



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 2022

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Члены редакционной коллегии

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

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

Члены совета

С. К. Нартова-Бочавер, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир
Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома
Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург
Л. З. Левит, доктор психологических наук, доцент, Минск (Беларусь)
Л. В. Лидак, доктор психологических наук, профессор, Пятигорск
И. Г. Соловьева, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск
М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
Редактор И. Ю. Баранов
Адрес редакции, издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28,
8 (383) 244-00-95.
E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 10,4. Уч.-изд. л. 7,9.
Тираж 1000 экз. Заказ № 156.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет: 28.12.2022
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 3 2022

Novosibirsk

The founders of the journal:

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

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

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

EDITORIAL BOARD

Editor in chief

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

Assistant of the Editor-in-chief

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

Editors

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

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

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

Council members

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

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

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

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

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

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

L. Z. Levit, Doctor of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Minsk, Belarus

L. V. Lidak, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Pyatigorsk

I. G. Solovyova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

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

The journal is based in 2017

Leaves 4 yearly

Electronic make-up operator I. T. Iliuk

Editor I. Yu. Baranov

Editors address, publisher and printing house:

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28,

т. (383) 244-00-95

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

Printing digital. Offset paper

Printer's sheets: 10,4. Publisher's sheets: 7,9.

Circulation 1000 issues. Order № 156.

Format 70×108/16

Release date 28.12.2022

Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Шамишкова О. А., Ермолова Е. О., Духовникова Л. А.</i> (Новосибирск, Россия) Самореализация личности в юношеском возрасте в зависимости от специфики обучения	7
<i>Круглова Е. А.</i> (Иваново, Россия) Особенности и личностные детерминанты самосознания в старшем юношеском возрасте	17
<i>Осницкий А. К., Иванова Н. Н.</i> (Москва, Россия) Оптимизация психического развития детей с речевыми затруднениями. Координация совместной работы психолога и логопеда по развитию речи детей с дизонтогенезом речевой активности.....	31
<i>Юшкова Л. А.</i> (Новосибирск, Россия) Государство как основная культурная ценность современного российского общества (на примере выборки студенческой молодежи)	41

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Гудкова Т. В.</i> (Новосибирск, Россия) Медиация в педагогическом общении: от конфликта до согласия	54
<i>Костина Л. М., Писаренко И. А.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Психологическое сопровождение реализации модели формирования культуры исследователя в проектной деятельности учащихся 13–15 лет.....	65
<i>Силкина Н. В., Кашник О. И.</i> (Новосибирск, Россия) Вектор развития профессионального самоопределения и профессиональной ориентации школьников в условиях современных практик	73
<i>Мухина С. Е.</i> (Новосибирск, Россия), <i>Федосеева Е. П.</i> (Чита, Россия) Современные модели развития и обучения детей с расстройствами аутистического спектра	82

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Левит Л. З.</i> (Минск, Белоруссия) Депрессивный реализм как творение позитивной идеологии.....	98
<i>Поликарпов В. А.</i> (Минск, Белоруссия) Естественные тенденции и естественные реакции применительно к политической психологии масс...	107

CONTENTS

PROBLEMS AND ISSUES OF AGE PSYCHOLOGY

- Shamshikova O. A., Ermolova E. O., Dukhovnikova L. A.* (Novosibirsk, Russia) The relationship of personal self-realization in adolescence, depending on from the specifics of training 7
- Kruglova E. A.* (Ivanovo, Russia) Peculiarities and personal determinants of self-consciousness in old youth 17
- Osnitsky A. K., Ivanova N. N.* (Moscow, Russia) Optimization of the mental development of children with speech difficulties. Coordination of the joint work of a psychologist and a speech therapist on the development of speech in children with dysontogenesis of speech activity 31
- Yushkova L. A.* (Novosibirsk, Russia) The state as the main cultural value of modern Russian society (on the example of a sample of student youth) 41

PROBLEMS AND ISSUES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND THE PSYCHOLOGY OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

- Gudkova T. V.* (Novosibirsk, Russia) Mediation in pedagogical communication: from conflict to consent 54
- Kostina L. M., Pisarenko I. A.* (St. Petersburg, Russia) Psychological support of the researcher's culture formation model in the project activity of students aged 13–15 65
- Silkina N. V., Kashnik O. I.* (Novosibirsk, Russia) Professional orientation of schoolchildren in the context of modern practices 73
- Mukhina S. E.* (Novosibirsk, Russia), *Fedoseeva E. P.* (Chita, Russia) Modern models of development and learning of children with autism spectrum disorders 82

FROM THE EDITORIAL PORTFOLIO

- Levit L. Z.* (Minsk, Belarus) Depressive realism as the creation of positive ideology 98
- Polikarpov V. A.* (Minsk, Belarus) Natural tendencies and natural reactions in relation to the political psychology of the masses 107

Развитие человека в современном мире. 2022. № 3
Human Development in the Modern World, 2022, no. 3

Научная статья

УДК 159.9

Самореализация личности в юношеском возрасте в зависимости от специфики обучения

Ольга Александровна Шамшикова

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3551-0444>, shamol56@rambler.ru*

Екатерина Олеговна Ермолова

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1636-1527>, shamka05@mail.ru*

Любовь Алексеевна Духовникова

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
Россия, luba385@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема самореализации личности; анализируются интегральные качества самореализации личности; определяется сущность понятия «самореализация» в русле гуманистической психологии; обсуждаются последние исследования этого феномена, а также рассматривается определение самореализации личности в юношеском возрасте с позиции мотива, процесса и результата деятельности. Проведен качественный и количественный анализ личностных качеств самореализованных юношей по характеристикам А. Маслоу, а также их сравнение с особенностями юношеского возраста в зависимости от года обучения в средне-профессиональном учебном заведении. Представлена характеристика особенностей самореализации в процессе обучения; определены критерии и структурные компоненты самореализации личности в юношеском возрасте; выделены наиболее выраженные характеристики, такие как «принятие себя, других и природы», «спонтанность, естественность», «общественный интерес, глубокие отношения между людьми», «концентрация на проблеме». Представлена структура самореализации личности в юношеском возрасте на основе результатов исследования и в зависимости от курса обучения в колледже.

Ключевые слова: самореализация, развитие, личность, юношеский возраст, студенты, средне-профессиональное обучение, колледж, курс.

Для цитирования. Шамшикова О. А., Ермолова Е. О., Духовникова Л. А. Самореализация личности в юношеском возрасте в зависимости от специфики обучения // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 7–16.

Original article

The relationship of personal self-realization in adolescence, depending on from the specifics of training

Olga A. Shamshikova

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3551-0444>, shamol56@rambler.ru*

Ekaterina O. Ermolova

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1636-1527>, shamka05@mail.ru*

Lubov A. Dukhovnikova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, luba385@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of self-realization of personality; analyzes the integral qualities of self-realization of personality; definition of the essence of the concept of “self-realization” in the mainstream of humanistic psychology; discusses recent studies of this phenomenon; discusses the definition of self-realization of personality in adolescence from the perspective of motive, process and result of activity; discusses modern studies of this phenomenon; qualitative and quantitative analysis of self-realized personal qualities in adolescence, according to the characteristics of A. Maslow, as well as their comparison with the characteristics of adolescence and depending on the year of study at a secondary vocational educational institution; characteristics of the features of self-realization in the process of study; definition of criteria and structural components of self-realization of a person in adolescence, the most pronounced characteristics are highlighted, such as “acceptance of oneself, others and nature”; “spontaneity, naturalness”; “public interest, deep relationships between people”; “concentration on the problem”; the structure of personal self-realization in adolescence is presented based on the results of the study and depending on the course of study in college.

Keywords: self-realization, development, personality, adolescence, students, secondary vocational training, college, course.

For citation. Shamshikova O. A., Ermolova E. O., Dukhovnikova L. A. The relationship of personal self-realization in adolescence, depending on from the specifics of training. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 7–16. (In Russ.)

Введение. Проблема самореализации личности считается одной из фундаментальных проблем человеческого существования, поскольку это процесс, благодаря которому индивид вливается в общество, гармонично и сбалансированно раскрывает свою истинную форму, реализуя возможности для развития своей идентичности. В концепции А. Маслоу самореализация относится к первичной потребности человека, которая становится особенно важной во время периода обучения. Самореализация в юношеском возрасте является одним из важнейших этапов становления личности, поскольку она связана не только с получением большого объема знаний, но и имеет решающее значение при получении профессиональной квалификации. Активное развитие и реализация своих возможностей во время обучения в профессиональном учебном заведении помогает студенту проявить собственные профессиональные качества, достичь успеха и карьерного роста [9, с. 141].

Исследованиям проблем саморазвития и самореализации посвящены работы представителей гуманистической психологии – А. Маслоу [9; 10], Г. Олпорта [11], В. Франкла [14] и др. В психологии проблема развития и становления личности представлена концепциями А. Н. Леонтьева [6], И. Д. Беха [1], С. Л. Рубинштейн [13] и др. Изучение особенностей самореализации личности в юношеском возрасте проводили Л. Н. Кобыльник [5], Е. А. Лопатин [7] и др.

Самореализация – это сложная психическая деятельность, требующая четкого целеполагания, значительных волевых усилий, направленной самодеятельности, огромных психологических и энергетических затрат. Большинство авторов определяют процесс реализации как «внутренний рост», исходящий из намерения личности реализовать унаследованные и генетические задатки, реализовать свои способности.

К. Роджерс считает, что каждый из нас должен стремиться стать настолько искусным и талантливым, насколько это возможно с точки зрения биологии. Растение стремится быть здоровым, семя стремится вырасти в дерево, а человек стремится к целостности, самореализации [12, с. 245]. А. Маслоу утверждает, что самореализованная личность – это человек, живущий в полной мере, человек с уровнем личностного роста, потенциально присутствующим во всех нас [9, с. 115].

Такие ученые, как С. Д. Максименко [8], Л. Н. Кобыльник [5] отмечают, что у каждого человека есть дремлющие способности и потенциал, поэтому крайне важно не сомневаться и не бояться их реализации, потому что это умножает шансы на успех и самореализацию. Так, С. Д. Максименко указывает на неуместность утверждений о том, что лишь немногие (3 % по А. Маслоу) способны достичь самореализации, потому что на самом деле это может сделать каждый [8, с. 145]. Однако стоит отметить, что самореализация – это сложная длительная деятельность, требующая целевой ориентации, большой силы воли, целенаправленной самостоятельной деятельности, значительного вклада психологических и энергетических ресурсов. Самореализация подразумевает также личное и независимое мнение о важнейших жизненных явлениях. С точки зрения А. Маслоу, самореализация – это большая работа для того, чтобы делать все возможное, что ты хочешь делать, избавление от иллюзий и ложных представлений о себе [9, с. 149]. Тенденция к самореализации, самовыражению, поиску смысла жизни начинает преобладать в юношеские годы, когда человек прилагает усилия к развитию собственной личности.

По большей части, юноши – это молодые люди в возрасте 16–21 года, которые сделали свой профессиональный выбор. Основными задачами, которые необходимо решить в этом возрасте, являются, во-первых, достижение интеграции идентичности (эмоциональное и когнитивное единство представлений о себе, своем месте в жизни, в системе межличностных отношений), во-вторых, достижение близости (объединение двух идентичностей, но без потери какой-либо из его уникальных особенностей).

Студенчество как онтогенетическая стадия развития характеризуется достижением зрелости физических и психофизиологических свойств, высших психических функций, а также когнитивной, эмоциональной и волевой мотивационной сфер личности. Важными достижениями студенческого возраста исследователи считают формирование диалектического мышления, позволяющего адекватно воспринимать окружающую действительность и принимать решения, эффективно преодолевать противоречия жизненного опыта, осознавать свои обязанности. Отмечаются

четкость и определенность в проявлениях волевых качеств личности. Наблюдается усиление социальных мотивов поведения, возрастающий интерес к нравственным проблемам, вопросам смысла жизни. Самосознание приобретает структурную определенность всех компонентов, что феноменально проявляется в осознании человеком своей личности, уникальности, мотивов поведения и деятельности, интимизации внутренней жизни. Осознание необходимости планировать жизненный путь вызывает появление особого творения – жизненной перспективы, охватывающей прошлое, настоящее и будущее человека.

Под самореализацией личностей в юношеском возрасте понимается процесс реализации желания осуществлять деятельность по максимально полному раскрытию внутреннего потенциала личности в процессе обучения в профессиональном учебном заведении. Это определение учитывает понимание самореализации учащихся с точки зрения мотива, процесса и результата деятельности индивида по развитию талантов, способностей и возможностей. Аналогичное разделение формулируют ученые в своих исследованиях: Е. Н. Городилова [2], Е. Ф. Яценко [15], И. Д. Егорычева [4].

