности обучаемого в целях успешной социализации в обществе должно строиться на принципах культуросообразности, с учетом культуры человеческой цивилизации, традиций российской культуры, той духовности, чей «дым Отечества нам сладок и приятен» [13]. Невозможно развитие человека вне аксиологического компонента, связанного с духовными и материальными ценностями, с теми нормами, которые культивировались в обществе, составляя его нравственный стержень, представляя модель его поведения.

Технократизм, формирование человека-функции по выполнению определенных компетенций совершили чудовищную деформацию в системе образования. Смещение культурных ценностей, изменение традиционных норм, принятых в обществе, зеркально отразились на поведении современной молодежи, их взглядах, поступках, жизненных установках [14]. Высокий уровень культуры (речевой, коммуникативной) остается в прошлом. На смену «приходит» оскудение речи, снижение речевой культуры.

Размышляя о падении гуманитарной культуры, С. Г. Ильенко пишет, что «читающих потомков становится все меньше и меньше», многие хрестоматийные цитаты («времен очаковских и покоренья Крыма», «герой нашего времени») становятся непонятными для молодежи и не всегда ею воспринимаются [6]. Психологи озабочены экспансией экранной культуры, которая вытесняет культуру чтения. Телевидение не только врывается в наш мозг, воздействуя на умственные способности, но и направляет поведение человека в русло, выгодное определенным группам. По данным исследования, в России читающей молодежи всего 15–20 % [7]. Как известно, читающая личность имеет свою точку зрения, умеет выстраивать диалог, оппонировать,



обладает широтой взглядов. Культурная грамотность, количество и качество прочитанного позволяет человеку находиться в гармонии с окружающим миром.

На встрече с молодежью в Краснодаре президент РФ В. В. Путин напомнил про «собственный исторический опыт, культурное самосознание, духовные, нравственные ценности, ценностные коды», разъяснив, что «это сфера жесткой конкуренции, и объект открытого информационного противоборства, и хорошо срежиссированной пропагандистской атаки. Попытки влиять на мировоззрение целых народов, стремление подчинить их своей воле, навязать свою систему ценностей и понятий – это абсолютная реальность, также как борьба за минеральные ресурсы, с которой сталкиваются многие страны, в том числе и наша страна. И мы знаем, как искажение национального, исторического, нравственного сознания приводило к катастрофе целых государств, к их ослаблению, распаду в конечном итоге, лишению суверенитета и к братоубийственным войнам» [1]. Молодежь не читающая, с низкой общей культурой подвержена риску информационного «заражения», манипуляции, неадекватному восприятию окружающей действительности.

Научно-технологический прорыв в области цифровых технологий породил человека с новой формацией, иной философией жизни, ценностями, отличными от предыдущих поколений. Речь идет об отрицательных факторах наступившего тысячелетия, о формировании молодежи с клиповым мышлением, которая начинает быстро на все реагировать, обладает поверхностными сведениями, размышляет в большей степени образами, картинками и эмоциями. Такой человек не может выделить главное, установить логические связи, принять адекватное решение на основе проведенного анализа. Современные подростки, которые являются основными обладателями клипового мышления, плохо воспринимают и запоминают учебный материал, не умеют грамотно излагать свои мысли, им тяжело читать серьезные литературные произведения, у них наблюдается ограниченность лексики. Здесь можно провести параллель с сатирическим персонажем И. Ильфа и Е. Петрова из «Двенадцати стульев» – Эллочкой-людоедкой, словарный запас которой насчитывал 30 слов.

Боле того, подростки, зависающие в социальных сетях, погружены в свой внутренний мир иллюзий, где им интересно и комфортно. Они слабо адаптированы к социальной среде, живут в атмосфере всеобщего упрощения, примитивизма, что ведет к дегуманизации сознания.

В своем знаменитом романе «Война и мир» Л. Н. Толстой писал: «...если допустить, что жизнь человеческая может управляться разумом – то уничтожится возможность жизни» [12, с. 334.]. Это очень глубокая мысль. Возникают вопросы: «Какой разум доминирует сегодня в мире, нашем государстве?», «Какая система ценностей соответствует образу жизни современной молодежи?», «Какое место занимает культурное наследие в вопросах образования подрастающего поколения?»

Взятое сегодня либерально-демократическое направление нашей страны, к сожалению, разрушает исторически сложившиеся традиции с духовно-нравственной составляющей, лежащей в основе национальной воспитательно-образовательной системы. А. М. Егорычев убежден, что, по сути, институт воспитания, опирающийся на традиционные смыслы и ценности русской культуры, не функционирует. Его подменяют телевизионными передачами развлекательного характера с низкими духовными и культурными стандартами, которые не имеют отношения к целенаправленному процессу формирования гражданско-патриотического сознания у современной молодежи [4].



О доминировании массовой культуры свидетельствует то, что многие серьезные произведения уходят в «небытие», снижается общекультурный уровень современной молодежи. Подрастающее поколение путает Гитлера и Сталина, имеет расплывчатую информацию о начале и окончании Великой Отечественной войны, о значимости СССР в мировом масштабе. Так, на вопрос: «Какие союзные республики входили в состав СССР?» ответ: «Россия, Казахстан и Кавказ»; на вопрос: «Как называлось государство, которое распалось в 1991 г.?» ответ: «Евросоюз».

Яркими проявлениями низкой культуры молодежи являются поздравление старшеклассников «С днем учителя» блатными песнями («Владимирский централ...»); использование вечного огня для приготовления шашлыков в городе-герое Кронштадт и др. Снижение общего культурного уровня, смещение ценностных установок наблюдается и на профессиональном уровне. Подтверждением тому являются исполнение в День космонавтики «Фокстрота с фашистом» в программе «Танцы со звездами»; поздравление с началом учебного года песней «Рюмка водки на столе...» и др.

Сегодня развитая электронная поисковая система способна предоставить любую информацию. Именуемые «поколение Z», «дети-планшетники», «дети-чипы» и другие легко в ней ориентируются, оперируя различными понятиями, прилагая минимум усилий для получения быстрого результата. Однако стремление индивида к постоянному обогащению личностного потенциала посредством электронного поисковика формирует «праздность», переходящую в пассивность. Великий педагог В. А. Сухомлинский предупреждал, что «воспитание лени мысли развращает человека, формирует легкомысленное отношение к жизни» [11, с. 43].

Размышляя о стремительно развивающейся эре цифровых технологий, надо сказать, что открывающаяся плоскость цифрового образа жизни, ведет к тому, что дети, погруженные в виртуальный мир, имеют слабые навыки к кооперации, расплывчатые представления о морально-этических установках, сниженную потребность в живом общении. Цифровые устройства начинают выступать основными «культурно-историческими орудиями» общения современного подростка, которое становится примитивным и упрощенным. Однако культура речи это не столько обмен информацией, сколько обновление внутренней позиции собеседников. В ходе общения формируются навыки ведения диалога, реального понимания людей, воспитываются такие качества, как ответственность, толерантность, гибкость. По культуре речи можно судить о морально-этических нормах человека, его готовности действовать в изменяющихся условиях социума. Как пишет Л. К. Граудина, «общение порождает общность» [3, с. 97]. В то же время нынешние подростки уже сегодня испытывают дефицит в общении.

Сегодня мы находимся в ситуации, когда размываются традиционные ценности, являющиеся «духовными скрепами», которые составляют внутреннее содержание человека, нацеленные на формирование патриотичной личности.

Ценности, заложенные в фундамент гуманистической системы воспитания, начинают утрачивать это свойство, приобретая размытый характер. Принцип гуманизации, являющийся основополагающим на рубеже веков, остается не более, чем данью моде, декларируемой на различных форумах. В то время как смысл гуманизации заключается в том, что все «научные направления должны приближаться к духовно-нравственным смыслам и ценностям, определяющим жизненную организацию и функционирование человеческого сообщества, целей и задач его истинного развития» [5, с. 77].

Сейчас идет процесс утверждения новой планетарной цивилизации с ориентацией на цифровые технологии, с искусственными интеллектуальными системами,



большим виртуальным миром. Одновременно нарастают противоречия, которые меняют культуру поведения человека, его интеллект, потенциал, связанный с формированием института семьи, воспроизводства детей. В одной из своих открытых лекций «Искусственный интеллект – вызов для человечества» (14.02.2018 г. в СПбГУ) Т. В. Черниговская высказала свои соображения о последствиях цифровой эры, которая развивается стремительно, ускоряя свое движение, от языка до математики и музыки. Это означает, что новым цифровым технологиям подвластна практически вся жизнедеятельность человека, включая профессиональную деятельность, досуговую, интимную сферу, «производство» детей. В этой ситуации необходимо задуматься над следующими вопросами: «Как не превратиться в механических существ?», «Как не стать маргиналом?», «Как пойдет эволюция человека?», «В каком соотношении будут цивилизация и культура?» Ведь цивилизация – это форма движения материи, обеспечивающая ее стабильность и способность к саморазвитию, а культура – есть средство, условие, позволяющее живому веществу существовать, развиваться или погибнуть.

Анализируя выше обозначенный тезис, укажем, что воспитанию как общественному явлению свойственны две взаимодополняющие тенденции: индивидуальность и социальность. Первая тенденция восходит к ценностям человеческой самости и неповторимости. Находит отражение в воспитательной практике античного периода, философских воззрениях эпохи Просвещения, во взглядах Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, М. Монтессори и др. Данная тенденция ориентирована на формирование личности глубоко образованной, интеллектуально развитой, критически мыслящей, не зависящей от социальной обусловленности.

Второе направление сопряжено с потребностью общества, направлено на включение подрастающего поколения в реальную жизнь, в систему общественных и производственных отношений (А. Ф. В. Дистервег, Ф. Фребель, И. Г. Песталоцци). Согласно данной тенденции, главное значение уделяется формированию социальности человека как «способности жить среди людей».

Безусловно, развитие этих тенденций зависит от многих факторов, в том числе от традиций, норм, ценностей, присущих современному обществу, социально-экономических, геополитических проблем, которые вынуждено решать государство.

Т. А. Ромм пишет: «Словом, каков общественный стандарт личности, какие потребности являются для нее основными, какие качества она должна демонстрировать для жизни... все это и определяло социальный заказ педагогике в целом и формировало ее либо „индивидуальность“, либо „социальную направленность“» [9, с. 30].

Продолжая эту мысль, суммируем в итоге: «Каково взаимодействие ценностей и образования? Какие культурные ценности являются значимыми в современной России? Какая личность сегодня востребована? Каковы прогнозы социального здоровья нации с переходом на новые цифровые технологии?» Российская культура, как никакая другая, содержит в своей внутренней структуре ценности универсального характера (общечеловеческие), восприятие которых вносит в сознание российского человека великое чувство ответственности за себя и весь мир.

О значимости национальной культуры как средства, способствующего формированию устойчивого государства, писали известные русские ученые С. И. Григорьев, А. И. Субетто, А. М. Егорычев, В. П. Казначеев, В. И. Патрушев, В. К. Батурин, А. И. Шендрик и др. Как пишет А. М. Егорычев, «смыслы и ценности родового базиса культуры – есть охранная грамота, позволяющая не просто выживать ее народу,



но и успешно развиваться» [4]. Реализуемые посредством образования социально значимые цели и задачи идеологической системы воспитывали личность по заданным извне параметрам, с учетом национальной культуры, смыслов и ценностей, многовекового опыта своего народа. Это означает, что образованию принадлежит важнейшая роль в воспитании подрастающего поколения, формировании высокого уровня духовности и социального здоровья.

Б. С. Гершунский в своих трудах утверждает, что «только образованию посильна историческая роль в спасительной интеграции и гармонизации Знания и Веры... – в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов человека» [2]. Таким образом, образование – это индикатор социального здоровья нации, надежный фактор устойчивого развития общества. В связи с этим возникает вопрос: «Как сочетаются традиционные ценности России и вводимые социальные и культурные инновации? Как их соотношение влияет на здоровье подрастающего поколения?» В том случае, если факторный вес инноваций будет превышать уровень социокультурного потенциала традиционной российской культуры с ее ценностями, наличием духовно-нравственной составляющей, то ей грозит разрушение.

История знает немало примеров, когда под воздействием чужой культуры шло уничтожение культур, народов. Ярким примером являются революция 1917 г., следствием которой явилось разрушение цивилизации, уничтожение культуры; исчезновение тибетской культуры встречаем во времена 14-го Далай-ламы; уничтожение польской, еврейской культуры наблюдалось во время Второй мировой войны; в целях культурного очищения на исламской территории происходило уничтожение артефактов, храмов, мечетей, исторических мест, не соответствующих исламским законам ИГ и др.

Выводы. Явления, происходящие в обществе, не имеют однозначной оценки. С одной стороны, ученые бьют тревогу по поводу процессов демократизации и либерализации, породивших «новую гражданскую этику», не соответствующую традиционным ценностям, образцам социального поведения, характеризующейся определенной вседозволенностью для молодежи, с вытекающими негативными последствиями. С другой стороны, явления, происходящие в обществе, требуют быстрого реагирования, переключения внимания. Это обеспечивается цифровыми технологиями, обладающими огромной силой и возможностями. Однако надо признать, что мы уже шагнули в новый тип цивилизации, который охватил практически все сферы жизнедеятельности человека. В связи с этим необходимо концептуальное осмысление понятия «цифровое детство», нужны новые практики работы с детьми цифрового образа жизни, требуется поиск иных методов, форм работы с подрастающим поколением.

Список литературы

1. Встреча Президента РФ с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания [Электронный ресурс]: стенограмма. Краснодар, 12 сентября 2012 года. URL: <http://special.kremlin.ru/events/president/news/16470> (дата обращения: 28.01.2021).
2. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века: учебное пособие для самообразования. М.: Педагогическое общество России, 2002. 512 с.
3. *Граудина Л. К., Дмитриева О. Л., Новикова Н. В.* [и др.] Мы сохраним тебя, русская речь! М.: Наука, 1995. 104 с.



4. *Егорычев А. М.* Теоретические основания интеграции этнокультурных традиций в системе образования России: монография. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. 400 с.

5. *Егорычев А. М.* Отечественная и социальная педагогика в мире социогуманитарных наук: основы построения универсальной теории // Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития: коллективная монография / [Е. И. Артамонова, А. К. Быков, В. М. Гребенникова и др.]; под ред. Л. В. Мардахаева. М.: Перспектива, 2019. С. 71–99.

6. *Ильенко С. Г.* Феномен Грандисона и его противоядие (о недугах школьного обучения отечественной словесности) // Образование и культура Северо-Запада России: Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. 1999. № 4. С. 244–255.

7. *Казначеев В. П.* Здоровье нации, культура, футурология XXI века. Сборник статей и докладов В. П. Казначеева (2007–2012 гг.) [Электронный ресурс] / под ред. А. В. Трофимова; сост. В. В. Ромм, С. В. Чиркова. Новосибирск: ЗСО МСА, 2012. 388 с. URL: <http://sibwmo08.narod.ru/12/Kaz11.pdf> (дата обращения: 28.01.2021).

8. *Козырев В. А.* Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 328 с.

9. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов [Электронный ресурс]: монография. Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ, 2007. 380 с. URL: <https://repo.nspu.ru/handle/nspu/647> (дата обращения: 28.01.2021).

10. *Солдатова Г. У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 71–80. URL: https://psyjournals.ru/files/95723/sps_2018_n3_Soldatova.pdf (дата обращения: 28.01.2021).

11. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Минск: Народная асвета, 1981. 288 с.

12. *Толстой Л. Н.* Собрание сочинений: в 8 т. Т. 3. М.: Лексика, 1996. 747 с.

13. *Федосеева И. А.* Роль российского государства в становлении и развитии социального воспитания [Электронный ресурс] // Социальная политика и социология. 2012. № 8 (86). С. 117–124. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18887414> (дата обращения: 28.01.2021).

14. *Федосеева И. А.* Семья как важнейший институт социализации человека [Электронный ресурс] // Среднее профессиональное образование. 2012. № 11. С. 10–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18277725> (дата обращения: 28.01.2021).

Дата поступления: 15.02.2021



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

УДК 159.9.07+316.77+37.0

Ганпанцурова Ольга Борисовна

*старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии,
факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Россия, olgana74@mail.ru,
ORCID ID: 0000-0002-8884-4851*

Помагаева Анастасия Николаевна

*студент, факультет психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, Россия,
anastasiapomagaeva@gmail.com*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ «SOFT SKILLS» ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация. В статье проблема становления гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления и недостаточной разработанности в психологической науке целостного представления о становлении данных навыков рассматривается через призму понятия «soft skills» как одного из треков динамично меняющегося мира. Целью исследования является изучение феномена «soft skills» в рамках компетентностного подхода применительно к профилю «Психология образования» направления «Психолого-педагогическое образование». Методология заключается в обобщении теоретических источников по проблеме исследования, рассмотрены различные подходы к пониманию и анализу «мягких» навыков студентов. Применен метод экспертного оценивания показателей гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления, в результате чего определена специфика становления гибких навыков коммуникации в период профессионализации у специалистов данного профиля. В результате проведенного исследования soft skills определены как комплекс неспециализированных, надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное взаимодействие в любой коммуникативной ситуации, его высокую эффективность и являются сквозными, т. е. не связанными со спецификой профессиональной деятельности. Сформулированы характеристики гибких навыков коммуникации для педагогов-психологов, которые являются не только универсальными, но и специально профессиональными компетенциями для специалистов, обеспечивающих психологическое сопровождение всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, soft skills, профессионализация, педагог-психолог, профессиональная деятельность, участники образовательного процесса.



Ganpanturova Olga Borisovna

Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, olgana74@mail.ru, ORCID ID: 0000-002-8884-4851

Pomagaeva Anastasia Nikolaevna

Student, faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, anastasiapomagaeva@gmail.com

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE BASIS OF PROFESSIONAL «SOFT SKILLS» OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST

Annotation. The article deals with the problem of the formation of flexible communication skills in students of the psychological and pedagogical direction, and the lack of development in psychological science of a holistic view of the formation of these skills, through the prism of the concept of "softs kills", as one of the tracks of a dynamically changing world. The purpose of this study is to study the phenomenon of "softs kills" in the framework of the competence approach in relation to the profile "Psychology of education", the direction "Psychological and pedagogical education". The research methodology is provided by the generalization of theoretical sources on the research problem, various approaches to understanding and studying the "soft skills" of students are considered. The method of expert assessment of indicators of flexible communication skills in students of the psychological and pedagogical direction is applied, as a result of which the specifics of the formation of flexible communication skills in the period of professionalization in specialists of this profile are determined. As a result of this study, soft skills are defined as a set of non-specialized, supra-professional skills that are responsible for successful interaction in any communicative situation, its high efficiency and are cross-cutting, that is, not related to the specifics of professional activity. The characteristics of flexible communication skills for teachers-psychologists are formulated, which are not only universal, but also specially professional competencies for specialists who provide psychological support to all participants of the educational process.

Keywords: communication competence, soft skills, professionalization, teacher-psychologist, professional activity, participants of the educational process.

Стремительные трансформации современного общества – цифрофизация, неопределенность и пандемия – диктуют абсолютно новые стратегии поведения для успешной личностной и профессиональной реализации. Многие профессии исчезают в связи с тотальной роботизацией производства и сферы услуг, часть профессий модифицируется, в сфере информационных технологий и искусственного интеллекта возникают абсолютно новые. Данные вызовы современности становятся прежде всего предикторами для возникновения новых образовательных потребностей как в сфере среднего, так и в сферах высшего и среднего профессионального образования. Этими потребностями можно обозначить сложные психологические новообразования: устойчивость к стрессам, конфликтам, неопределенностям, умение гибко коммуницировать, самоорганизовываться в условиях трудовой и социальной мультизадачности. Самым важным новообразованием становится способность выявить и реализовать свой внутренний ресурсный потенциал при перманентно усложняющемся и развивающемся социуме и мире в целом.



Соответственно, современный мир диктует условия для трансформации многих компетенций в разных сферах деятельности. В первую очередь эти компетенции должны встраиваться в актуальные трудовые процессы и отношения. Для этого необходимо пересматривать систему профессиональной подготовки в различных сферах деятельности, в частности, эти изменения должны быть рассмотрены и в контексте актуальности психолого-педагогических концепций, необходимых для высокоэффективного образовательного процесса высшей школы.

Вышеизложенное обусловило проблему исследования, в котором анализируется становление гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления и объясняется, какие современные компетенции следует у них формировать в период профессионализации.

Психолого-педагогическое направление обучения сегодня реализуется многими высшими учебными заведениями. Более того, оно имеет разные профили подготовки специалистов: «Педагогика и психология образования одаренных детей», «Педагогика и психология девиантного поведения» и др. Это определяет потребность формирования у педагогов-психологов компетенций различного характера. Но предикторами успешной реализации в сфере психологического сопровождения субъектов образовательного процесса становятся именно коммуникативные навыки, которые являются надпрофессиональными для всех современных специалистов и ключевыми, базовыми для психолога, педагога, социального работника и др. [3; 6]. Социальные тенденции обусловили цель исследования: изучение феномена *softs skills* в рамках компетентностного подхода применительно к профилю «Психология образования» направления «Психолого-педагогическое образование» с определением основных характеристик гибких навыков коммуникации педагога-психолога.

Теоретический обзор отечественных и зарубежных источников в рамках проблематики свидетельствует о том, что многие ученые настаивают на внедрении новых педагогических технологий для формирования «мягких навыков» («*soft skills*») у специалистов разных сфер деятельности, необходимых для достижения эффективности и продуктивности, в том числе и в психолого-педагогической деятельности [2; 6; 12].

С начала 2000 г. концепцию развития «*softs skills*» в различных профессиональных образовательных учреждениях активно внедряют в западной педагогической практике [14; 18; 20–22]. Это способствовало изменению образовательных стратегий и использованию новых технологий в процессе подготовки специалистов различных направлений. Международные научные исследования, где были задействованы ученые различных направлений, объединившие более двадцати стран, изучали эффективность владения различными *soft skills* в контексте профессионального мирового опыта [14; 21; 22]. С 2005 г. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), куда входит 36 стран, проводит лонгитюдные исследования в рамках изучения критериев, которые способствуют социально-экономическому прогрессу как на уровне социальной значимости, так и на уровне индивидуально-личностных характеристик специалистов различных сфер деятельности. Основная идея изучения образовательного процесса как основы формирования современных «гибких» навыков у человека, позволила выделить группы описательных критериев для *soft skills*, которые отслеживаются на разных возрастных этапах социализации индивида. Основная научная идея данных исследований – это выявление самых значимых и востребованных навыков для достижения современной личностью разных жизненных целей. Одна из групп критериев обозначена как современные социаль-



но-эмоциональные навыки: эмоциональный интеллект и эмпатийные склонности. В группу социально-коммуникативных навыков вошли навыки межличностного взаимодействия адаптивности, общения в конфликтных ситуациях, а также компьютерная и элементарная техническая грамотность (интернет-общение), навыки управления проектами и экспертные навыки [16].

В современных отечественных и зарубежных исследованиях не существует единого подхода к трактовке термина «soft skills». Л. К. Раицкая и Е. В. Тихонова под термином «soft skills» понимают «совокупность непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций» [10, с. 359]. Сложность определения термина «soft skills» заключается в том, что в современной науке до сих пор нет его общеустановленных содержательных характеристик. Основная идея и цель сегодняшнего профессионального образовательного концепта заключается в поиске взаимосвязи soft skills с параметрами конкретной деятельности. Это становится возможным путем психологического анализа деятельности, что позволяет выявлять ключевые компетенции для конкретного профессионального направления. В высшей школе необходимо формировать soft skills как общую систему необходимых для современных специалистов умений и навыков, с акцентом на выявленные базовые, ключевые компетенции. Так, для специалистов психолого-педагогического направления гибкие навыки коммуникации в общей структуре soft skills являются предопределяющими в формировании личности профессионала и в его эффективной реализации.

В настоящее время такие авторитетные организации, как Центр проектирования учебных программ (Бостон, США) [21], Всемирный экономический форум (WEF) [21], консалтинговая компания BCG [11], Организация экономического развития и сотрудничества (OECD) [16, 22], Сколково [14] и др., приводя результаты собственных исследований, заявляют об актуальных мировых тенденциях в профессиональной подготовке современных специалистов различных сфер, имеющих первостепенное значение для понимания результатов научных достижений в изменениях жизни человечества в целом. Существует ряд объединяющих научных, социальных, технических тенденций, которые детерминированы условиями современной реальности. Во-первых, это стремительные изменения, касающиеся социальных и политических условий жизни человека и мира в целом. Во-вторых, это стремительное развитие в сфере современных технологий и цифровая эволюция общества, что в значительной степени само по себе определяет изменения любой профессиональной среды. Профессиональное функционирование в условиях перманентной мультизадачности, цифровой и технической обусловленности многих видов деятельности, стрессогенность различных производственных ситуаций – это сегодня «фотография» рабочего дня или «видеоряд» процесса трудовой деятельности для любого специалиста. Данные тенденции предъявляют определенные требования к качествам людей, которые необходимы им для эффективного функционирования в контексте происходящих изменений. Этими качествами, или личностными характеристиками, являются soft skills.

Существует два вида навыков: soft skills и hard skills. Первые, «гибкие» или «мягкие», – социально-психологические навыки: коммуникативные, лидерские, командные, публичные, «мышленческие» и др. Вторые – это «жесткие навыки», профессиональные знания и навыки, которые можно определить как набор знаний, действий и инструментов, освоенных в процессе получения образования, важным условием для которых является предсказуемый контекст и шаблонность.



Soft skills – комплекс неспециализированных, надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в любом рабочем процессе, за высокую производительность труда и являются сквозными, т. е. не связанными с конкретной предметной областью. Это набор действий и инструментов, определяющим условием для которых является любой непредсказуемый профессиональный контекст [9].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования выдвигается положение о том, что обучающиеся должны владеть не только академическими знаниями, или *hard skills* в терминологии нашей статьи, но и способностью разрешать проблемы в различных ситуациях в рамках профессиональной деятельности, что во многих отечественных и зарубежных исследованиях и в различных профессиональных образовательных учреждениях трактуется как *soft skills* [6; 8; 9; 14; 18; 19]. Данные исследования констатируют факт, что наиболее социально адаптированными оказались студенты и начинающие специалисты, обладающие совокупностью таких социально значимых качеств, как ответственность, инициативность, творческий подход к делу, коммуникативная толерантность и умение принимать решения. Это свидетельствует о необходимости формирования у будущих специалистов любой сферы качеств, которые позволят им продуктивно осуществлять деятельность.

Значение «гибких» навыков (*soft skills*) для психолого-педагогической деятельности, в частности навыков коммуникации, становится актуальным педагогическим запросом в рамках компетентного подхода в профессиональном образовании.

В отечественной образовательной концепции *soft skills* в большей степени уделяется внимание развитию «гибких» навыков у специалистов в сфере управления, продаж и т. д. Относительно развития данных компетенций у педагогов-психологов исследования в настоящее время не систематизированы в единую образовательную концепцию. С. Н. Бацунов [1] пишет о необходимости развития *softs skills* в образовательном процессе педагогического вуза, о создании условий, мотивирующих преобразование личностных свойств и качеств для достижения профессиональной эффективности в психолого-педагогической деятельности. Данные условия должны способствовать развитию различных компонентов «гибких» навыков: непосредственно коммуникативных компетенций, навыков управления своими эмоциональными состояниями и поведением, навыков рефлексии, умений выхода из конфликтных ситуаций, а также умений ставить и реализовывать адекватные профессиональные цели.

Анализ отечественных исследований *softs skills* показал, что термин имеет как общую трактовку [1–5; 7; 9; 12; 13; 15], так и попытки теоретического и эмпирического обоснования коммуникативных навыков отдельных профессиональных компетенций, которые являются ключевыми во многих профессиональных направлениях. В общем понимании *soft skills* как гибких навыков сводится к следующим компонентам:

- построение контакта с новыми людьми и умение взаимодействовать с ними, умение правильно изложить собственные смыслы другим участникам взаимодействия;
- навыки интериоризации интересов организации, навыки самообучения и саморазвития, умение работать с большим массивом информации;
- развитие навыков креативности, ассертивности, воспитание лидерских качеств, умение убеждать и отстаивать свое мнение, ораторское мастерство и речевая грамотность;



– умение находить выход из конфликтной ситуации, выступать в качестве посредника для конфликтующих сторон, навыки коммуникативной толерантности, развитие организационных и управленческих качеств;

– навыки работы и коммуникации в команде, способные привести ее к высокому, конкурентному результату, умение нести ответственность за свое решение и действия команды;

– навыки эмпатии и умения чувствовать обстановку и эмоции участников взаимодействия, игнорировать негативные реакции участников профессионального взаимодействия, умение в разных ситуациях вызывать симпатию и уважение к себе и членам своей команды;

– способность к целеполаганию и достижению намеченных личных и командных целей, мотивация всех на достижение результата, ценностное отношение ко многим профессиональным ситуациям;

– умение адаптироваться к сложным обстоятельствам и экстремальным условиям, стрессоустойчивость и высокая адаптивность;

– развитие высокого уровня обучаемости и как следствие самореализации, понимание и принятие чужих особенностей, а также своих ресурсов и слабых, ограничивающих характеристик;

– навыки работы с современными техническими устройствами и коммуникации в интернет-пространстве, медиаграмотность [2; 4; 11; 12; 14; 17–19, 23].

Все перечисленные навыки должны синтезироваться в психолого-педагогической деятельности, поскольку именно педагог-психолог как модератор в сопровождении всех участников педагогического процесса должен уметь выстраивать контакт с обучающимися и их родителями, доступно излагать свои мысли, обладать управленческими и лидерскими качествами, успешно решать конфликтные ситуации и т. д. Этот огромный список характеристик, входящих в терминологическое поле *soft skills*, не может быть охвачен компетенциями одной конкретной деятельности, поэтому необходимы теоретические и практические исследования по изучению и описанию конкретных характеристик *soft skills* для разных профессий и соотнесение указанных навыков с компетенциями ФГОС и учебными планами подготовки специалистов. Попыткой такого изучения является данное исследование. Для педагога-психолога основные навыки, которые подлежат развитию, – это социально-психологические, к которым можно отнести весь спектр коммуникативных компетенций, а также навыки решения проблем во взаимодействии, выход из любых конфликтных ситуаций, личную и коллективную мотивацию. Данный спектр навыков для педагогов-психологов в исследовании обозначается как гибкие навыки коммуникации.

Содержание общепрофессиональных компетенций для любого современного специалиста необходимо дополнить элементами, относящимися к осознанию конкретной деятельностной среды, окружающей человека, и способностью целенаправленно взаимодействовать с ней. Речь идет о профессионально-специальной компетентности, например, психолога-педагога, юриста, врача, социального работника и представителей других профессий.

Предметом исследования является коммуникативная компетентность педагога-психолога как основная в структуре профессиональных *soft skills* специалистов в сфере образования, для исследования которого применялся метод экспертной оценки. В качестве экспертов выступали сотрудники кафедры практической и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического универ-



ситета. На основе компетентностного профиля специалистов данного направления были сформулированы показатели гибких навыков коммуникации, необходимых педагогу-психологу в современной деятельности. В процессе проведения занятий у выборки студентов в начале года на каждом курсе (с 1 по 4 курс) эксперты оценивали выраженность гибких навыков коммуникации по четырем показателям (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии экспертной оценки

Показатели	Описательные критерии
Эмоциональные	Умение адекватно выражать собственные эмоции и управлять ими, способность контактировать с другими людьми на положительной эмоциональной основе
Интерактивно-коммуникативные	Способность к эффективному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса
Мотивационные	Способность реализовывать свои коммуникативные цели в условиях изменяющихся обстоятельств профессиональной действительности
Рефлексивные	Умение анализировать ситуацию взаимодействия, свое коммуникативное поведение и всех ее участников

Экспертная оценка производилась на основе протокола (см. табл. 2). Оценка испытуемых производилась по следующей шкале:

- 1 – слабо выражены;
- 2 – умеренно выражены;
- 3 – интенсивно выражены.

Таблица 2

Протокол экспертной оценки

Испытуемый	Эмоциональные показатели	Интерактивно-коммуникативные показатели	Мотивационные показатели	Рефлексивные показатели
1				
2				
3				

В результате по каждому студенту была получена матрица 4×3 (четыре показателя, оцененные тремя экспертами). Далее осуществлялся подсчет средней арифметической (ANOVA позволяет проанализировать средние значения более чем двух выборочных групп) по каждому из показателей (эмоциональные показатели, интерактивно-коммуникативные, мотивационные, рефлексивные). Кроме того, согласованность мнений экспертов оценивалась по величине коэффициента конкордации:

$$W = \frac{12S}{n^2 2(m^3 - m)},$$

где S – сумма квадратов отклонений всех оценок каждого объекта экспертизы от среднего значения; n – число экспертов; m – число объектов экспертизы (студентов).

Применение множественных сравнений по t-критерию Шеффе показало, что эксперты согласованно (коэффициент конкордации приближен к 1 по всем 4 компонентам) оценивают студентов 3–4 курсов по мотивационному показателю наиболее высоко, чем обучающихся младших курсов, также прослеживается общая тен-



денция сформированности гибких навыков коммуникации по всем показателям на 4 курсе (см. рис.).

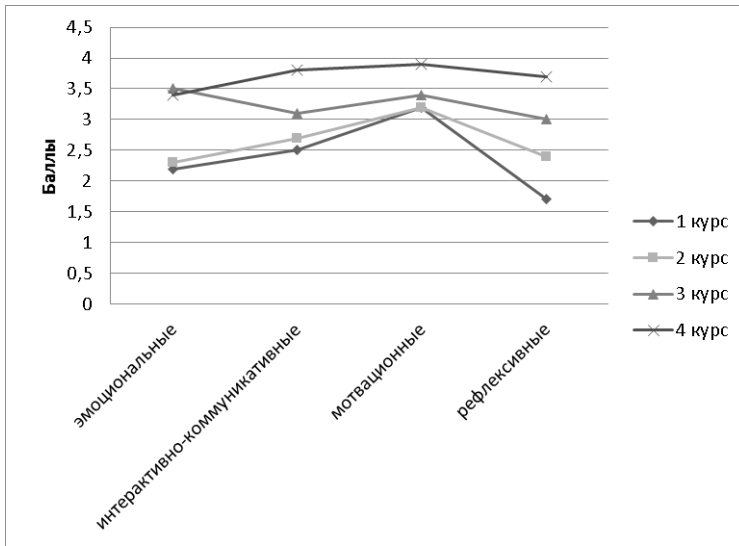


Рис. Сравнение экспертных оценок по курсам обучения (ANOVA и t-критерий Шеффе ($p=0,000$))

Значение коэффициента конкордации, равное 0, свидетельствует о полной несогласованности. В случае приближенности значения к 1 отмечается полная согласованность мнений экспертов. Максимально возможные значения по экспертной оценке равняются 3 баллам, соответственно минимальное значение – 1.

Полученные данные свидетельствуют о том, что личностный ресурс педагога-психолога – один из главных факторов, который задействован во всех ситуациях сопровождения субъектов образовательного процесса, а также влияющих на психологическое благополучие детей. Так, мотивационные характеристики, высоко оцененные экспертами у студентов психолого-педагогического направления на всех курсах, свидетельствуют о заинтересованности студентов в работе с обучающимися. А полученные данные о тенденции к сформированности гибких коммуникативных навыков на 3 и 4 курсах обучения – о готовности к различным ситуациям общения в сопровождении всех участников образовательного процесса. Влияние личности педагога и педагога-психолога на детей достаточно подробно раскрывает создатель авторской системы природосообразного образования М. Монтессори [10]. Она отмечала важность понимания того, какой вклад в психологическое сопровождение детей в образовательном процессе транслирует специалист. Это становится возможным, если психолог или педагог при взаимодействии с обучающимися постоянно находится в профессиональной рефлексивной позиции и пытается анализировать, кто и что привносит в это взаимодействие. Это подтверждается рядом исследователей, которые включают рефлексивность в характеристики soft skills, а некоторые из них – именно в коммуникативное поле [1; 5; 7; 10].

Работа экспертов в проведенном исследовании по изучению гибких навыков коммуникации позволила выявить некоторые тенденции их становления, которые явились результатом усовершенствования учебных планов и кропотливой работой



по формированию компетентного профиля направления «Психология образования». Но важно отметить актуальные проблемы в подготовке специалистов различных направлений, способных взаимодействовать, максимально соответствуя вызовам современных общественных реалий.

Проблемным «полем» современного образования является нехватка компетентных педагогов-психологов с развитыми гибкими навыками, в обобщенном понимании *soft skills*, которые могли бы это транслировать как уже интериоризированные и автоматизированные знания, умения и навыки. Глобализация современного общества обусловила появление вопроса об изменении подходов к профессиональному обучению молодого поколения специалистов психолого-педагогического направления. Чтобы процесс освоения навыков *soft skills*, и в частности главных навыков в их структуре исходя из специфики деятельности (какими являются навыки коммуникации для педагога-психолога), стал максимально содержательным и эффективным, недостаточно просто поменять педагогические технологии, необходимы осознанные изменения подходов к профессионализации с учетом вызовов современности. Любой профессионал, который способен анализировать и при необходимости отстаивать свою позицию, обосновать принятое решение, а главное – способен на реальное действие, может добиться высоких результатов в деятельности.

Приоритетная цель современного образования – это научить саморазвитию, при этом формируя и развивая профессиональные компетенции, встраиваемые в современную реальность. Для успешного обучения современных специалистов предлагается использовать различные психолого-педагогические методы, особенно удовлетворяющие вызовам образовательной концепции *soft skills* [9]. Необходимо формировать навыки сбора и систематизации информации, в результате чего развиваются умения формулировать гипотезы, планировать, прогнозировать и задавать вопросы, фиксировать и передавать полезную информацию, что позволяет осваивающим профессию совершать верные учебные действия и первые профессиональные пробы. «Работа» с информацией – неотъемлемая составляющая *soft skills* для любого профессионала современности [11; 12].

В условиях психологического сопровождения участников образовательного процесса неизбежно возникновение различных коммуникативных ситуаций и конфликт интересов, поэтому для *soft skills*, формируемых у будущих педагогов-психологов, ключевыми должны стать коммуникативные компетенции. Существуют универсальные коммуникативные компетенции, которые применимы как в разных профессиональных ситуациях, так и в любых других социальных условиях, независимо от социального статуса человека, специальности, интересов. Это такие коммуникативные компетенции:

- знания в области коммуникативных дисциплин (знание родного языка, культуры речи, иностранных языков);
- способность к устному и письменному общению в современных технических устройствах (медиаграмотность);
- умение строить коммуникативное взаимодействие в соответствии с социальными и культуральными нормами;
- владение культурой взаимодействия с помощью невербальных средств в рамках этикета и профессиональной этики;
- способность к эмпатии и коммуникативная толерантность;
- способность к эмоциональному контролю и стрессоустойчивость;
- умение письменно и устно общаться в деловой сфере (именно профессиональной среды);



- умение вести деловые переговоры (медиаторство);
- умение выстраивать отношения с членами коллектива, руководством и подчиненными (партнерское общение), профессиональное ассертивное взаимодействие;
- умение предотвращать и разрешать конфликты, конфликтологическая грамотность;
- умение моделировать и регулировать свое поведение и поведение собеседника в различных коммуникативных ситуациях профессиональной среды;
- умение принимать решения, анализировать, формулировать, обсуждать и разрешать проблемы, возникшие в коммуникативных ситуациях [1–3; 5; 6; 10; 12; 13; 15; 19; 23].

В период профессионализации педагогов-психологов необходимо учитывать специфику формируемых коммуникативных компетенций с учетом особенностей психологического сопровождения всех участников образовательного процесса как основной профессиональной задачи. Резюмируя, можно сделать вывод о том, что в образовательном пространстве современности психологу, педагогу необходим широкий спектр личностных и профессиональных характеристик soft skills.

1. Коммуникативное мастерство как неотъемлемая компетенция сотрудников образовательной сферы, включающая в себя умение слушать, анализировать и запоминать информацию, формулирование своей аргументированной позиции, развитие навыка публичного выступления и работы в коллективе.

2. Умение управлять собой, своими мыслями и эмоциями, умение анализировать в эмоционально напряженной ситуации и находить выход из стрессовой ситуации.

3. Навыки системного и креативного мышления. Системное мышление оказывает помощь в осмыслении событий и подготовке к благополучному исходу. Креативное мышление способно оказывать помощь в генерировании новых идей и развитии творческого подхода при обучении как обучающимся, так и их родителям и педагогам.

4. Управленческие и лидерские навыки – постановка обучающих задач, планирование обучения, контроль за реализацией поставленных задач, мотивирование на успешное освоение учебного материала.

5. Развитие личностной и профессиональной рефлексии для выстраивания обратной связи со всеми участниками образовательного процесса и повышения эффективности в работе педагога-психолога.

Так как психолог в сфере образования находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют, развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений всех участников образовательного процесса, ему необходимо овладевать и перманентно совершенствовать свои коммуникативные навыки, которые определяются потребностными вызовами современного образовательного пространства. Это коммуникация на всех уровнях образовательного учреждения (обучающиеся, педагогический коллектив, родители обучающихся, администрация образовательного учреждения и вышестоящих надзорных органов), а также коммуникация различных форм и модификаций (педагогическая, психологическая, коммуникация модератора-конфликтолога, онлайн и интернет-коммуникация, деловая переписка и ведение страниц в социальных сетях как коммуникативная форма).

Теоретический анализ проблемы и результаты экспертного оценивания подчеркивают необходимость психологического и образовательного сопровождения студентов, нацеленного на становление навыков и умений решать широкий круг соци-



альных задач, что является фактором наличия креативной позиции по отношению к собственной жизни. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой программы целенаправленного развития гибких навыков коммуникации в процессе обучения в вузе специалистов, для которых они являются ключевыми. А создавая условия формирования soft skills как общих, надпрофессиональных компетенций у студентов различных направлений, можно обеспечить расширение спектра вариативности способов их личностного и профессионального самоосуществления в стремительно изменяющемся мире.

Список литературы

1. Бацунов С. Н., Дереча И. И., Кунгурова И. М. [и др.] Современные детерминанты развития soft skills [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2018. № 4. С. 198–206. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-determinanty-razvitiya-soft-skills/viewer> (дата обращения: 05.12.2020).

2. Богдан Е. С. Развитие у студентов инженерных направлений soft skills как важный фактор их конкурентоспособности [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 2-4. С. 17–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-u-studentov-inzhenernyh-napravleniy-soft-skills-kak-vazhnyy-faktor-ih-konkurentosposobnosti> (дата обращения: 05.12.2020).

3. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование: монография. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006. 170 с.

4. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21594616> (дата обращения: 05.12.2020).

5. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетишина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Науковедение. 2017. Т. 9, № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EYN117.pdf> (дата обращения: 10.01.2021).

6. Кашапов М. М., Киселева Т. Г. Модель профессиональной компетентности психолога в соответствии со стандартами образования [Электронный ресурс] // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2003. № 1 (5). С. 91–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25841759> (дата обращения: 10.01.2021).

7. Лукина П. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. URL: http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf (дата обращения: 15.12.2020).

8. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 30.09.2020).

9. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.

10. Раицкая Л. К., Тихонова Е. В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 3. С. 350–363. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35721716> (дата обращения: 05.12.2020).

11. Россия 2025: от кадров к талантам [Электронный ресурс]. URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf (дата обращения: 30.09.2020).

12. Сальная Л. К. Soft skills в компетентностной модели выпускника вуза // Наука. Образование. Культура. Вклад молодых исследователей: сборник статей по материалам III Международной научной конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов вузов (Новочеркасск, 26 апреля 2016 г.) / под ред. Л. Н. Соко-



ловой. Новочеркасск: Изд-во ЮРГПУ (НПИ) имени М. И. Платова, 2016. С. 331–334. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26640847> (дата обращения: 05.12.2020).

13. Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 8. С. 65–89. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89>

14. Фейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование / пер. Е. Качалина, В. Генаров. М.: Сколково, 2016. 212 с.

15. Чернецова Л. В. Инвестиции в «soft skills» – ключ к успеху // Бизнес и стратегии. 2016. № 4 (05). С. 73–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28184345> (дата обращения: 15.12.2020).

16. Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm> (дата обращения: 10.01.2021).

17. Heath C. P. M. Technical and Non-technical Skills Needed by Oil Companies // Journal of Geoscience Education. 2000. Vol. 48 (1). P. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.5408/1089-9995-48.5.605>

18. Kaburise Ph. Improving soft skills and communication in response to youth unemployment // International Journal of African Renaissance Studies- Multi-, Inter- and Transdisciplinarity. 2016. Vol. 11 (2). P. 87–101. DOI: <https://doi.org/10.1080/18186874.2016.1248061>

19. Knobbs C. G., Grayson D. J. An approach to developing independent learning and non-technical skills amongst final year mining engineering students [Электронный ресурс] // European Journal of Engineering Education. 2012. Vol. 37 (3). P. 307–320. URL: <http://hdl.handle.net/2263/19186> (дата обращения: 15.12.2020).

20. Miller J. K. The Montessori Elementary School and Its Curriculum. Montessori Development Foundation, 1974. 178 p.

21. Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

22. The definition and selection of key competencies [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (дата обращения: 25.09.2020).

23. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (дата обращения: 20.12.2020).

Дата поступления: 18.01.2021



Мекебаев Нуржан Сапарханович

*подполковник, адъютант, Новосибирский военный институт имени генерала
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Новосибирск, Россия, nirsib84@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-9444-6809*

Перевозкина Юлия Михайловна

*доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической
и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический
университет; профессор кафедры военной педагогики и психологии,
Новосибирский военный институт имени генерала И. К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия,
per@bk.ru, ORCID ID: 0000-0003-4201-3988*

АНАЛИЗ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С ПОЗИЦИИ МЕТАСИСТЕМНОГО ПОДХОДА: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАЧИ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. Проблема ролевого поведения среди военнослужащих в целом играет важную и центральную роль в настоящее время. Общеизвестно, что в среде военнослужащих как ни в какой другой профессиональной сфере ролевые обязанности и функционал имеют довольно жесткую фиксацию. Вместе с тем сложность в освоении военнослужащим ролевых моделей заключается, во-первых, в их многообразии и, во-вторых, в необходимости быстрого переключения из одной ролевой модели в другую, которая может быть диаметрально противоположной. Цель исследования – разработать модель ролевой идентичности военнослужащих и ролевых конфликтов с позиции метасистемного подхода, с помощью которого возможно конструктивное объяснение сложных социальных явлений и процессов, апеллирующих к многовариативности, многокомпонентности и многофункциональности. Представленная модель апеллирует к трем системным образованиям (личность, социум и культура), расположенным на пяти системных уровнях и предполагающим метасистемное взаимодействие при формировании ролевой идентичности военнослужащего. На основании проведенного исследования в статье внимание сосредоточено на проблемах освоения военнослужащими ролевого поведения как многомерного и поливариативного явления.

Ключевые слова: роли, военнослужащие, метасистемный подход, диахрония, синхрония.



Mekebaev Nurzhan Saparkhanovich

Lieutenant colonel, adjunct, Novosibirsk military Institute named after general of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, nursib84@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-9444-6809

Perevozkina Julia Mikhailovna

Doctor of Psychological Sciences, Associate Profitor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk military Institute named after general of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru, ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

ANALYSIS OF THE ROLE BEHAVIOR OF MILITARY SERVICES FROM THE POSITION OF A METASYSTEM APPROACH: RESEARCH TASKS AND PRACTICAL OPPORTUNITIES

Abstract. The problem of role behavior among military personnel in general plays an important and central role at the present time. It is well known that among the military, as in no other professional sphere, role responsibilities and functionality have a rather rigid fixation. At the same time, the difficulty in mastering role models for servicemen lies, firstly, in their diversity and, secondly, in the need to quickly switch from one role model to another, which may be diametrically opposite. However, despite attempts to address these dilemmas and associated difficulties, the problem continues to grow. The present work, starting with a survey of the prevalence of problems of role behavior in the armed forces, focuses on the study of the development of roles by military personnel from the perspective of a metasystem approach.

Keywords: roles, servicemen, metasystem approach, diachrony, synchrony.

В основе профессии военнослужащего лежит многоплановое и многовариативное ролевое поведение. Военные задачи и операции требуют решений, которые имеют далеко идущие (иногда даже смертельные) последствия для самих военнослужащих и других людей [15; 23]. Одна из причин возникновения проблем при ролевом освоении военнослужащими заключается в том, что их профессия связана с очень четкой иерархией и в этом случае командир должен принимать решения, от которых зависит жизнь как его подчиненных, так и мирного населения. Другой причиной этого является то, что подчиненные могут стать свидетелями применения насилия со стороны своего командира [14]. Следовательно, при выполнении служебно-боевых задач и при взаимодействии с другими военнослужащими часто возникает вопрос, какую ролевую модель корректно реализовывать в настоящей ситуации.

Ролевые дилеммы среди военнослужащих не дают однозначных ответов, поскольку они состоят из ситуаций, в которых личностные ценности и потребности не всегда могут быть соблюдены одновременно с требованиями военной ситуации [16; 17]. Это может происходить в боевых или миротворческих ситуациях, а также в повседневных жизненных ситуациях военнослужащих.

Сегодняшняя растущая сложность военных операций предъявляет повышенные требования к подготовке военнослужащих и, таким образом, делает ролевые дилеммы все более заметным аспектом военной профессии в разных званиях и родах войск [12; 13]. Исследование de Graaff с соавторами [13] показало, что все военнослужащие, от низких до высоких рангов, регулярно сталкиваются с ролевыми дилем-



мами, начиная от проблем, связанных с их командной деятельностью и выполняемой миссией, до взаимодействия с местным населением и личных проблем, таких как взаимодействие общественных ролевых ожиданий и собственных ценностей, интересов, морали и др. Кроме того, значимость проблем ролевого поведения обусловлена следующими дополнительными факторами: быстрым технологическим развитием вооружения, приводящим к потенциально более серьезным последствиям его действий, изменения в полномочиях по принятию решений в подразделениях в совокупности с ростом общей тенденции к децентрализации принятия решений. Это дает больше возможностей для собственной оценки ситуации и, следовательно, требует навыков ролевого освоения более высокого уровня [21]. При этом могут возникать внутренние конфликты, ведущие к нарушению уверенности и ожиданий военнослужащего относительно собственной или чужой мотивации или способности вести себя в соответствии с ролевыми ожиданиями [14], вызывая психологические, эмоциональные и духовные проблемы [20].

Поскольку проблемы в принятии решений в сложной и опасной военной ситуации могут иметь серьезные последствия как для самих военнослужащих, так и мирного населения, мы считаем важным исследовать ролевое поведение и стратегии, которые используют военнослужащие для регуляции внутриличностного несоответствия между личностными особенностями и ролевыми ожиданиями.

Таким образом, цель настоящего исследования – разработать модель ролевой идентичности военнослужащих и ролевых конфликтов с позиции метасистемного подхода.

Поскольку во время операций военнослужащие из-за акцента при обучении на автоматизированных навыках часто склонны действовать быстро, то им в меньшей степени свойственно осознание своих решений и поведения. Элемент «Я», который отвечает за преобразование соображений, суждений, принципов и идеалов в мотивацию, называется ролевой идентичностью [10]. По словам К. Aquino с соавторами ролевая идентичность человека хранится в памяти как сложная структура знаний, состоящая из ценностей, целей, черт и поведенческих сценариев [10]. Согласно Ю. М. Перевозкиной [6; 7], модель ролевого функционирования является важной основой для объяснения связи между тремя основными системами – личностью, обществом и культурой, и влечет за собой не только центральную роль, но и другие аспекты ролевой идентичности, которые могут объяснить различия в результате эффективного принятия решений военнослужащими. Модель объединяет культуру, социум и личность, распределяя их по пяти системным уровням (см. рис.). В основе данной модели лежит метасистемный подход, являющийся постнеклассическим вариантом системного подхода [1]. Именно в рамках метасистемного подхода возможно конструктивное объяснение сложных социальных явлений и процессов, апеллирующих к многовариативности, многокомпонентности и многофункциональности. А. В. Карповым [1] предложен системный инвариант, дополняющий традиционный трехуровневый (элементный, компонентный и системный) еще двумя дополнительными уровнями: субсистемным и метасистемным. Модель, названная Ю. М. Перевозкиной «субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности», представляет системный комплекс и состоит из трех отдельных систем: Культура, Социум, Личность [5].





Рис. Субстанционально-темпоральная модель ролевой социализации [5]

Первая система «Культура» относится к элементному уровню и продуцирует экспектации, включающие символы, образы, социокультурные коды, все то, что заложено в культуре относительно взаимодействия индивидов. По мнению Ю. М. Перевозкиной [5], экспектации могут иметь различную степень в жизни индивидов: для некоторых субъектов экспектации хорошо интегрированы в их повседневную деятельность, тогда как для других такая интеграция, по-видимому, практически отсутствует. При этом необходимо отметить, что связанные с новой ролью для военнослужащего экспектации даны ему не дискретно, а одновременно. Иначе говоря, знакомясь с новой ролевой моделью, военнослужащий воспринимает общественные ожидания, относящиеся к данной роли, симульганно.

«Социум» – это вторая глобальная система, включенная в системный комплекс, которая представлена двумя подкатегориями или уровнями. На компонентном уровне реализуются ролевые модели, которые, по мнению Ю. М. Перевозкиной [6; 7], могут быть отнесены к макроролями (мужское и женское), мезоролями – это роли, являющиеся базисными. Эти роли были названы М. Vanton [11] основными ролями, детерминированными полом и возрастом, которые применяются к широкому классу ситуаций и обеспечивают связь между макро- и микроуровнями, являясь переходом от знаний о поведении индивидов к суммарной поведенческой системе. Наконец, микророли представлены позиционными или статусными ролями (роль командира, роль заместителя командира, роль сапера, роль стрелка, роль водителя и пр.). На данном уровне ролевые модели подчиняются диахроническому принципу и осваиваются военнослужащим поэтапно [2; 9]. Следующий уровень (субсистемный), который также относится к системе социального, представлен жизненными сферами или профессиональными областями, задающими определенную специфику для ролевых моделей, учет которых необходим для успешного освоения роли субъектом воинской деятельности [5]. Так, одна и та же роль курсанта будет иметь совершенно

разные экспектации в ситуации взаимодействия с командиром отделений, с преподавателем или с однокурсником. В данном случае военнослужащему необходимо освоить эту роль таким образом, чтобы ее ролевые вариации были дифференцированы в соответствии с принципом потенциальной неограниченности. Это проявляется в том, что отдельная социальная ситуация предполагает приспособление военнослужащего к конкретным условиям и требует от него актуализации одной из имеющихся в его арсенале ролевых моделей поведения, в то время как остальные роли находятся в потенциальном состоянии.

Ю. М. Перевозкина [5] выделяет четыре возможных варианта:

1) актуальная ролевая модель – это роль, которая наилучшим образом подходит для конкретной ситуации;

2) потенциальная ролевая модель – роль, которая может использоваться субъектом в случае, если актуальная ролевая модель не соответствует условиям ситуации, общественным ожиданиям или потребностям индивида;

3) резервная ролевая модель – роль, актуализирующаяся в экстремальных ситуациях;

4) отвергаемая ролевая модель – роль, которая крайне неприятна для индивида и ему чрезвычайно сложно с ней идентифицироваться, что может породить ролевой конфликт.

Таким образом, представленность той или иной роли на арене социального детерминирована принципом опосредованного ситуацией следования [1; 2].

Наконец, третье системное образование – это личность с ее мотивами, потребностями, направленностью, интересами и пр., придающими уникальность ролевой конфигурации [5; 9]. Уникальность задается тем, что в этом случае в ролевом поведении военнослужащего начинают преобладать собственное видение роли, которое может привести к конфликту между субъектами ролевого взаимодействия. Так, например, если роль подчиненного подразумевает выполнение требований вышестоящего командного состава, то в случае неподчинения военнослужащим возникает конфликт, который приводит к определенным последствиям.

На метасистемном уровне эти три системных образования вместе образуют ролевую идентичность военнослужащего, относящуюся к определенному состоянию бытия. Происходит это в случае, если экспектации, ролевая модель, требования ситуации и потребности индивида гармонично сочетаются в определенный момент времени, что отражает состояние синхронического взаимодействия [5]. То есть в данном случае военнослужащий должен учесть условия ситуации, в которой он находится, и саму роль, которая максимально соответствует заданной ситуации, общественные ожидания относительно этой роли, а также собственные потребности и личностные особенности, которые будут удовлетворены в этой ситуации и помогут максимально эффективно реализовать выбранную ролевую модель. Это соответствует высказанному И. С. Коном [3] тезису, что личность становится ролевой, а роль – личностной. Такая согласованность соотносится с интеграцией ценностей, моральных стандартов, потребностей военнослужащего в его повседневную деятельность. По сути дела, это фундаментальный мотив функционирования военнослужащего, который может быть удовлетворен соответствием между социальным, культурным и личностным. Происходит интеграция военнослужащего, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности как группового, так и собственного развития [8]. В этом и проявляется согласование или симфонизация временных периодов (диахроничности и синхро-



ничности), не просто их суммирование, но создание целостного ансамбля, целостности жизни, одновременности и вневременности человеческой включенности в многообразный мир [4]. Синхроничность предполагает, с одной стороны, гармонизацию трех системных образований, а с другой – может приводить к стагнации личности военнослужащего. Диахроничность также предусматривает, с одной стороны, тенденцию к изменению, ролевую гибкость, а с другой – может рассматриваться в виде ролевого конфликта, отражающего напряжение, создающееся между несоответствием ролей, ожиданий, требований ситуации, мотивов, интересов, направленности и прочих личностных особенностей. Например, ситуативные особенности влияют на результат процесса принятия решений командиром [18], групповая динамика [15], социальные нормы [9] и эмоции также оказывают воздействие на ролевое поведение субъекта военной деятельности [13; 22]. Поскольку выбор между несколькими вариантами, связанными с системными образованиями, создает дискомфорт, который, в свою очередь, может вызвать саморегуляционные процессы, предположительно для того, чтобы в конечном итоге поддержать положительный образ себя [9; 19].

Таким образом, на основании анализа теоретических и практических исследований вопроса ролевой идентичности военнослужащих можно сделать следующие выводы.