В современной науке разработаны особенности и показатели самореализации личности студентов. Самореализация в юношеском возрасте характеризуется коммуникативной направленностью, важностью взаимоотношений с обществом, потребностью в общественном признании, ориентацией на активные действия; общительностью, эмоциональной устойчивостью, уверенностью в себе, жизнестойкостью; способностями к эмпатии.

Таким образом, можно предположить, что самореализация личности в юношеском возрасте в процессе обучения в профессиональном учебном заведении имеет определенную структуру личностных свойств как сложное образование. Основой нашего исследования является концепция психологических характеристик самореализации личности А. Маслоу, поскольку она является наиболее полной и подробной.

А. Маслоу выделил следующие характеристики самореализации личности:

- 1) эффективное восприятие реальности: эмоциональная стабильность, объективность восприятия;
- 2) принятие себя, принятие других и природы: принятие себя и других считается частью человеческой природы;
- 3) непосредственность, простота, естественность: поведение спонтанно и естественно, в нем нет искусственности или желания произвести эффект;
- 4) сосредоточенность на проблеме: полностью преданы своей любимой работе, задаче, долгу; работа субъективно воспринимается как их определяющая характеристика;
- 5) автономия, независимость от культуры и окружающей среды: высокая степень самоуправления и ответственности, саморазвитие, внутренний рост, полагаются только на себя.
- 6) свежесть восприятия: способность реалистично оценивать происходящее;
- 7) общественный интерес, глубокие межличностные отношения: особое чувство сопереживания людям, они испытывают чувство сострадания, симпатии и любви к другому человеку, желание помогать другим;
- 8) дифференциация средств и целей: они последовательны и тверды, придерживаются высоких ценностных ориентаций и определенных морально-этических норм [9, с. 118].

Процесс самореализации личности – это естественная склонность к самопознанию, индивидуальный творческий путь к себе. Для изучения свойств самореализации личности в юношеском возрасте в зависимости от специфики обучения мы ориентировались на шкалу свойств самореализации личности по А. Маслоу.

Результаты и их обсуждение. Учащиеся адекватно оценивают свои собственные качества, достоинства и недостатки. Они принимают себя такими, какие они есть, довольны собой, своими способностями. Их отличает высокий уровень самоуважения и самокритики, но без самообвинений. Студенты осознают свои потребности и стремятся их реализовать, но делают это по собственному желанию, чувствуя внутреннюю свободу. Однако в некоторых ситуациях учащиеся могут проявлять внутреннюю неуверенность в себе, желание подстраиваться под других.

В условиях социальной напряженности, наблюдаемой в современном обществе, юноши и девушки способны принимать других людей, относиться к ним позитивно, замечая больше хорошего, чем плохого. У студентов теплые, хорошие отношения с окружающими. Они терпимы к своим сверстникам, но в некоторых случаях могут испытывать антипатию, неприязнь к окружению.

В процессе обучения в профессиональном учебном заведении принятие студентами себя, других и окружающего мира способствует их активности в обучении, инициативности, успеху в овладении навыками самообразования, оптимизации межличностных отношений в системах «студент-преподаватель», «студент-студент», раскрытию и реализации внутренних возможностей студента в направлении его самореализации.

Непосредственность, простота, естественность как характеристика самореализации личности студентов по А. Маслоу представлена шкалой «Непосредственность, простота, естественность» [10, с. 129]. Высокий балл, полученный студентами в соответствии с этой шкалой, демонстрирует их способность выражать свои чувства свободно, непринужденно, т. е. в силу внутренних причин, без прямого воздействия извне. Однако это не исключает дифференциации эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, самоконтроля и саморегуляции действий и поведения.

У исследуемых студентов диагностирован промежуточный (переходный) тип поведенческой активности, который характеризуется активной и целеустремленной работоспособностью, приверженностью любимому занятию, разносторонностью интересов, способностью балансировать деловую активность.

Потребность в достижениях у студентов находится на среднем уровне. Это означает, что студенты пытаются превзойти уже достигнутый уровень, реализовать свой потенциал и свои желания. Они стремятся улучшить результаты, добиться успеха в любой (значимой/незначимой) деятельности. Студенты склонны увлекаться работой, настойчивы в достижении своих целей. Готовы оказать помощь и помогать другим в решении сложных проблем, чтобы совместно испытать радость успеха.

Средний результат был получен в соответствии со шкалой «Сосредоточенность на проблеме», что свидетельствует о стремлении учащихся приобретать знания для расширения своего кругозора, улучшения ориентации в окружающей действительности. Субъекты осознают, что образование, полученное в университете, является основой для профессионального и личностного становления, наиболее эффективного использования их потенциальных возможностей.

По мнению Н. М. Дидык, профессиональное развитие – это продуктивный процесс саморазвития личности, самореализации в профессии и своего личностного потенциала для достижения вершин профессионализма. Поэтому образовательная деятельность в колледже должна включать в себя систему внутренних мотивов самореализации, познания [3, с. 58].

Полученные данные по шкале «Автономия, независимость от культуры и окружающей среды» означают, что учащиеся способны к внутреннему контролю своих действий, руководствуются тем, что от них зависит достижение жизненных целей. Они проявляют лидерские качества, способны влиять на других и стремятся быть в числе лучших. Но иногда учащимся нужна внешняя поддержка, контроль за выполнением заданий.

Учащиеся подвержены внешнему влиянию, зависят от мнения окружающих в ситуации выбора. Конформизм, зависимость от посторонней помощи в развитии и отстаивании собственной позиции не позволяют студентам применять творческие подходы и проявлять инициативу в процессе обучения в профессиональном учебном заведении. Пассивность блокирует личностное самосовершенствование, реализацию всех возможностей студентов.

Итак, выйдя за рамки школьных интересов, поступив в средне-специальное учебное заведение, молодой человек чувствует себя взрослым, приобретает гораздо большую независимость, чем раньше, но, несмотря на это, по-прежнему остается зависимым от родителей как в материальном, так и в социальном плане. Подверженность влиянию родителей и окружающего мира не позволяет ему в полной мере следовать собственным жизненным целям, убеждениям, установкам и принципам.

Данные исследования по шкале «Свежесть восприятия» отражают гедонистическую ориентацию студентов, которая проявляется в стремлении к развлечениям, праздности. Студентов устраивают те условия, которые не требуют интенсивных усилий в работе, творчестве и жизни в целом и обеспечивают максимальный комфорт и удовольствие. Доминирование гедонистических мотивов мешает студентам достичь своей самореализации.

Физиологические потребности и потребность в безопасности можно отнести к гедонистическим физиологическим потребностям; потребность в принадлежности и любви, когнитивные потребности можно отнести к гедонистическим психическим потребностям. Согласно А. Маслоу, человек должен в какой-то степени удовлетворить примитивные потребности, прежде чем он сможет осознать свое существование и быть мотивированным самыми сложными потребностями самого высокого уровня, которые можно отнести к эвдемоническим потребностям (самореализация) [10, с. 127].

Таким образом, обучение в профессиональном учебном заведении должно развивать эвдемонические потребности студентов, т. е. реализовывать свой потенциал в обществе, раскрывать свои возможности, получая через это счастье и самоудовлетворение.

Для этого необходимо сосредоточить внимание студентов на будущей профессиональной деятельности; максимально соотнести задачи с уже приобретенным студентами академическим и жизненным опытом; убедить студента в том, что только его собственное желание и амбиции могут побудить человека совершать определенные действия; побудить студента уверенно делать выбор в пользу знаний и не бояться принимать самостоятельные решения; поддерживать положительное эмо-

циональное состояние в результате удовлетворения от собственной учебной деятельности; способствовать превращению учебной деятельности в реальную ценность учащегося, которая постепенно станет потребностью человека. Глубокие межличностные отношения как характеристики самореализации личности студентов по А. Маслоу изучались по шкале «Общественный интерес» [10, с. 158].

Полученные нами результаты свидетельствуют о способности студентов принимать свое раздражение, вспыльчивость и недовольство кем-то или всем миром, агрессивность как естественное свойство человека, не пытаясь скрыть или подавить это. В общении с людьми студенты не испытывают трудностей, легко и быстро вступают в контакт с людьми, устанавливая прочные, глубокие отношения.

Шкала «Дифференциация средств и целей». Указанные результаты отражают способность студентов реализовать свой потенциал, обогатить и расширить жизненный опыт. Они в какой-то степени принимают ценности, определенные А. Маслоу при описании мотивации самореализации людей. Студенты также проявляют гибкость, лабильность в реализации своих целей, ценностей и способность быстро реагировать на изменчивость социальных и культурных факторов, социальных и экономических преобразований. Но в то же время планы студентов не имеют реальной поддержки в настоящем, и реализация этого не подкреплена их личной ответственностью [10, с. 162].

Таким образом, качественный и количественный анализ результатов исследования свойств самореализации личности студентов в соответствии с характеристиками А. Маслоу [10] показал, что наиболее выраженными характеристиками являются «принятие себя, принятие других и природы»; «простодушие, простота, естественность»; «общественный интерес; глубокие межличностные отношения»; «сосредоточенность на проблеме».

Недостаточно выраженными характеристиками самореализации личности студентов по А. Маслоу являются «автономия, независимость от культуры и окружающей среды»; «свежесть восприятия»; «дифференциация средств и целей» [10, с. 174].

Рассмотрение динамики свойств самореализации в зависимости от года обучения является интересным и значимым. Используя t-критерий Стьюдента, были установлены достоверные различия между 1-м и 2-м годами, 1-м и 3-м годами, 2-м и 3-м годами. При проведении оценки с использованием t-критерия Стьюдента были установлены достоверные различия в показателе самопринятия между 1-м и 2-м годами; между 1-м и 3-м годами; между 2-м и 3-м годами. Эти различия указывают на то, что к 3-му году учащимся удается лучше узнать себя, адекватно оценить собственные способности и практические действия для своего развития, самореализации. Процесс обучения в профессиональном учебном заведении способствует когнитивной сложности и дифференциации самопринятия студентов; смене стандартов внешней оценки внутренними, индивидуально-личностными стандартами оценки; увеличению доли в общей структуре моральных суждений студентов; трансформации смыслового пространства для увеличения количества профессиональных и ролевых конструкторов как свидетельство идентификации с профессиональной моделью. У студентов до 3-го года обучения складывается представление о себе как о сильной личности, осознающей важность собственных действий, определенных результатов в жизни.

Выявлены достоверные различия между 1-м и 3-м курсами показателя «поддержка». Полученные данные свидетельствуют о росте до 3-го курса независимости

студентов от мнения окружающих, стремлении подстраивать свое поведение под стандарты, которые им не свойственны; снижение инициативы, самостоятельности в проведении и отстаивании собственной позиции. Это может быть связано с новыми условиями жизнедеятельности человека: решением проблем профессионального и личностного самоопределения. Проблемная насыщенность этого этапа образования для индивида вызывает повышение уровня функционирования защитных механизмов.

Показатель «свежесть восприятия» увеличивается к 3-му году обучения. Следующий показатель этого свойства – «эмоциональный комфорт» – выявил достоверные различия только между 1-м и 2-м годами. Динамика указанных показателей выявляет более сильное проявление гедонистической ориентации учащихся к 3-му году обучения, т. е. они стремятся к простой и легкой жизни, не способны систематически работать, быть независимыми и ответственными. Гедонистическая ориентация студентов становится существенным препятствием для самореализации, поскольку, как отмечает А. Маслоу, основным способом развития всех способностей человека является труд – творческий труд, захватывающий всю личность индивида, именно в труде человек может самореализоваться.

Свойство самореализации личности в юношеском возрасте по показателю «потребность в достижениях» выявило достоверные различия между 1-м и 2-м годами; между 2-м и 3-м годами – это свидетельствует об отсутствии положительной динамики потребности в достижениях, так как результаты студентов 3-го курса и студентов 1-го курса за время обучения были практически одинаковыми. Потребность в достижениях наиболее выражена у студентов 2-го курса, и, согласно результатам исследования, она находится в пределах нормы. Потребность в достижениях рассматривается как предпосылка для реализации потенциала способностей и талантов личности.

Таким образом, учащимся, как субъектам образовательной деятельности, необходимо создать ситуацию успеха, которая очень зависит от положительной оценки их учебной деятельности. Смысл оценки для учащихся заключается в желании преуспеть в учебе и, очевидно, обрести уверенность в себе, уверенность в своих силах.

Имеются достоверные различия по шкале «дифференциация средств и целей». Можно предположить, что студенты склонны строить нереалистичные планы, у них снижена личная ответственность за свои действия и поступки. Особого внимания заслуживает тот факт, что студенты 2-го и 3-го курсов довольно безответственно относятся к определению собственной жизненной стратегии, линии развития внутреннего потенциала, личностного роста.

Анализ свойств самореализации личности студентов позволил нам выявить факторы и их компоненты для 1, 2 и 3-го курсов средне-профессионального учебного заведения и наметить их иерархию.