1. Под ролевым освоением военнослужащим понимается включение в многогранный процесс, предполагающий социальное познание, социальное взаимодействие, овладение навыками профессиональной деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей, связанных с воинской службой. С этих позиций ролевая социализация выступает частным аспектом социализации, поскольку в центре ее интересов находится освоение ролей личностью и их воспроизведение, которое, в свою очередь, невозможно без культуры, общества и личности военнослужащего.

2. Ролевое освоение военнослужащего реализуется в рамках многомерно организованного системного комплекса, функциональные компоненты которого (культура, социум и личность) имеют общий корень и онтологически не делимы. Важной спецификацией системного комплекса выступает темпоральность, которая может характеризоваться двумя измерениями: диахроничностью (временная последовательность) и синхроничностью (согласованность систем). С другой стороны, диахроничность может рассматриваться в виде ролевого конфликта, отражающего напряжение, создающееся между несоответствием ролей, ожиданий, требований ситуации, мотивов, интересов, направленности и прочих личностных особенностей.

3. Несмотря на растущий интерес к предыдущим исследованиям в области дилемм ролевого поведения военнослужащих, большинство работ было сосредоточено в основном на гипотетических ролевых проблемах, а не на отражении реальных представлений о социальной действительности, с которой военнослужащие фактически сталкиваются. Настоящее исследование пытается заполнить эту пустоту, сосредоточив внимание на менее явных повседневных проблемах, с которыми сталкиваются военнослужащие в процессе ролевого освоения. Это важно, потому что дилеммы, связанные с ролевым освоением, вероятно, встречаются каждый день у военнослужащих разных рангов и касаются не только сложных, но и мгновенных решений.



Список литературы

1. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности [Электронный ресурс]: монография. Ярославль: Изд-во ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2018. 744 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35504513> (дата обращения: 21.01.2021).
2. Карпов А. В., Перевозкина Ю. М. Структурно-темпоральная системность ролевой социализации [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 5–17. URL: <http://www.systempsychology.ru/J/Vol31Ar1.pdf> (дата обращения: 21.01.2021).
3. Кон И. С. Социологическая психология. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.
4. Лукьянов О. В. Экзистенциальный анализ и природа времени. Транстемпоральный характер экзистенциального опыта [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 299. С. 164–170. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12224530> (дата обращения: 21.01.2021).
5. Перевозкина Ю. М. Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. 307 с.
6. Перевозкина Ю. М. Проблема концептуализации социализации в ролевых теориях [Электронный ресурс] // Ярославский психологический вестник. 2020. № 1 (46). С. 17–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42821185> (дата обращения: 21.01.2021).
7. Перевозкина Ю. М., Спиринов А. В., Федоришин М. И. Ценностно-рефлексивные детерминанты саморегуляции курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2020. № 2 (52). С. 106–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43057504> (дата обращения: 21.01.2021).
8. Петровский А. В. Психология в России: XX век. М.: Изд-во УРАО, 2000. 312 с.
9. Прюс Ф., Перевозкина Ю. М. Взаимообусловленность и типы социальных отношений системных образований ролевой социализации: метасистемный подход [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 5–26. <http://systempsychology.ru/Articles35/Vol35Ar1.pdf> (дата обращения: 21.01.2021).
10. Aquino K., Freeman D., Reed A. [etc.] Testing a social-cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality // Journal of Personality and Social Psychology. 2009. № 97 (1). P. 123–141. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015406>
11. Banton M. Roles: An Introduction to the Study of Social Relations. New York: Basic Books, 1965. 224 p.
12. Broesder W. A., Buijs T. P. op den, Vogelaar A. L. [etc.] Can Soldiers Combine Swords and Ploughshares? The Construction of the Warrior-Peacekeeper Role Identity Survey (WPRIS) // Armed Forces & Society. 2015. № 41 (3). P. 519–540. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095327X14539326>
13. Graaff M. C. de, Schut M., Verweij D. E. [etc.] Emotional Reactions and Moral Judgment: The Effects of Morally Challenging Interactions in Military Operations // Ethics & Behavior. 2016. № 26 (1). P. 14–31. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508422.2014.975815>
14. Drescher K. D., Foy D. W., Kelly C. [etc.] An exploration of the viability and usefulness of the construct of moral injury in war veterans // Traumatology. 2011. № 17 (1). P. 8–13. DOI: <https://doi.org/10.1177/1534765610395615>
15. Fischer P., Krueger J. I., Greitemeyer T. [etc.] The bystander-effect: A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies // Psychological Bulletin. 2011. № 137 (4). P. 517–537. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0023304>



16. *Jennings P. L., Hannah S. T.* The Moralities of Obligation and Aspiration: Towards a Concept of Exemplary Military Ethics and Leadership // *Military Psychology*. 2011. № 23 (5). P. 550–571. DOI: <https://doi.org/10.1080/08995605.2011.600158>
17. *Johnson W. B.* Top Ethical Challenges for Military Clinical Psychologists // *Military Psychology*. 2008. № 20 (1). P. 49–62. DOI: <https://doi.org/10.1080/08995600701753185>
18. *Jones T. M.* Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model [Электронный ресурс] // *Academy of Management Review*. 1991. № 16 (2). P. 366–395. URL: <https://www.coursehero.com/file/12601840/Jones-1991-Ethical-decision-making-by-individuals-in-orgnaizations-An-issue-contingent-model-AMR/> (дата обращения: 21.01.2021).
19. *Higgins E. T., Bond R. N., Klein R.* [etc.] Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. № 51 (1). P. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.5>
20. *Molendijk T., Kramer E.-H., Verweij D.* Moral Aspects of “Moral Injury”: Analyzing Conceptualizations on the Role of Morality in Military Trauma // *Journal of Military Ethics*. 2018. № 17 (1). P. 36–53. DOI: <https://doi.org/10.1080/15027570.2018.1483173>
21. *Richardson R., Verweij D., Winslow D.* Moral fitness for peace operations [Электронный ресурс] // *Journal of Political and Military Sociology*. 2004. Vol. 32. № 1. P. 99–113. URL: <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=16977314> (дата обращения: 21.01.2021).
22. *Schut M., Graaff M. C. de, Verweij D.* Moral Emotions during Military Deployments of Dutch Forces: A Qualitative Study on Moral Emotions in Intercultural Interactions // *Armed Forces & Society*. 2015. № 41 (4). P. 616–638. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095327X14549594>
23. *Seiler S., Fischer A., Ooi Y. P.* An Interactional Dual-Process Model of Moral Decision Making to Guide Military Training // *Military Psychology*. 2010. № 22 (4). P. 490–509. DOI: <https://doi.org/10.1080/08995605.2010.513270>

Дата поступления: 07.02.2021



Тишкова Альбина Сергеевна

старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, umarowa.albina@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-3854-982X

Стельмах Светлана Александровна

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики факультета психологии, педагогики и культуры, Руководитель Научно-образовательного центра Зияткер, Восточно-Казахстанский университет имени С. Аманжолова, Усть-Каменогорск, Республика Казахстан, stelmah_svetlana@mail.ru

СПЕЦИФИКА РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАДЕТОВ

Аннотация. В статье представлена специфика ролевого конфликта и социально-психологической адаптации воспитанников кадетских образовательных учреждений в подростковом возрасте. Рассмотрены теоретические представления о ролевых и внутриличностных конфликтах и их влиянии на социально-психологическую адаптированность личности. Особое внимание уделяется возникновению ролевых конфликтов и способам их преодоления у воспитанников кадетских образовательных организаций. Представлен анализ результатов эмпирического исследования специфики ролевого конфликта и социально-психологической адаптации кадетов. В заключении отмечено, что в процессе обучения в кадетском корпусе на каждой последующей ступени образования и под влиянием уровня социально-психологической адаптации происходит интегрирование и согласование ролевых моделей кадета как будущего военнослужащего, способствующее нивелированию ролевого конфликта.

Ключевые слова: ролевой конфликт, локус ролевого конфликта, адаптация, социально-психологическая адаптация, кадеты, кадетский корпус, экспектации.

Tishkova Albina Sergeevna

Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, umarowa.albina@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-3854-982X

Stelmakh Svetlana Alexandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy, faculty of Psychology, Pedagogy and Culture, Head of the Scientific and Educational Center Ziyatker, East Kazakhstan University named after S. Amanzholov, Ust-Kamenogorsk, Republic of Kazakhstan, stelmah_svetlana@mail.ru

SPECIFICITY OF ROLE CONFLICT AND SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CADETS

Abstract. The article presents the specifics of role conflict and socio-psychological adaptation of pupils of cadet educational institutions in adolescence. The theoretical concepts of role and intrapersonal conflicts and their influence on the socio-psychological



adaptation of the individual are considered. Particular attention is paid to the emergence of role conflicts and ways to overcome them among pupils of cadet educational organizations. An empirical study of the specifics of role conflict and socio-psychological adaptation of cadets was carried out. The analysis of the obtained results is presented. In the conclusion, it is noted that in the process of training in the cadet corps at each subsequent stage of education and under the influence of the level of socio-psychological adaptation, the role models of the cadet as a future soldier are integrated and coordinated, contributing to the leveling of the role conflict.

Keywords: role conflict, locus of role conflict, adaptation, social-psychological adaptation, cadets, cadet corps, expectation.

В настоящее время в условиях стремительного изменения социокультурного пространства предъявляются все более высокие требования к адаптационным характеристикам личности. При этом личность как социальный субъект в процессе вхождения в социальные отношения претерпевает определенные индивидуальные трансформации. На процесс адаптации индивида к новым социальным условиям оказывают влияние многие факторы внешнего и внутреннего характера. Одним из таких факторов является ролевое поведение личности, которой необходимо постоянно адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды. В частности, личность испытывает определенные трудности в процессе адаптации к различным социальным институтам, например к специализированным образовательным учреждениям. К таким организациям относятся кадетские корпуса, специфика обучения в которых оказывает значительное влияние на изменение в социальном статусе учащегося, в системе его взаимоотношений с окружением и предполагает пересмотр установок, представлений и отношений в своих социальных ролях с точки зрения адекватности условиям жизнедеятельности в кадетском корпусе. Отсутствие рационального использования освоенного личностью кадета ролевого репертуара может привести к актуализации дезадаптивных характеристик и ролевому конфликту. Таким образом, анализ специфики ролевого поведения кадетов в процессе социально-психологической адаптации имеет свою теоретическую и практическую актуальность.

Подростковый возраст в большей степени связан с потребностью в ролевом переживании, что обусловлено стремлением личности усвоить как можно большее количество разнообразных ролевых моделей [16]. Данное стремление к ролевому многообразию может приводить к возникновению ролевого конфликта. Так, П. П. Горностай отмечает, что ролевое развитие и ролевые конфликты личности выступают важнейшими компонентами социализации [3].

В научной литературе существует несколько определений понятия «социально-психологическая адаптация», трактовка которого зависит от специфики подхода. А. А. Налчаджян и С. А. Ларионова выделяют наиболее близкое к нашему пониманию определение, в котором социально-психологическая адаптация рассматривается как гармоничное соотношение ценностей, целей личности и социальной среды, при котором личность выполняет свою ведущую деятельность и исполняет ролевые ожидания [10; 13]. Как было отмечено А. В. Храбсковым, личность в процессе взаимодействия с обществом сталкивается с необходимостью выполнения определенных правил и норм, что обуславливает возникновение противоречий между требованиями социума и потребностями личности. Преодоление возникающих противоречий может происходить посредством освоения ролей и социальных



статусов, закрепленных в социуме. По мнению автора, способность к подражанию и освоению ролей обеспечивает адаптацию личности к социальным условиям и является важнейшей частью процесса социализации [17]. Д. В. Грешневым отмечено, что низкий уровень адаптации может быть обусловлен внутриличностным ролевым конфликтом, проявляющимся психическим напряжением личности и препятствующим осознанному и активному проявлению себя в мире [4].

Под ролевым конфликтом исследователи понимают: наличие противоречий между возможностями личности и требованиями к роли [5; 19]; возникающие противоречия актуальных и отвергаемых ролей личности [12]; конфликт нескольких субличностей в структуре личности индивида [1]; переживаемая индивидом фрустрация в результате идентификации с низкостатусной группой [20]; наличие гендерного ролевого конфликта [18]. Как полагает Ю. П. Кошелева, межролевой конфликт находит свое проявление в ролевом поведении личности при наличии размытых требований к исполнению конкретной роли или в случае завышенных требований к проявлению данной ролевой позиции [9].

Представляя типологию ролевых конфликтов, Г. Ф. Шакирова выделяет следующие типы: межролевой, представленный несовместимостью разных ролевых позиций и форм ролевого поведения; внутриролевой, связанный с противоречием между требованиями к роли и возможностями индивида [18]. И. А. Красильников представляет следующие социально-психологические механизмы внутренних ролевых конфликтов личности так: идентификация личности с группами, имеющими противоречивые жизненные ценности, обуславливает возникновение конфликтов; повышение ролевых ожиданий личности приводит к образованию внутренних конфликтов и тревожных состояний; для преодоления личностных конфликтов эффективно психотерапевтическое консультирование [8].

В научной работе, опубликованной нами ранее, завершение ролевого конфликта связано с разрешением внутренних противоречий личности, которое происходит при помощи осмысления конфликта, использования защитных механизмов личностью, коррекции самооотношения, достижения адекватного представления о себе [2]. По мнению С. Н. Монастырева, управление конфликтом включает в себя прогнозирование и предупреждение причин возникновения конфликта в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями, поведением и ролевым статусом личности [11]. По мнению О. В. Рубцовой, одним из наиболее эффективных способов разрешения внутренних конфликтов в подростковом возрасте выступает ролевая игра [16]. Так, М. М. Кашаповым с соавторами было отмечено, что в подростковом возрасте происходит осознание ролевых ожиданий и последующая интериоризация норм, установок и ролей [7].

Проявление ролевого конфликта в военизированной среде у учащихся кадетского корпуса, по нашему мнению, будет иметь свою специфику. Так, учебную деятельность кадетов И. С. Петронюк характеризует посредством освоения воспитанниками определенных ролей, вытекающих из статуса кадета [14]. Как полагает З. С. Полянчук, одной из важнейших проблем в процессе адаптации кадетов, является усвоение новых функциональных ролей, связанных со статусом кадета. Для успешной адаптации необходимо достижение оптимального равновесия кадета с социальной средой [15]. В исследованиях А. С. Кашапова было отмечено, что военная среда оказывает значительное влияние на особенности конфликтного поведения личности, которая в специфической среде склонна демонстрировать качества, способствующие разрешению конфликта: выдержку, позитивную агрессивность,



нерешительность, неуступчивость, целеустремленность, ответственность, стремление к достижению социально полезной цели, сотрудничество в процессе разрешения конфликта, способность к эмоционально-волевой регуляции и интернальный локус контроля [6].

С целью изучения специфики ролевого конфликта и социально-психологической адаптации кадетов нами было проведено эмпирическое исследование с использованием следующих методик: Методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда (в рамках данного исследования нами производился анализ одной шкалы «адаптация», представленной у кадетов в низком, среднем и высоком уровнях); Методика «Калейдоскоп» Ю. М. Перевозкиной, Л. В. Паньшиной, О. О. Андронниковой, Н. В. Дмитриевой; Шкала локуса ролевого конфликта (ШЛРК) П. П. Горностая. Для обработки результатов исследования использовались методы математической статистики: частотный анализ, критерий χ^2 -Пирсона и корреляционный анализ r-Спирмена. В исследовании приняли участие 187 кадетов 8–10 классов в возрасте 13–16 лет (138 мальчиков и 49 девочек) ГБОУ НСО «Сибирский Кадетский Корпус», ГБОУ НСО «Сибирский авиационный кадетский корпус им. А. И. Покрышкина (школа-интернат)» города Новосибирска.

Результаты диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда, позволили распределить всех обучающихся на три группы в зависимости от уровня социально-психологической адаптации: низкий, средний и высокий (рис. 1).

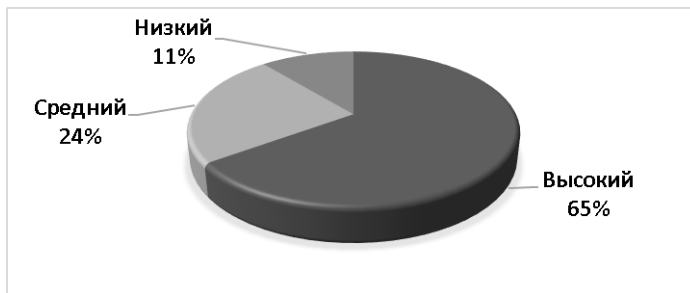


Рис. 1. Распределение кадетов по уровням социально-психологической адаптации

Результаты исследования указывают на то, что в группе кадетов преобладает высокий (65 %) и средний (24 %) уровни социально-психологической адаптации, тогда как низкоадаптированных кадетов выявлено лишь 11 %. Таким образом, большая часть кадетов подросткового возраста способны приспосабливаться к изменяющимся условиям социума и устанавливать адекватное взаимодействие с окружающей средой. Это свидетельствует, что большинство учащихся стремятся быть включенными в групповое взаимодействие и только лишь немногие подростки чувствуют собственную изолированность от общества и испытывают трудности в процессе адаптации (11 %).

Применение критерия χ^2 -Пирсона позволило произвести оценку сопряженности локуса ролевого конфликта и уровня социально-психологической адаптации кадетов в зависимости от класса обучения (8, 9 и 10 классы). В таблице отражена статистически значимая сопряженность между локусом ролевого конфликта и социально-психологической адаптацией кадетов.



Оценка сопряженности локуса ролевого конфликта и уровня социально-психологической адаптации кадетов на разных этапах обучения (χ^2 -Пирсона)

Сопрягаемые параметры	Хи-квадрат	p
СПА x Локус ролевого конфликта. Класс: 8	12,70000	p=0,003
СПА x Локус ролевого конфликта. Класс: 9	28,78501	p=0,0001
СПА x Локус ролевого конфликта. Класс: 10	12,17647	p=0,002

Анализ полученных результатов указывает на то, что низкоадаптированные кадеты 8 класса демонстрируют интернальный локус ролевого конфликта (100,0 %), тогда как у кадетов со средним (47,0 %) и высоким (50,0 %) уровнем адаптации на данном этапе обучения преобладает промежуточный локус ролевого конфликта. Наличие ролевых конфликтов затрудняет адаптационные процессы личности. Так, Т. Шибутани полагал, что рассогласованность между требованиями и ожиданиями ролевого поведения других и функциональными возможностями личности приводит к возникновению внутреннего конфликта [19]. Используемый набор ролей индивидом имеет актуализированные и латентные роли, которые могут входить в определенные противоречия, вызывая внутриличностный конфликт [12]. Н. В. Гришиной было выделено два типа ролевых конфликтов: «Я-роль» (между требованиями к роли и потребностями личности) и межролевые конфликты (противоречия между несколькими взаимоисключающими ролевыми позициями) [5]. Кадеты 9 класса с низким уровнем социально-психологической адаптации имеют экстернальную (40,0 %) и интернальную (40,0 %) направленность, тогда как кадеты со средней (44,2 %) и высокой (56,2 %) адаптацией – преимущественно экстернальную. Десятиклассники с низкой адаптацией демонстрируют экстернальный (34,7 %) и интернальный (34,6 %) локус ролевого конфликта, что указывает на отсутствие у кадетов однозначного преобладания стратегии поведения в конфликте.

При средней (57,1 %) и высокой (64,0 %) адаптации у кадетов 10 класса наиболее выражен промежуточный локус ролевого конфликта. Таким образом, адаптация происходит за счет приобщения к социальным нормам и требованиям кадетского корпуса, но при этом игнорируются собственные потребности.

Полученные данные отражают взаимовлияние ролевого конфликта и социально-психологической адаптации, заключающееся в том, что дезадаптированные кадеты при поступлении в кадетский корпус имеют интернальный локус ролевого конфликта, характеризующийся ориентацией на собственные интересы и потребности. В 10 классе кадеты с низкой адаптацией обнаруживают инверсию конфликта с интернального на экстернальный, отличающегося направленностью на социальные нормы и требования кадетского корпуса. Выявленная трансформация локуса ролевого конфликта объясняет низкую адаптацию кадетов, которая связана с внешним исполнением требований при отсутствии интеграции во внутреннюю систему личности. Следовательно, у низкоадаптированных кадетов ролевые модели аккумулируют отрицательный заряд ролевой структуры. Таким образом, в процессе обучения в кадетском корпусе на каждой последующей ступени образования и под влиянием уровня социально-психологической адаптации происходит интегрирование и согласование ролевых моделей кадета, что способствует нивелированию ролевого конфликта.

Для выявления взаимосвязи социально-психологической адаптации с ролевыми моделями и локусом ролевого конфликта кадетов трех групп с низкой, средней



и высокой адаптацией применялся критерий г-Спирмена, позволивший обнаружить отрицательные и положительные статистически значимые взаимосвязи между представленными параметрами (рис. 2).

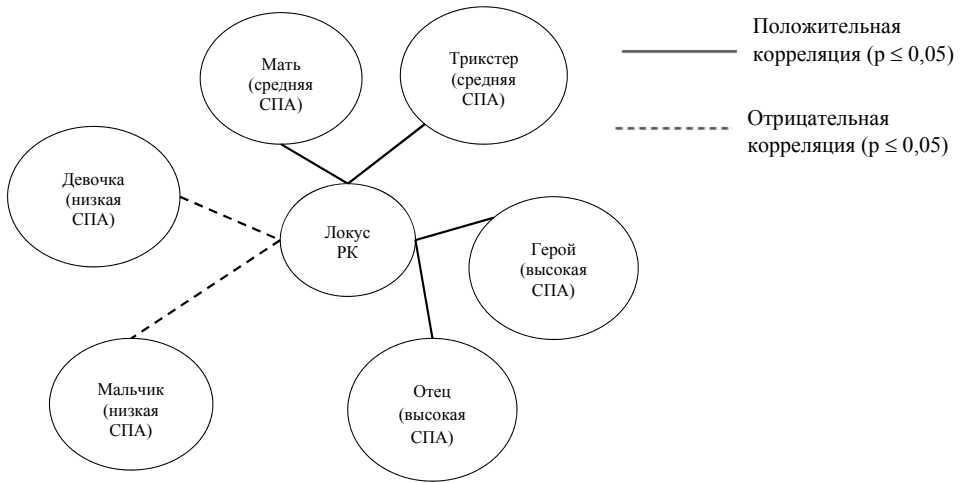


Рис. 2. Корреляционные связи ролевых моделей и локуса ролевого конфликта кадетов с разным уровнем социально-психологической адаптации

Представим наиболее значимые плеяды среди группы испытуемых с низким уровнем социально-психологической адаптации. Так, роли Девочки и Мальчика, характеризующиеся наивностью, спонтанностью, покорностью, чувственностью, открытостью, любознательностью, эмоциональностью, активностью и непослушанием, имеют отрицательную связь с локусом ролевого конфликта. Следовательно, интериоризация детских инфантильных ролей кадетами с низким уровнем социально-психологической адаптации будет указывать на наличие ролевого конфликта, проявляющегося в зависимости от мнения окружающих в эмоциональных порывах, в отсутствии учебной мотивации в кадетском корпусе в пользу желания использовать образовательную среду в построении дружеских взаимоотношений. При среднем уровне социально-психологической адаптации ролевые позиции Матери, связанной с потребностью в заботе, принятии, доброте, и Трикстера, для которой характерно легкомыслие, спонтанность, хитрость и лживость, положительно связаны с локусом ролевого конфликта. Это указывает на то, что при «захвате» идентичности покорной и помогающей ролевой моделью Матери и деструктивной роли, противостоящей окружающим, у кадета со средней адаптацией будет выражен незначительный ролевой конфликт, проявляющийся в несовпадении личных стремлений и потребностей требованиям среды кадетского корпуса. Более позитивную картину в ролевом репертуаре имеют кадеты с высоким уровнем адаптации, идентифицирующиеся с ролями Отца и Героя, с такими характеристиками, как смелость, мужественность, независимость, целеустремленность, авторитарность. Эти ролевые модели у кадетов положительно связаны с локусом ролевого конфликта, что говорит о приспособленности кадетов к укладу корпуса, об отсутствии у них ролевого конфликта, о последовательности и планировании своих действий, ответственности, стремлении к лидерству. Следовательно, для кадета с высоким уровнем адаптации и ролевыми позициями Героя и Отца наиболее приемлемым

будет принятие традиций и правил кадетского корпуса, отношение к ним с честью и достоинством, уважение офицеров и командиров, гармоничные отношения с ближайшим окружением, активная включенность в жизнедеятельность кадетского корпуса, эмоциональная удовлетворенность.

Таким образом, полученные результаты эмпирического исследования отражают взаимовлияние ролевого конфликта и социально-психологической адаптации, заключающееся в том, что дезадаптированные кадеты при поступлении в кадетский корпус имеют интернальный локус ролевого конфликта, характеризующийся ориентацией на собственные интересы и потребности. В процессе обучения в кадетском корпусе на каждой последующей ступени образования (9 и 10 классы) и под влиянием уровня социально-психологической адаптации происходит интегрирование и согласование ролевых моделей кадета как будущего военнослужащего, способствующее нивелированию ролевого конфликта.

Полученные результаты исследования могут использоваться в практике работы офицеров-воспитателей и педагогов-психологов, решающих задачи по адаптации учащихся кадетских образовательных учреждений. В качестве дальнейшей перспективы исследования может выступить разработка психологических рекомендаций по оптимизации процесса социально-психологической адаптации с позиции выявленной специфики ролевого конфликта кадетов в подростковом возрасте.

Список литературы

1. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. СПб.: Братство, 1992. 224 с.
2. Ветерок Е. В., Тишкова А. С. Теоретические аспекты внутриличностного конфликта в психоаналитическом подходе [Электронный ресурс] // СМАЛЬТА. 2019. № 1. С. 23–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38516815> (дата обращения: 31.01.2021).
3. Горностай П. П. Диагностика и коррекция ролевых конфликтов [Электронный ресурс] // Журнал практического психолога. 1999. № 1. С. 44–51. URL: <http://gorn.kiev.ua/publ10.htm> (дата обращения: 31.01.2021).
4. Грешнев Д. В. Психологические особенности внутриличностного конфликта: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2002. 173 с.
5. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
6. Кашапов А. С. Сравнительный анализ конфликтного поведения солдат и студентов [Электронный ресурс] // От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции (Москва, 29 сентября – 1 октября 2015 г.): в 5 т. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. М.: Когито-Центр, 2015. Т. 5. С. 357–360. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24856126&selid=24856296> (дата обращения: 31.01.2021).
7. Кашапов М. М., Первозкина Ю. М., Первозкин С. Б., Кашапов А. С. Специфика развития ролевых ожиданий в процессе формирования личности // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 2. С. 127–140. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2002.15>
8. Красильников И. А. Социально-психологические механизмы внутренних конфликтов личности [Электронный ресурс] // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2009. № 2. С. 13–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15133791> (дата обращения: 31.01.2021).
9. Кошелева Ю. П. Теоретические подходы к ролевому поведению и межролевой конфликт [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1 (790). С. 132–152. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35139197> (дата обращения: 31.01.2021).
10. Ларионова С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика: монография. Белгород, 2002. 200 с.



11. *Монастырев С. Н.* Взаимосвязь стратегий поведения в условиях ролевого конфликта с личностными характеристиками спортсменов [Электронный ресурс] // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. 2009. № 5 (51). С. 63–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12809047> (дата обращения: 31.01.2021).
12. *Морено Я. Л.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Академический проект, 2004. 320 с.
13. *Налчаджян А. А.* Социально-психологическая адаптация личности. Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. 262 с.
14. *Петронюк И. С.* Особенности социализации подростков в условиях кадетского корпуса [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 55. С. 415–418. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15245640> (дата обращения: 31.01.2021).
15. *Полянчук З. С.* Учет особенностей адаптации старшеклассников-кадет в процессе психолого-педагогического сопровождения [Электронный ресурс] // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов: материалы Всероссийской заочной научной интернет-конференции (Москва, 2 октября 2012 г.) / под ред. И. А. Баевой, Л. А. Гаязовой, О. В. Вихристюк, В. В. Коврова. М.: МГППУ, 2015. С. 69–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24891804> (дата обращения: 31.01.2021).
16. *Рубцова О. В.* Ролевое экспериментирование как составляющая современной подростковой культуры // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 2. С. 24–30. DOI: 10.17759/jmfp.2016050203
17. *Храбсков А. В.* Освоение социальных ролей как фактор социализации личности [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 7. С. 51–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18821404> (дата обращения: 31.01.2021).
18. *Шакирова Г. Ф.* Механизмы и факторы формирования внутриличностного гендерного ролевого конфликта [Электронный ресурс] // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2010. № 2 (20). С. 332–337. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15178153> (дата обращения: 31.01.2021).
19. *Шибутани Т.* Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 538 с.
20. *Тейфел Н., Turner J.* The Social Identity Theory of Intergroup Behaviors // Psychological of Intergroup Relations CA, 1982. P. 7–24.