Для реализации себя и своих возможностей студенты 1-го курса должны проявлять естественность в поведении, нести ответственность за свои действия, полагаться только на собственные усилия, возможности и способности; руководствоваться и принимать ценности самореализации; воспринимать негативные проявления человеческого поведения как совершенно естественные. Это способствует успешному налаживанию межличностного взаимодействия, открытости внешнему жизненному опыту.

Студенты 2-го курса ориентированы на реальность, соотносят прошлое и настоящее, реалистично связывают долгосрочные планы с текущими задачами; убеждены, что человек может контролировать свою жизнь и свободно принимать решения, реализовывать их, несмотря на объективные условия и обстоятельства; воспринимают позитивно как свою физиологическую природу, так и духовные, моральные и этические качества, получая от этого удовольствие, ощущая радость жизни.

Студенты 3-го курса имеют собственное мнение, независимы в разработке и отстаивании собственной позиции, проявляют свои чувства свободно и бескомпромиссно; положительно относятся к себе, считают себя не хуже других. На этом этапе обучения у студентов формируется определенная иерархия личностных ценностей, которая является связующим звеном между индивидуальным миром отдельного человека и обществом в целом. Они открыты для нового опыта, получения информации извне, ищут новые оригинальные способы решения своих задач.

Заключение. В современной научной терминологии самореализация определяется как внутренняя деятельность субъекта. Результатом такой деятельности является формирование личности как субъекта собственной жизнедеятельности. Целеустремленность, интенциональность, процедурность, эффективность рассматриваются как существенные признаки феномена самореализации, как комплекса личностных свойств.

Специфической особенностью самореализации личности во время обучения является то, что она осуществляется в рамках образовательного процесса в профессиональном учебном заведении. Показателем эффективности процесса самореализации учащихся является уровень развития всех совокупных свойств, определяющих самореализацию личности.

Основными движущими силами самореализации для студентов 1-го курса являются естественность в поведении, определенная свобода выбора и ответственность за свои действия; управление ценностями самореализации личности; интерес к будущей профессии и желание совершенствоваться, а также свободная ориентация в изменяющихся условиях, прогнозирование возможных будущих результатов. Студентам

2-го курса важно сосредоточиться на настоящем и привести его в соответствие с прошлым и будущим; убедиться, что человек может управлять своей жизнью и может свободно принимать решения. Студенты 3-го курса имеют свое собственное мнение и отстаивают его, опираясь на свою иерархию личных ценностей.

Список источников

1. *Бех И. Д.* Личностно-ориентированное воспитание. Киев: Уникум, 2018. 203 с.
2. *Городилова Е. Н.* Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2012. 22 с.
3. *Дидык Н. М.* Научные подходы к изучению личностной зрелости // *International Scientific Review*. 2016. № 3 (13). С. 246–247.
4. *Егорычева И. Д.* Самореализация во времени/пространстве онтогенеза. Подросток и самореализация. М.: МПСИ, 2013. 178 с.
5. *Кобыльник Л. М.* Психологические особенности индивидуальной самореализации будущих психологов и педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 36 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
7. *Лопатин Е. А.* Педагогические аспекты самореализации студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2019. 278 с.

8. Максименко С. Д. Общая психология. М.: Рефл-бук: Ваклер, 2020. 523 с.
9. Маслоу А. Х. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 430 с.
10. Маслоу А. Х. По направлению к психологии бытия / пер. с англ. Е. Рачковой. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 270 с.
11. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2012. 480 с.
12. Роджерс К. Р. О становлении личностью: Взгляд терапевта на психотерапию. М.: Прогресс: Universe, 2014. 480 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: ФЕНИКС, 2002. 720 с.
14. Франкл В. В. Воспоминания. М.: Альпина нон-фикшн, 2015. 208 с.
15. Яценко Е. Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов // Вопросы психологии. 2012. № 1. 90 с.

Информация об авторах

О. А. Шашишкова – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Е. О. Ермолова – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Л. А. Духовникова – студент 2 курса магистратуры, направление «Психология», магистерская программа «Психология развития», факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the authors

O. A. Shamshikova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

E. O. Ermolova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

L. A. Dukhovnikova – 2nd Year Master's Student, Direction "Psychology", Master's program "Developmental psychology", Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 19.07.2022; одобрена после рецензирования 10.08.2022; принята к публикации 11.08.2022.

The article was submitted 19.07.2022; approved after reviewing 10.08.2022; accepted for publication 11.08.2022.



Научная статья

УДК 159.9

Особенности и личностные детерминанты самосознания в старшем юношеском возрасте

Елена Александровна Круглова

Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, kruglo-e@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется проблематика самосознания в старшем юношеском возрасте. Процессы и детерминация самосознания личности остаются актуальной проблемой психологической науки на современном этапе ее развития, что указывает на важность ее изучения как в теоретическом, так и в эмпирическом аспектах. Предметом исследования стали возрастные различия в проявлениях самосознания в рамках старшего юношеского возраста, а также их личностных детерминантов. В исследовании приняли участие две группы испытуемых, разделенных по возрастному признаку: 1) респонденты в возрасте 16–20 лет в количестве 42 человек; 2) респонденты в возрасте 21–24 лет в количестве 44 человек. Согласно результатам исследования, существуют возрастные различия в проявлениях изучаемого феномена, которые указывают на существование кризиса самосознания в возрасте 21–24 лет. Доказана взаимосвязь процессов самосознания с личностными характеристиками представителей старшего юношеского возраста. Выявлены особенности личности юношей, положительно и негативно влияющие на проявления самосознания.

Ключевые слова: личность, самосознание, старший юношеский возраст, самооценка, самоотношение, самоактуализация.

Для цитирования. Круглова Е. А. Особенности и личностные детерминанты самосознания в старшем юношеском возрасте // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 17–30.

Original article

Peculiarities and personal determinants of self-consciousness in old youth

Elena A. Kruglova

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, kruglo-e@mail.ru

Abstract. This article analyzes the problems of self-awareness in older adolescence. The processes and determination of a person's self-consciousness remain an urgent problem of psychological science at the present stage of its development, which indicates the importance of studying it both in theoretical and empirical aspects. The subject of the study was age differences in the manifestations of self-consciousness within the framework of older adolescence, as well as their personal determinants. The study involved two groups of subjects, divided by age: 1) respondents aged 16-20 years for people; 2) respondents aged 21-24 years for people. According to the results of the study, there are age differences in the manifestations of the phenomenon under study, which indicate the existence of a crisis of self-consciousness at the age of 21-24 years. The relationship between the processes of

self-consciousness and the personal characteristics of representatives of older adolescence has been proved. The features of the personality of young men, positively and negatively affecting the manifestations of self-consciousness, are revealed.

Keywords: personality, self-awareness, older adolescence, self-esteem, self-attitude, self-actualization.

For citation. Kruglova E. A. Peculiarities and personal determinants of self-consciousness in old youth. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 17–30. (In Russ.)

Введение. Среди наиболее актуальных проблем возрастной психологии, психологии личности и других отраслей психологической науки особо выделяется проблема самосознания молодого поколения, от которого зависит его становление и развитие, нахождение своего места в мире и социальная адаптация.

Проблеме самосознания посвящено довольно много исследований в рамках отечественной и зарубежной психологии [1, с. 128–134; 2, с. 76–84; 4; 5; 9, с. 94–110; 12, с. 37–43; 17; 20; 22, с. 18–99; 25, с. 91–110]. Однако на текущем этапе развития психологической науки проблема самосознания до сих пор остается недостаточно разработанной, несмотря на многовековую историю существования. Например, существует множество работ, посвященных самосознанию в подростковом и раннем юношеском возрасте [3, с. 53–55; 4, с. 35–75; 6; 7; 12, с. 37–43; 13, с. 21–22; 22, с. 18–99; 25, с. 91–110; 27], однако особенности этого феномена у представителей более старших возрастных групп исследованы недостаточно. В связи с этим целью нашего исследования стал анализ психологических различий в проявлениях самосознания в старшем юношеском возрасте, а также их личностной детерминации.

В структуру исследования вошел теоретический анализ психологической литературы по проблемам самосознания и анализ результатов эмпирического исследования особенностей и личностных детерминантов самосознания у представителей старшего юношеского возраста.

Проблемы самосознания в отечественной и зарубежной психологии. Проблема самосознания является важной и актуальной в отечественной психологии. Исследования этого феномена сконцентрированы в основном вокруг двух групп вопросов.

Первая группа представлена в работах Б. Г. Ананьева [1, с. 128–135],

А. Г. Спиркина [19, с. 156–189], В. В. Столина [21, с. 65–99], И. И. Чесноковой [23, с. 10–45], Э. Ф. Зеера с соавторами [9; 10, с. 34–48] и др.

В них рассматривается и анализируется (с точки зрения теории и методологии) вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности.

Вторая группа вопросов сосредоточена на более частных проблемах: изучает отдельные аспекты самосознания, его связи с конкретными феноменами, анализирует данные узконаправленных эмпирических исследований [8; 10, с. 20–45; 15; 16].

Известные ученые А. Г. Спиркин и В. В. Столин определяют самосознание как сложную психологическую структуру, которая включает в себя несколько особых компонентов: во-первых, определение человеком себя как целостной системы, во-вторых, осознание личностью себя как активного субъекта межличностных отношений, в-третьих, осознание индивидом своих психических свойств и качеств, и, наконец, в-четвертых, определенную структуру социальных и нравственных самооценок.

Многие отечественные и зарубежные психологи в разное время уделяли внимание структуре самосознания. Обобщив эти подходы, можно выделить три основных компонента этого феномена, которые оказывают друг на друга взаимное влияние:

- когнитивный компонент, выраженный через образ «Я»;
- эмоциональный или оценочный компонент, выраженный через такие характеристики, как уровень самооценки, степень самоуважения или интегральное самоотношение;
- поведенческий компонент, который представляет собой готовность человека действовать в соответствии с представлением о собственном «Я».

Все выделенные элементы связаны друг с другом функционально и генетически, но при этом формируются они не одновременно. Зачаток сознания тождественности появляется уже в младенчестве, когда ребенок только начинает различать ощущения, вызванные внешними раздражителями, и ощущения, вызванные внутренними факторами организма.

Сознание собственного «Я» начинает развиваться примерно с трех лет, когда ребенок начинает правильно употреблять личные местоимения, и появляются зачатки самостоятельности.

Осознание своих психических качеств и самооценка приобретают наибольшее значение в подростковом и юношеском возрасте. Но так как все эти компоненты взаимосвязаны, развитие или регресс одного из них неизбежно сказывается на функционировании и второго, а вместе они оказывают влияние на личность и ее развитие [14; 25, с. 107–108; 27].

Становление самосознания происходит вследствие развития высших психических функций, что позволяет человеку выделять самого себя в окружающем мире, познавать свой внутренний мир и относиться к себе, как к целостной и устойчивой личности [24; 25, с. 107–108].

Среди основных функций самосознания принято выделять прежде всего функцию формирования индивидуальности. Самосознанию в этом процессе принадлежит главная роль. Выстраивание собственного индивидуального образа, в свою очередь, помогает сформироваться Я-концепции, которая определяет то, каким будет человек, как он поведет себя в тех или иных жизненных обстоятельствах, как именно станет достигать поставленных целей и т. п. [3, с. 56–65; 9, с. 133–140; 10; 11].

Важным проявлением самосознания, которое закладывается в ранней юности, является самоуважение или обобщенная самооценка, степень принятия или неприятия себя как личности [20]. Высокий уровень самоуважения не является признаком отсутствия критичности мышления, а означает, что человек обладает положительным отношением к себе и окружающим. Низкий уровень самоуважения, наоборот, означает постоянную неудовлетворенность, презрение к себе, неверие в собственные силы. Юноши и девушки с низким уровнем самоуважения вполне закономерно испытывают трудности в общении со сверстниками и стремятся изолироваться от окружающих с тенденцией принимать роль, которая не соответствует «Я»-реальному.

На развитие самоуважения в юношеском возрасте влияют многие факторы, действующие уже в раннем детстве. К таким факторам относятся, например, отношение родителей к своим детям, положение среди сверстников и др. В юношеском возрасте, в связи с формированием мировоззрения, системы ценностей, новым осознанием собственного «Я», представление о себе подвергается пересмотру. Чем

старше становится ребенок, тем сильнее его поведение переориентируется с оценки на самооценку. Следует также отметить, что для юношеского возраста характерно не только осознание особенностей своего характера, но и особенно сложных морально-психологических черт, представляющих сочетание его внутренних устоев, ценностей и мировоззрения, которые определяют в нем самодостаточную личность [18].

Важнейшим элементом самосознания является формирование жизненных планов личности, которые возникают в результате укрупнения и обобщения целей, которые ставит перед собой молодой человек. Это проявляется в своеобразной иерархии и интеграции мотивов личности, становлении ее ценностных ориентаций [26].