Дата поступления: 05.02.2021



ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

УДК 159.9+159.97

Капустина Наталья Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического и специального образования, ведущий научный сотрудник Регионального ресурсного центра образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития, Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия, haushen@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-0431-2784

Рассказова Наталья Петровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического и специального образования, ведущий научный сотрудник Регионального ресурсного центра образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития, Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия, rasskazovanp@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), которые представляют собой первазивные (общие, всепроникающие) системные нарушения. Показана парадоксальная ситуация: с одной стороны, родители и семья для ребенка с РАС – глобальный фактор, способствующий вхождению этих детей в общество. С другой стороны, неоправдавшиеся и неоправданные ожидания родителей, воспитывающих детей с РАС, оказываются дополнительными факторами дефицитарного развития ребенка с РАС. Авторы предлагают классифицировать возникающие в этом случае проблемы родителей, воспитывающих детей с РАС, по принципу общности: общие, особенные, специфические и индивидуальные. Общие связаны с самим видом помощи, особенные – с характеристиками детей с нарушениями в развитии в целом, специфические определяются отличительными чертами ребенка с диагнозом РАС и индивидуальные связаны с параметрами конкретной семейной системы. На основе анализа исследований и опыта работы Регионального ресурсного центра по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) Сургутского государственного педагогического университета авторы делают вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС, должно носить индивидуальный характер. При этом работа должна обязательно быть интегрированной (как с каждым родителем в отдельности, так и с супружеской парой вместе). Требуется переориентация самой модели сопровождения с дефицитарной на ресурсную.

Ключевые слова: ребенок с РАС; семья; семья, воспитывающая ребенка с РАС; психолого-педагогическое сопровождение родителей.



Kapustina Natalia Gennadievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogical and Special Education, Leading Researcher of the Regional Resource Center for Educational Technologies for Working with Children with Special Needs, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, haushen@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-0431-2784

Rasskazova Natalia Petrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogical and Special Education, Leading Researcher of the Regional Resource Center for Educational Technologies for Working with Children with Special Needs, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, rasskazovanp@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PARENTS RAISING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article deals with the problems of parents raising children with autism spectrum disorders (ASD), which is a pervasive (general, pervasive) systemic disorder. A paradoxical situation is shown: on the one hand, parents and family for a child with ASD are a global factor contributing to the entry of these children into society. At the same time, at the same time, unjustified and unjustified expectations of parents raising children with ASD are additional factors in the deficient development of a child with ASD. The authors attempt to classify the problems of parents raising children with ASD that arise in this case according to the principle of generality: general, special, specific and individual. The general ones are related to the type of care itself, the special ones are related to the characteristics of children with developmental disabilities in general, the specific ones are determined by the distinctive features of a child diagnosed with ASD, and the individual ones are related to the parameters of a particular family system. Based on the analysis of research and experience of the Regional Resource Center for Working with Children with Disabilities of the Surgut State Pedagogical University, the authors conclude that the psychological and pedagogical support of parents raising children with ASD should be of an individual nature. At the same time, the work must necessarily be integrated (both with each parent separately, and with a married couple together). It is necessary to reorient the maintenance model itself from a scarce one to a resource one.

Keywords: child with ASD; family; family raising a child with ASD; psychological and pedagogical support of parents.

Актуальность рассмотрения вопроса, обозначенного в названии статьи, обусловлена тем, что расстройства аутистического спектра (далее – РАС) в современном мире становятся распространенной проблемой детского возраста: по данным ВОЗ они выявляются у одного из ста шестидесяти детей [2]. Это сложная проблема, которая может решаться только на стыке наук: медицины, психологии, педагогики и ряда других. Особенности детей с РАС в современной науке исследуются достаточно энергично. Вместе с тем, характеристики семьи в целом, специфика родительского отношения к таким детям и изменения супружеских отношений, связанные с рождением ребенка с РАС, только начали изучаться. В связи с этим вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с РАС оказались более изучены, чем проблемы их родителей и семейной системы в целом. Между тем знание о них не менее важно, поскольку и то и другое в чем-то имплицитно представляет собой основу той среды, в которой растет ребенок с диагнозом РАС.



Со-проводжать буквально означает «идти с кем-то рядом». Учитывая семантику слова, под психолого-педагогическим сопровождением мы будем понимать «движение» специалистов (психологов, педагогов и др.) совместно с семьей, воспитывающей ребенка с РАС, в направлении исследования возможностей самой семьи и каждого члена семейной системы в отдельности в освоении ситуации и нахождения в ней ресурсов и смыслов (в том числе духовных). Результатом такого поиска будет реконструкция внутрисемейных связей, восстановление и обновление контактов семьи с внешним социальным миром. Поскольку сопровождение психолого-педагогическое – оно является комплексным, осуществляется по нескольким направлениям и включает в себя как психологические, так и педагогические методы.

В психолого-педагогическом сопровождении родителей, воспитывающих детей с РАС, есть общие, особенные, специфические и индивидуальные черты, которые определяют соответствующий уровень проблем. Общие связаны с самим видом помощи, особенные – с характеристиками детей с нарушениями в развитии в целом, специфические определяются отличительными чертами ребенка с диагнозом РАС и индивидуальные связаны с параметрами конкретной семейной системы. Рассмотрим изложенное подробнее. Психолого-педагогическое со-провождение как вид помощи подразумевает типовые направления работы: информирование, групповое (семейное) и индивидуальное психологическое и педагогическое консультирование, обучение родителей новым навыкам.

Общими проблемами для семей являются сложные вопросы принятия ребенка с нарушением в развитии, изменения системы супружеских отношений и повреждения социальных связей с окружающими. Семья – это целостное образование, структурные элементы которого взаимосвязаны. Рождение ребенка с отклонением в развитии всегда нагружает эту систему и служит своеобразной проверкой на ее жизнеспособность. При этом характерно, что и сама система испытывает предельные нагрузки, и внешние связи семьи претерпевают изменения. При любом виде нарушения детского развития существуют единые болевые точки семейной системы: принятие ребенка родителями, проблема трансформации супружеских отношений, изменения структуры семейной системы и трудности переориентации взаимодействия семьи с внешним социальным миром. Обобщение исследований, посвященных перечисленным вопросам, позволяет констатировать, что рождение ребенка с нарушением в развитии является неблагоприятным фактором для целостности и прочности семейной системы: разрушается до 60 % семей, в 30 % случаев сохраненных семей отношения в них продолжают «ради ребенка», что фальсифицирует межличностные отношения в семье. Так, в исследовании О. В. Гусевой установлено, что для семьи, формально сохраняющей отношения, характерно избегание конфронтации при высоком уровне неудовлетворенности отношениями, а также рассогласование в восприятии и понимании семейной атмосферы [4]. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения психологической работы в супружеской паре в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Изменяются супружеские отношения. Ребенок с нарушением в развитии зачастую становится «эмоциональным супругом» для матери. Желания, ожидания, потребности реального партнера по браку не принимаются во внимание. Формируется неудовлетворенность супругов эмоциональными отношениями. Часто мать бывает сильно раздражена недостаточной активностью отца ребенка как в хозяйственно-бытовых делах, так и в сфере детско-родительских отношений. Таким образом, специфика ситуации воспитания ребенка с нарушением в развитии становится фак-



тором длительного стресса высокого уровня для супругов, чьи отношения являются образующими для семейной системы.

Следующий фактор – отношение родителей к самому факту появления в семье ребенка с отклонением в развитии и его принятие.

В связи с изложенным выше целью начального этапа работы с семьей, воспитывающей ребенка с отклонением в развитии, является изменение психоэмоционального климата в семье через принятие свершившегося факта рождения ребенка с РАС. Несомненно, прежде всего следует наладить конструктивное взаимодействие всех специалистов психологического сопровождения с семьей и каждым ее членом в отдельности.

Ожидая рождения ребенка, родители выстраивают прогностические модели жизни семьи после появления на свет их маленького члена семьи, в которых нет места ограничениям, связанным с болезнью ребенка. В связи с этим они испытывают шок от известия, что родившийся ребенок с отклонениями в развитии. Это умирание надежд, планов и перспектив. Сам процесс принятия такой ситуации достаточно болезнен и требует большой внутренней работы взрослого человека и значительных сил. Изучение динамики принятия родителями ребенка с отклонением в развитии показало наличие нескольких стадий их переживания по этому поводу, которые по содержанию очень сходны со стадиями переживания утраты Э. Кюблер-Росс: шок – отрицание – агрессия – торг – депрессия – примирение [9]. Очень часто родители таких детей фиксируются на начальных стадиях, что негативно сказывается и на их состоянии, и на состоянии ребенка, и на качестве оказания психолого-педагогической помощи. Учитывая, что психическая энергия родителей не восполняется за счет привязанности ребенка (как это происходит при нормативном развитии или ряде других нарушений развития), родители ребенка с РАС «застревают» на второй (отрицание) или третьей (агрессия) стадиях, очень часто наблюдаются своеобразные «качели» между второй и третьей стадиями.

Мы уже упоминали об ожиданиях по отношению к будущему ребенку у родителей, с них-то и целесообразно начать работу. Организация психолого-педагогического сопровождения предполагает как групповую работу с семьей, так и с каждым ее членом в отдельности. Поддерживающая помощь специалистов должна быть доступна в любой момент, когда она требуется.

Мы раскрыли общие черты проблем воспитания родителями детей с нарушениями в развитии. Перейдем к характеристике специфических черт, которые обусловлены самим характером нарушения.

РАС обозначается как системное нарушение, поскольку в его целостной картине можно выделить ряд элементов, находящихся во взаимосвязи друг с другом. Несмотря на то что проблема РАС впервые была обозначена Лео Каннером [5], основные проявления РАС в настоящее время известны как «триада Лорны Уинг» [10]. Это нарушение процессов коммуникации, социального взаимодействия и мышления (в частности, воображения). У детей с РАС специфически обрабатывается информация, поступающая из внешнего мира, что и приводит к перечисленным нарушениям. В отличие от других нарушений, при РАС большие проблемы во взаимодействии появляются у ребенка даже тогда, когда они выстраиваются с близкими людьми, с родными матерями детей с данным диагнозом в том числе. Следствием нарушения коммуникации и социального взаимодействия являются особенности привязанностей ребенка с РАС, что становится серьезным препятствием в принятии своего ребенка и ситуации родителями, поскольку они не видят «обратной связи» от их усилий для ребенка (чего не наблюдается, скажем, при синдроме Дауна).



Дети с РАС серьезно затрудняются в распознавании эмоций другого человека. Они совсем не могут это сделать по невербальным оптико-кинетическим компонентам межличностного взаимодействия: мимике, жестам, пантомимике. У детей с РАС возникают проблемы при восприятии и понимании просодических компонентов речи. Поскольку им не по силам оказывается трассировать невербальные и вербальные эмоциональные сигналы других людей, они не могут обозначить состояние другого: он заинтересован или раздражен, весел или грустен и т. д. В связи с этим один из видных российских исследователей проблемы РАС Е. Р. Баенская [1] говорит о невозможности в этом случае формировать логико-аффективные связи.

Таким образом, мы видим, что РАС представляет собой первазивное (общее, всепроникающее) системное нарушение. Обращение к данным исследований О. С. Никольской показывает: несмотря на то что диагноз РАС ставится не раньше 3-летнего возраста, ряд клинических симптомов можно наблюдать у таких детей еще с момента рождения. Она выделяет их два. Первый – сниженный жизненный тонус, что проявляется в нарушении активного взаимодействия со средой. Второй – «мимозоподобная чувствительность» (сверхчувствительность) при общении с другими людьми и чрезмерных бурных реакций при сенсорной перегрузке [6]. Все названное иллюстрирует и подтверждает расстройство базовых механизмов аффективной регуляции у детей с РАС. Следствием этого и является искаженное у таких детей развитие эмоциональной сферы в целом, а это, в свою очередь, влечет за собой уже упомянутое нами отсутствие проявления привязанности к матери, близким, приводящее к проблемам в налаживании контакта с этим ребенком и осложняющее психологическую работу над принятием ситуации родителями (прежде всего – матерью). Не получая эмоционального отклика, родители затрудняются в воспитательных воздействиях на своего ребенка (а возможны ли они вообще? – часто возникает у них вопрос), а также в выборе образовательной траектории для него.

Сложным для семей, воспитывающих ребенка с РАС, является вопрос отношения к нему. В исследованиях Т. Н. Высотиной [3], О. В. Гусевой [4], В. В. Ткачевой [7] установлено, что отношение к ребенку с РАС характеризуется дисгармоничностью (очень сильно рассогласованы когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент отношения). В целом оно проявляется в доминировании по отношению к ребенку, его эмоциональном отвержении, инфантилизации и потворствующей гиперпротекции [3; 7]. Общее в отношении к ребенку с РАС со стороны матери и отца проявляется противоречиво. С одной стороны, изучая особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом, Т. Н. Высотина выявила, что и матери, и отцы видят своих детей как «инопланетян», испытывая при этом сильные стрессовые переживания, которые умножаются за счет необычного поведения ребенка с РАС: оно привлекает внимание окружающих и зачастую вызывает их осуждение. С другой стороны, и матери, и отцы не критичны в оценке состояния своего ребенка и склонны к завышению его способностей [3; 7]. В процессе психолого-педагогического сопровождения это часто приводит к периодам «закрытости» родителей от контактов со специалистами.

Вместе с тем есть то, что отличает позиции матерей и отцов детей с РАС. Матери ориентированы на эмоционально-личностное взаимодействие с ребенком. Отцы же стремятся избегать взаимодействия с ним на фоне его эмоционального отвержения. В работе Т. Н. Высотиной и О. В. Гусевой обнаружены личностные особенности родителей, влияющие на формирование отношения к ребенку с РАС [3; 4]. Изучение структуры личности матерей показало, что они эмоционально чувствительны,



тревожны и ориентированы на мнение окружающих. В то же время у отцов выявлен недостаточный уровень развития эмоционально-волевых качеств и снижение потребности следовать групповым нормам. Кроме того, они проявляют высокую степень замкнутости, недоверчивости, отстраненности от других людей и неспособности успешно взаимодействовать с социальным окружением [4]. Все это необходимо учитывать в процессе психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с РАС, сочетая групповую (семейную) работу с индивидуальным консультированием.

Несмотря на высокую практическую значимость изучения темы родительского отношения к детям с нарушениями развития, имеющиеся данные неоднозначны и противоречивы, а некоторые аспекты проблемы, такие как отношение матерей и отцов к детям с РАС, мало изучены. Противоречивость выводов исследований заключается в том, что большинство из них раскрывает негативные аспекты рождения в семье ребенка с нарушением в развитии, но вот в исследовании Е. В. Хорошевой [8] утверждается, что такой ребенок может иметь позитивное влияние на семью с точки зрения личностного роста ее супругов, развития терпимости и сотрудничества.

Все изложенное выше позволяет поставить задачу переориентации модели психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с РАС. Длительное время внимание исследователей было акцентировано на дефицитарных сторонах ситуации рождения ребенка с РАС для семьи. Это привело к разработке и реализации дефицитарной модели психолого-педагогического сопровождения и помощи таким семьям. В то же время выводы исследования Е. В. Хорошевой [8] позволяют перевести вопрос в плоскость его ресурсного решения. Другими словами – в процессе сопровождения есть возможность во время совместной работы обнаружить ресурсы, которые позволило выявить в семье рождение ребенка с РАС. В процессе изложения мы употребляем два термина: «психологическое сопровождение» и «психолого-педагогическое сопровождение». Это обусловлено тесной взаимосвязью данных направлений работы. В то же время различие в их целях влечет за собой разные акценты в содержании работы. Психолого-педагогическому сопровождению как помощи, содержащей педагогический (обучающий) аспект, посвящено немало работ. В то время как психологическому сопровождению уделяется меньше внимания.

Итак, учитывая сказанное ранее, цель психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с РАС, должна заключаться в поисках ресурса семьи и каждого ее члена в целом для создания условий, позволяющих воспитывать ребенка с РАС и при этом развиваться как семейной системе. Такая работа носит этапный характер. Но вместе с тем эти этапы не линейны и длительность каждого из них зависит от состояния конкретной системы в целом и каждого ее члена в отдельности. Психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС, должно учитывать состав семейной системы: он во многом определит содержание работы с конкретной семьей.

Поскольку родители, воспитывающие ребенка с РАС, как правило, концентрируют внимание именно на дефекте, то все их усилия направляются на его компенсацию или возможное лечение. Другими словами, у родителей возникает дефектоориентированное восприятие своего ребенка. Отсюда вытекают и дальнейшие их действия. Такое восприятие должно быть преобразовано одним из первых, так как теряется целый пласт социальных отношений, который мог бы сыграть значитель-



ную роль в дальнейшем развитии и интеграции ребенка с РАС в общество. Родители должны осознать и расставить приоритеты в стратегии воспитания ребенка: либо погрузиться в борьбу с заболеванием, чтобы лишь потом, когда-нибудь в будущем сын или дочь могли войти в общество, либо помогать ребенку уже сегодня жить в нем, развивать чувство собственного достоинства, мужество. Необходимо научить родителей воспринимать собственного ребенка с РАС как человека со скрытыми возможностями. В процессе психологического сопровождения специалисты должны помочь родителям составить адекватное представление о потенциальных возможностях ребенка с РАС, раскрыть его возможные перспективы.

Вся работа с семейной системой должна быть ресурсно-ориентированной, т. е. задачей психологической работы с родителями, воспитывающими детей с РАС, является выявление и развитие ресурсов семьи:

- ресурсы отдельных членов семьи (ребенка, мамы, папы и других членов семьи);
- внутрисемейных ресурсы;
- ресурсы, лежащие за границами семейной системы.

В групповой работе с семьей необходимо стремиться к осознанию и пониманию всеми ее членами неизбежности и необходимости формирования нового стиля жизни. Это первый шаг к поиску скрытых резервов семейной системы. Семье требуется помочь осознать используемый способ реагирования и помочь выбрать другой, более продуктивный. Возможна переоценка проблемы для снижения стресса; сравнение с жизнью других семей и поиск определенных преимуществ в своем положении; целесообразны духовные поиски высшего смысла в сложившейся ситуации; поиск поддержки среди друзей и знакомых.

В процессе психологического сопровождения следует стремиться к перестройке иерархии жизненных ценностей матери: для любого ребенка важна мать и ее отношение к нему. Не утилизированные ожидания родителей будут мешать формированию у них позитивного восприятия родившегося ребенка с РАС и, как следствие, препятствовать поиску ресурсов семейной системы.

Необходимо обучать родителей приемам саморегуляции своих эмоциональных состояний. По изменению психологического состояния родителей, воспитывающих ребенка с РАС, целесообразно перейти к гармонизации супружеских и семейных отношений. Важно подключать педагогическое сопровождение, обучая всех членов семьи взаимодействию с ребенком с РАС.

Большое внимание в процессе психологического сопровождения необходимо уделить психологической коррекции состояния матери. Целесообразно для перспектив дальнейшей работы переакцентировать ее внимание с переживания, связанного с чувством неуспеха, на желание видеть даже небольшие достижения ребенка с РАС и замечать его возможности. Важно раскрыть значимость самого ресурса рождения ребенка с РАС для личностного роста и развития самой матери. И здесь важно помнить о необходимости личного времени для женщины. Для того чтобы она могла принять происходящее в ее жизни, нужно время и спокойное состояние. С этой целью к работе с семьей можно подключить волонтеров, которые могли бы на некоторое время освободить мать от непрерывной заботы о ребенке с РАС.

В процессе работы ожидания родителей по отношению к ребенку с РАС подлежат коррекции, основной задачей становится выстраивание новой семейной перспективы будущего и будущего ребенка с РАС. Для этого необходимо обеспечить постепенный отход родителей от позиции отрицания существующих проблем их ребенка, от желания закрыться от мира к позиции взаимодействия с окружающим



миром. Одно из направлений работы психологического сопровождения должно быть посвящено постепенному устранению преувеличения родителями проблем ребенка с РАС и пересмотру их установки на отсутствие перспектив развития ребенка с таким диагнозом. В настоящее время известно 70 человек с диагнозом РАС, достигших больших успехов в разных областях и в жизни в целом: В. А. Моцарт, А. Эйнштейн, Л. Кэрролл, Ч. Дарвин, Б. Фишер, Б. Гейтс и др. Важна систематическая целенаправленная работа с родителями, ориентированная на устранение поисков чудесного лекарства, врача, знахаря, системы помощи и т. п., которые вдруг и сразу сделают ребенка с РАС абсолютно здоровым. Такая установка по отношению ко внешней помощи делает родителей пассивными наблюдателями за происходящим и лишает их необходимой активности и активной жизненной позиции. Тогда как своевременная и грамотная помощь, оказанная ребенку с РАС, способна активизировать его собственные ресурсы.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС, должно включать информационное обеспечение. Специалисту необходимо познакомить их с электронными и печатными изданиями, с соответствующими сайтами (например, <https://proautism.ru/>, <https://autizmy-net.ru/> и др.). Общение на форумах, созданных родителями детей с РАС, позволит увидеть опыт решения возникающих проблем другими семьями, определить общее, что характерно для ребенка с РАС, а что является индивидуальными проявлениями конкретного ребенка. Для семьи, в которой родился ребенок с РАС, востребованной является информация о том, как ухаживать за ним, как решать проблемы, возникающие каждый день, связанные с бытовыми задачами (прием пищи, навыки туалета и т. д.). Психолого-педагогическая поддержка должна быть строго дифференцированной и максимально приближенной к реальности, в которой живет семья ребенка с РАС.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС, может осуществляться в разных формах. Их выбор определяется готовностью конкретной семьи к сотрудничеству. Большой потенциал у таких форм, как родительский клуб, объединяющий родителей, воспитывающих детей с РАС, и родительские конференции. В этом случае общение происходит на равных. С одной стороны, присутствующим не надо объяснять многие моменты. С другой – появляется возможность узнать о том, как справляются другие родители с возникающими сходными проблемами, какие варианты решения одной проблемы существуют. На таких заседаниях родители способны дать обратную связь по многим проблемам как самих взрослых, так и ребенка.

Подводя итог изложенному, следует подчеркнуть необходимость переориентации модели психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с РАС. Поиск ресурсов в такой ситуации является более гуманистической ориентацией, чем модель, которая сосредотачивается на существующих дефектах развития ребенка с РАС. Важно различать цели, задачи, направления и формы работы с родителями и семейной системой в целом. В психолого-педагогическом сопровождении будут в этом случае разные акценты, учет которых сделает работу с родителями более продуктивной.

Список литературы

1. Баенская Е. Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2008. 46 с.



2. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 26.10.2020).
3. *Высотина Т. Н.* Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013. 162 с.
4. *Гусева О. В.* Особенности отношений в семьях с детьми с расстройствами аутистического спектра: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2018. 185 с.
5. *Каннер Л.* Аутистические нарушения аффективного контакта [Электронный ресурс]. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/975/kanner_statya.pdf (дата обращения: 01.02.2021).
6. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: Тервинф, 2017. 288 с.
7. *Ткачева В. В.* Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2005. 46 с.
8. *Хорошева Е. В.* Структурно-функциональные особенности семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 23 с.
9. *Kübler-Ross E.* Five stages of grief [Электронный ресурс]. URL: <https://www.businessballs.com/health-and-wellbeing/five-stages-of-grief-elisabeth-kubler-ross/> (дата обращения: 01.02.2021).
10. *Wing L.* The Autistic Spectrum: a Guide for Parents and Professionals. London, 1999. 224 p.

Дата поступления: 07.02.2021



Лукьянова Наталья Альбертовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и методики обучения, заведующий кафедрой филологии и методики обучения, Куйбышевский филиал, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышев, Россия, natlukjanova@rambler.ru

ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей использования дискуссии как метода формирования коммуникативных навыков, овладение которыми представляет собой одну из наиболее сложных задач в процессе обучения иностранным языкам. С учетом теоретических положений отечественной дидактики и основ коммуникативного обучения зарубежных исследователей-практиков в статье представлены основные принципы организации и проведения дискуссии, приведены опорные схемы для построения речевого высказывания в дискуссии. Изложенный в статье материал позволяет сделать вывод о преимуществе данного метода обучения и эффективности его использования при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: общение, дискуссия, формирование дискуссионных навыков, межпредметные связи, мотивация.

Lukyanova Natalya Albertovna

Candidate of Philological Sciences, Associated Professor of the Department of Philology and Methods of Teaching, Chief of the Department of Philology and Methods of Teaching, Kuibyshev branch Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev, Russia, natlukjanova@rambler.ru

DISCUSSION AS A METHOD OF COMMUNICATION SKILLS FORMATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The presented article is devoted to the study of the possibilities of using the discussion as a method of forming communicative skills when teaching a foreign language. The main goal of teaching communication skills is one of the most difficult tasks in the process of teaching foreign languages. Based on the theoretical theses of domestic didactics and the basics of communication training of foreign researchers-practitioners, the article presents the basic principles of organizing and conducting a discussion, the reference schemes for constructing a speech utterance in a discussion are given. The material described in the article suggests the advantage of this method of teaching and the effectiveness of its use in teaching a foreign language.

Keywords: communication, discussion, formation of discussion skills, inter-subject relations, motivation.

По современным образовательным стандартам обучения иностранному языку необходимым является формирование у обучающихся умения говорить подготовлено и спонтанно на изучаемом языке, а также входить в коммуникацию друг с другом. В последние десятилетия вопросам эффективного обучения неподготовленной речи в современной методической литературе уделяется особое внимание [1].



Существует множество приемов организации группового взаимодействия обучающихся с целью развития коммуникативных навыков. Одним из наиболее эффективных и одновременно наиболее трудоемких методов, требующих большой подготовительной работы, является дискуссия.

Дискуссия С. И. Ожеговым определяется как «способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решений в группе посредством обсуждения какого-либо вопроса или проблемы» [7, с. 52].

Теоретические основы использования метода дискуссии в учебном процессе для формирования коммуникативных навыков обучающихся изучались такими учеными, как Я. М. Колкер [9], Е. Н. Соловова [10], О. Е. Лебедев [11]. Среди зарубежных авторов следует отметить таких ученых, как L. H. Clark [12], F. Lawtie [13], Ur. Penny [14] и др.

С позиции дидактики дискуссию можно рассматривать и как метод интерактивного обучения, и как специальную технологию. Как метод дискуссия активно применяется в процессе обучения для организации мыслительной и ценностно-ориентированной деятельности обучающихся, а как технология используется при организации и проведении социально-психологических тренингов, деловых игр, решении различных ситуаций и задач, так как именно дискуссия позволяет привлечь к активному участию наибольшее количество обучающихся с целью поиска ответа на поставленные вопросы. Грамотно подготовленные дискуссии создают благоприятные условия для открытого выражения собственных мнений, позиций в отношении к обсуждаемому вопросу.

С целью активизации обучения следует создавать дидактические и психологические условия осознанности учения, где учащийся проявляет не только интеллектуальную, но и социальную и личностную активность, может выразить себя как субъект учебной деятельности [8, с. 118].

В ходе дискуссии участнику предоставляется возможность получения новой информации от оппонента и союзника, демонстрации собственных знаний, умений и навыков, проверки своих представлений и возможности нахождения компромисса в решении поставленной задачи. Кроме того, «дискуссия и дебаты имеют мощный потенциал для привлечения знаний и умений из разных областей наук, что активизирует процесс усвоения знаний, увеличивает широту и диапазон их применения» [5, с. 215]. Использование знаний из различных областей дает обучающемуся возможность изучить сущность проблемы с разных сторон, глубже изучить причинно-следственные связи. В этом случае междисциплинарность проявляется в полном объеме, актуализируется уже знакомый материал и образуется целостное восприятие информации.

В процессе обучения иностранному языку дискуссия всегда носит творческий характер. Именно творчество в обучении развивает способности обучающихся, дает им почву для размышления и анализа информации и аргументов. В ходе дискуссии участнику необходимо выстроить свое высказывание логически правильно, аргументированно изложить свою позицию, что способствует внутреннему воспитанию личности.

Также личностное становление обучающегося во время дискуссии обусловлено направленностью на ценности. Это происходит благодаря тому, что организация дискуссии не будет эффективна без создания определенных условий, которые помогают обучающимся проявлять свою индивидуальность и выражать собственную точку зрения на поставленную проблему.



Г. А. Баева утверждает, что «дискуссия с коммуникативной точки зрения всегда полилогична. Что означает учет всех мнений, которые будут приведены. Каждый участник дискуссии имеет право на собственное мнение и на возможность его выражения. Но характер этого полилога может быть разным:

Полилог – разноголосие – разногласие, спор. Так как каждый участник защищает свою позицию, не учитывая мнения другого.

Полилог – многоголосие – согласие, дополнение друг друга. Зачастую находение компромисса, диалог» [4, с. 125].

Современная методическая литература описывает множество сходных и различных характеристик в представлении дискуссии и спора. Спор чаще всего рассматривается как неотъемлемый элемент дискуссии, в то же время находятся и отличительные черты, что дает возможность разьединить эти два понятия. Естественно, что для дискуссии характерно наличие оппонентов, представляющих разные точки зрения, и это повышает ее продуктивность, так как именно конструктивный и организованный конфликт порождает за собой находение компромисса и решение обсуждаемых проблем, а не стремление отстоять свою точку зрения или во что бы то ни стало победить. Важными условиями для эффективной организации дискуссии являются проявление уважения к другой точке зрения и способности обучающихся прислушаться к другому. В споре складывается немного другая ситуация: спор хоть и имеет организованный характер, но без присутствия противостояния его организовать не получится. Цель данного вида дискуссии: направить обучающихся на обдумывание проблемы и научить аргументированно отстаивать свою позицию, взвесив все «за» и «против» [3, с. 23]. Дискуссию-спор вводят для полного рассмотрения наиболее важных проблем, не имеющих однозначного решения.