К важнейшим проявлениям формирования жизненных планов в юношеском возрасте можно отнести проблему профессионального самоопределения личности. Профессионализацию можно считать формой становления человека как субъекта деятельности, которая оказывает влияние на все уровни самосознания. Профессиональное самосознание – это осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии и своих профессиональных качеств, а также оценка себя как профессионала. Формирование профессионального самосознания происходит на основе социального опыта личности, который встраивается в структуру одного из образов «Я» личности – профессиональное «Я» [9, с. 144–156; 17].

Таким образом, проблема самосознания является центральной проблемой психологии личности и возрастной психологии. Именно благодаря самосознанию личность определяет себя как индивидуальную реальность, отделенную от природы и других людей. Основным значением этого феномена является осознание человеком своего личного бытия, определение собственного существования как независимого и уникального.

Методология эмпирического исследования. *Цель эмпирического исследования* – изучение различий в проявлениях самосознания в юношеском и молодом возрасте, а также их личностных детерминантов.

Методики исследования: 1) тест-опросник для определения уровня самооценки С. В. Ковалева; 2) методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеева (МИС); 3) самоактуализационный тест Э. Л. Шострома (САТ); 4) Фрайбургский личностный опросник (FPI).

Выборка исследования. Основанием разделения на группы стали различия в социальном статусе испытуемых: в первую группу вошли студенты колледжей и вузов, во вторую группу – юноши и девушки, закончившие учебные заведения и начавшие постоянную трудовую деятельность.

Некоторые эмпирические данные получены в рамках исследования

З. А. Сатышевой, выполненного при участии и под руководством Е. А. Кругловой.

Результаты эмпирического исследования. Первым этапом исследования стал анализ психологических различий в показателях самосознания в изучаемых группах. Его показателями самосознания стали самооценка, а также проявления самоотношения и самоактуализации личности.

В целях обеспечения достоверности полученных результатов был проведен их математический анализ с помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Особенности самосознания лиц юношеского возраста

Характеристики самосознания	1 группа (16–20 лет)	2 группа (21–24 года)	Вероятность ошибки
Уровень самооценки (обратная шкала)	60,40	72,43	0,01
Замкнутость	6,07	6,30	0,08
Самоуверенность	6,17	5,20	0,03
Саморуководство	5,38	5,17	0,60
Отраженное самоотношение	5,40	4,96	0,28
Самоценность	7,24	5,70	0,01
Самопринятие	6,24	5,35	0,03
Самопривязанность	5,19	4,46	0,06
Внутренняя конфликтность	5,29	6,26	0,01
Самообвинение	4,88	6,61	0,01
Компетентность во времени	7,50	6,63	0,07
Поддержка	45,52	44,11	0,44
Ценностная ориентация	10,86	10,07	0,17
Гибкость поведения	10,95	11,30	0,59
Сензитивность	6,69	6,46	0,57
Спонтанность	6,69	6,46	0,55
Представления о природе человека	4,88	4,89	0,98
Синергия	3,50	3,63	0,59
Принятие агрессии	8,00	7,76	0,62
Контактность	9,74	10,22	0,39
Познавательные потребности	5,07	5,54	0,19
Креативность	6,52	6,80	0,59

Самооценка испытуемых обеих групп соответствует среднему уровню. Однако у респондентов 1 группы она значимо выше (согласно особенностям шкалы, чем ниже балл, тем выше самооценка). Снижение самооценки в более старшем юношеском возрасте может быть связано с повышением их самостоятельности и ответственности за собственную жизнь. Начало постоянной трудовой деятельности, активное приобретение жизненного и профессионального опыта приводит к переоцениванию многих сторон жизни, что приводит к определенной кризисной ситуации перехода от одного жизненного периода к другому. Поэтому происходит некоторое снижение самооценки, а возможно ее переход в сторону большей адекватности.

Юноши 16–20 лет характеризуются более высоким уровнем самоуверенности, самоценности и самопринятия. Они более уверены в себе, ориентированы на успех, у них больше выражено чувство симпатии к себе.

У юношей 2 группы значимо выше показатели внутренней конфликтности и самообвинения. Для них характерны тенденции к самокопанию и излишней рефлексии, более высокий уровень требований к самому себе, более частое обвинение себя в различных проблемах и неудачах. Это указывает на существование определенного кризиса, связанного с обретением самостоятельности и началом трудовой деятельности.

Следующим шагом исследования стало изучение личностных характеристик респондентов. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности личностных характеристик респондентов

Характеристики личности	1 группа (16–20 лет)	2 группа (21–24 года)	Вероятность ошибки
Невротичность	6,30	7,46	0,01
Спонтанная агрессивность	5,95	6,67	0,13
Депрессивность	5,95	7,07	0,01
Раздражительность	6,93	6,91	0,97
Общительность	6,05	5,07	0,01
Уравновешенность	5,45	4,09	0,01
Реактивная агрессивность	6,19	5,57	0,11
Застенчивость	6,36	6,91	0,13
Открытость	6,74	6,80	0,91
Экстраверсия	5,17	5,13	0,83
Эмоциональная лабильность	5,83	7,46	0,00
Маскулинность	4,31	3,50	0,08

Результаты исследования показывают, что указанные личностные характеристики в 1 группе респондентов находятся в пределах средних значений. Представители более старшей возрастной группы продемонстрировали высокий уровень невротичности, депрессивности и эмоциональной лабильности, что указывает на неустойчивость эмоционального состояния, раздражительность, повышенную возбудимость, астенизацию и недостаточный уровень саморегуляции. Это может указывать на кризисное состояние старших юношей, связанное с началом постоянной трудовой деятельности, повышением уровня ответственности за себя и свою жизнь.

Следующим шагом нашего исследования стало изучение взаимосвязи проявлений самосознания и личностных характеристик респондентов старшего юношеского возраста. С этой целью был проведен корреляционный анализ результатов исследования по формуле Пирсона.

В таблице 3 представлены результаты исследования взаимосвязи показателей самосознания с невротичностью личности.

Таблица 3

Связь характеристик самосознания с уровнем невротичности личности

Характеристики самосознания	Коэффициент корреляции
<i>1</i>	<i>2</i>
Уровень самооценки	-0,519**
Самоуверенность	-0,383**
Саморуководство	-0,292**
Отраженное самоотношение	-0,388**
Самоценность	-0,341**
Самопривязанность	-0,245*
Внутренняя конфликтность	0,526**

<i>1</i>	<i>2</i>
Самообвинение	0,451*
Поддержка	-0,396**
Спонтанность	-0,268*

Результаты корреляционного анализа показывают, что высокий уровень невротичности снижает уровень самооценки ($r=-0,519$; $p\leq 0,01$), самоуверенности ($r=-0,383$; $p\leq 0,01$) и самоценности ($r=-0,341$; $p\leq 0,01$). Невротической личности свойственна заниженная самооценка, неуверенность в себе, неуважение к собственному «Я», которые, в свою очередь, во многих проблемных ситуациях могут только усиливать уровень невротизации. Чем ниже показатели по шкале «самоценность», тем более чувствителен человек к неудачам и критике в свой адрес, переживает их болезненно и долго.

Существует обратная связь невротизации с уровнем саморуководства ($r=-0,292$; $p\leq 0,01$), а также показателями по шкале «Поддержка» ($r=-0,396$; $p\leq 0,01$). Это означает, что при высоком уровне невротизации, личность характеризуется конформностью, зависимостью, несамостоятельностью и слабым волевым контролем.

При высоком уровне невротичности наблюдается низкий уровень отраженного самоотношения ($r=-0,388$; $p\leq 0,01$), самопривязанности ($r=-0,245$; $p\leq 0,05$) и спонтанности ($r=-0,268$; $p\leq 0,01$), а также высокий уровень внутренней конфликтности ($r=0,526$; $p\leq 0,01$) и самообвинения ($r=0,451$; $p\leq 0,05$). Человек, которому присущ такой комплекс черт, не видит ценности собственной личности, не считает, что может нравиться людям и вызывать у них уважение. Он готов легко изменить себя, так как испытывает постоянное неудовлетворение от собственных качеств. Это сводится к жесткому самоконтролю, нежеланию вести себя естественно и показывать окружающим свои эмоции, самообвинению, использованию психологических защит, что лишь усиливает состояние внутреннего напряжения и невротизации.

Примерно те же корреляционные связи характеристик самосознания были обнаружены со шкалой «депрессивность». Высокие баллы по этой шкале указывают на возможное наличие психопатологического депрессивного синдрома. Его признаки могут находить отражение в эмоциональном состоянии, поведении, а также в отношении к себе и другим людям. Более наглядно выявленные нами связи представлены в таблице 4.

Таблица 4

Связь характеристик самосознания с уровнем депрессивности личности

Характеристики самосознания	Коэффициент корреляции
<i>1</i>	<i>2</i>
Уровень самооценки	-0,721**
Самоуверенность	-0,535**
Саморуководство	-0,377**
Отраженное самоотношение	-0,416**
Самоценность	-0,383**
Самопривязанность	-0,436**
Внутренняя конфликтность	0,747**

1	2
Самообвинение	0,671**
Поддержка	-0,535**
Гибкость поведения	-0,260*
Спонтанность	-0,431**

Наряду с аналогичными связями с показателем невротичности, были обнаружены дополнительные взаимосвязи. У лиц с высоким уровнем депрессивности снижен уровень гибкости поведения ($r=-0,260$; $p\leq 0,05$), присутствуют трудности в спонтанном выражении своих чувств ($r=-0,431$; $p\leq 0,01$), негативное отношение к человеческой природе ($r=-0,334$; $p\leq 0,01$) и отсутствие целостности восприятия мира ($r=-0,246$; $p\leq 0,05$). Подобные проявления могут стать причиной и следствием социальной дезадаптации.

Эмоциональная лабильность отражает неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости и недостаточного умения владеть собой. Таблица 5 содержит результаты корреляционного анализа взаимосвязи проявлений самосознания с эмоциональной лабильностью.

Таблица 5

Связь характеристик самосознания с уровнем эмоциональной лабильности

Характеристики самосознания	Коэффициент корреляции
Уровень самооценки	-0,709**
Самоуверенность	-0,491**
Саморуководство	-0,290**
Самоценность	-0,398**
Самопринятие	-0,354**
Самопривязанность	-0,365**
Внутренняя конфликтность	0,595**
Самообвинение	0,621**
Ценностная ориентация	-0,523**
Спонтанность	-0,406**
Представления о природе человека	-0,266*
Принятие агрессии	-0,295**

Согласно результатам исследования, эмоциональная лабильность связана с большинством характеристик самосознания. Для лиц юношеского возраста с высоким уровнем эмоциональной лабильностью характерна низкая самооценка ($r=-0,709$; $p\leq 0,01$), неприятие собственных чувств, например, агрессии ($r=-0,295$; $p\leq 0,01$), отсутствие самооценности ($r=-0,398$; $p\leq 0,01$), самопринятия ($r=-0,354$; $p\leq 0,01$) и самопривязанности ($r=-0,365$; $p\leq 0,01$). Это можно объяснить общей неустойчивостью внутреннего мира личности, которая провоцирует неуверенность в себе ($r=-0,491$; $p\leq 0,01$), внутреннюю конфликтность ($r=0,595$; $p\leq 0,01$) и склонность к самообвинению ($r=0,621$; $p\leq 0,01$), трудности в выражении собственных чувств ($r=-0,406$;

$p \leq 0,01$). Высокая эмоциональная неустойчивость личности не позволяет ей уверенно и самостоятельно принимать решения, мешает формированию устойчивого мировоззрения и ценностных ориентаций ($r = -0,523$; $p \leq 0,01$).

Раздражительность – это характеристика человека, которая отражает эмоциональную устойчивость личности. Высокие показатели по этой шкале указывают на низкую эмоциональную устойчивость и склонность к аффективным вспышкам. Результаты исследования взаимосвязи показателей самосознания с раздражительностью респондентов представлены в таблице 6.

Таблица 6

Связь характеристик самосознания с уровнем раздражительности личности

Характеристики самосознания	Коэффициент корреляции
Внутренняя конфликтность	0,482**
Самообвинение	0,240*
Компетентность во времени	-0,236*
Контактность	-0,210*

Результаты корреляционного анализа показывают, что лица с повышенной раздражительностью характеризуются внутренней конфликтностью ($r = 0,482$; $p \leq 0,01$) и склонностью к самообвинению ($r = 0,240$; $p \leq 0,05$). Раздражительность снижает способность человека жить настоящим ($r = -0,236$; $p \leq 0,05$), переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, ощущать и понимать неразрывность прошлого, настоящего и будущего. Установлена также аналогичная взаимосвязь с показателем контактности ($r = -0,210$; $p \leq 0,01$), что указывает на неспособность раздражительного человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с другими людьми.

Высокие показатели агрессивности свидетельствуют о высоком уровне психопатизации, создающем предпосылки для импульсивного, необдуманного поведения и агрессивном отношении к окружающим людям. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи спонтанной и реактивной агрессивности с характеристиками самосознания представлены в таблице 7.

Таблица 7

Связь характеристик самосознания с агрессивностью личности

Характеристики самосознания	Спонтанная агрессивность	Реактивная агрессивность
Саморуководство	-0,330**	
Самоценность		
Внутренняя конфликтность	0,274**	0,222*
Самообвинение	0,359**	
Представления о природе человека	-0,297**	-0,277**

У лиц юношеского возраста с повышенной спонтанной агрессивностью наблюдаются низкий уровень саморуководства ($r = -0,330$; $p \leq 0,01$) и негативные представления о природе человека ($r = -0,297$; $p \leq 0,01$). Вместе с тем для них характерны внутренняя конфликтность ($r = 0,274$; $p \leq 0,01$) и склонность к самообвинению ($r = 0,359$; $p \leq 0,01$), т. е. при слабом волевом контроле поведения такие люди могут испытывать

угрызения совести и в целом негативно оценивать собственное «Я». Аналогичные взаимосвязи обнаружены с показателями реактивной агрессивности.

Такое качество, как застенчивость, может свидетельствовать о тревожности личности, ее неуверенности в себе и склонности к стрессовому реагированию даже на обычные жизненные ситуации. Результаты анализа взаимосвязи этой личностной характеристики с проявлениями самосознания содержатся в таблице 8.

Таблица 8

Связь характеристик самосознания с уровнем застенчивости личности

Характеристики самосознания	Коэффициент корреляции
Уровень самооценки	-0,597**
Замкнутость	-0,222*
Самоуверенность	-0,469**
Саморуководство	-0,257*
Поддержка	-0,467**
Сензитивность	-0,295**
Спонтанность	-0,259*

Для лиц юношеского возраста с повышенным уровнем застенчивости характерна низкая самооценка ($r=-0,597$; $p\leq 0,01$), снижена уверенность в себе ($r=-0,469$; $p\leq 0,01$), способность адаптироваться к новой ситуации и к новым людям ($r=-0,222$; $p\leq 0,05$), а также способность прибегать к психологической поддержке со стороны социума ($r=-0,467$; $p\leq 0,01$). Низкий уровень саморуководства ($r=-0,257$; $p\leq 0,05$) является проявлением у таких личностей ощущения подавленности собственного «Я» внешними обстоятельствами. Им трудно понять ($r=-0,295$; $p\leq 0,01$) и выразить собственные желания и чувства ($r=-0,259$; $p\leq 0,05$).

Уравновешенность как личностная характеристика отражает устойчивость к стрессу, уверенность в себе, активность и оптимизм. Результаты анализа взаимосвязи уравновешенности с показателями самосознания респондентов представлены в таблице 9.

Таблица 9

Связь характеристик самосознания уравновешенностью личности

Характеристики самосознания	Коэффициент корреляции
Уровень самооценки	0,595**
Самоуверенность	0,449**
Самоценность	0,328**
Внутренняя конфликтность	-0,537**
Самообвинение	-0,483**
Ориентация во времени	0,452**
Поддержка	0,508**
Ценностные ориентации	0,470**
Гибкость поведения	0,239*

Уравновешенность личности повышает уровень ее самооценки ($r=0,595$; $p\leq 0,01$), самоуверенности ($r=0,449$; $p\leq 0,01$), самоценности ($r=0,328$; $p\leq 0,01$). Такой чело-

век в целом относится к себе положительно, уверен в себе, считает, что является уникальной и ценной для общества личностью. Прямая значимая связь уравновешенности с количественными показателями по шкалам «Ориентация во времени» ($r=0,452$; $p \leq 0,01$), «Поддержка» ($r=0,508$; $p \leq 0,01$), «Ценностные ориентации» ($r=0,470$; $p \leq 0,01$) и «Гибкость поведения» ($r=0,239$; $p \leq 0,05$) свидетельствует о самостоятельности и независимости личности, о ее приверженности групповым идеалам и нормам социума, открытости к взаимодействию и общительности.

Чем выше уровень уравновешенности, тем более низкими являются показатели внутренней конфликтности ($r=-0,537$; $p \leq 0,01$) и самообвинения ($r=-0,483$; $p \leq 0,01$).

Общительность характеризует потенциальные возможности и проявления социальной активности личности. Высокий уровень общительности свидетельствует о выраженной потребности в общении и постоянной готовности к ее удовлетворению. Результаты корреляционного анализа уровня общительности лиц юношеского возраста с характеристиками самосознания представлены в таблице 10.

Таблица 10

Связь характеристик самосознания с уровнем общительности личности

Характеристики самосознания	Коэффициент корреляции
Уровень самооценки	0,638**
Самоуверенность	0,566**
Отраженное самоотношение	0,424**
Самоценность	0,598**
Самопринятие	0,375**
Самообвинение	-0,595**
Ориентация во времени	0,292**
Поддержка	0,380**
Сензитивность	0,296**
Спонтанность	0,300**

Высокий уровень общительности связан с высокой самооценкой ($r=0,638$; $p \leq 0,01$), самоуверенностью ($r=0,566$; $p \leq 0,01$), отраженным самоотношением ($r=0,424$; $p \leq 0,01$), самоценностью ($r=0,598$; $p \leq 0,01$), самопринятием ($r=0,375$; $p \leq 0,01$). Такие люди уверены в себе, принимают себя такими, какие они есть и считают, что могут нравиться окружающим. Для юношей и девушек с таким качеством характерно целостное восприятие времени ($r=0,292$; $p \leq 0,01$), определенным образом сложившиеся ценности ($r=0,380$; $p \leq 0,01$), понимание собственных чувств, желаний ($r=0,296$; $p \leq 0,01$) и открытое их выражение ($r=0,300$; $p \leq 0,01$). В неудачах они не склонны обвинять себя ($r=-0,595$; $p \leq 0,01$), относятся к возможным проблемным ситуациям достаточно объективно и стремятся найти пути их решения.

Выводы. Процессы самосознания личности в возрасте 21–24 лет характеризуются достаточно выраженным кризисом, который проявляется в снижении самооценки, уверенности в себе, повышении внутренней конфликтности, склонности к самообвинению и излишней рефлексии. На кризис в этом возрастном периоде указывает также состояние эмоциональной сферы юношей: высокий уровень невротичности, неустойчивость эмоционального состояния, раздражительность, повышенная возбудимость. Этот кризис может быть связан с обретением самостоя-

тельности и ответственности за себя и свою жизнь, а также с началом постоянной трудовой деятельности.

Результаты исследования показали, что характеристики самосознания детерминированы особенностями личности. Негативно на процессы самосознания влияют такие качества, как невротичность, депрессивность, раздражительность, эмоциональная лабильность, застенчивость и агрессивность. Позитивное значение имеют уравновешенность и общительность.

Таким образом, психологическая диагностика процессов самосознания в юношеском возрасте имеет большое значение. С ее помощью можно установить наличие кризисных явлений, социальной дезадаптации у юношей и девушек, провести необходимую психопрофилактику отклоняющихся форм поведения среди представителей этой возрастной группы.

Список источников

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания: монография. СПб.: Питер, 2010. 288 с.
2. *Антилогова Л. Н.* Самоотношение в структуре самосознания личности // Вестник Белгородского института развития образования. 2020. Т. 7, № 3 (17). С. 76–84.
3. *Белановская О. В., Белановская М. Л.* Динамика самоотношения личности при переходе от юношества к возрасту ранней зрелости // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2021. № 21-4. С. 56–65.
4. *Галюк Н. А.* Асимметрия зрительного восприятия как индивидуальная характеристика старших школьников в условиях современного обучения: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 1998. 149 с.
5. *Гранкина Е. А.* Проблемы самосознания личности в юношеском возрасте // Проблемы теории и практики современной психологии: сборник материалов конференции. Иркутск: ИГУ, 2017. С. 53–55.
6. *Доржиева М. О.* Особенности самоактуализации личности в юношеском возрасте (на примере студентов вуза) // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 2. С. 68–71.
7. *Дрожжин Р. А., Балыкина О. С.* Особенности самосознания в подростковом и юношеском возрасте // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды: сборник материалов конференции. Брянск: Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского, 2018. С. 183–188.
8. *Едиханова Ю. М.* Особенности самосознания как фактор развития личностного потенциала подростков и юношей // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 281–284.
9. *Зеер Э. Ф., Рудей О. А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учебное пособие. М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института: МОДЭК, 2008. 256 с.
10. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Психология зрелости: учебное пособие. М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института: МОДЭК, 2011. 207 с.
11. *Зеер Э. Ф., Кормильцева М. В., Сыманюк Э. Э.* Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях: учебное пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2015. 95 с.
12. *Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А.* Введение в эволюцию: очерки концепций подросткового возраста (психологическая парадигма): монография. Иркутск: ИрГСХА, 2006. 144 с.

13. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Введение в историю психологии профессионального образования: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 160 с.
14. *Комлик Л. Ю.* Теоретический аспект формирования личности в юношеском возрасте // *Личность в информационно-образовательном пространстве: ответы на вызовы времени: сборник материалов конференции.* М.: Российский новый университет, 2018. С. 71–77.
15. *Круглова Е. А.* Особенности интернет-аддикций лиц юношеского возраста // *Развитие человека в современном мире.* 2020. № 4. С. 54–61.
16. *Круглова Е. А., Корягина К. А.* Системно-психологический анализ образа будущего в период юности и молодости // *Системная психология и социология.* 2022. № 1 (41). С. 19–29.
17. *Саидова З. Х.* Развитие самосознания в студенческом возрасте // *Теория и практика современной науки.* 2016. № 12-2 (18). С. 742–745.
18. *Семенова А. В.* Личностные характеристики в подростковом и юношеском возрасте // *Педагогика: история, перспективы.* 2020. Т. 3, № 3. С. 74–83.
19. *Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание: монография. М.: Политиздат, 1972. 303 с.
20. *Степанова М. Р.* К вопросам об особенностях самоотношения в юношеском возрасте // *Социально-психологические и психофизиологические особенности адаптации личности к изменяющимся факторам окружающей среды: сборник материалов конференции / под ред. А. И. Вишнякова.* Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2017. С. 149–153.
21. *Столин В. В.* Самосознание личности: монография. М.: Прогресс, 1987. 252 с.
22. *Ушаков А. И., Щербакова Н. М., Иванов Д. В.* и др. Очерки психологии довузовской подготовки старшеклассников. Методы психодиагностики и коррекционной работы с учащимися, ориентированными на поступление в вуз: монография. Иркутск: ИГПУ, 1999. 144 с.
23. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии: монография. М.: Наука, 1977. 144 с.
24. *Шатохин А. А.* Формирование самосознания в юношеском возрасте // *Развитие научного и художественного мышления как фактор воспитания личности: сборник материалов конференции.* Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2017. Ч. 1. С. 223–228.
25. *Щербакова Н. М., Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Современный школьник: очерки психологии учащихся традиционных и инновационных школ: монография. Братск: Братская городская типография, 1997. 228 с.
26. *Ювченко М. С.* Психологические особенности юношеского периода // *Наука и образование: новое время.* 2019. № 2 (15). С. 42–46.
27. *Юдина Е. С.* Характеристика возрастных особенностей старших школьников // *Фундаментальные основы наук: сборник материалов конференции.* Анапа: Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов, 2019. С. 57–60.

Информация об авторе

Е. А. Круглова – кандидат психологических наук, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет.

Information about the author

E. A. Kruglova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Continuous Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University.

Статья поступила в редакцию 20.10.2022; одобрена после рецензирования 07.11.2022; принята к публикации 09.11.2022.

The article was submitted 20.10.2022; approved after reviewing 07.11.2022; accepted for publication 09.11.2022.



Научная статья

УДК 159.9

**Оптимизация психического развития детей с речевыми затруднениями.
Координация совместной работы психолога и логопеда по развитию
речи детей с дизонтогенезом речевой активности**

Алексей Константинович Осницкий

*Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
osnizak@mail.ru*

Наталья Николаевна Иванова

*Научно-исследовательский институт развития ресурсов человека и социального
здоровья общества, Москва, Россия, nanik-dubna@list.ru*

Аннотация. Дети с общим недоразвитием речи имеют характерные для них особенности психического развития, поэтому им необходимо психолого-логопедическое сопровождение. В статье предлагается модель координации совместной работы этих специалистов с детьми с речевыми расстройствами дошкольного и младшего школьного возраста в образовательных учреждениях. Показывается важность такого взаимодействия для успешного развития связной речи детей, их общего психического развития и формирования полноценной личности, что является основной задачей психологии, логопедии, дефектологии. Отмечается возможность включения детей с общим недоразвитием речи в среду детей с нормативным развитием.

Ключевые слова: развитие связной речи, логопедия, психология, дети дошкольного возраста, младший школьный возраст, общее недоразвитие речи, высшие психические функции, знаково-символическая деятельность познавательные функции, формирование личности, инклюзивное образование.

Для цитирования. Осницкий А. К., Иванова Н. Н. Оптимизация психического развития детей с речевыми затруднениями. Координация совместной работы психолога и логопеда по развитию речи детей с дизонтогенезом речевой активности // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 31–40.