По утверждению Р. С. Алпатовой, «дискуссия-диалог организуется для совместного обсуждения учебных проблем, решение которых может быть достигнуто путем дополнения монологов и прислушивания к другим участникам» [3, с. 23].

Аргументы играют главную роль в дискуссии. Именно они отличают организованную дискуссию от обычного спора. Обсуждая проблему, каждая сторона, оппонировав мнению собеседника, аргументирует свою позицию.

Педагогическая практика показывает нам разнообразие способов организации дискуссии. Это обусловлено тем, что дискуссия может быть введена как в учебный процесс непосредственно на уроке, так и во внеучебную деятельность в форме коллективного творческого мероприятия. Именно цели проведения дискуссии, содержание темы, количество и уровень готовности учащихся определяют столь разнообразный выбор форм ее организации.

Выделяют следующие виды дискуссий: «Круглый стол», «Дебаты», «Эстафета», «Аквариум», «Вертушка» и т. д. Рассмотрим каждый из них подробнее.

«Круглый стол» предполагает всестороннее и общее рассмотрение проблемы, является главным в данном виде дискуссии. Обычно участникам нужно не найти решение конкретной проблемы, а попробовать обширно рассмотреть ее, заняться обсуждением разногласий в данной отрасли и высказать личные аргументированные мнения.

При данной форме организации дискуссии обучающимся приходится вступать в контакт друг с другом для того, чтобы найти компромисс и сформировать единую картину рассмотрения проблемы. В данном случае столы нужно поставить кругом, чтобы обучающиеся смогли общаться коллективно.



«Эстафета» представляет собой определенную последовательность обсуждения предлагаемых вопросов и аспектов одной темы в малых группах с последующим выходом на анализ и согласование с выводами всех групп.

«Дебаты» являются одной из разновидностей дискуссий-споров. Данный вид осуществляется для общего анализа непростой и актуальной проблемы, имеющей в своем составе разные аспекты. Основными навыками, которые обучающиеся приобретают в процессе занятия, являются аргументация и отстаивание собственной позиции, убеждение своего оппонента. Участие может принимать большое количество команд, собранных по выражению единого мнения, с которым выступает один оратор от команды. Число команд определяет время проведения мероприятия и длительность выступления участников.

«Аквариум» – это вид дискуссии, направленный в первую очередь на то, чтобы участники могли провести анализ своего поведения в спорной и порой морально сложной ситуации (способны ли они слышать другого, держать себя в руках).

«Вертушка» характеризуется сменным составом группы. Каждый участник может стать ведущим дискуссии, вносить изменения в ее ход, если аргументирует свой поступок. Обеспечивая максимальную активность и включенность каждого в обсуждение всех аспектов проблемы, этот вид дискуссии формирует коммуникативные и организационные навыки. Группы, участвующие в дискуссии, могут изменять свой состав, а член команды может перейти в другую, если противоположная команда выдвинула такие аргументы, которые убедили его пересмотреть свою точку зрения на обсуждаемую тему. Данная форма дискуссии используется ограниченно, так как зачастую инициатива участников в предложении вариантов хода работы крайне мала.

Задачей школьного образования является развитие способностей обучающихся, воспитание личности, которая готова вступить в коммуникацию. Классические методы обучения не всегда могут обеспечить данное развитие. Как субъекту образовательной деятельности на уроке ученику необходимо вступать в образовательный процесс по собственному желанию и применять полученные знания на практике, а для этого нужен мотив. Мотивация является одним из важных факторов в процессе обучения, поэтому преподаватель всегда находится в поиске оптимальных методов и приемов с целью повышения заинтересованности обучающихся при изучении дисциплины. Важную роль в этом процессе играют интерактивные методы, к которым и относятся дискуссии [2, с. 110]. Тем самым эта мотивация и деятельность готовит ребенка к социализации во внешнем мире.

Благодаря коммуникативным упражнениям создается ситуация, приближенная к реальному общению. В таком случае коммуникация при проведении дискуссии будет являться не только целью, но и средством обучения [6].

Для того чтобы иностранный язык как школьный предмет стал более ориентирован на практическое применение, необходимо использовать неклассические и интересные формы занятий, основанные на деятельностном подходе, при котором происходит включение обучающихся в каждое действие на занятии.

Основной целью изучения иностранного языка является обучение коммуникации на изучаемом языке. Такие коммуникативные навыки, как умение найти компромисс, договориться и просто общаться, которые обучающиеся приобретают в процессе обучения, предполагают их использование не только в учебе, но и в реальной жизни, ведь посредством этого у обучающихся происходит развитие мыслительных процессов.



Учебная дискуссия является одним из эффективных методов для формирования коммуникативных навыков. Важными аспектами учебной дискуссии являются четкий продуманный ход работы и актуальное содержание. В процессе обучающиеся выясняют и обсуждают поставленную проблему, пересматривают свои точки зрения и получают новые знания. Общий вывод в конце занятия выводится коллективно и в процессе дискуссии соблюдаются заранее поставленные правила ее проведения. Сама дискуссия не направлена на решение конкретной проблемы, важнее приобретенные навыки.

Та ситуация, в которой оказывается ученик, ведет за собой потребность общения, что предоставляет почву для применения метода дискуссии для формирования коммуникативных навыков в большем масштабе. Так или иначе в ходе проведения урока в форме дискуссии ученик почувствует потребность вступления в коммуникацию с другими участниками и использует те правила, которые были изучены на уроке и хорошо им усвоены. Отстаивание собственной позиции и переубеждение соперника осуществляется при помощи логично выстроенного высказывания.

Помимо этого, при своем выступлении участники используют как вербальные, так и невербальные средства общения, для того чтобы произвести на других хорошее впечатление и эмоционально окрасить свое выступление. Применяя дискуссию как метод формирования коммуникативных навыков, педагог развивает у обучающихся также и умения грамотно выстроить свою речь, которая будет представляться на уроке, использовать как активный, так и пассивный лексикон и уметь воспользоваться жестами и мимикой при выступлении.

По содержанию и структуре дискуссионных занятий важно отметить, что дискуссия, как и любая другая форма учебного занятия, имеет такие этапы: вводная часть, основная часть и заключение.

В вводной части обязательна организация благоприятного эмоционального настроения класса, также необходимо групповое обсуждение того, что будет происходить на уроке. Именно в вводной части учитель актуализирует у обучающихся имеющиеся знания и представления, мотивирует их к предстоящей деятельности и вводит необходимую информацию. Также учитель мотивирует к работе сообща, настраивает класс на совместное решение проблем и задач и знакомит их с правилами проведения дискуссии.

Организуя дискуссию, необходимо помнить о правилах, без которых невозможно достичь планируемых результатов.

1. Каждый участник дискуссии имеет право на собственное высказывание, вплоть до противоречий с собеседниками.
2. Все дополнения и поправки должны быть учтены в формулировке конечного результата.
3. Переход на личности и оскорбления запрещены. Каждому участнику необходимо аргументировать свое мнение без оскорблений оппонента.
4. Уважение к окружающим – ключ к успешной работе.
5. Обсуждение проблемы не должно выходить за рамки дозволенного, участники говорят четко и по теме.
6. Если возникает критика, то за ней должно быть предложено иное положение, противопоставленное критикуемому.

Вводная часть дискуссии не должна быть нейтральной и бесцветной и оставить равнодушными к обсуждаемой проблеме всех участников. Также важна комфортная обстановка. Чтобы каждый участник смог внести свою долю в общую работу, ему важно знать, что его мнение не будет упущенным.



Тема дискуссии должна соответствовать не только интересам, но и возрасту и способностям класса. Также она должна быть актуальной и противоречивой, вызывая живой интерес к взаимодействию и общению.

Приемы ввода темы также разнообразны. Учитель может использовать загадку, ребус, фрагмент мультфильма или фильма, а обучающиеся в свою очередь должны угадать, о чем пойдет речь на занятии. Важно использовать тот материал, который будет понятен, но над которым стоит задуматься.

Например, педагог планирует организовать урок-дискуссию на тему «Violence should not be shown on the screen» (Жестокость не должна быть показана на экране). На начальном этапе урока представляется изображение, при просмотре которого у обучающихся возникнут противоречивые эмоции. Изображение отображает тему полностью, но не раскрывает ее.

На следующем этапе проходит основная деятельность участников. Основная часть зависит от выбранной формы проведения и от соблюдения правил (перечислены выше) участниками.

Каждый обучающийся имеет право высказаться, будь то подготовленное заранее выступление или реагирование на речь одноклассника. Учитель дает четкую установку, что молчание в классе может достигать максимум 2 минуты. Если все-таки случилась заминка и класс перестал высказываться, то учитель может внести новую информацию.

Задачами ведущего (учителя) будут являться: поддержка на всем протяжении благоприятного эмоционального фона; мотивация участников к активной деятельности; наблюдение за тем, что все участники вовлечены в общее обсуждение; управление ходом дискуссии.

Заключительный этап предполагает поиск компромисса и общего вывода.

Все участники дискуссии совместно разрабатывают примерный план будущих действий (по решению проблемы либо по дальнейшему ее изучению). На данном этапе производится анализ поведения и вовлеченности в работу всех участников, актуальности высказываний и эффективности проведения занятий в такой форме. Ведущий должен учесть мнения всех участников, объединить информацию и сделать выводы.

Для того чтобы коммуникация состоялась уже на первой попытке организации дискуссии, возможно использование подстановочных таблиц, которыми смогут воспользоваться учащиеся. Такие таблицы используются для создания важных речевых конструкций, с которыми участники дискуссии смогут выразить свое мнение (табл. 1, 2).

Таблица 1

Пример таблицы для создания речевых конструкций

It's difficult to be	indifferent to
It's natural to be	pleased with
One can (cannot) be	accustomed to
One shouldn't be	surprised at



Пример таблицы для создания речевых конструкций

I'm glad	we I	never	see hear	men give flowers to women
It's strange		often		teacher shout at their pupils
It's natural		sometimes		(about) girls fight
It's a pity		seldom		children drink beer

При дискуссии важно сформировать вопросно-ответную форму взаимодействия, чтобы ученики смогли выстроить высказывание, задать вопрос оппоненту. Можно дать первоначальное задание – составить диалог на обозначенную тему по схеме (табл. 3).

Таблица 3

Пример схемы диалога

<i>Ученик 1</i>	<i>Ученик 2</i>
Мнение	Уточняющий вопрос
Разъяснение	Сомнение
Аргумент	Несогласие, контраргумент
Предложение	Переспрос
Предложение с убеждением	Согласие

Для поддержания и мотивирования учащихся также можно использовать разные виды поощрений: баллы, зарабатываемые в процессе, словесные поощрения и др.

В организованной дискуссии время выступления каждого участника ограничено, это значит, что ученики должны уметь четко формулировать свою мысль и выражать ее лаконично.

В плане подготовки учащихся к ведению дискуссии могут быть предложены следующие виды работы:

- 1) ответы на дискуссионные вопросы;
- 2) аргументированные ответы на вопросы;
- 3) высказывание по поводу серии дискуссионных вопросов;
- 4) выбор одного из контрастирующих подходов к проблеме.

В педагогической практике иногда возможен прием провокации, когда педагог по ходу выступления ученика «подливает масла в огонь». Но данный прием применяют только с тем обучающимся, который сможет адекватно отреагировать и адаптироваться к новой информации, при этом не потеряв собственную логику высказывания.

Иногда складывается ситуация, когда стоит прервать дискуссию, но только в том случае, если высказывания участников подобраны неверно либо участники проявляют себя грубо, неактивно, не участвуют в общем обсуждении вопроса. В таком случае педагогу стоит перенести дискуссию на другое занятие и дать учащимся возможность подготовиться более углубленно.

Педагог может воспользоваться следующими приемами, которые будут стимулировать обучающихся на работу.

1. Вопросы, которые мотивируют к углублению мысли (Where did you find that information? / Где ты нашел эту информацию? How can you show the validity of your answer? / Как ты можешь показать достоверность своего ответа?).

2. Предупреждение, заставляющее участника дискуссии сделать свой доклад более содержательным, избегая обобщений и неконкретных высказываний.



3. Просьба аргументации (What do you mean? / Что ты имеешь в виду? How does this happen? / Как это происходит?).

4. Информативное, краткое высказывание ведущего (образ, реплика, похвала, поддержка и т. д.) помогает вести обсуждение, вносящее новую информационную струю и побуждающее к дальнейшей работе.

5. Предложение альтернативы. Введение тезиса, противоположного высказанному.

6. Попытка довести до абсурда то высказывание, с которым он согласился ранее.

7. Заключительный вывод поможет привести всех участников к общему и всем близкому выводу.

При проведении учебного занятия в форме дискуссии педагогу необходимо придерживаться следующих правил: он не может встать на чью-либо сторону, ему необходимо учитывать все мнения и высказывания участников. Задачей педагога является научить слушать друг друга, логично выстраивать свое выступление, аргументировать его.

В заключении отметим, что основными результатами уроков-дискуссий могут являться: развитие мыслительных процессов обучающихся; информативный обмен; расширение личного кругозора; обогащение внутренней культуры личности; развитие навыков самоконтроля; приобретение эмоционального баланса; наращивание жизненного опыта в спорных моментах; формирование навыков коммуникации. Таким образом, дискуссия является эффективным методом формирования коммуникативных навыков при обучении иностранному языку.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 29.01.2021).

2. Аганина Р. Н. Дискуссия как метод интерактивного обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. 2018. № 3. С. 108–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34978235> (дата обращения: 29.01.2021).

3. Аллатова Р. С. Проблема обучения полилогу на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1989. № 5. С. 23–25.

4. Баева Г. А. О роли компетентностного подхода в современном образовании // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода: сборник статей / отв. ред. Г. А. Баева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. С. 57–85.

5. Баркова Н. Н., Карпенко А. В. Дискуссии и дебаты как методы профессионального обучения студентов педагогического университета [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2019. № 6. С. 211–219. URL: <http://www.pmedu.ru/images/2019-6/20.pdf> (дата обращения: 29.01.2021).

6. Богданова Ю. З. Дискуссия как метод преподавания риторики в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 103–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37637418> (дата обращения: 29.01.2021).

7. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/search?term> (дата обращения: 03.02.2021).

8. Коростелева С. Г. Дискуссия как активный метод обучения в профессиональной подготовке будущего учителя [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 118–122. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-kak-aktivnyy-metod-obucheniya-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-uchitelya/viewer> (дата обращения: 29.01.2021).

9. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 264 с.



10. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.

11. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение, 2003. 239 с.

12. *Clark L. H.* Secondary and middle school teaching methods [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Clark-Secondary-and-Middle-School-Teaching-Methods-7th-Edition/PGM93848.html> (дата обращения: 05.01.2021).

13. *Lawtie F.* Teaching speaking skills 2-overcoming classroom problems [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.scribd.com/document/354489676/Lawtie-Fiona-2004-Teaching-Speaking-Skills-2-Overcoming-Classroom-Problems-TESL-Journals> (дата обращения: 02.02.2021).

14. *Penny A.* Coursebook for language teaching. Cambridge University Press, 2012. 336 p.

Дата поступления: 04.02.2021



Руденская Юлия Евгеньевна

*кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, rudenskaja@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0003-1270-6820*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕПРИВАЦИЯ КАК ИНДУКТОР ВИКТИМОГЕНЕЗА ЛИЧНОСТИ: РЕФЛЕКСИВНЫЙ МЕТОД ВИКТИМОДИАГНОСТИКИ

Аннотация. Социально-психологическая виктимология личности – авторское направление, разработанное Е. В. Руденским, активно развивается, усложняется его тезаурус, разрабатываются специфические теоретические и практические методы. Это создает затруднения у наших коллег, студентов, магистрантов в понимании феноменов социально-психологической виктимологии. Цель данной статьи – преодолеть разрыв между теорией и практикой, на реальных примерах продемонстрировать, как функционируют различные явления, описываемые в социально-психологической виктимологии личности. В статье представлена иллюстрация применения рефлексивного метода виктимологической диагностики феномена социально-психологической депривации в интерактивной системе семьи. На материале художественного фильма «Прощай, Кристофер Робин!» проводится анализ онтологических статусов субъектов интерактивной системы семьи, описываются дисгармоничные нюансы их взаимоотношений. Показан механизм влияния социально-психологической депривации личности на индукцию виктимогенеза. Данная работа позволяет перевести теоретические концепты в узнаваемые поведенческие линии, провести связь между теорией и практикой, что особенно важно при организации образовательного процесса в рамках компетентностной парадигмы.

Ключевые слова: социально-психологическая депривация, виктимогенез, онтогенетическая социализация, эвентуальная виктимность, аттракция, дисгармония межличностных отношений, социально-психологическая виктимология личности.

Rudenskaya Yulia Evgenievna

*Ph. D. in Sociology, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, rudenskaja@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0003-1270-6820*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL DEPRIVATION AS A INDUCTOR OF PERSONAL VICTIMOGENESIS: A REFLEXIVE METHOD OF VICTIMODIAGNOSIS

Abstract. Socio-psychological victimology of the personality is actively developing, its thesaurus is becoming more complicated, and specific theoretical and practical methods are being developed. This creates difficulties for our colleagues, students, undergraduates in understanding the phenomena of socio-psychological victimology. The purpose of this article is to bridge the gap between theory and practice, to demonstrate using real examples how various phenomena described in the socio-psychological victimology of the individual function. This article is an example of the practical application of the provisions of the



socio-psychological victimology of personality, the author's direction, developed by E. V. Rudensky, namely, the method of reflexive victim diagnostics. The article presents an illustration of the application of the reflexive method of victimological diagnostics of the phenomenon of social and psychological deprivation in the interactive system of the family. Based on the feature film "Farewell Christopher Robin!" the analysis of the ontological statuses of the subjects of the interactive system of the family is carried out, the disgamonic nuances of their relationships are described. The mechanism of the influence of socio-psychological deprivation of personality on the induction of victimogenesis is shown. This work allows you to translate theoretical concepts into recognizable behavioral lines, to draw a connection between theory and practice, which is especially important when organizing the educational process within the framework of the competence paradigm.

Keywords: socio-psychological deprivation, victimogenesis, ontogenetic socialization, eventual victimization, attraction, disharmony of interpersonal relations, socio-psychological victimology of personality.

Виктимологическая диагностика является как одним из разделов социально-психологической виктимологии личности, так и самостоятельной учебной дисциплиной, которая реализуется в образовательных программах магистратуры на базе Новосибирского государственного педагогического университета.

В процессе девиктимизации личности клиента виктимологическая диагностика занимает первостепенное значение. От умения правильно идентифицировать тип виктимности личности, ее актуальные социально-личностные дефициты зависит успех социальной терапии виктимности личности. Виктимологическая диагностика предполагает не только владение терминологическим аппаратом социально-психологической виктимологии личности, но и умение использовать различные инструменты познания для идентификации специфических явлений, детерминированных дефектом онтогенетической социализации личности.

Нами был разработан и адаптирован метод рефлексивной виктимодиагностики, который предполагает использование художественных фильмов для тренинга интерпретативных и рефлексивных компетентностей социальных психологов-виктимологов [4].

Используя метод рефлексивной виктимодиагностики, мы осуществляем анализ видеофильмов с целью выявить различные феномены социально-психологической виктимологии личности, познать их онтологию и генезис. В данной работе мы проиллюстрируем, как социально-психологическая депривация личности запускает виктимогенез личности.

Качество отношений с близкими и ранняя депривация – ключ к формированию онтогенетического своеобразия личности и ее способности выстраивать конструктивные отношения с другими. Социально-психологическая депривация рассматривается нами как индуктор виктимогенеза личности.

Социально-психологическая депривация – это лишение развивающейся личности конструктивных межличностных отношений, которые делают невозможным реализацию развивающейся личностью своих социогенных потребностей в данных отношениях [5].

Особенность данного явления состоит в том, что развивающаяся личность может иметь полную и благополучную по социальным меркам семью, но при этом пребывать в состоянии дисгармонии межличностных отношений. Поэтому наличие обоих родителей не является гарантом полноценных и гармоничных межличностных отношений как социально-генетической основы онтогенетической социализации личности ребенка.



Художественный фильм «Прощай, Кристофер Робин!» (режиссер Саймон Кёртис, 2017) является иллюстрацией феномена социально-психологической депривации личности в интерактивной системе семьи. Данный фильм показывает фрагмент жизненной ситуации мальчика Билли Муна, его семью и их межличностные взаимоотношения. На примере главных героев мы можем осуществить метод рефлексивной виктимодиагностики и показать особенности реализации социально-психологической депривации личности в интерактивной системе семьи.

Проанализируем онтологический статус главных героев и особенности их межличностных взаимоотношений.

Алан Милн (отец) находится в состоянии посттравматического стрессового расстройства. Резкие звуки, свет, мухи вызывают у него возвращение к ситуации военных действий, деморализуют и порой делают опасным для окружающих. Данное состояние влияет на его личность тотально, ему сложно вернуться к активной творческой жизни, все мысли сводятся к тому, что нужно написать книгу об опасностях войны, как бы выложить на бумагу всю ту боль и невзгоды, которые он пережил.

Как таковые межличностные взаимодействия между Аланом и сыном эпизодичны. Обычно отец предпочитает заниматься своими делами, гулять в одиночестве. Билли ругают за то, что он инициирует общение с отцом («Не отвлекай отца, он пишет важную книгу»). В тот момент, когда отец с сыном остаются вынужденно одни, мы наблюдаем интересную ролевую инверсию – парентификацию [10]. Билли становится для Алана «мудрым взрослым». Он помогает ему справиться с паническими атаками (ситуация с ульем пчел, лопающимся шариком и др.) и проявляет заботу. Мы фактически видим эмоциональный контакт между ними. Билли пробуждает в Алане его эго-состояние Ребенка, возвращает ощущение счастья, безмятежности. Алан начинает видеть мир другими глазами (эпизод в лесу, когда они фантазируют, что зима и идет снег). Благодаря Билли Алан погружается в другой мир, который далек от жестокости и войны.

Этот опыт межличностных взаимодействий помогает Алану начать писать. Его первые труды получают одобрение, он становится мировой знаменитостью.

К сожалению, Алан не развивает межличностные отношения с сыном. Он спекулирует его образом, идет на поводу у супруги, которая все личное делает публичным. Отец периодически замечает, что жизнь сына перегружена задачами не по возрасту, но его замечания встречают уверенный отпор Дафны и сходят на нет. Только очевидное погружение в жизнь сына, после ухода Няни, показывает Алану, во что они превратили безмятежный мир ребенка.

Алан переживает чувство вины по отношению к сыну. Но собственные социально-личностные дефициты не позволяют выстроить иные отношения. Так, когда отец с сыном делают совместное фото для газеты, фотограф обращается к Алану: «Немного нежности, Вы же отец». Алан прекращает спекулировать образом сына, но вместо добрых и теплых отношений Билли попадает в интернат. Формально происходит смена ведущего типа депривации. Вместо острой формы социально-психологической депривации Билли получает социальную депривацию со своими деструктивными новообразованиями.

Межличностные отношения как социально-психологическое условие социализации личности предполагают:

- установление психологического контакта;
- формирование отношения аттракции между субъектами интеракции;
- управление межличностными отношениями и их развитие [5].



Между Аланом и сыном возник психологический контакт, была аттракция, но отец оказался неспособен развить межличностные отношения. Умение установить психологический контакт и его развивать являются важными компонентами родительской компетентности. Алан Милн, обладая дефицитом родительской компетентности, стал для сына виктимогенным агентом социализации. Формально он использовал сына для выхода из анапсиза, но так и не смог выполнить социально-психологические задачи отцовства. По словам самого Милна, «то время самое лучшее, что со мной происходило».

Таким образом, виктимологическая рефлексия личности Алана Милна и его межличностных отношений с сыном, показанных в художественном фильме «Прощай, Кристофер Робин!», позволяет нам сделать вывод:

- онтогенетический статус Алана Милна – эвентуальная виктимность;
- тип интерактивной культуры отца – выгода;
- аттракция по отношению к сыну не является доминирующим эмоциональным состоянием;
- межличностные отношения между отцом и сыном дисгармоничны [3].

Дафна Милн – мама, яркая женщина, любительница внимания и роскоши. Решила родить ребенка, чтобы «взбодрить мужа» и тем самым вернуть его к активной творческой жизни. Инфантильна, эгоистична, эмоционально холодна, резка и порой нетактична с теми, кто ниже рангом.

Дафна – виктимогенный агент онтогенетической социализации и использует неконструктивный тип родительского взаимодействия с сыном.

Дафна не называет сына по имени, а обращается к нему или в игровой роли, или использует слово «мальчик». Мы видим, что она не принимает сына, что проявляется в отвержении родившегося младенца (так, Дафна несколько раз повторяет в фильме: «Он чуть меня не убил»). А также мама не принимает пол ребенка, в детстве наряжает в платья и в более взрослом возрасте предпочитает феминный образ сына (женские блузки вместо рубашек, стрижка и пр.).

Подобное поведение со стороны родителя говорит о психологической незрелости, неготовности конструктивно исполнять роль агента социализации для развивающейся личности. Анализ эмоционального контакта матери и сына, отдельных поведенческих проявлений позволяет нам говорить об эгоистичном (нарциссическом) типе нелюбящей матери. Во-первых, она активно пользуется возможностью возвыситься с помощью ребенка. Она использует образ Кристофера Робина и поощряет внимание журналистов, соглашается на фотосессии, конкурсы, презентации, которые явно не по возрасту ее сыну. Между Дафной и Няней возникает разговор об этом, и мать однозначно дает понять, что все предложения надо принимать. Для нее главное – мнение окружающих, а не чувства или истинные желания ее сына. Во-вторых, она принижает значение мыслей и чувств сына, они часто игнорируются или подменяются, что мы далее подробно проиллюстрируем.

Важно понимание детерминат поведения Дафны: «Нарциссические матери лишают нас любви не потому, что слишком себя любят. Они оставляют нас без любви, потому что настолько поглощены тем, чтобы казаться важными, безупречными и исключительными, что для других просто не остается места» [9, с. 46]. Именно поэтому Дафна формирует противоречивое впечатление у зрителей. Опыт применения рефлексивной виктимодиагностики данного фильма со студентами факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета показал, что часть студентов видят Дафну эгоистичной и властной женщиной, другие – ранимой, скованной своими дефицитами.



Дафна мастерски умеет унизить, в фильме это нападки на Няню, которые резко контрастируют с ее общей линией поведения. Например, она говорит: «Хорошо, что война забрала мужчин, такие женщины, как Вы не смогут выйти замуж».

Дафна прикрывает свои манипуляции обаянием и безупречным поведением. Она мила с сыном на людях. Играет с ним в игру (озвучивает мягких игрушек), привозит подарки, улыбается и кокетничает. Она преподносит сыну суровый урок – внимание нужно завоевывать, оно не дается просто так и без условий. Мать благоволит сыну, когда он нужен ей, чтобы хорошо выглядеть в свете. Фактически Кристофер Робин (вымышленный персонаж, а не Билли Мун – реальный мальчик) является демонстрацией социуму того, какая она потрясающая мама.

Ситуация разлуки с матерью показывает качество эмоциональной связи с сыном. Билли Мун спокойно воспринимает тот факт, что мама уехала на неопределенное время и неизвестно куда. Но проявляет острую реакцию на разлуку с Няней (оцепенение и острая тоска) [1]. В вечерних молитвах он просит Бога, чтобы Няня скорее вернулась, а маму упоминает формально. Возвращение мамы вызвало у Билли Муна сдержанную реакцию и минимальный интерес, а вот возвращение Няни – бурю эмоций, объятия, восторг. Хотя Няня не привезла ребенку ничего, в отличие от мамы, приехавшей с новой игрушкой.

Эгоистичный тип материнской нелюбви приводит к формированию деструктивных качеств личности ребенка. У Билли Муна мы можем наблюдать следующие деструктивные новообразования: оторванность от собственных чувств и мыслей, проблемы с их пониманием; трудности в установлении близких отношений; чувство одиночества и потерянности; отсутствие подлинного самоуважения [8].

Оторванность от собственных чувств и мыслей, проблемы с их пониманием. Билли был лишен «эффективной зависимости» в семье, был неспособен обращаться за эмоциональной поддержкой и принимать ее. Он выполнял все просьбы и задания родителей, но эмоционально становился все дальше и дальше от них. Так, в свой день рождения он оказывается один, родители на приеме в Америке. Телефонный разговор с отцом, который мило беседует с сыном, транслируется по радио. Осознание данного факта шокирует Билли. И уже став взрослым, он говорит отцу: «Мне нужны были родители, а не оркестр».

Трудности в установлении близких отношений. На Билли сваливается тотальная популярность, но все видят в нем не настоящего мальчика, а выдуманного персонажа. Его это пугает, он начинает отстраняться от людей. Далее мы видим, что в пансионате он становится жертвой буллинга, его высмеивают, рядом нет никого, кто бы поддержал.

Чувство одиночества и потерянности. Дафна не испытывает к сыну привязанности. Так, в начале фильма мы видим, что она оставляет в холле кричащего младенца и спокойно предается своим мыслям на втором этаже. Она бросает его в загородном доме и на две недели исчезает из его жизни. Билли, не знавший материнской любви, был очень привязан к Няне. Но из-за конфликта с родителями Няня покидает Билли. Он вновь переживает утрату. В детстве – любви мамы, теперь – Няни. Любовь матери – это эмоциональный отклик, ее нельзя вызвать усилием воли, нельзя выторговать. Дафна в силу собственной виктимности была не способна на конструктивную привязанность к сыну. Она игнорировала его эмоциональные сигналы. Так, расстроенный ребенок получает директиву: «Не хнычь, в нашем доме это не принято», «Не думай – и не случится».

Отсутствие подлинного самоуважения. В финале фильма мы видим, что Билли Мун испытывает острую потребность в признании со стороны, но именно как



Билли Мун, а не как Кристофер Робин. Так, Билли говорит отцу: «Хочу стать рядовым Билли Муном, настоящим человеком». Он отказывается от всего, что связано с Кристофером Робинсом (деньгами, авторскими правами, именем).

Виктимологическая рефлексия личности Дафны Милн и ее межличностных отношений с сыном, показанных в художественном фильме «Прощай, Кристофер Робин!», позволяет нам сделать вывод:

- онтогенетический статус Дафны Милн – эвентуальная виктимность;
- тип интерактивной культуры матери – выгода (использование сына для самовозвеличивания);
- полностью отсутствует аттракция по отношению к сыну;
- межличностные отношения между матерью и сыном дисфункциональны [3].

Таким образом, Алан и Дафна являются родителями формально, никто из них не выполняет родительскую роль конструктивно. Их собственные социально-личностные дефициты не позволяют выстраивать конструктивные межличностные отношения как друг с другом, так и с сыном. Члены семьи Милн эмоционально разобщены. Успех Алана возвращает Дафну в семью и перемещает Билли с периферии внимания в центр, но уже не в качестве Билли Муна, а как Кристофера Робина – мальчика из волшебной сказки. Реальные психологические задачи родителя перенесены на Няню.

Няня (Олив) с младенчества воспитывает Билли Муна, она выступает для него в качестве объекта привязанности. Няня является тем конструктивным агентом социализации, который предупредил социально-психологическую депривацию в младенчестве. Няня настроена на ребенка, их общение всегда происходит на одном физическом уровне (она всегда присаживается, чтобы видеть глаза ребенка). Она идеально балансирует между главными родительскими задачами – заботой и доминированием [2].

Няня становится тем конструктивным агентом социализации для Билли, который поддерживает его нормативность. Критической ситуацией становится популярность отца, его желание эксплуатировать Билли для продвижения собственных книг. Няня не обладает полномочиями, чтобы защитить Билли. Так, она прогоняет журналистов, но получает неодобрение от Дафны, которая заявляет: «Таймс – это хорошо!»

Конфликт между Няней и родителями приводит к ее увольнению, и Билли лишается единственного источника конструктивных межличностных отношений, утрачивает свою фигуру привязанности. В этот момент процесс онтогенетической виктимизации, который до этого протекал латентно, переходит в более активную фазу.

Исходя из вышесказанного, мы можем описать логику виктимизации личности Билли Муна, показанную в фильме.

1. Низкое качество межличностных отношений с родителями создает деструктивные основания для социально-психологической депривации социализирующейся личности главного героя (дефицит социально-личностных компетентностей агентов онтогенетической социализации). Присутствие в жизни Билли Олив поддерживает до определенного момента нормативную психодинамику у мальчика, но социально-психологическая депривация со стороны родителей искажает социализационный процесс.

2. Социальная фрустрация социогенных потребностей социализирующейся личности. Все социальное функционирование Билли сводится к презентациям новых книг отца. У него нет времени на игры, свободное общение, эмоциональные связи.



Он не может контролировать свой день, контакты. Когда он протестует, отказывается быть с кем-то любезным, родители уговаривают его, но не пытаются понять причину отказа.

3. Ощущение субъективного неблагополучия в межличностных отношениях с агентом онтогенетической социализации. Билли понимает, что все сокровенное, личное между ним и родителями тут же становится достоянием миллионов. Степень дезориентации хорошо показана в сцене, когда Билли не знает, как назвать отца, – «Василек, Мистер Милн, папа». Билли понимает, что его использовали. Так, он говорит отцу: «Ты пишешь книгу, а я думал, что мы играем»; гуляя с няней: «Все смотрят на нас, как на зверей в зоопарке»; и в финальной части фильма – отцу: «Я помог тебе, теперь твоя очередь».

4. Блокирование онтогенетической социализации личности – актуализация онтогенетической виктимизации. Наличие Няни в его жизни поддерживает нормативные элементы социализационного процесса. Увольнение Олив лишает ребенка единственного источника конструктивных межличностных отношений. Билли оставляет попытки сблизиться с родителями и пассивно выполняет все свои задачи. Когда очередные фанаты подходят к ним в городе и отец отказывает в общении, Билли спрашивает: «А почему нет?»

Билли находит свой способ совладать с тревогой, он прячется от других в образе Билли Муна. Так, он говорит на одном из мероприятий: «Я не скажу вам наши настоящие имена, это наш секрет». В его сознании четко разделяется Билли Мун и Кристофер Робин. Билли – это обычный мальчик, который любит играть, фантазировать и наслаждаться моментом. Кристофер – это звезда, всеобщий любимец, который всегда такой, каким его хотят видеть. И все, что связано с Кристофером Робин, ассоциируется с болью, одиночеством и фальшью. Данный феномен описывается в работах Дж. Боулби: происходит раскол Я у ребенка как попытка пережить последствия утраты привязанности [1].

Таким образом, социально-психологическая депривация Билли родителями-виктимами индуцирует процесс виктимогенеза. В сюжете фильма мы видим Билли во взрослом состоянии и можем проанализировать промежуточный результат интерактивного виктимогенеза.

Социально-психологическая виктимология личности выделяет два нормативных критерия онтогенетической социализации личности:

- социальный – развитие адаптационного потенциала, адекватного социальной ситуации функционирования личности;
- психологический – наличие/отсутствие рефлексивного самосознания [7].

Развитие адаптационного потенциала является одной из первичных задач онтогенетической социализации личности. Данные потенциалы обеспечивают социальную адаптивность личности в различных социальных ситуациях.

Проанализируем структуру адаптационного потенциала Билли.

1. Дефицит эго-потенциала личности – острый диссонанс между персональной и социальной идентификацией. Билли пребывает в состоянии расколотого Я.

2. Дефицит интрасубъектного потенциала – неспособность личности разрешить острый интрапсихический конфликт – одновременное присутствие в самосознании любви и ненависти к своим родителям за «украденное детство» (родители в силу собственных дефицитов не смогли помочь ребенку справиться с амбивалентностью, а напротив, ее усиливали).

3. Дефицит интерсубъектного потенциала – неспособность личности решать противоречия, возникающие в социальном функционировании. Например, Билли



не смог конструктивно адаптироваться к социальной ситуации в интернете. Режиссер показывает, что над Билли сверстники издеваются физически и вербально.

4. Парциальный дефицит интерактивного потенциала личности – частичное владение личностью психотехниками социального взаимодействия как основа полноценного социального развития и социального функционирования. Билли хорошо воспитан, умеет взаимодействовать в формальных ситуациях, но в неформальных (близких) межличностных отношениях он некомпетентен, так как не получил соответствующий опыт от родителей. Мы видим, что после «воскрешения» Билли отец так и не решился его обнять, как и сам Билли. Они просто стояли напротив друг друга, переполняемые эмоциями.

Рефлексивное самосознание обеспечивает способность и готовность развивающейся личности выступать как субъект социальной практики. Это стабилизатор, который помогает личности в процессе решения трудных жизненных ситуаций сохранять устойчивость и целеустремленность. Рефлексивное самосознание лежит в основе таких качеств личности, как социальная автономность и интегрированная субъектность.

На наш взгляд, Билли обладал дефицитом рефлексивного самосознания. Он не способен к культивированию собственной индивидуальности. Культивирование осуществляется в виде постоянной рефлексии собственной деятельности в контексте идеалов и ценностей. Билли избирает психозащитный способ интеграции собственных дефицитарных адаптационных потенциалов [6].

Таким образом, фильм «Прощай, Кристофер Робин!» позволяет нам проследить логику индукции виктимогенеза личности. Мы наблюдаем ситуацию дисгармоничных межличностных отношений виктимогенных агентов социализации и социализирующейся личности ребенка. Важен именно контраст между внешним образом семьи и ее социально-психологическим благополучием. Так полная семья, с очаровательной мамой и талантливым отцом становится средой для виктимизации личности ребенка.

Подобный опыт применения метода виктимологической рефлексии художественных произведений позволяет нам иллюстрировать теоретические положения социально-психологической виктимологии личности, делать их понятными и узнаваемыми для коллег и студентов. Это позволяет формировать у них профессиональные компетентности и уметь диагностировать личность клиента с помощью разных психологических методов.

Список литературы

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 447 с.
2. Зотова Ю., Летучева М. Все дело в папе. Работа с фигурой отца в психологическом консультировании. М.: Класс, 2019. 344 с.
3. Руденская Ю. Е. Коммуникативная ситуация виктимогенеза личности ребенка: опыт феноменологического анализа [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 167–172. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-situatsiya-viktimogeneza-lichnosti-rebenka-opyt-fenomenologicheskogo-analiza> (дата обращения: 20.01.2021).
4. Руденская Ю. Е. Рефлексивный метод виктимологической диагностики интерактивной системы онтогенетической социализации личности [Электронный ресурс] // PЕM: Psychology. Educology. Medicine. 2018. № 3. С. 103–121. URL: <http://pem.esrae.ru/pdf/2018/3/213.pdf> (дата обращения: 20.01.2021).



5. Руденская Ю. Е. Социально-психологическая депривация как психологический индуктор виктимогенеза личности [Электронный ресурс] // Развитие человека в современном мире: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 15–17 апреля 2014 г.) / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. С. 47–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32375130> (дата обращения: 20.01.2021).

6. Руденский Е. В. Виктимология детства и виктимология семьи: концептуализация новых разделов социально-психологической виктимологии личности [Электронный ресурс] // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2018. № 3. С. 91–102. URL: <http://rem.esrae.ru/pdf/2018/3/221.pdf> (дата обращения: 20.01.2021).

7. Руденский Е. В. Психология адаптивного функционирования личности: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 160 с.

8. Стрип П. Нелюбимая дочь. Как оставить в прошлом травматичные отношения с матерью и начать новую жизнь. М.: Альпина нон-фикшн, 2020. 326 с.

9. Форвард С., Глинн Д. Ф. Безразличные матери. Исцеление от ран родительской нелюбви. СПб.: Питер, 2020. 320 с.

10. Шутценбергер А. А. Синдром предков. М.: Издательство Института психотерапии, 2001. 210 с.

Дата поступления: 25.01.2021



УДК 159.922.7+372

Канунникова Людмила Владимировна

*Магистрант, направление «Психолого-педагогическое образование»,
Институт истории, гуманитарного и социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, kan-kan82@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С УЧЕТОМ СВОЙСТВ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях дошкольной образовательной организации. Обоснована необходимость разработки и применения авторской технологии и определены условия психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса с учетом свойств типа темперамента обучающихся дошкольного возраста. Представлены авторские методические рекомендации и комплекс коррекционно-развивающих мероприятий по организации такого сопровождения. Сделан вывод, что психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса с учетом свойств типа темперамента обучающегося в условиях дошкольной образовательной организации является эффективным способом психического развития дошкольника с учетом определенных психолого-педагогических условий. Выявленные условия могут служить ориентиром в разработке эффективных программ психолого-педагогического сопровождения в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, темперамент, дошкольная образовательная организация, субъекты образовательного процесса, ребенок дошкольного возраста.

Kanunnikova Lyudmila Vladimirovna

*Master's Student of the Direction «Psychological and Pedagogical Education»,
Institute of History, Humanities and Social Education,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
kan-kan82@mail.ru*

TECHNOLOGY OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS TAKING INTO ACCOUNT THE PROPERTIES OF TEMPERAMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article deals with the issues of psychological and pedagogical support of the educational process in the conditions of a preschool educational organization. The author substantiates the need to develop and apply the author's technology of psychological and pedagogical support for preschool students, taking into account the properties of the type of temperament, and defines the conditions for psychological and pedagogical support of the educational process, taking into account the properties of the type of temperament of a preschooler. The author's methodological recommendations and a set of correctional



and developmental measures for the organization of psychological and pedagogical support of the educational process, taking into account the properties of the types of temperament of pupils, are presented. It is concluded that psychological and pedagogical support of the educational process, taking into account the properties of the type of temperament of the student in the conditions of a preschool educational organization, can be an effective way of mental development of a preschooler, taking into account certain psychological and pedagogical conditions. The identified conditions of psychological and pedagogical support can serve as a guide in the development of effective programs of psychological and pedagogical support in a preschool educational organization.

Keywords: psychological and pedagogical support, temperament, preschool educational organization, subjects of the educational process, a child of preschool age.

Современное конкурентоспособное образование, отвечая на вызовы меняющегося мира, моделирует процесс индивидуализации, т. е. процесс учета и развития индивидуально-психологических особенностей обучающихся всеми формами и методами системы обучения [8]. Среди общенациональных целей и задач, обозначенных Указом Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.», в части развития конкурентного, современного и качественного образования, обеспечения равных общеобразовательных возможностей для граждан при реализации образовательной политики, можно выделить задачу: «продолжить развитие сети службы сопровождения, обеспечивающей оказание комплексной психолого-педагогической, методической и консультативной помощи законным представителям детей, доведением числа консультаций до 32 тысяч в 2020 году; повышение психолого-педагогической компетентности родителей» [10, с. 96].

В соответствии с требованиями нормативных документов актуальным становится психолого-педагогическое сопровождение всех субъектов образовательного процесса, которыми в условиях дошкольной образовательной организации являются воспитанники, родители (законные представители) и педагогические работники. Особую значимость психолого-педагогическое сопровождение приобретает в образовательных организациях комбинированного вида, учитывающих специфику детей с ОВЗ [10; 15–17; 24].

На протяжении последних десятилетий проблема теоретико-методологической аргументации психолого-педагогического сопровождения остается особенно актуальной: важность и современность психолого-педагогического сопровождения как понятия, процесса, явления, профессиональной деятельности специалистов образовательных организаций возрастает и расширяется, входя во многие сферы жизнедеятельности человека и вбирая в себя попытки ответить на новые запросы общества и государства.

Психолого-педагогическое сопровождение как научная модель и психолого-педагогическая помощь субъектам образовательной деятельности применяется в сфере образования и рассматривается применительно к учебной деятельности обучающихся в исследовании О. А. Боковой и С. И. Тарахова [4]; к профессиональной деятельности педагогов в учебнике М. И. Рожкова и Т. В. Макеевой [19]; к работе практической психологической службы образовательных организаций [1] и др.

Значительный вклад в разработку сущности психолого-педагогического сопровождения внесли Г. Л. Бардиер и Т. В. Чередникова [2], О. С. Газман [6], И. В. Иванова [9], И. И. Мамайчук и Л. А. Кириеева [11], М. М. Семаго [20], Е. И. Казакова [26] и ряд других авторов [22; 23].



В ходе изучения научных источников, посвященных теоретическим подходам к психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в условиях образовательной организации, можно сделать вывод о том, что некоторые авторы в своих исследованиях используют словосочетание «педагогическое сопровождение», другие, напротив, – «психологическое сопровождение». В последнее время тенденции изучения феномена сопровождения таковы, что ученые стремятся к объединению педагогики и психологии все больше, поэтому современные авторы в своих научных изысканиях предпочитают использовать термин «психолого-педагогическое сопровождение».

Дошкольная образовательная организация сегодня – это сложный организм, стремящийся к развитию, ищущий новые возможности, создающий необходимые условия для удовлетворения потребностей ребенка, семьи, общества, отвечающий самым современным требованиям.

Современная система психолого-педагогического сопровождения в первую очередь базируется на знаниях о возрастных особенностях детей, хотя в нормативно-правовых документах, регламентирующих функционирование современной системы отечественного образования, фигурируют фразы «учет индивидуальных потребностей», «учет индивидуальных особенностей» [8; 15–17].

Дошкольный возраст охватывает период развития с 3 до 7 лет и обладает особой ценностью для последующего развития человека. Поэтому актуальность вопроса реализации системы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с учетом их индивидуальных особенностей обусловлена важностью и значимостью данного возраста для развития личности в целом.

В период дошкольного детства перестраивается вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Становление внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции связано с целым рядом новообразований в психике и сознании дошкольника. Меняется социальная ситуация. Интенсивно формируются новые личностные качества, черты характера. Осуществляется подготовка к немаловажному событию в жизни каждого ребенка – поступлению в школу. Ведущим средством общения у ребенка дошкольного возраста становится речь, ведущим видом деятельности – игра.

Индивидуальные различия по психодинамическим характеристикам (темпераментные свойства), проявляющиеся в раннем онтогенезе и отличающиеся устойчивостью на протяжении жизни человека, взаимосвязаны с социально-психологическими компонентами в структуре индивидуальности (мотивация, способности, характер, направленность). В исследованиях отечественных и зарубежных психологов темперамент определяется как устойчивая совокупность индивидуальных психофизиологических особенностей личности, связанных с динамическими, а не содержательными аспектами деятельности [3; 5; 7; 13; 28]. Исследователями доказана взаимосвязь темпераментных свойств со спецификой взаимоотношений детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми, в особенности с родителями, что дает возможность рассматривать темперамент в качестве базиса становления поведения ребенка [12; 21; 25; 27; 29].

По мнению В. С. Мерлина, в возрастном развитии некоторые свойства темперамента коррелируют с силой «возбудительного» процесса раньше, другие – позже [13]. Чем старше ребенок и шире содержание проявлений свойства, тем в большей степени оно оказывает влияние на формирование отношения личности, и наоборот. Свойства темперамента, присущие ребенку, влияют на его отбор соответствующих раз-



дражителей, поэтому важно учитывать индивидуально-типологические особенности саморегуляции деятельности и поведения детей в процессе индивидуализации. Поэтому основной принцип учета индивидуально-типологических особенностей представляет переход от «приспособления» к тактике формирования самоуправления динамикой поведения и деятельности.

Опираясь на научные исследования феномена темперамента, а также на нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность современной дошкольной образовательной организации, можно сделать вывод о правомерности и своевременности создания условий для психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса (ППС ОП) с учетом свойств типа темперамента обучающегося в дошкольной образовательной организации, где темперамент будет выступать одним из основополагающих факторов при определении индивидуально-психологических особенностей обучающегося с целью проектирования наиболее оптимальных технологий ППС ОП в условиях дошкольной образовательной организации. Для оценки эффективности технологии ППС ОП с учетом свойств типа темперамента обучающегося в условиях дошкольной образовательной организации нами были определены критерии, которые выступают целевыми ориентирами при ее разработке и апробации (рис. 1).

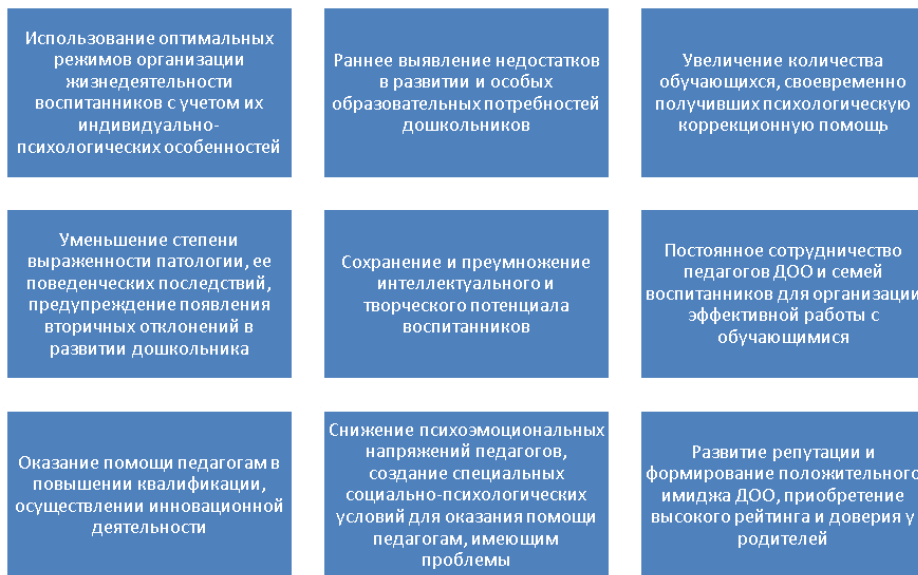


Рис. 1. Целевые ориентиры ППС ОП с учетом свойств типа темперамента обучающегося в условиях ДОО

Предлагаемые критерии (см. табл. 1) как ожидаемые результаты внедрения технологии ППС ОП с учетом свойств типа темперамента обучающегося в условиях ДОО выделены на основе анализа теоретических и практических исследований психолого-педагогического сопровождения в системе дошкольного образования. Теоретической базой послужили работы О. О. Монгуш, посвященные психолого-педагогическому сопровождению дошкольников [14], а также принципы ФГОС ДО, где результатами образовательной деятельности воспитанников ДОО являются целевые ориентиры [17].



**Критерии и показатели эффективности внедрения технологии ППС ОП
с учетом свойств типа темперамента обучающегося в условиях ДОО**

Критерии	Показатели	Индикаторы	Индексы
1	2	3	4
Раннее выявление недостатков в развитии и особых образовательных потребностей дошкольников. Уменьшение степени выраженности патологии, ее поведенческих последствий, предупреждение появления вторичных отклонений в развитии дошкольника	Уровень психического развития обучающихся	Высокий УПР	88–100 (4–5 лет) 90–100 (5–6 лет)
		Средний УПР	62–87 (4–5 лет) 72–89 (5–6 лет)
		Низкий УПР	43–61 (4–5 лет) 45–71 (5–6 лет)
Использование оптимальных режимов организации жизнедеятельности воспитанников с учетом их индивидуально-психологических особенностей. Увеличение количества обучающихся, своевременно получивших психологическую коррекционную помощь. Сохранение и преумножение интеллектуального и творческого потенциала воспитанников	Доля воспитанников с оптимальным уровнем освоения ООП ДО	Максимальный объем	Более 90 %
		Средний объем	71–89 %
		Минимальный объем	До 70 %
Постоянное сотрудничество педагогов ДОО и семей воспитанников для организации эффективной работы с обучающимися	Оценка коммуникативной деятельности педагога	Высокая	45–49
		Выше среднего	35–44
		Средняя	20–34
		Ниже среднего	11–19
		Низкая	7–10
Оказание помощи педагогам в повышении квалификации, осуществлении инновационной деятельности	Знание педагогами теоретических основ феномена темперамента	Высокий уровень	24–30
		Средний уровень	13–23
		Низкий уровень	0–12
	Степень психологической компетентности воспитателя	Достаточная степень	18–24
		Малая степень	12–18
		Некомпетентен	0–12
Снижение психоэмоциональных напряжений педагогов, создание специальных социально-психологических условий	Эмоциональное выгорание	Эмоциональное выгорание не наблюдается	До 108
		Эмоциональное выгорание находится в стадии формирования	108–180



1	2	3	4
для оказания помощи педагогам, имеющим проблемы	Общий уровень эмоционального интеллекта	Эмоциональное выгорание сформировано	Более 180
		Высокий	70 и более
		Средний	40–69
		Низкий	39 и менее
Развитие репутации и формирование положительного имиджа ДОО, приобретение высокого рейтинга и доверия у родителей	Доля родителей, активно участвующих в педагогической жизни ДОО	Максимальный объем	Более 51 %
		Средний объем	29–50 %
		Минимальный объем	Менее 28 %
	Доля родителей, посещающих мероприятия ДОО	Максимальный объем	Более 65 %
		Средний объем	50–64 %
		Минимальный объем	Менее 49 %
	Доля родителей, удовлетворенных работой ДОО	Максимальный объем	Более 85 %
		Средний объем	68–84 %
		Минимальный объем	Менее 67 %

На основании анализа научных источников мы предполагаем, что психолого-педагогическое сопровождение воспитанников с учетом типа темперамента в дошкольной образовательной организации может быть эффективным, если будут выполнены следующие условия:

- диагностика типа темперамента дошкольников в условиях ДОО;
- знание педагогами ДОО теоретических основ феномена темперамента и возрастных особенностей дошкольников, а также особенностей организации образовательного процесса в ДОО и основных нормативно-правовых документов, регламентирующих дошкольное образование;
- владение специалистами ДОО педагогической коммуникацией, достаточная степень психологической компетентности педагогов;
- профилактика эмоционального выгорания педагогов ДОО;
- формирование и совершенствование эмоционального интеллекта и других гибких навыков у участников образовательных отношений;
- устойчивая мотивация педагогов и семей воспитанников учитывать свойства типа темперамента ребенка при организации взаимодействия с ним;
- доверие семей воспитанников к работе педагогов ДОО;
- системная целенаправленная работа педагога-психолога в тандеме со всеми участниками образовательных отношений.

На основе Основной образовательной программы (ООП) дошкольного образования и Положения о психолого-педагогическом консилиуме (ППк) разработана технология ППС ОП с учетом свойств типа темперамента обучающегося в условиях ДОО, которая базируется на основных направлениях работы психологической службы, что и легло в основу создания модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях ДОО (рис. 2).





Рис. 2. Модель ППС ОП в условиях ДОО

В модели ППС ОП психодиагностика представлена следующими направлениями:

- диагностика развития познавательной сферы;
- диагностика психологической готовности к обучению в школе;
- диагностика развития эмоционально-волевой сферы;
- диагностика межличностных отношений в группе и в семье.

Коррекционная и развивающая деятельность представлена в двух форматах: индивидуально и в группе. Групповая коррекционная работа проводится для повышения уровня психологической готовности к обучению в школе и для профилактики дезадаптации. Индивидуальная работа направлена на развитие познавательных процессов, повышение стрессоустойчивости, снижение уровня тревожности, коррекции поведения, совершенствование коммуникативных навыков. Процесс консультирования обычно проходит в два этапа:

а) первичное консультирование – сбор основных данных, уточнение запроса;

б) повторное консультирование – получение более объективной информации с помощью диагностических методов, определение плана дальнейшей работы по проблеме; подготовка и выдача рекомендаций родителям, обращающимся с вопросами о детско-родительских отношениях.

Психопрофилактическая работа представлена в виде составления памяток для родителей и педагогов, выступлений на родительских собраниях, профилактических занятий с воспитанниками, бесед с педагогами.

Психопросвещение – проведение тренингов с педагогами и родителями, доклады на педсовете, выступления на родительских собраниях. Просветительская работа ведется в двух направлениях: с родителями и педагогами. Формы просветительской работы:

- выступления на родительских собраниях, опросы;
- организация семинаров-практикумов, тренингов, консультаций, бесед с педагогами;



- оформление теоретического материала «Советы психолога» для родителей и педагогов;
- проектная деятельность со всеми участниками образовательного процесса ДОО.

Организационно-методическая работа – это открытые занятия, мастер-классы, подготовка пособий, публикаций, выступления с докладами на основе опыта работы на семинарах и методических объединениях для педагогов-психологов, мероприятия по самообразованию, стажировки как формы повышения квалификации, оформление портфолио, работа с документами: составление планов, рабочих программ, методических рекомендаций, картотек игр, сценариев мероприятий.

Экспертная деятельность – процедура определения соответствия организации образовательного процесса ДОО нормативным документам, регламентирующим работу педагога-психолога ДОО (профессиональный стандарт, Положение о ППк, ООП ДО, заключение ТПМПК, индивидуальный образовательный маршрут и другие).

Основная оценка результатов эффективности реализации образовательного процесса в условиях ДОО проводится опосредованно через оценивание эффективности педагогических действий по следующим показателям [19]:

- многообразие применения методов и приемов работы с детьми;
- динамика педагогического сопровождения индивидуального развития ребенка;
- эмоционально благоприятный микроклимат в группе;
- четкость в организации профессиональной деятельности;
- информационная обеспеченность каждого направления работы;
- авторитетный имидж и положительная репутация среди воспитанников, родителей, коллег.

Результаты освоения ООП ДО формируют доказательную основу для внесения изменений в нее, корректировку образовательного процесса и условий образовательной деятельности. Важную роль в системе оценки освоения ООП ДО играют семьи воспитанников и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности ДОО, предоставляя обратную связь о качестве образовательных процессов ДОО.

На этапе разработки плана внедрения технологии ППС ОП с учетом типа темперамента обучающегося в условиях ДОО необходимо учитывать показатели, полученные в ходе контент-анализа документации, социального паспорта экспериментальной группы, педагогического мониторинга и ежегодного анкетирования семей воспитанников. В процессе контент-анализа предполагается изучать личные дела обучающихся, данные педагогического мониторинга освоения обучающимися ООП ДО и АООП ДО и уровень психического развития воспитанников, социальные паспорта групп, которые послужат источниками информации о социально-педагогических условиях дошкольников. Таким образом, при разработке ППС ОП учитываются особые образовательные потребности обучающихся со статусом ОВЗ и нормотипичных воспитанников комбинированных групп, их законных представителей, педагогов и администрации ДОО (табл. 2).