Original article

Optimization of the mental development of children with speech difficulties. Coordination of the joint work of a psychologist and a speech therapist on the development of speech in children with dysontogenesis of speech activity

Alexey K. Osnitsky

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
osnizak@mail.ru*

Natalia N. Ivanova

*Research Institute for the Development of Human Resources and Social Health
of Society, Moscow, Russia, nanik-dubna@list.ru*

Abstract. Children with general speech underdevelopment have characteristic features of their mental development which need psychological and speech therapy support. The article proposes a model for coordinating the joint work of these specialists with children with speech disorders of preschool and primary school age in educational institutions. The importance of such interaction for the successful development of coherent speech of children, their general mental development and the formation of a full-fledged personality is shown, which is the main task of psychology, speech therapy and defectology. The possibility of including children with general speech underdevelopment in the environment of children with normative development is noted.

Keywords: development of coherent speech, speech therapy, psychology, preschool children, primary school age, general under development of speech, higher mental functions, sign-symbolic activity cognitive functions, personality formation, inclusive education.

For citation. Osnitsky A. K., Ivanova N. N. Optimization of the mental development of children with speech difficulties. Coordination of the joint work of a psychologist and a speech therapist on the development of speech in children with dysontogenesis of speech activity. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 31–40. (In Russ.)

Дети с ОНР (общим недоразвитием речи) в соответствии с их психологическими особенностями, определяющими дефицитарность развития речи на всех уровнях (от звукопроизношения до текстообразования), нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, главными фигурами которого являются психолог и логопед. Необходимо грамотно координировать их совместную работу с детьми с ОНР в образовательном дошкольном учреждении, детском центре, специализированном лицее и массовой школе для успешной коррекции и развития речи, а также и других высших психических функций: мышления, памяти, внимания, восприятия, логики, воображения (развитие целенаправленности и осознанности которых тесно связано с развитием речи). Особое внимание должно быть уделено формированию связной описательной речи как самому сложному виду монологической речи, необходимой для формирования речи диалогической (дискурсивной). В онтогенезе речь ребенка постепенно преобразуется из сопровождающей действия ребенка (комментарии) в организующую действия ребенка (планирование, размышления)¹. Кроме того, как

¹ См. работы Л. С. Выготского, А. Р. Лурии.

уже отмечалось, именно речи принадлежит ведущая роль в развитии других ВПФ: когнитивных, коммуникативных, регуляторных².

Согласование усилий психолога и логопеда в совместной деятельности дает возможность осуществить всестороннее, целостное обследование детей, формулировать точные заключения о состоянии ребенка, оказывать необходимую помощь детям с речевой патологией [10–13]. Психологи выявляют индивидуально-личностные качества детей: их возможности, особенности черт характера, взаимоотношения ребенка в группе сверстников и в общении со взрослыми, работают над устранением причин невротизации (например, при логоневрозах), над снятием нервно-мышечных «зажимов», напряжений; проводят психологическое консультирование, обучая способам адаптации в коллективе. Логопеды выявляют причины дефектов в произношении и организации речевых высказываний: им известны сведения об артикуляционном аппарате ребенка, о возможных неврологических нарушениях речи, о связи ритма речи с дыханием и т. п. В совместной работе с логопедами психологи развивают интеллектуальную, эмоционально-волевою, мотивационную и познавательную сферы детей, используя обучающие и игровые приемы. Дети с общим недоразвитием речи в силу своих психических особенностей нуждаются в специальных обучающих программах, в специализированных формах организации работы с ними. В результате многолетней практики обучения детей с ОНР мы пришли к выводу, что без опоры на знаково-символическую деятельность, на выработку алгоритмов формирования связной речи у этой категории детей крайне затруднено [14; 15]. У детей с речевым недоразвитием, по-видимому, появляются системные нарушения в функционировании мозговых механизмов речевой активности, следствием чего является, в частности, замедленное формирование знаково-символической функции мышления. Для своевременной коррекции этих нарушений им необходимы не только занятия с логопедом, но и квалифицированная помощь психолога.

В ходе психического развития через различные формы деятельности, с использованием зоны ближайшего развития, ребенок усваивает знаки, их значение и функции, что принципиально меняет его психику. Психолог создает психологический базис описательной связной речи, опираясь на развитие знаково-символической функции мышления. «Знаковая индикация (*Sign Indication*) – это один из основных способов кодирования визуальной информации для передачи ее оператору» [1]. Это информация о качественных и количественных характеристиках объектов, которая кодируется с помощью условных знаков. Сумма знаков позволяет создать полную картину признаков образа и в дальнейшем способствует распознаванию образов объектов различных категориальных групп. Работа над связной описательной речью начинается с выделения признаков предмета, их обобщения, что приводит к правильному подбору лексических средств детьми в устной и письменной речи. Задачей психолога является помощь ребенку в развитии когнитивных процессов, выявление закономерностей интериоризации речевых сигналов. На этой основе логопед может эффективнее заниматься развитием связной речи, обращенной вовне (экстериоризации речевых сообщений).

Предложенный и обсуждаемый ранее полисенсорный метод развития связной речи широко опирается на полимодальность: зрительное, слуховое, тактильное, эмо-

²См. работы Л. С. Выготского. Высшие психические функции (ВПФ) – уровень их развития связан с самоуправлением, т. е. управлением самим человеком своими возможностями восприятия, памяти и т. д.: они всегда осознаваемы и произвольны, т. е. связаны с преднамеренными действиями человека.

циональное восприятие ребенка, использование знаково-символических средств, и, конечно, основывается на совместной деятельности ребенка и взрослого, а также коллективной (групповой) деятельности детей.

У ребенка в результате занятий по развитию описательной связной речи формируется ориентировочно-исследовательская деятельность, связанная с речевым материалом. Л. С. Выготский отмечал важное значение «зоны ближайшего развития», обеспечиваемой ребенку взрослым. П. Я. Гальперин говорил о формировании ориентировочной основы деятельности в процессе обучения. Ребенок «работает» над речью, меняет ее, делает открытия, обобщения, продвигается в самопознании, а это, в свою очередь, дает расширение возможностей контакта со сверстниками и взрослыми, т. е. развивает его коммуникативные способности и навыки (а именно для этого и нужна человеку речь). Понимание признаков предметов улучшает распознавание их образов, способствует умению отличить один предмет от другого, определить его функции. Без выявления признаков предмета невозможно сделать обобщение, идентифицировать предмет, назвать его и отнести к определенной категориальной группе.

Следует отметить, что не только дети с общим недоразвитием речи, но и дети с нормальным речевым развитием испытывают значительные затруднения в построении развернутых речевых высказываний, которые используются потом для создания рассказов-описаний предметов. В дальнейшем школьном обучении эти навыки будут использованы в устных ответах по различным предметам, а также в написании изложений и сочинений. В предлагаемой программе поддержки развития речи детей с помощью унифицированных знаков и символов задаются ориентировочные признаки предметов восьми категориальных групп, развивающие знаково-символическую деятельность детей.

В дальнейшем, при изучении грамматики языка в школе, это также будет необходимым навыком, чтобы уметь отличить одну часть речи от другой по имеющимся грамматическим признакам и словоформам, без чего невозможно обучение грамоте. Чтобы отличить существительное от глагола и других частей речи мы сравниваем их по грамматическим признакам, заключенных в словоформах. Очень важно на этом пути работать над семантикой слов, уточнять и дополнять их значения, знакомить с синонимами и антонимами, расширять пассивный и активный словарь ребенка.

В совместной работе психолога и логопеда над развитием описательной связной речи у ребенка вырабатывается активная преобразовательная позиция, которая заключается в выборе признаков предметов, самостоятельном построении высказываний и оригинального связного описательного текста. Также в результате работы по этой методике у детей развивается логика – умение раскрыть мысль в связном речевом построении [28]; вырабатывается категориальное мышление, способствующее развитию системного мышления, с определенным уровнем которого ребенок должен прийти в школу; появляется и развивается также критическое мышление, которое проявляется в отношении к речевым высказываниям других детей и своим собственным. Развитое критическое мышление является важным условием формирования личности ребенка.

Будет полезной и продуктивной совместная деятельность логопеда и психолога по созданию с детьми дидактических синквейнов. Синквейны являются современной и эффективной творческой формой развития образной связной речи. Они позво-

ляют обобщать имеющиеся у детей знания по этой теме, оценивать их понятийный и словарный запас, обучает умению анализировать, излагать материал, делать выводы. Участие детей в построении и использовании синквейнов также способствует развитию и формированию у них логики и системного мышления. Примеры дидактических синквейнов приведены ниже (рис. 1, 2).



Рис. 1. Береза. Зеленая, кудрявая. Растет, зеленеет, радуется. Любуюсь кудрявой березой. Дерево.



Рис. 2. Лошадь. Красивая, гнедая. Скачет, перевозит, работает. Мне нравится гнедая лошадь. Домашнее животное.

План построения дидактических синквейнов:

- первая строчка – название предмета (что это? кто это?);
- вторая строчка – характеристика предмета: свойства, качества (какой? какая? какое?);
- третья строчка – действие предмета (что предмет делает?), действие с предметом (что делают с предметом?);
- четвертая строчка – составление предложения об этом предмете;
- пятая строчка – к какой категориальной группе относится предмет.

Можно допускать отступления в построении дидактических синквейнов. Например, в четвертой строчке использовать на одно слово больше/меньше, а в пятой не

одно, а два слова, можно употреблять и другие части речи. Освоение дидактических синквейнов сможет помочь школьникам в более старших классах овладеть разными учебными дисциплинами, например, иностранными языками, историей, географией, биологией, химией.

Связь развития речи, как и других психических функций, с активностью человека и прежде всего с деятельностью – общепризнанная установка отечественной психологии (М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев). С. Л. Рубинштейном определена главная особенность деятельности человека – ее проектируемость, четко отделяющая деятельность от импульсивного поведения и реактивных речевых возгласов ребенка. В импульсивном (зависимом от возникающих потребностей и не требующем специальных организационных усилий – предмет потребности, что называется, «под рукой») поведении речь формируется спонтанно, соответственно окружающим обстоятельствам, и ситуативным возможностям человека. В реактивном поведении и того меньше – речь зависит от усилий самого ребенка и чаще воплощается в междометиях, возгласах (аналогично происходит и у взрослых). В учебной деятельности и процесс общения приобретает [20–22] все признаки деятельности. Неоднократно приходилось подчеркивать, что содержательное высказывание, содержательный монолог не уступают свойствам диалога и всегда сами, по сути своей, являются диалогом с воображаемым собеседником. «Белый лист бумаги, на котором мы хотим изложить свои мысли, является бескомпромиссным судьей наших суждений» [24].

Во взаимодействии с вещами человек «опредмечивает» их, наделяя известными ему признаками (сначала ребенок постигает, что у каждой вещи есть имя, затем особенности вещей, отличающие их друг от друга, затем признаки частей этих вещей, одновременно с этим постигая и особенности взаимодействия вещей в предметном мире, поименованной им). Поименование качеств и признаков, освоенных человеком, определяет впоследствии дальнейшее понимание и преобразование взаимодействия в «предметном» мире (поименование как процесс раздачи наименований) [25–27].

При разработке нашей технологии развития речи мы опирались на описанные выше представления П. Я. Гальперина о необходимости учета закономерностей процесса интериоризации и основных этапов этого процесса, а также на концепцию трех типов учения и важности подробного представления ориентировочной основы действия для эффективного освоения навыка. Становление действия было использовано нами как вспомогательное для развития речевого сопровождения. Преимущество поэтапного метода формирования умственных действий заключается в одновременном и взаимодополняющем развитии умственных и речевых действий.

Понимание речи и средства овладения ею рассматривались нами как сложный комплекс, включающий взаимодополняющие компоненты разных уровней организации. Формирование каждого компонента речевой системы как навыка, с нашей точки зрения, подчиняется основным закономерностям процесса интериоризации и протекает по описанным в школе П. Я. Гальперина этапам.

Организация процесса обучения описательной речи детей реализована нами в форме учения по второму типу [6]. Ребенку обеспечивалась полная ориентировочная основа действия и последовательное прохождение при овладении речевыми высказываниями основных этапов формирования умственного речевого действия [8]. Постепенно сокращался внешний план действия, и ребенок переходил от

развернутых совместных с педагогом форм контроля к свернутым самостоятельным внутренним формам регуляции деятельности [7; 9]. Картинки с изображением предметов и их частей были разнесены по категориям: цветы, деревья, насекомые, рыбы, птицы, животные, люди – в соответствии с задачами методики (развитие умственных действий и речи)³.

По условиям задания детям предлагали описать предъявляемые предметы и их цветные изображения с использованием различных сенсорных когнитивных систем: тактильной (осязательной), вкусовой, слуховой, зрительной. Этим обеспечивалось полимодальное восприятие и связанное с ним оперирование речевым материалом, что также способствовало формированию речи как произвольной (управляемой самим ребенком) психической активности, т. е. деятельности [29; 30].