**План внедрения технологии ППС ОП с учетом типа темперамента обучающегося
в условиях ДОО**

Адресная группа	Мероприятия	Сроки проведения	Форма проведения
1	2	3	4
ПСИХОДИАГНОСТИКА			
Обучающиеся	Экспериментальная ситуация для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Методика „Перенос кубиков“» Ю. А. Самарина [18]	Ноябрь – декабрь	Индивидуальная
Педагоги	Стандартизованное наблюдение «Методика определения темперамента детей дошкольного возраста» Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко [18]	Ноябрь – декабрь	Индивидуальная Малая группа
Родители	Методика стандартизованного самоотчета для родителей детей 3–7 лет «Опросник темперамента» А. Томаса и С. Чесс (адаптирована В. Г. Колпаковым, В. В. Макаровым и Г. А. Макаровой) [18]	Ноябрь – декабрь	Индивидуальная
КОРРЕКЦИОННАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ			
Обучающиеся с ОВЗ	Коррекционно-развивающие занятия/тренинги на основе карточек игр, направленных: – на снятие агрессии; – на повышение самооценки; – на совершенствование коммуникативных навыков; – на снятие тревожности	Ноябрь – апрель (2 раза в неделю)	Индивидуальная Подгрупповая
Обучающиеся	Детский поэтический проект в рамках Всероссийского творческого конкурса, посвященного 205-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова	Октябрь – ноябрь	Индивидуальная Малая группа
Обучающиеся	Педагогический проект «Сам себе режиссер», направленный на развитие игровой деятельности дошкольников в режиссерской игре	Ноябрь – март	Групповая Фронтальная
КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ			
Педагоги	Результаты диагностики. Ведение журнала взаимодействия педагога-психолога и воспитателей. Проведение коррекционных и развивающих игр на основе карточек педагога-психолога. Учет свойств типа темперамента обучающегося в образовательном процессе. Помогаем ребенку справиться с его чувствами. Я-высказывание	Ноябрь – октябрь (по запросу)	Индивидуальная Малая группа



1	2	3	4
Родители	Результаты диагностики. Учет свойств типа темперамента обучающегося в образовательном процессе. Помогаем ребенку справиться с его чувствами. Я-высказывание	Ноябрь – октябрь (по запросу)	Индивидуальная Локальная
	Консультации по телефону / через мессенджеры	Апрель – сентябрь (по запросу)	Дистанционная
ПСИХОПРОФИЛАКТИКА И ПСИХОПРОСВЕЩЕНИЕ			
Обучающиеся	Технология социализации «Круг рефлексии»	Каждый будний день после ужина	Групповая Индивидуальная
	Детско-родительский творческий проект «В ожидании чуда»	Декабрь	Локальная Дистанционная
Педагоги	Ведение журнала взаимодействия педагога-психолога и воспитателей: «Характеристика индивидуально-типологических особенностей детей дошкольного возраста»; «Учет свойств типа темперамента обучающегося в образовательном процессе»; «Способы учета темперамента»; «Правила воспитания для всех типов детей»; «Рекомендации по снижению уровня тревожности воспитанников»; «Рекомендации по работе с проявлениями детской агрессии»; «Рекомендации по организации взаимодействия с детьми с гиперреактивностью»; «Рекомендации по профилактике негативизма»; «Помогаем ребенку справиться с его чувствами»; «Я-высказывание». Шутки-минутки (снятие эмоционального напряжения)	Сентябрь – май	Индивидуальная Малая группа Локальная Дистанционная
Родители	Родительская встреча «Возрастные особенности детей 4–5 лет. Игра как ведущая деятельность. Режиссерская игра»	Сентябрь	Индивидуальная Групповая Фронтальная
	Уголок педагога-психолога в группе: «Правила воспитания для всех типов детей»; «Дети бывают разные»; «Помогаем ребенку справиться с его чувствами»	Декабрь – май	Локальная Дистанционная



1	2	3	4
	Публикации в газете ДОО «Золотой ключик»: «В детский сад с радостью»; «Где заканчивается педагогика и начинается психология»; «Субъективность – вызов современности»; «Характеристика индивидуально-типологических особенностей ребенка»; «Учет свойств типа темперамента обучающегося в образовательном процессе»; «Способы учета темперамента»; «Как правильно хвалить и критиковать»; «5 секретов детского счастья»; «К вопросу о детской одаренности»	Сентябрь – май	
	Публикации на интернет-сайте педагога-психолога ДОО «Узнай: кто ты, и живи осознанно!», блог: «Вырастить счастливого человека»; «Психологическая характеристика типов темперамента»; «Ребенок-холерик. Способы взаимодействия»; «Ребенок-сангвиник. Способы взаимодействия»; «Ребенок-флегматик. Способы взаимодействия»; «Ребенок-меланхолик. Способы взаимодействия»	Апрель – сентябрь	
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА			
Мероприятия		Сроки	
Работа с научной и методической литературой по теме		По мере необходимости	
Подготовка к диагностике		Сентябрь	
Подготовка к занятиям		Октябрь – апрель	
Разработка ИОМ, проектов, тренингов, рекомендаций, демонстрационного и раздаточного материала		В течение года	
Подготовка публикаций		В течение года	
Создание интернет-сайта педагога-психолога ДОО «Узнай: кто ты, и живи осознанно!»		Апрель	
ЭКСПЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ			
Экспертная деятельность		В течение года	

В качестве общих методических рекомендаций внедрения технологии ППС ОП можно выделить следующие:

- предварительное письменное согласие законных представителей воспитанников;
- включенное динамическое наблюдение за поведением воспитанников и педагогов в ходе внедрения технологии осуществляется педагогом-психологом в свободной или организованной деятельности;



– игры и упражнения, направленные на учет свойств типов темперамента воспитанников, проводятся со всеми детьми группы в удобной для педагога форме с целью социализации всех воспитанников.

Таким образом, проведенный анализ теоретических и практических исследований позволяет сделать выводы, что внедрение технологии ППС ОП с учетом свойств типа темперамента обучающегося:

- является важным условием ППС ОП в условиях ДОО;
- может способствовать улучшению результативности образовательного процесса в ДОО;
- может способствовать позитивным изменениям в поведении детей и улучшению психологического климата дошкольного коллектива;
- позволяет расширить возможности учета индивидуальных особенностей воспитанников в образовательной процессе ДОО;
- может способствовать созданию оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации воспитанников.

Учет индивидуально-типологических особенностей воспитанников при системно-деятельностном подходе, лежащем в основе ФГОС ДО, является теоретически обоснованным и представляется нам наиболее эффективным в направлении достижения целей образовательного процесса в условиях ДОО. Также знание свойств типа темперамента обучающегося может выступать в роли инструмента при выборе наиболее эффективных форм взаимодействия с семьями воспитанников.

Разработанная технология ППС ОП с учетом свойств типа темперамента обучающегося в условиях ДОО имеет практическую значимость и открывает возможности внедрения данного направления в систему ППС ОП и включения потенциала учета свойств типов темперамента обучающихся при разработке воспитательной модели ДОО. Предлагаемая технология намечает один из возможных подходов к развитию практик индивидуализации образовательного процесса ДОО, а также раскрытию детской одаренности.

Список литературы

1. Адушкина К. В., Лозгачёва О. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс]: учебное пособие. Екатеринбург, 2017. 163 с. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7498/1/uch00209.pdf>. (дата обращения: 08.01.2021).
2. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. СПб.: Дорваль, 1993. 96 с.
3. Белоус В. В., Боязитова И. В. Место и роль темперамента в структуре интегральной индивидуальности // Психологический журнал. 1989. Т. 10, № 4. С. 87–93.
4. Бокова О. А., Тарахов С. И. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной среде: современные теоретические предпосылки исследования [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 243–247. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41286640> (дата обращения: 10.01.2021).
5. Борисов Д. Д. Темперамент и индивидуальность. Исследование темперамента методом визуальной психодиагностики [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2016. № 5. С. 134–141. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27278841> (дата обращения: 10.01.2021).
6. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. 1995. № 3. С. 58–64.



7. *Голубева Э. А.* Типологический и измерительный подходы к изучению индивидуальности: от Оствальда и Павлова к современным исследованиям // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 1. С. 64–74.
8. *Гуремина Н. В.* Анализ Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС Основного общего и среднего общего образования в контексте индивидуализации современного образования [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12-3. С. 410–411. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25013514> (дата обращения: 10.01.2021).
9. *Иванова И. В.* Педагогическое сопровождение становления саморазвивающейся личности: монография. М.: ИНФРА-М, 2019. 296 с.
10. Итоговый отчет министерства образования Новосибирской области о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2019 год [Электронный ресурс]. URL: http://minobr.nso.ru/sites/minobr.nso.ru/wodby_files/files/wiki/2014/11/itogovuyu_otchet_2019.pdf (дата обращения: 20.01.2021).
11. *Мамайчук И. И., Куриева Л. А.* Психолого-педагогическая помощь семье. Л.: Знание, 1986. 32 с.
12. *Макарова Г. А.* Роль темперамента в адаптации детей // Материалы 2-й научно-практической конференции «Педагогика развития и перемен в Российском образовании». Красноярск, 1995. С. 97–103.
13. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности: избранные психологические труды / под ред. Е. А. Климова. 2-е изд., стер. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. 544 с.
14. *Монгуш О. О.* Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Педагогическое мастерство: материалы VI Международной научной конференции (Москва, 20–23 июня 2015 г.). Магнитогорск: Буки-Веди, 2015. С. 59–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23952632> (дата обращения: 10.01.2021).
15. Основная образовательная программа дошкольного образования МКДОУ д/с № 398. Новосибирск, 2018. 122 с.
16. Положение о психолого-педагогическом консилиуме МКДОУ д/с № 398. Новосибирск, 2020. 14 с.
17. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/#review> (дата обращения: 14.01.2021).
18. Психодиагностика в дошкольном возрасте: практикум для студентов / сост. О. В. Конькова. Минск: БГУ, 2012. 56 с.
19. *Рожков М. И., Макеева Т. В.* Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 287 с.
20. Создание и апробация модели психолого-педагогического со-провождения инклюзивной практики: методическое пособие / под ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. М.: Изд-во МГППУ, 2012. 156 с.
21. *Слободская Е. Р.* Темперамент как фактор приспособления личности в критические периоды развития: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2000. 310 с.
22. *Столбунова Н. Н.* Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с различными нарушениями в развитии в условиях инклюзивного образования: магистр. дис. Новосибирск, 2020. 116 с.
23. *Уточкина О. А.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления обучающихся в системе среднего профессионального образования: магистр. дис. Новосибирск, 2020. 124 с.
24. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.01.2021).



25. Шалонько Е. Б. Взаимосвязь свойств темперамента и межличностных отношений в дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2009. 164 с.
26. Шипицына Л. М., Казакова Е. И., Жданова М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: учебное пособие. М.: Владос, 2003. 528 с.
27. Юнг К. Г. Психологические типы. Минск: Харвест, 2017. 528 с.
28. Chess S., Tomas A. Temperament theory and practice. N. Y., 1996. 684 p.
29. Strelau J. Temperament: A psychological perspective. N. Y.: Plenum, 1999. 467 p.

Научный руководитель – *Ольга Александровна Кожемякина*,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической
и специальной психологии факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, olgaleko@mail.ru

Дата поступления: 26.01.2021



Костюкова Юлия Александровна

*Магистрант, направление обучения «Образовательный менеджмент»,
Институт дополнительного образования, заместитель начальника Правового
управления, Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, kostyurist@bk.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. В статье рассматривается проблема медиативного подхода и разрешения конфликтов в отечественных и зарубежных образовательных организациях, актуальность создания студенческой службы примирения в России. Целью статьи является изучение зарубежного опыта по разрешению конфликтов среди участников образовательного процесса с использованием современных альтернативных способов урегулирования споров. Представляется принципиально новый способ урегулирования конфликтов в студенческой среде, аналогов которому нет ни в России, ни за ее пределами. Делается вывод о необходимости и востребованности студенческой медиации российскими студентами в связи с отсутствием механизмов разрешения конфликтов среди участников образовательного процесса.

Ключевые слова: служба примирения (медиации), высшее образование, система образования, школьная служба примирения, медиация, нормативно-правовое обеспечение.

Kostyukova Yulia Alexandrovna

*Master's Student of the Direction «Educational Management», Institute of Additional
Education, Deputy Head of the Legal Department, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kostyurist@bk.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STUDENT CONCEPTION SERVICE ORGANIZATION IN RUSSIA AND ABROAD

Abstract. The article deals with the problem of the meditative approach and conflict resolution in domestic and foreign educational organizations, the relevance of creating a student reconciliation service in Russia. The purpose of the article is to study foreign experience in resolving conflicts among participants of the educational process using modern alternative methods of dispute resolution in the higher education system and the need to create a student reconciliation service in Russia. A fundamentally new way of resolving conflicts among students is presented, which has no analogues either in Russia or abroad. The conclusion is made about the necessity and demand for student mediation by Russian students, due to the lack of mechanisms for resolving conflicts among participants in the educational process.

Keywords: conciliation (mediation) service, higher education, education system, school conciliation service, mediation, legal support.

В учреждениях высшего образования задействованы участники образовательного процесса разных общественных слоев и социальных статусов, разных наций, методов и способов воспитания и т. д., что создает потенциально конфликтную среду, в которой участники могут находиться значительную часть своего времени.



Конфликты с участием обучающихся, родителей, административного персонала и научно-педагогических работников в системе высшего образования случаются довольно часто, при этом часть конфликтов принимает межличностный, коррупционный и криминальный характер (например, конфликты между студентами, драки, кражи; конфликты между студентами и преподавателями, взяточничество преподавателей; доведение студентов до самоубийства или до покушения на самоубийства (суицид), травля и др.). Сложившаяся ситуация в образовательных организациях и необходимость снижения конфликтных ситуаций, разрешение конфликтов конструктивными способами делает обсуждение вопроса о создании студенческой службы примирения достаточно актуальным. Поэтому в системе образования становится популярным медиативный подход, целью которого является разрешение конфликтов в образовательных организациях [6].

Современная действительность и новые условия жизни самопроизвольно связаны со столкновением идей, жизненных позиций, целей как отдельных людей, так и малых и больших групп, других сообществ [1]. И в системе высшего образования ежедневно возникают столкновения интересов и противоречия разных сторон, которые нередко перерастают в конфликты.

Рост конфликтных ситуаций в системе высшего образования приводит к тому, что необходимо применять различные методы и способы их урегулирования, в том числе и через создание студенческих служб примирения. Развитие таких служб в образовательных организациях на современном этапе продиктовано не только появлением правовых документов, легитимирующих их деятельность, но и необходимостью улучшения межличностного взаимодействия в образовательной среде, формирования диалогового мировоззрения и приобретения конфликтологической компетентности [7; 8; 10].

Процедура медиации – это способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения [10].

Служба примирения (медиации) – эта служба, созданная в образовательной организации и состоящая из ее работников, обучающихся и их родителей, прошедших необходимую подготовку и обучение основам метода медиации и медиативного подхода [2].

Теоретической основой исследования являются труды отечественных и зарубежных авторов: Г. Е. Григорьевой, Д. Л. Давыденко, Жан-Пьера Бонафе-Шмитта и др. [2; 3; 12].

Проводя сравнительный анализ организации и реализации студенческой службы примирения (медиации) в системе высшего образования трех стран – России, Франции и Беларуси – необходимо отметить, что медиация и служба примирения в образовательных организациях существует во многих странах мира, но лишь в системе школьного и среднего профессионального образования.

Во Франции, как и в других странах, наблюдается рост социальной напряженности и преступности: от различных проступков до участившихся случаев антиобщественного поведения, причем со стороны все более и более младших школьников. Первые немногочисленные проекты по проведению медиации, датирующиеся 1990 гг., были частными инициативами [3].

Как было отмечено зарубежными исследователями, во Франции большинство запросов процедуры медиации поступает из колледжей (ученики 10–15 лет), где проблемы, связанные с антиобщественным поведением и насилием, стоят наиболее



остро. Однако запросы на проведение процедуры медиации поступают и с других ступеней школьного обучения [12].

Необходимо отметить, что сегодня в образовательных системах Франции работают ведомственные медиаторы или «омбудсмены», в обязанности которых входит урегулирование конфликта между пользователями услуг и администрацией: эту роль исполняют медиатор народного образования и академические медиаторы. Это медиаторы, работающие по модели республиканского медиатора [12]. На основании изложенного можно сделать вывод, что во Франции существует только школьная служба примирения.

Школьная служба примирения – это сообщество взрослых и подростков, которое стремится снизить административные, карательные воздействия на обучающихся при разрешении конфликтных ситуаций; совместно реализовывать деятельность по самоуправлению в школе; строить процесс воспитания подростков на основе коммуникации и взаимопонимания. В качестве основного метода своей работы школьные службы примирения используют медиацию – посредничество в решении конфликта.

В законе Республики Беларусь от 12 июля 2013 г. «О медиации», говорится о том, что «медиация представляет собой переговоры сторон с участием медиатора в целях урегулирования спора (споров) сторон путем выработки ими взаимоприемлемого соглашения» [9].

Анализируя медиативный подход в образовательных организациях Республики Беларусь необходимо отметить, что проект школьной медиации в стране стартовал в 2015 году. Тогда он развивался на базе девяти школ и двух колледжей. К этим учреждениям образования присоединились также социально-педагогические центры. За это время дети и педагоги прошли соответствующее обучение, были разработаны все необходимые документы, на основании которых сегодня действуют школьные службы медиации [4].

По словам исполнительного директора Белорусского республиканского союза юристов, руководителя проекта «Школьная медиация», медиатора центра «Медиация и право» И. Орловской, «Министерство образования своим приказом утвердило инновационные проекты, которые позволят создать в ближайшее время, до 2021 года, службы медиации в учреждениях образования Гомеля и Гомельской области, Витебска и Витебской области, Гродно и Гродненской области, увеличить количество таких служб в Минске. Мы ожидаем, что число этих площадок увеличится до 58 служб. На сегодняшний день в Республике Беларусь свое развитие получила и студенческая медиация. Под студенческой медиацией следует понимать процедуру примирения конфликтующих сторон путем их вступления в добровольные и конструктивные переговоры с привлечением нейтрального лица – медиатора (посредника)» [5].

В 2020 году на факультете права Белорусского государственного экономического университета впервые в стране создана служба студенческой медиации. В службу входят как обученные студенты, проявившие желание обучиться основам медиации, так и профессорско-преподавательский состав.

Также И. Орловская отмечает: «В Минске с 01 октября 2020 года по 03 октября 2020 года прошел III Фестиваль школьников и студентов „Медиация будущего“. Он собрал 130 школьников и студентов из Беларуси. В ходе дискуссии „Роль медиации в правовой, образовательной, социальной, экологической сферах“, 01 октября 2020 года учащиеся и профессорско-преподавательский состав обсудили возможности меди-



ации в различных сферах жизни. На пленарной части, которая состоялась сегодня, школьники и студенты представили свое видение развития школьной медиации, пользу ее применения и значимость в формировании мировоззрения детей» [5]. По итогам обсуждения вопросов медиации участники Фестиваля вынесли резолюцию, что действующей службой студенческой медиации в системе высшего образования Республики Беларусь будет считаться служба, проект которой рассчитан не менее чем на один календарный год; разработан с целью апробации способов урегулирования спора (споров) сторон посредством выработки ими взаимоприемлемого соглашения и примирения конфликтующих сторон путем их вступления в добровольные и конструктивные переговоры с привлечением нейтрального лица – медиатора (посредника).

В России медиация свое отражение в создании и организации служб медиации (примирения) в образовательных организациях получила на основании «Письма Минобрнауки РФ от 26 декабря 2017 г. N 07-7657 по реализации методических рекомендаций по внедрению восстановительных технологий (в том числе медиации) в воспитательную деятельность образовательных организаций».

Во исполнение нормативно-правовых указаний государства («Плана мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р» [7] и «Письма Минпросвещения РФ от 28 апреля 2020 г. N ДГ-375/07» [8]) были разработаны документы по реализации «Концепции развития сети служб медиации в целях обеспечения восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в Российской Федерации, до 2025 года, утвержденной Правительственной комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав 25 сентября 2019 г.».

В целях реализации медиативного подхода рекомендуется создавать службы школьной медиации, объединяющие различных участников образовательных отношений (сотрудников образовательной организации или организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся, их родителей (законных представителей) и иных), направленные на оказание содействия в предотвращении и разрешении конфликтных ситуаций, в профилактической работе и мероприятиях, направленных на работу с последствиями конфликтов, асоциальных проявлений и правонарушений [8].

В основу внедрения восстановительных технологий для школьных служб примирения в России легли принципы восстановительного правосудия. Центром деятельности школьных служб примирения являются компромиссные беседы при встречах конфликтующих сторон. В результате принимаются и реализуются гарантии по выполнению обязательств по непричинению вреда и осуществляются по отношению друг к другу восстановительные действия: извинение, прощение, понимание, принятие и др. [2].

Создание студенческой службы примирения в России необходимо для поддержания восстановительного подхода, который в настоящее время признается наиболее эффективным способом разрешения конфликтов, споров и криминальных ситуаций, альтернативным по отношению к привычному административно-карательному способу, где участники конфликта отчуждены от принятия конечного решения. Современной организации высшего образования важно иметь службу примирения и программу, базирующуюся на восстановительном подходе, как альтернативу су-



шествующим, прежде всего, силовым способам реагирования на конфликт. В восстановительном подходе стороны конфликта являются активными участниками в решении вопроса по существу спора или конфликта, а нейтральный посредник (ведущий восстановительной программы, медиатор) является помощником и организатором диалога между сторонами, направленного на взаимопонимание и достижение взаимоприемлемых результатов.

В рамках нормативно-правового обеспечения образовательного процесса необходимость создания и организации студенческой службы примирения заключается в реализации прав и обязанностей участников образовательного процесса, предусмотренных Федеральным законом № ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [11].

Цель студенческой службы примирения – выполнение запросов студенческого сообщества на мирное разрешение конфликтных ситуаций и правонарушений в образовательных организациях высшего образования.

Цели создания студенческой службы примирения включают в себя:

- распространение среди студентов, родителей, работников и педагогов цивилизованных форм разрешения конфликтов;
- воспитание культуры конструктивного поведения в конфликте, основанной на медиативном мировоззрении, в основе которого лежит признание ценности человеческой жизни, уникальности каждой отдельной личности, принятие, уважение права каждого на удовлетворение собственных потребностей и защиту своих интересов (но не в ущерб чужим интересам).

Результат создания студенческой службы примирения должен заключаться в том, чтобы участники конфликта смогли понять, что разрешение конфликтных ситуаций (посредничество, медиация) имеет воспитательный эффект для всех сторон конфликта, которые помогают конфликтующим услышать и понять друг друга, увидеть ситуацию с разных сторон, в споре использовать не силу, а коммуникацию. Новое направление деятельности студенческой службы примирения позволит существенно сократить количество конфликтных ситуаций в высших учебных заведениях и облегчить их последствия.

Следует отметить, что на сегодняшний день студенческая медиация будет представлять собой принципиально новый способ урегулирования конфликтов в студенческой среде, аналогов которому нет ни в России, ни за ее пределами. Студенческая служба примирения планирует организовывать и воплощать в реальность свою деятельность по двум концепциям:

- 1) разрешение конфликтов между студентами (горизонтальное взаимодействие);
- 2) разрешение конфликтов между определенным студентом или студенческой группой и родителями, административным персоналом, а также научно-педагогическими работниками (вертикальное взаимодействие).

Таким образом, студенческая медиация будет востребована российскими студентами, так как до настоящего времени в системе высшего образования все еще отсутствует механизм разрешения конфликтов среди участников образовательного процесса с использованием современных альтернативных способов урегулирования споров.

Список литературы

1. Алиева А. М. Проблемы внедрения примирительных процедур // Право и экономика. 2010. № 3. С. 17–19.



2. Григорьева Г. Е. Предупреждение и разрешение конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2013. 199 с.

3. Давыденко Д. Л. Примириительные процедуры в европейской правовой традиции: монография. М.: Инфотропик Медиа, 2013. 203 с.

4. Материалы Центра Медиации и права Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: <https://mediation-law.by> (дата обращения: 02.12.2020).

5. Материалы СМИ: Службы медиации до 2021 года заработают в 58 учреждениях образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.belta.by/society/view/sluzhby-mediatsii-do-2021-goda-zarabotajut-v-58-uchrezhdenijah-obrazovanija-409314-2020/> (дата обращения: 01.12.2020).

6. Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы I Международной научной конференции (Красноярск, 24–26 октября 2019 г.) / под общ. ред. О. Г. Смоляниновой. Красноярск: Изд-во СФУ, 2019. 421 с.

7. Письмо Минобрнауки России от 18.11.2013 № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» (вместе с «Рекомендациями по организации служб школьной медиации в образовательных организациях», утв. Минобрнауки России 18.11.2013 № ВК-54/07вн) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155557/ (дата обращения: 10.12.2020).

8. Письмо Минпросвещения России от 28.04.2020 № ДГ-375/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей») [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_352492/ (дата обращения: 20.12.2020).

9. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 31.12.2013 г. № 1184 «О реализации Закона Республики Беларусь „О медиации“» [Электронный ресурс]. URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C21301184> (дата обращения: 01.12.2020).

10. Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 г. № 193-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/ (дата обращения: 05.12.2020).

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.12.2020).

12. Bonafé-Schmitt J.-P. La médiation scolaire par les pairs: une alternative à la violence à l'école [Электронный ресурс] // Spirale. 2006. № 37. P. 173–182. URL: https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_37_1_1307 (дата обращения: 10.12.2020).

Научный руководитель – *Марина Геннадьевна Волчек*,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием
Института дополнительного образования, доцент кафедры технологии
и технологического образования Института физико-математического,
информационного и технологического образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, volchek.vmg54@yandex.ru

Дата поступления: 10.02.2021



ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ЖУРНАЛА «СМАЛЬТА»

Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (ISSN 2312-1580) – официальное издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются оригинальные (ранее не опубликованные) статьи научно-практической и методической направленности в области *психологии, педагогики, философии*. Авторы опубликованных материалов несут ответственность за оригинальность и научно-теоретический уровень публикуемого материала.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год: № 1 январь – март, № 2 апрель – июнь, № 3 июль – сентябрь, № 4 октябрь – декабрь. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года. Полнотекстовые статьи размещаются на сайте журнала после размещения номера в системе РИНЦ.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям журнала.

Подробная информация о журнале, условиях публикации и выпуски журнала размещены на сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

Общий порядок опубликования

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к присылаемым материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям статьи. Материалы для публикации необходимо оформлять в соответствии с российскими и международными профессиональными требованиями к научным статьям.

В журнале публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие результаты исследований актуальных в научном российском и международном сообществе вопросов и достижений, имеющих научную теоретическую и практическую значимость в психологии и смежных науках о человеке.

1. Регистрация поступивших материалов.

Материалы для статей, подготовленные в соответствии с правилами оформления научно-исследовательской публикации и принятыми редакцией журнала стандартами, регистрируются редакцией. При регистрации присваивается дата поступления и регистрационный номер статьи. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного варианта материалов статьи. Статьи высылаются авторами на почту журнала smalta.journal@gmail.com

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

Для публикации статьи в научном журнале «СМАЛЬТА» необходимо заключить с издателем журнала Лицензионный договор на право использования научного произведения в журнале.

После регистрации статьи редакцией автору/авторам высылается Лицензионный договор. Автор направляет в редакцию подписанный Лицензионный договор на право использования научного произведения в научном журнале «СМАЛЬТА».

2.2. Лицензионный договор.

В лицензионном договоре необходимо заполнить оставшиеся графы. Оригинал лицензионного договора с подписью автора необходимо направить на почтовый адрес Издателя (630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, тел. (383) 244-00-77), при положительном решении о публикации.

С момента заключения договора, автор на безвозмездной основе передает издателю на срок действия авторского права по действующему законодательству РФ исключительное право на использование статьи или отдельной ее части на территории всех государств, где авторские права в силу международных договоров Российской Федерации являются охраняемыми, в том числе следующие права: на воспроизведение, на распространение, на публичный показ, на доведение до всеобщего сведения, на перевод на иностранные языки и переработку (и исключительное право на использование переведенного и (или) переработанного произведения вышеуказанными способами), на предоставление всех вышеперечисленных прав другим лицам. Автор гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемое научное произведение.

Если у автора возникнут вопросы по тексту договора и необходимость в корректировке текста, то необходимо предварительно согласовать изменения с издателем. Без согласования изменения в договоре не принимаются. Финансовых взаимоотношений по лицензионному договору *не предусмотрено*.

3. Порядок рецензирования.

Журнал «СМАЛЬТА» – рецензируемое научное издание. Принятые к рассмотрению материалы проходят несколько этапов рецензирования.

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

О поступлении статьи и ее дальнейшей экспертизе и рецензировании редакция сообщает авторам посредством уведомления на электронную почту автору-отправителю. Зарегистрированные материалы для статей проходят первичную экспертизу на соответствие требованиям, тематике и профилю журнала. К рецензированию допускаются статьи, прошедшие оценку в системе Антиплагиат (оригинальность текста статьи не менее 70 %). Только прошедшие первичную экспертизу материалы, принимаются к дальнейшему рассмотрению. Началом экспертизы материалов статьи редакцией является дата регистрации поступивших материалов.

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Не принимаются к публикации в научном журнале:

- статьи, не соответствующие тематике журнала;
- статьи, оформленные без соблюдения правил оформления;
- статьи, авторы которых отказываются от доработки статей в соответствии с пожеланиями редакции, конструктивными замечаниями рецензентов или аргументировано не опровергают их;
- статьи, содержащие ранее опубликованные материалы.



3.2. Процесс рецензирования.

3.2.1. Журнал осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих его тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются квалифицированными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3-х лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в редакции журнала в течение 5 лет.

Принятые к рассмотрению материалы направляются на рецензирование для оценки их научного содержания нескольким специалистам соответствующего профиля, членам редакционной коллегии или приглашенным специалистам, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи. Оригинальные научные статьи, содержащие методы математической статистики, редакция направляет эксперту по статистическому анализу.

Процесс рецензирования осуществляется с гарантией, что рецензенты независимы от авторов.

3.2.2. Редакция издания направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство просвещения Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

3.2.3. Решение о принятии к публикации основывается на поступивших рекомендациях рецензентов журнала. Рецензия содержит указания на недочеты и несоответствия рукописи критериям оценивания. Рецензия может содержать рекомендации авторам по улучшению качества статьи для публикации, но рецензенты не обязаны предоставлять авторам детальное конструктивное обоснование всех несоответствий. Если, по мнению рецензента, рассматриваемая рукопись не соответствует критериям для публикации, то в рецензии указываются только основные причины отказа. Наличие положительной рецензии членов редакционной коллегии и редакционного совета не является достаточным основанием для публикации статьи.

При принятии решения «рекомендовать к публикации с учетом исправления отмеченных недостатков», автору направляются рекомендации и вопросы для исправления.

Рукопись статьи, скорректированная автором, повторно направляется на рецензирование. Автору необходимо мотивировать внесенные изменения.

Рукописи статей, не рекомендованные к публикации, повторно не рассматриваются.

3.2.4. Исправление статьи. При наличии нескольких авторов (соавторов) редакция ведет переписку с автором, ответственным за переписку и указанным в сопроводительном письме как *Ответственный автор*. *Ответственный автор* выступает контактным лицом между редакцией и соавторами, самостоятельно согласовывает все изменения в статье с соавторами. На указанную электронную почту *Ответственный автор* будет получать уведомления о статусе статьи, отзывы рецензентов, замечания редакторов и любую информацию, связанную со статьей. *Ответственный автор* отвечает за целостность и правильность сопроводительных документов, направляемых в редакцию. Ответственный автор обязан:

- отправить статью на электронную почту журнала и собрать все необходимые документы, согласовав их и подписав у соавторов;
- при отправке статьи указать свою электронную почту;
- информировать соавторов и привлекать их к принятию решений по вопросам публикации: ответы на комментарии рецензентов, исправление статьи и утверждение итогового варианта;



- оперативно отвечать на запросы редакции, профессионально и в кратчайшие сроки – на вопросы рецензента;
- быть доступным для общения с редакцией во время отправки статьи, рецензирования и редактирования, после публикации.

Доработка статьи не должна занимать более двух месяцев с момента отправки сообщения авторам о необходимости изменений. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

В случае несогласия с мнением рецензента автор статьи предоставляет в редакцию журнала аргументированный ответ. Если у автора и рецензентов возникли неразрешимые противоречия относительно рукописи, редколлегия вправе направить рукопись на дополнительное рецензирование. В конфликтных ситуациях решение принимает главный редактор.

3.2.5. Отказ от исправления статьи. В случае отказа от доработки материалов авторы должны в письменной или устной форме уведомить редакцию о своем отказе от публикации статьи. *Если авторы не возвращают доработанный вариант по истечении 3 месяцев со дня отправки рецензии, даже при отсутствии сведений от авторов с отказом от доработки статьи, редакция снимает ее с учета.*

3.2.6. Изменения в авторстве. Порядок перечисления и количество авторов статьи должны быть определены исследователями совместно и до направления статьи к публикации. Если авторы просят исключить, добавить автора или поменять порядок следования авторов после направления или публикации статьи, *Ответственный автор* должен уточнить причину изменений (в случае добавления автора нужно указать его вклад). Исправленный список авторов должен быть заново подписан всеми авторами, в том числе письменное согласие исключенного или включенного автора.

3.3. Сроки рецензирования.

Экспертиза и рецензирование осуществляются бесплатно. Общий срок рецензирования составляет не менее 1 месяца в соответствии с порядком рецензирования.

4. Оформление материалов статьи для публикации.

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям материалы для статей.

4.1. Общие сведения.

Формат текста: Microsoft Word (*.doc, *.docx, *.rtf). Допускается архивация с помощью RAR или ZIP.

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

Поля (верхнее, нижнее, левое, правое): 2,5 см.

Шрифт: Times New Roman, размер (кегель) – 14.

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

Объем статьи: 12–25 с. (до 40000 знаков).

Переносы и номера страниц не ставятся.

Таблицы, рисунки и графики имеют сквозную нумерацию и названия, вставляются как внедренные объекты и входят в общий объем публикации.

Содержание статьи должно быть проверено автором на отсутствие грамматических, стилистических и других ошибок и быть оформлено в международном научном стиле.



Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова_НВ или Bugrova_NV).

Материалы высылаются на электронную почту журнала smalta.journal@gmail.com

4.2. Структура авторского резюме (метаданные) содержит: УДК, адресные сведения об авторе, название статьи, аннотация статьи, ключевые слова, пристатейный список литературы.

Сопроводительные сведения к статье: полные сведения об авторе (авторах) без сокращений и аббревиатур; оригинал Заключения направляющей организации на предмет отсутствия в рукописи автора сведений, составляющих государственную тайну, и возможности их открытого опубликования в международных системах (с подписью и печатью); авторский лицензионный договор (заполненная форма договора с подписью автора).

4.2.1. УДК.

4.2.2. Публикуемые сведения к статье **на русском языке:**

- **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

- **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** *ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), место работы по проекту (при наличии), занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение), город, страна, e-mail, ORCID (желательно).*

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по центру.

- **Название статьи.**

- Через пропущенную строку: **Аннотация** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: *проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).*

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

- **Ключевые слова** (5–7 слов), размер шрифта – 12.

4.2.3. Ниже **на английском языке** дублируется следующая информация:

- **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

- **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** *ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), место работы по проекту (при наличии), занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение), город, страна, e-mail, ORCID (желательно).*

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по центру.

- **Название статьи.**

- **Аннотация (Abstract)** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: *проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).*

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.



• **Ключевые слова (Keywords)**, 5–7 слов, размер шрифта – 12.

4.3. **Текст статьи.** Через пропущенную строку размещается текст статьи. Размер шрифта – 14.

Содержание научно-исследовательской статьи формируется с соблюдением следующей структуры: *постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме; методология (материалы и методы); результаты исследования, обсуждение; заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).*

4.4. **Пристатейный список литературы** (на русском языке).

4.4.1. Содержит *не менее 10 научно-исследовательских источников* (для теоретических обзоров – не менее 30 источников), *в т. ч. не менее 30 %, опубликованных за последние 3–5 лет в научных изданиях, индексированных в базах данных РИНЦ, SKOPUS.*

4.4.2. Оформляется согласно **ГОСТ 7.0.5-2008** (см.: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511>). **Все источники по возможности должны иметь DOI или URL-адрес национального архива (электронные ссылки в пристатейном списке литературы должны быть активны).** За достоверность представляемых библиографических данных ответственность несут авторы вплоть до отказа в праве на публикацию.

4.5. **Библиографические ссылки** в тексте указываются в квадратных скобках, их список приводится в конце текста (по алфавиту); каждому номеру соответствует один источник; на каждый источник, указанный в списке литературы, дается ссылка по тексту статьи. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.

Списки литературы признают идеи других авторов и помогают избежать обвинения в плагиате; позволяют читателям найти источники материалов, на которые ссылается автор; демонстрируют масштаб исследований автора (через возможное, не более 25 %, цитирование своих публикаций).

Пример оформления материалов для публикации приведен в *Приложении 1*.

4.6. Статьи аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии письменного положительного отзыва научного руководителя. Информация о научном руководителе размещается после пристатейного списка литературы: *ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, занимаемая должность, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), город, страна, e-mail.*

4.7. На отдельной (последней) странице размещаются полные сведения об авторе/авторах и не входят в общий объем статьи (Приложение 2):

- фамилия, имя, отчество (на русском и английском языках);
- ученая степень, ученое звание (на русском и английском языках);
- занимаемая должность (на русском и английском языках);
- место работы: кафедра, факультет, учебное заведение или организация с указанием адреса организации без сокращений и аббревиатур (на русском и английском языках), для магистрантов/аспирантов – при наличии;
- место учебы (для студентов/магистрантов/аспирантов) – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение (на русском и английском языках);
- почтовый адрес с указанием страны и индекса;
- e-mail;
- контактный телефон.



Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

Полные сведения об авторе используются для создания базы данных статей журнала для внутреннего пользования и администрирования, являются конфиденциальной информацией и применяются в соответствии с законодательством об использовании персональных данных.

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

Материалы, принятые к публикации, проходят редакционную подготовку – литературное редактирование, сверку всех данных, корректуру, форматирование, макетирование.

Общий срок редакционной подготовки составляет не менее 3-х месяцев в соответствии с периодичностью публикации выпусков. Вопросы, возникающие в процессе редактирования, высылаются авторам для согласования.

На основе калькуляции работ в соответствии с объемом редакционной подготовки с автором заключается договор на оплату издательских услуг на условиях, действующих на момент заключения договора.

6. Публикация.

Журнал является изданием с открытым доступом, это означает, что журнал открывает опубликованные статьи в бесплатном свободном доступе для пользователя или его учреждения на своем сайте и на сайтах библиографических индексирующих систем, с которыми сотрудничает редакция журнала, в сроки, установленные соответствующими договорами. Журнал распространяется по электронной подписке.

Пользователям разрешается читать, скачивать, копировать, распространять, распечатывать, искать, ссылаться на полные тексты статей или использовать их для любых законных целей, без предварительного разрешения от издателя или автора при условии правильного цитирования оригинальной работы.

Общий срок публикации (от регистрации до размещения на сайте журнала при условии качественной подготовки рукописи статьи автором) составляет в среднем 3 месяца (12 недель).

7. Ответственность.

Редакционная коллегия журнала «СМАЛЬТА» в своей работе стремится соблюдать и поддерживать стандарты этического поведения на всех этапах процесса публикации; ориентируется на общепринятые международным научным сообществом нормы редакционно-издательской этики, этики научного рецензирования и авторства научных публикаций, а также законодательство Российской Федерации об авторском праве и опирается на следующие основополагающие документы:

– рекомендации международного Комитета по публикационной этике (Committee of Publication Ethics – COPE, Кодекс этики научных публикаций), Декларации Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) «Этические принципы научных публикаций» и Будапештской инициативой открытого доступа – Budapest Open Access Initiative (<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read>);

– положения главы 70 Гражданского кодекса Российской Федерации «Авторское право».

Редакция журнала прилагает усилия для предотвращения возможных нарушений (возможная фальсификация данных, плагиат, манипуляция с изображениями, неэтичные исследования, предвзятые представления, злоупотребление авторством, избыточные или дублирующие публикации, незаявленный конфликт интересов) и оставляет за собой право отклонить публикацию статьи при нарушении указанных принципов и правил.



Редакция обязуется предпринимать все меры для устранения содержательных, грамматических, стилистических и иных ошибок при их обнаружении; опубликовать исправления, разъяснения, опровержения и извинения, когда это необходимо.

Редакция журнала размещает статьи в открытом доступе после принятия решения к опубликованию материалов и заключению с авторами Лицензионного договора; авторские права сохраняются за авторами.

Любая рукопись, полученная для публикации и рецензирования, рассматривается как конфиденциальный документ, который нельзя передавать для ознакомления или обсуждения третьим лицам без согласия редакции журнала.

Авторы несут ответственность за оригинальность, достоверность и объективность представленных для публикации материалов (подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений) и соответствие публикуемых исследований этическим и юридическим нормам, принятым в научном сообществе. В то же время редакция **не несет ответственность** за достоверность информации, приводимой авторами

Авторы гарантируют, что представленные материалы ранее нигде не были опубликованы, не направлялись к рассмотрению и в настоящее время не рассматриваются в другом издательстве (редакции), в том числе и на других языках. Указывают финансовую поддержку исследования в тексте статьи.

Авторы обязаны уведомить редакцию журнала (издательство) при обнаружении существенных ошибок и неточностей или признаков нарушения публикационной этики в представленной или опубликованной статье для скорейшего исправления выявленных неточностей или изъятия публикации.

Все стороны публикационного процесса обязаны сообщить об отсутствии или о наличии в рукописях финансовых или других существующих конфликтов интересов с издателем, спонсором, соавтором, типографией и т. д.

Редакция (издательство) вправе отклонить любые материалы, нарушающие вышеизложенные принципы.

По вопросам публикации обращаться: Марина Викторовна Шпехт, тел. +7 (383) 244-00-77; 6300126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, каб. 402 факультета психологии (Центр практической психологии), ФГБОУ ВО «НГПУ».

E-mail: smalta.journal@gmail.com



Пример оформления материалов для публикации

УДК...

Бугрова Нина Владимировна

педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru

ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ПРИЕМНЫМИ РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье анализируются трудности, связанные с воспитанием приемных детей. Особое внимание уделено... Показаны формы работы психолога с приемными родителями. <...> На основе изучения... установлено... Автор приходит к выводу, что...

Ключевые слова: приемная семья, детско-родительские отношения, психологическое сопровождение.

Bugrova Nina Vladimirovna

educational psychologist of the 1st category, Urban center of psycho-pedagogical support, Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru

FORM OF PSYCHOLOGISTS' WORK WITH FOSTER PARENTS

Abstract. The article analyzes the difficulties of raising adopted children. <...> Shows the form of psychologists' work with foster parents...

Keywords: foster family, parent-child relationship, psychological support.

На Всероссийском форуме приемных семей, прошедшем в Москве в феврале 2015 года, обсуждались трудности, связанные с воспитанием приемных детей [2].

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

- обсуждали семейные нормы и правила поведения;
- анализировали наиболее распространенные стереотипы отношений в семье.

Таким образом, работа по сопровождению опекунских семей помогает улучшить качество различных сфер их жизнедеятельности, гармонизировать взаимоотношения в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.

Список литературы

1. *Арестова Т. З.* Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26. DOI...
2. Материалы Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. URL: <http://cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.ru> (дата обращения: 30.08.2019).
3. *Ослон В. Н.* Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
4. *Morgan G.* Image of organization. Beverly Hills, 1986. 335 p.



Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе:

Фамилия, имя, отчество: (на русском и английском языках)	Бугрова Нина Владимировна Bugrova Nina Vladimirovna
Ученая степень, звание: (на русском и английском языках)	нет
Занимаемая должность (на русском и английском языках)	педагог-психолог I категории educational psychologist of the 1st category
Место работы с указанием адреса: (на русском и английском языках) – кафедра, факультет, – учебное заведение или организация Для магистрантов/аспирантов – при на- личии	г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2. Novosibirsk, st. Lenin, 2. Городской центр психолого-педагогической поддержки Citycenter of psychological and pedagogical support
Место учебы для студентов, магистрантов, аспирантов, соискателей, адъюнктов: (на русском и английском языках) – курс, направление обучения, – факультет, учебное заведение	нет
Почтовый адрес (полностью)	Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1, кв. 1.
Контактный телефон	+7- ___ - ___ - ___ - ___
e-mail:	bugrova@yandex.ru



Факультет психологии ФГБОУ ВО «НГПУ» приглашает на обучение (очная и заочная форма) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры (имеются бюджетные места на всех формах обучения).

Контакты для дополнительной информации: р.т. +7 (383) 244-03-78, м. т. +7-923-226-48-47, e-mail: svetanesterova@yandex.ru, Нестерова Светлана Борисовна, ответственный секретарь приемной комиссии факультета психологии; сайт университета <https://www.nspu.ru/abiturient/>

БАКАЛАВРИАТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ		
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное	
	Психология семейных отношений		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное	
	Психология управления		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное	
	Консультативная психология		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное	
Психолого-педагогическое образование	Психология образования		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное	
	Психология развития и воспитания личности		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное	
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология		Русский язык Биология Математика (профильный)	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- индивидуального, семейного и группового консультирования;
- работы с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса;
- применения технологий организационно-управленческого консультирования, кадровой и тренинговой работы;
- применения психодиагностических, консультативных и психо-коррекционных методов помощи семье;
- применения методов социально-психологического сопровождения человека в трудной жизненной ситуации и др.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- психологические службы;
- психологические центры;
- различные компании и организации, где требуются психологи.



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

- взаимоотношений между супругами, родителями и детьми;
- разными поколениями семьи;
- проблем разделения труда, прав и обязанностей в семье;
- предупреждения и коррекции дезорганизации и аномалий супружеских и семейных взаимоотношений;
- природы конфликтов в семье и их конструктивного разрешения;
- проблемы разводов и постразводных ситуаций;
- психологии воздействия родителей на детей, а детей на родителей;
- диалектики развития чувства любви, супружеской дружбы.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения социальной защиты и молодежной политики,
- детские дошкольные учреждения,
- организации общего и дополнительного образования,
- психологические центры и службы психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- консультирования руководителей и специалистов по вопросам психологии управления, психологических аспектов маркетинга, рекламы, построения системы мотивирования и профессионально-личностного развития сотрудников;
- поиска и привлечения ресурсов для развития организации;
- разработки технологии формирования общественных настроений и мнения, планирование и психологическая поддержка PR-компаний, повышения эффективности информационного воздействия, в т. ч. в рекламе, продвижении услуг;
- обучения эффективному общению и конструктивному разрешению конфликтов;
- отбора, подбора и аттестации кадров, выстраивание системы обучения и повышения квалификации, повышение качества обслуживания;
- организация процесса создания и развития корпоративной культуры, налаживание деловой коммуникации между людьми в сфере бизнеса; консультирование в преодолении кризисов развития организации;
- оказания помощи в профессиональном самоопределении и построении профессиональной карьеры, сопровождения личности в ситуации профессиональных кризисов и предупреждения профессиональной деформации.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- производственно-управленческие структуры;
- образовательные учреждения;
- учреждения социальной защиты населения;
- учреждения молодежной политики;
- кадровые агентства;
- психологические центры.



КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- проведения индивидуального консультирования в рамках различных направлений;
- работы с семьями и парами;
- проведения групповых занятий и тренингов по различной тематике;
- проведения психологической диагностики и подготовке психологических заключений;
- проведения научных исследований и представления их результатов на научных семинарах, конференциях, школах и в печати.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения дошкольного или среднего образования;
- психологические и социально-психологические центры;
- подбор, обучение и оценка персонала;
- психологическая экспертиза;
- частная практика.

44.03.02 Психолого-педагогическое образование**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии личности и группы;
- психологических аспектов развития обучающихся;
- организации педагогической работы;
- психологического сопровождения педагогических процессов;
- психолого-педагогической оценки отдельной личности;
- анализа и оценки эффективности педагогического процесса;
- применения технологий взаимодействия с разными категориями детских коллективов и детей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: образовательные учреждения – детские сады, школы, гимназии, лицеи, колледжи.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии и педагогики для разных возрастов обучающихся;
- дефектологии;
- психолого-педагогической диагностики;
- психолого-педагогического сопровождения общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- учреждения культуры;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.



44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

– коррекционно-педагогической деятельности – изучение, образование, развитие, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей;

– диагностико-консультативной деятельности – психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья; оказание консультативной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, членам их семей и педагогам по вопросам воспитания, проблемам образования;

– исследовательской деятельности – сбор, анализ и систематизация информации в сфере теории и практики специального (дефектологического) образования;

– культурно-просветительской деятельности – формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья, организация культурного пространства образовательного учреждения; пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения дошкольного образования, общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения;
- центры развития детей;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

СПЕЦИАЛИТЕТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология служебной деятельности	Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранитель- ных органов	Русский язык Биология Обществознание	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных условиях		Очная	Внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого- педагогическая профилактика девиантного поведения		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное



44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Студенты приобретают компетенции в области:

– своевременной диагностики, коррекции и предупреждения девиантных проявлений в группах риска, в том числе у детей и подростков, попавших в сложную жизненную ситуацию;

– психологической, педагогической и правовой поддержки детей и подростков, склонных к зависимому, суицидальному, агрессивному, противоправному поведению, сексуальным перверсиям;

– выявления социальных и образовательных рисков, их предупреждения и преодоления;

– обучения детей и взрослых навыкам конструктивного поведения, в том числе в ситуации конфликта, сложного жизненного выбора;

– обеспечения правового консультирования подростков, родителей, семей, в том числе приемных и замещающих, в трудных жизненных ситуациях;

– организации взаимодействия общественных институтов (образования, полиции, социальной защиты и др.), ответственных за здоровое взросление личности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- органы управления социальной защитой населения;
- органы управления образованием;
- органы опеки и попечительства;
- органы по делам молодежи;
- органы управления здравоохранением;
- учреждения службы занятости;
- органы внутренних дел.

37.05.02 Психология служебной деятельности**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

Студенты приобретают компетенции в области:

– осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников правоохранительных органов, вернувшихся из «горячих точек»;

– оказания психологической помощи семьям сотрудников МВД;

– применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета преступника, сопровождению детей и подростков в юридически значимых ситуациях;

– применения технологий ведения переговоров в случаях захвата заложников и похищения людей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства внутренних дел РФ, ГУФСИН РФ и других государственных служб.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Студенты приобретают компетенции в области:

- осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников МЧС, вернувшихся из «горячих точек»;
- оказания психологической помощи семьям сотрудников МЧС
- осуществления психологической помощи в реабилитации населения в экстремальных ситуациях (пожары, землетрясения и т. д.);
- применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета сотрудника МЧС.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства чрезвычайных ситуаций РФ, предполагающим работу в условиях экстремальных ситуациях (катастрофах).

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

Клиническая психология

Психология развития

Драматерапия виктимности

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психология и педагогика образования одаренных детей

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология развития	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Клиническая психология	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология и психотерапия	Заочная	Внебюджетное
	Драматерапия виктимности	Заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология и педагогика образования одаренных детей	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное



	Девиантология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое сопровождение школьной службы медиации	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Педагогическая психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Руководитель: Ю. М. Перевозкина, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку квалифицированных компетентных и конкурентоспособных на современном рынке труда психологов, обладающих компетенциями, позволяющими профессионально решать проблемы общения и взаимодействия людей; конструктивно разрешать конфликтные ситуации, а также удовлетворять потребности общества, развития психологической науки, рынка образовательных услуг и рынка труда в различных динамично меняющихся ситуациях их научной и практической деятельности.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. О. Андронникова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку психолога, способного решать комплексные задачи психологической диагностики, экспертизы и помощи гражданам в общественных, образовательных, научно-исследовательских и консалтинговых организациях, учреждениях здравоохранения и социальной защиты населения, а также в сфере частной практики – предоставление психологической помощи или психологических услуг физическим и юридическим лицам.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Руководитель: Е. О. Ермолова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, готового к научно-исследовательской деятельности в области психологии развития, к преподавательской деятельности в области психологии, к практической деятельности в сфере образования, культуры, спорта и др. сферах.

Сформированные компетенции позволят магистрам проводить исследование процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла; исследование закономерностей развития индивидуальности и субъектности ребенка; сравнительное изучение развития психики в разных культурах, исследование социальной и биологической детерминации психического развития человека; изучение объективных и субъективных факторов, содействующих или препятствующих прогрессивному развитию и реализации потенциалов человека.



ДРАМАТЕРАПИЯ ВИКТИМНОСТИ

Руководитель: Е. В. Руденский, доктор социол. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного осуществлять исследовательскую деятельность, связанную с проблемами социализации личности в семье, в образовательном процессе школы, в образовательном процессе высшего учебного заведения, в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, в соответствии с современными достижениями социальной психологии развития и социальной педагогики социализации личности, на основе новейших научных достижений в области социальной психологической виктимологии личности.

Это программа академической магистратуры по подготовке психологов-педагогов как социальных психологов–виктимологов и как социальных терапевтов-виктимологов, специалистов, способных решать проблемы психологической, социальной уязвимости личности к трудным жизненным ситуациям, социальным деструкциям и социальным рискам.

Это *единственная* в отечественной и зарубежной педагогике профессионального образования *академическая программа магистратуры*, где в качестве основной единицы психологического анализа рассматривается дефицит социально-личностных компетенций, а социальная терапия виктимности личности рассматривается как дидактическая технология девиктимизации личности.

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В «ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ»

Руководитель: М. И. Кошенова, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку специалиста, способного решать вопросы сопровождение детей и подростков в трудной жизненной и юридически значимой ситуации.

Учебный план подготовки формировался с учетом анализа «белых пятен» психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, их семей, находящихся в социально и (или) психологически уязвимом положении, актуального запроса специалистов из сферы социальной защиты и образования. Вопросы помощи ребенку и подростку в ситуации кризиса, насилия, психологической травмы, работы с детьми-мигрантами, досудебного (следственные действия) и судебного сопровождения, суицидального поведения детей и подростков, а также сопровождения замещающих семей и семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, психолого-педагогической экспертизы программ профилактики и коррекции, оценки социальных и образовательных рисков стали основанием для разработки учебных дисциплин и программ практик.

Сформированные компетенции позволяют магистрам обеспечить работу с «трудными» детьми и семьями в учреждениях соцзащиты и образования, оказывать консультативную помощь управленцам, педагогам, социальным работникам, детям и их семьям, проводить коррекцию и реабилитацию детей и подростков с опытом психологической травмы, координировать межведомственную помощь специалистов.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Руководитель: И. А. Федосеева, доктор пед. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистра к управленческой психолого-педагогической деятельности, психолого-педагогическому сопровождению в системе среднего общего образования, среднего профессионального образования, кадетских корпусов, военных институтов.

Сформированные компетенции позволят магистрам участвовать в разработке психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе и в аспектах толерантности, патриотизма, гражданственности; руководить организацией и проведением мониторинговых исследований, разработкой и реализацией исследовательских и научно-исследовательских проектов, анализом, обобщением и представлением результатов собственной профессиональной деятельности; участвовать в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение деятельности по реализации инновационных проектов.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Руководитель: Т. Л. Павлова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистров к работе, связанной с образованием одаренных и мотивированных детей, а именно: выявление, развитие, обучение, психолого-педагогическое сопровождение и социальная поддержка одаренных и мотивированных детей; с формированием у магистров компетенций для работы в области педагогической и научно-исследовательской деятельности, связанной с одаренными и мотивированными детьми в школах разного типа, а также вузах, реализующих психолого-педагогическое направление.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ

Руководитель: Н. Я. Большунова, доктор психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов, обладающих глубокими знаниями в сфере педагогики и психологии, способных осуществлять профессиональную деятельность в области урегулирования конфликтов; владеющих теорией и практикой альтернативного метода разрешения споров и конфликтов в сфере социального взаимодействия; владеющих научно-исследовательскими, экспертными, психодиагностическими, коррекционными, медиаторными методами и техниками.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. А. Шамшикова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, владеющего понятийно-терминологическим аппаратом педагогики начального образования, базовыми знаниями психологии и педагогики, знаниями о современных проблемах и направлениях развития педагогики и начального образования, определенными педагогическими технологиями.



ДЕВИАНТОЛОГИЯ

Руководитель: М. Г. Чухрова, доктор мед. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного выявлять факторы риска возникновения «отклонений» в поведении, дифференцировать психопатологию, прогнозировать возникновение деструктивного поведения с учетом социальных и личностных факторов, организовывать межведомственную работу по предупреждению зависимого, преступного, суицидального и других форм деструктивного поведения.

Освоение данной программы позволит работать с «группами риска» и девиантного поведения любого возраста, в образовательных организациях (любой степени образования) и учреждениях социальной защиты, молодежных и спортивных организациях, диагностических центрах; способен координировать межведомственную деятельность, осуществлять консультативную помощь специалистам, ответственным за процесс социализации.

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

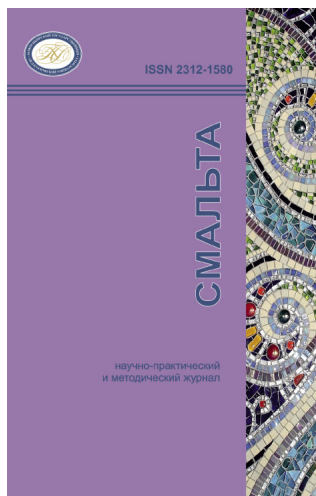
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. К. Агавелян, доктор психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов – специальных психологов, обладающих современными интегративными научными знаниями и владеющих эффективными технологиями решения фундаментальных и прикладных задач специальной психологии; способных проводить мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях; владеющих современными технологиями психологического обеспечения образования, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.



О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (год основания – 2014, ISSN 2312-1580, учредитель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет») публикует научные статьи, практические и методические разработки по психологии, педагогике, философии и приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям.

Выпуски журнала (полнотекстовые статьи) размещаются на сайте журнала после размещения № в системе РИНЦ.

Подписной индекс журнала № 88738 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России»).

Главный редактор – **О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.