Сначала проводилась работа над лексикой. Новые слова предварительно разбирались с использованием наглядности и затем закреплялись в процессе занятий. Эти слова выделялись в речи педагога интонационно, обращалось внимание на их правильное произношение, постановку ударения [31].

Работа велась целенаправленно по следующим лексическим группам, соответствующим основным семантико-синтаксическим единицам: фразы-высказывания, слова-номинации, глагольная лексика, слова определения.

Осуществлялись активизации, уточнение и введение в словарь детей слов:

- а) обозначающих предметы и их части;
- б) качества, признаки, свойства предметов: основные цвета, пространственные характеристики предметов, материал, из которого они сделаны, отличительные признаки.

Проблема недостаточного развития связной речи у детей и трудность формирования действия описания также может быть обусловлена несформированностью синтаксических операций у детей с недоразвитием речи, которая проявляется не только в ограничении типов используемых высказываний, но и в нарушениях морфологических и синтаксических конструкций. Это затрудняет процесс речевой коммуникации, отрицательно сказывается на формировании познавательной деятельности, препятствует успешному овладению учебной программой. В этой связи в методику по формированию описательной связной речи нами была введена коррекционная работа по формированию грамматически правильной связной речи [32]. На занятиях по описанию предметов эта работа проводилась в следующих направлениях:

1. Систематические упражнения в употреблении слов в заданной грамматической форме (упражнения в правильном употреблении ряда падежных окончаний существительных, прилагательных, в правильном употреблении форм и времен глагола, в согласовании прилагательных с существительными и существительных с числительными в роде, числе и падеже и т. д.).

2. Формирование фразовой речи. Развитие навыков в правильном построении фраз, работа по усвоению норм согласования слов в предложении.

3. Формирование разнообразных синтаксических конструкций (например, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений).

³ В экспериментах П. Я. Гальперина и его сотрудников речь использовалась в качестве средства, поддерживающего формирование и закрепление умственных действий и операций в предметных преобразованиях, а в нашем исследовании скорее умственные действия поддерживают формирование и закрепление самих речевых действий, закрепляя то, что называется «речемыслительной деятельностью».

Упражнения в правильном употреблении словоформ проводились в процессе составления детьми описаний предметов по вопросам. Предварительно детям давался образец правильного употребления словоформы. Система опорных вопросов была общей на всех занятиях. На каждом из них рассматривался ряд предметов, что давало возможность многократно упражнять детей в правильном употреблении однотипных словоформ, например, существительных одного и того же рода в определенном падеже, согласование существительных одного и того же рода с прилагательными в определенном падеже. Выбор отрабатываемых структур определялся рядом факторов: необходимостью обучения детей развернутому описанию предмета, возможностью перехода от одной структуры к другой путем ее уточнения (от малой по объему фразы к развернутому высказыванию).

В дошкольном и младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие личности ребенка, которое во многом обусловлено уровнем его речевого развития [2–5]. В последнее время отмечается увеличение числа детей с речевым дизонтогенезом. Речевые расстройства, в том числе и общее недоразвитие речи детей, затрудняют их социализацию в общении со взрослыми, в коллективе сверстников. Ребенку бывает трудно наладить контакт, найти себе друзей. Эти дети не занимают лидерских позиций, они не могут помочь себе словесно в конфликтной ситуации, часто испытывают дискомфорт при общении. Работа над связной описательной речью упорядочивает и общее психическое развитие ребенка.

Важность максимально раннего выявления и коррекции любых трудностей в развитии обусловлена прежде всего анатомо-физиологическими особенностями развития мозга ребенка. Специалисты по развитию речи хорошо знают о закономерностях речи ребенка, о логике ее развития, но они также хорошо знают и о средовых препятствиях ее развития и целом комплексе возможных органических дефектов у детей. Учитывая эти обстоятельства, мы согласны с высказыванием Л. Ф. Обуховой о том, что эффективность коррекционно-развивающего воздействия в раннем возрасте тем выше, чем раньше оно начинается [23]. Исправлять сформировавшиеся дефекты речи труднее, чем предупредить и своевременно скорректировать намечающиеся отклонения в речевом развитии. Именно в этом и заключается значимость совместной работы логопеда и психолога.

В продуктивном взаимодействии психологи и логопеды, совместно отслеживая динамику развития связной речи и динамику психического развития детей, могут оказывать им своевременную помощь и поддержку. Результатом совместной согласованной деятельности этих специалистов в дошкольных учреждениях и детских центрах является профилактическая подготовка детей с разным уровнем речевой компетенции к обучению, а в общеобразовательных школах помощь таким детям в обучении по программе массовой школы [16; 17].

На наш взгляд, целесообразна взаимопосещаемость занятий психолога и логопеда для коррекции совместной работы, для приобретения знаний в смежных областях науки. Необходимым условием эффективного обучения детей также является вовлечение в этот процесс администрации, педагогического коллектива (разъяснение значимости этой работы в виде выступлений на педсоветах) и родителей (беседы, консультации, выступления на родительских собраниях) [18; 19].

В настоящее время российское образование активно внедряет в практику концепцию интегрированного (инклюзивного) обучения. Одним из основных компонентов такой концепции является благоприятное включение детей с общим недоразвитием речи в среду нормально развитых детей. Психолого-педагогическое сопровожде-

ние специалистами (психологом и логопедом) детей с речевыми расстройствами должно быть направлено не только на развитие связной речи детей, но и на развитие психических процессов и социализацию ребенка. Именно в этом и заключается значимость совместной работы логопеда и психолога. Для успеха, естественно, необходимы совместные усилия всех участников воспитательного процесса, включая родителей.

Эта статья основана на многолетнем опыте теоретических исследований и практической работы авторов в этом направлении.

Список источников

1. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева и др.; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.; СПб.: АСТ; Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. Основы дефектологии. 368 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. СПб.: Перспектива, 2022. 224 с.
5. *Воробьева В. К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 с.
6. *Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпов С. Н.* Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1978. 118 с.
7. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии. М.: КДУ, 2015. 400 с.
8. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985. 45 с.
9. *Гальперин П. Я.* Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: доклад ... д-ра психол. наук. М., 1965. 51 с.
10. *Глухов В. П.* О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] // Дефектология. 1990. № 6. URL: https://pedlib.ru/Books/5/0212/5_0212-1.shtml (дата обращения: 26.06.2022).
11. *Ефименкова Л. Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.
12. *Ефименкова Л. Н.* Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи): книга для логопеда. М.: Просвещение, 1985. 112 с.
13. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 312 с.
14. *Жинкин Н. И.* Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. 364 с.
15. *Жукова Н. С.* Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. М.: Просвещение, 1973. 222 с.
16. *Иванова Н. Н.* К вопросу реализации программы инклюзивного образования // Вестник Удмуртского университета. 2011. Вып. 1. Философия. Психология. Педагогика. С. 96–99.
17. *Иванова Н. Н.* Формирование описательной связной речи у детей с системным недоразвитием речи // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 1–24.
18. *Иванова Н. Н.* Психологические особенности нормативного развития речи формирующейся личности // Человеческий капитал. 2017. № 7 (103). С. 63–68.
19. *Иванова Н. Н.* К вопросу реализации в России программы инклюзивного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья // Математика. Компьютер. Образование: сборник трудов XIX Международной конференции. М.; Ижевск: Регулярная и хаотическая динамика, 2012. С. 27–32.
20. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Ленанд, 2014. 211 с.
21. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики: учебник. М.: Academia: Смысл, 2005. 287 с.

22. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: URSS, 2005. 306 с.

23. *Обухова Л. Ф.* Этапы развития детского мышления: Формирование элементов научного мышления у ребенка. М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 152 с.

24. *Осницкий А. К.* Общепсихологические аспекты развития дискурсивной речи детей // Научный подход к общественному развитию: сборник статей по материалам участников XXVII международной научно-практической конференции. М.: Научный консультант, 2017. С. 52–55.

25. *Осницкий А. К., Иванова Н. Н.* Возвращаемся к проблеме дискурса // Научный подход к общественному развитию: сборник статей по материалам участников XXXI Международной научно-практической конференции. М.: Научный консультант, 2018. С. 76–80.

26. *Осницкий А. К., Иванова Н. Н.* Дискурс как условие развития человека и совершенствования взаимопонимания в общении и деловой активности // Человеческий капитал. 2018. № 11-2 (119). С. 43–48.

27. *Осницкий А. К., Иванова Н. Н.* Психологические механизмы поддержки развития речи ребенка // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. № 1. С. 336–339.

28. *Рубинштейн С. Л.* Развитие связной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. М.: Академия, 1999. 560 с.

29. *Шаховская С. Н., Кочергина В. С.* Развитие речи детей в процессе онтогенеза // Расстройства речи у детей и подростков. М.: Медицина, 1969. С. 30–39.

30. *Иванова Н. Н.* Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи методом поэтапного формирования умственных действий // Ярославский педагогический вестник (психолого-педагогические науки. 2013. № 4. С. 106–110.

31. *Иванова Н. Н., Скрибцов П. В.* Технология формирования описательной связной речи у детей с лексико-грамматическим ее недоразвитием // Вестник Удмуртского университета (Философия. Психология. Педагогика). 2011. Вып.1. С. 91–95.

32. *Иванова Н. Н.* Психология формирования дискурсивной речи ребенка. М.: Буки Веди, 2017. 242 с.

Информация об авторах

А. К. Осницкий – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования.

Н. Н. Иванова – научный сотрудник, Научно-исследовательский институт развития ресурсов человека и социального здоровья общества.

Information about the authors

A. K. Osnitsky – Doctor of Psychological Sciences, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

N. N. Ivanova – Researcher, Research Institute for the Development of Human Resources and Social Health of Society.

Статья поступила в редакцию 20.10.2022; одобрена после рецензирования 10.11.2022; принята к публикации 11.11.2022.

The article was submitted 20.10.2022; approved after reviewing 10.11.2022; accepted for publication 11.11.2022.



Научная статья

УДК 159.9

Государство как основная культурная ценность современного российского общества (на примере выборки студенческой молодежи)

Лариса Ананьевна Юшкова

*Новосибирский государственный педагогический университет;
Сибирский государственный университет путей сообщения,
Новосибирск, Россия, yushkova_l@mail.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по выявлению современными молодыми людьми, обучающимися в вузах г. Новосибирска, основных ценностей современного российского общества. Работа проводилась индивидуально, в письменной форме, и представляла собой домашнее задание по одной из преподаваемых автором дисциплин. Студентам предлагалось определить основные культурные ценности современного российского общества, кратко описать их и привести примеры, подтверждающие и обосновывающие их мнение. В качестве выводов можно сформулировать следующие положения: 1) наиболее значимой культурной ценностью студенты назвали государство и государственные гарантии, обеспечивающие стабильность жизни нашего общества; 2) молодые люди обращают внимание на высокий консерватизм современного общества, отсутствие толерантности вплоть до недопустимости инакомыслия; 3) обращенность общества к историческому прошлому служит основой для архаизации настоящего, что значительно снижает возможности самореализации для молодого поколения, априори устремленного в будущее; 4) постоянная актуализация вражеского окружения и противостояния другим странам и культурам, транслируемая в СМИ, приводит к вытеснению культурной повестки из сознания соотечественников и замене ее политическим и экономическим контекстами жизни общества; 5) выход из сложившейся ситуации молодые люди видят в переезде в другие страны, которые представляются им более свободными от политической повестки. С эмиграцией студенты связывают возможности собственной профессиональной и личностной самореализации и построения будущего, основой которого будут ценности развития и достижения; 6) ярко выраженный негативный эмоциональный фон работ свидетельствует о тяжелом психоэмоциональном состоянии респондентов, вынужденной работе защитных механизмов психики; 7) респонденты демонстрируют позицию стороннего наблюдателя и критическое отношение к происходящему при отсутствии желания самостоятельно активно включаться в социальную жизнь и самим формировать новостную повестку, достигая сознательно поставленных личных и профессиональных целей.

Ключевые слова: культурная ценность, государство, стабильность, государственные гарантии, консерватизм, толерантность, историческое прошлое, архаизация, молодые люди, студенты, современное российское общество.

Для цитирования. Юшкова Л. А. Государство как основная культурная ценность современного российского общества (на примере выборки студенческой молодежи) // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 41–53.

Original article

The state as the main cultural value of modern Russian society (on the example of a sample of student youth)

Larisa A. Yushkova

Novosibirsk State Pedagogical University; Siberian State Transport University, Novosibirsk, Russia, yushkova_l@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a study on the identification by modern young people studying in the universities of Novosibirsk, the main values of modern Russian society. This work was carried out individually, in writing, and was a homework in one of the disciplines taught by the author. Students were asked to identify the main cultural values of modern Russian society, briefly describe them and give examples that confirm and substantiate their opinion. As conclusions, the following provisions can be formulated: 1) the students named the state and state guarantees that ensure the stability of the life of our society as the most significant cultural value; 2) young people pay attention to the high conservatism of modern society, the lack of tolerance up to the inadmissibility of dissent; 3) society's focus on the historical past serves as the basis for the archaization of the present, which significantly reduces the opportunities for self-realization for the younger generation, a priori aspiring to the future; 4) the constant updating of the enemy environment and opposition to other countries and cultures, broadcast in the media, leads to the displacement of the cultural agenda from the consciousness of compatriots and its replacement by the political and economic contexts of society; 5) young people see a way out of this situation in moving to other countries, which seem to them freer from the political agenda. With emigration, students associate the possibilities of their own professional and personal self-realization and building the future, the basis of which will be the values of development and achievement; 6) a pronounced negative emotional background of the work testifies to the difficult psycho-emotional state of the respondents, the forced work of the protective mechanisms of the psyche; 7) respondents demonstrate the position of an outside observer and a critical attitude to what is happening in the absence of a desire to independently actively engage in social life and form the news agenda themselves, achieving consciously set personal and professional goals.

Keywords: cultural value, state, stability, state guarantees, conservatism, tolerance, historical past, archaization, young people, students, modern Russian society.

For citation. Yushkova L. A. The state as the main cultural value of modern Russian society (on the example of a sample of student youth). *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp.41–53. (In Russ.)

Введение. Неоднозначность, а порой и сложность социальной, экономической и психологической реальностей современной России, представленных на разных уровнях взаимодействия (от межличностных конфликтов до кризисов межгосударственных отношений), диктует необходимость изучения основных жизненных и культурных ценностей, актуальных для нашей страны.

Взгляды на современное понятие ценности формировались в разных научных дисциплинах: психологии, культурологии, философии, правоведении и др. Так, П. С. Гуревич отмечает, что «ценность выражает человеческое измерение культуры, воплощает в себе отношение к формам человеческого бытия, человеческого суще-

ствования. Она как бы стягивает духовное многообразие к разуму, чувствам и воле человека» [3], что позволяет выразить эмоциональное отношение к миру.

С. Г. Долгов считает, что культурными ценностями являются результаты творческого самовыражения человека [5]. На наш взгляд, такое понимание культурной ценности представляет собой не столько юридическое, сколько психологическое его содержание, поскольку результаты творческого самовыражения находятся прежде всего в пространстве идей и культурных символов, позднее некоторые из них оформляются в отдельные материальные предметы.

Как бы подтверждая этот подход, при определении культурной ценности как понятия права О. В. Давлетшина допускает противоречие: трактуя «культурные ценности» исключительно как «предметы и объекты материального мира», позднее относит к культурным ценностям и духовному наследию [4].

Можно предположить, что даже в аспекте юридического определения этого термина нет единства мнений. В контексте этой работы, вслед за Д. А. Леонтьевым, под ценностью мы понимаем синтез общественных идеалов, предметно воплощенных ценностей и личностных ценностей, поскольку только в единстве этих трех форм существования автор усматривает способ бытия ценности [6].

Продолжая изучать представления студенческой молодежи о разных аспектах современного российского общества [8–11], мы провели исследование, целью которого стало выявление представлений молодых людей об основных культурных ценностях современной России.

Выборку исследования составили студенты с первого по третий курсы ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Сибирский университет путей сообщения» гуманитарных направлений подготовки в возрасте от 19 до 22 лет общей численностью 168 респондентов.

Методика. Работа являлась содержательной частью дисциплин «Межкультурная коммуникация», «Психология массового сознания» и «Психология», проводилась индивидуально в письменной форме и представляла собой домашнее задание. Студентам предлагалось выявить основные культурные ценности современного российского общества, кратко описать их и привести примеры, подтверждающие и обосновывающие их мнение.

Результаты. В качестве основной, главенствующей ценности студенты чаще всего писали о государстве и предоставляемой государством стабильности и гарантиях.

Государство и его цели как значимые ценности культуры отметило две трети (72 %) опрошенных (*примеч. наше:* орфография и пунктуация авторов здесь и далее сохранены): «*В России есть ценность государства. Все общество – большая семья. Государство играет большую роль в жизни людей, поэтому оно влияет на культуру*».

Отмечая ценность государства и государственного устройства России, студенты часто (48 %) обращали внимание на прошлое, на историю нашей страны: «*Государство, история и люди. Ведь они также являются и носителями, и хранителями культуры и норм. Ведь по факту все это взаимосвязанные вещи, звенья одной цепи, которые не могут существовать друг без друга и объединяясь, создают многообразную культуру*».

«Исторически Россия подвергалась многочисленным нападениям, разрушительные войны происходили как с другими государствами, так и в пределах одной дер-

жавы. Объясняется это богатыми ресурсами, выгодным стратегическим положением и другими политико-экономическими причинами. Этим оправдан культ врага, неспособность доверять порой и соотечественникам, что говорить об иностранцах. Общая угроза становится причиной объединения, мотивацией к действиям, каждому хочется быть причастным к чему-то большему, значительному. Отсюда такая черта, как преклонение перед государством, воздаяние ему огромного уважения не только как к системе институтов, но такому сокровищу, которое готовы защищать даже ценой жизни. Государство наделено огромным количеством прав, становится наравне с семьей, к собственности под государственной юрисдикцией относятся с куда большим вниманием, осторожностью, чем к частной, гордятся обширной территорией, открывающимися возможностями».

Многие респонденты (41 %) ссылались на военное прошлое России, автор одной работы, анализируя исторический опыт нашего народа и его национальный характер, выразил свою мысль обобщенно и метафорически: «Русские люди на протяжении всей истории что-то терпели и преодолевали. Наверное, это сказалось определенным образом на менталитете и мировоззрении нации. Татаро-монгольское иго, междоусобицы князей, Смутное время и далее по списку. Россия не может просто жить, России нужно выстрадать свободу и процветание. Если что-то идет хорошо, значит, где-то подвох и нужно готовиться к худшему».

Наверное, именно поэтому большую часть нашей истории мы были именно догоняющей державой. Даже во времена имперской России. Не может русский человек быть всем довольным, ему нужен враг, угнетатель и тот, кто не дает ему жить хорошо. Будь-то заморский гость, правительство или сосед по даче. Только в семье мы можем чувствовать себя комфортно, в остальное время мы боремся и выживаем.

...частые разговоры о враге “из-за бугра”, противоречивые действия правительства и слова из телевизора, которые расходятся с тем, что ты видишь в реальности – все это удручает.

Факторы, накапливающиеся ежедневно, делают нас такими, какие мы есть, хотим мы этого или нет. Наверное, именно поэтому в России так березы шумят...».

Осмысляя многовековой опыт России, студенты отмечали, что практически нет сравнения современных реалий с периодами мирной жизни нашей страны; военачальники, а не выдающиеся управленцы и экономисты чаще упоминаются в новостной повестке: «Вся жизнь крутится вокруг воин: изучаемая история, армия, новости об успехах военных. Неуверенность людей в будущем: депрессии, тревоги, боязнь за детей, консервативность. Все это связано с “культурой врага”, освещаются только военные достижения, попытка выставить “врагов” слабыми и глупыми. Также отмечается некая боязнь быть похожими на другие страны: громкие заявления, утверждения, что мы не такие как все и все у нас совсем иначе».

«Модель поведения русского человека: важны гарантии, стабильность, боязнь потерять в ходе изменений гос. аппарата те копейки, которые имеешь. Позволю себе назвать это наследием людей 90-х, люди боятся опять потерять все, боятся голода».

Получается, культурные ценности и нормы русского народа являются исторически сложившимися. Но пока существует русское государство и русский народ все еще можно исправить».

«Сейчас все сознание россиян направлено на государство, роль его переоценена гражданами. Мы крайне недоверчивые ко всем изменениям, нам нужны те самые гарантии от государства, ведь мы считаем, что только так наша судьба будет в безопасности. Тревога, недоверие, чувство беспомощности – вот какое общее состояние наблюдается у людей, жителей России. И чувство свободы, ощущения спокойствия и удовлетворенности жизнью в городах нашей страны редко можно встретить в людях. Конечно, в таком состоянии Россия находится из-за тяжелой военной исторической судьбы, из-за постоянных войн и нападений. Очень непростая жизнь была у наших предшественников, и наше сознание расколото на остаточное темное прошлое и зачаточное светлое будущее».

Респонденты отмечали (38 %) вторичность ценностей и событий культурной жизни по отношению к экономике и политике: *«Другие сферы жизни, такие как экономика, политика, социология и многие другие не позволяют культуре нашей страны развиваться, перетягивая внимание людей на другие вещи. Например, формируя у людей “культ врага”, заставляя их искать потенциальных врагов в виде других государств, политика затмевает собой культуру, из-за чего ценности теряются и забываются. Человек приобретает “комплекс заключенного”, его новаторство и стремление к культурному развитию не ценится и становится ненужным на фоне происходящих событий».*

В крайнем выражении ценность государства, пожалуй, находит отражение в утверждении, представленном в одной из работ: *«Человек считается человеком лишь тогда, когда делает что-либо во благо государства».*

Говоря о государстве как о значимой ценности, респонденты часто (30 %) выражают озабоченность ее будущим и высказывали тревогу: *«Мы отождествляем себя с государством, цепочка: государство – общество – человек, до сих пор сильна. Мы все так же держимся за государственные гарантии в надежде на лучшую жизнь, а вот про несменяемость у меня уже возникают сомнения. С одной стороны, политические волнения, например, случай с отравлением Алексея Навального и его осуждением и другие политические действия, негативно повлияли на авторитет государственных деятелей. С другой же стороны, сейчас гайки в стране настолько закручены, что боишься, не развалится ли вся государственная машина, если хотя бы одну ослабить? Это все, что касается государства. Хотя, нужно отметить, что все в стране пропитано политикой, независимо от желания граждан».*

Усталость от политической повестки студенты демонстрировали по-разному: от желания смены новостного контента: *«Возможно ли, что человек находясь в такой непростой ситуации, считай кризисе, не может думать о театре, кино и балете? Посмотрите на сводку новостей, включите один из федеральных каналов телевизора. И что вы увидите? Политику, политику, политику. Сотни передач и программ, где будут обсуждаться эти темы. И я не хочу говорить хорошо это или плохо, но возможно в ситуации вечного противостояния внешним врагам, у нас не получается развивать свою культуру», – до осознания значительной собственной вовлеченности в политическую проблематику: «Элементарные встречи друзей превратились в обсуждении политических тем: возможность войны, напряженные отношения с другими странами».*

В попытке анализировать эту постоянную вынужденную включенность в политическую проблематику студент заключает: *«государство навязывает людям собственные “ярлыки”, в их руках люди лишь пешки, которыми они управляют».*

Необходимо отметить, что подобное состояние обесцененности своей жизни и индивидуального опыта человека является, на наш взгляд, основой безынициативности, безответственности и как бы «бессубъектности», что является основным эмоциональным фоном этих студенческих работ.

Неслучайно, что основной ценностью в этой ситуации становится стабильность и государственные гарантии: *«Большая часть населения считает себя всего лишь объектом социального попечения. Люди боятся лишиться всего материального в один миг, их очень волнует кризис, значит ли это, что нет доверия государству? Стабильность... Люди хотят жить лучше, но не желают что-либо менять... боятся? Многие чувствуют себя незащищенными, униженными. Человеку легче терпеть, приспособливаться, но не меняться и не менять. Не могу быть уверенной, откуда пошли корни такого человеческого сознания, возможно, из исторического опыта, но почти уверена, что во многом это связано с обнищанием культуры, утративанием культурных ценностей».*

Большинство рассуждений (69 %), составивших нашу выборку, содержит выражение эмоционально негативного отношения к основному ценностному и культурному контексту жизни общества, что в целом не противоречит данным, полученным другими исследователями [1; 7]. Также часто (57 %) в контексте государства как ценностного ориентира упоминаются социальные гарантии и экономическая стабильность: *«Взгляды и настроения российского человека весьма пессимистичны. Российский человек надеется на систему государственных гарантий, живет в культе неизменяемости, униженности, страхе, беспомощности, депрессии. Российский человек боится за свое будущее, а точнее – он его не видит. Дело в том, что государство не предлагает программ дальнейшего развития. Мы подвергаемся процессу архаизации – мы должны искать светлое будущее на страницах истории прошлого. Отсюда становится понятно, что у российского человека просто сплошные руины в голове – он не видит перспектив, у него стирается грань между ответственностью и безответственностью, человек все время пребывает в вечном кризисе, прокрастинация поглощает его».*

«Граждане России не думают о развитии. Сейчас в приоритетах гос. гарантии и неизменяемость. Общество в основном подвержено страху, апатии, депрессии и тревоге о будущем, здоровье и материальное благополучие своих семей, российская культура вымывает сложности».

Говоря о государстве как основной культурной ценности современных россиян, студенты зачастую (57 %) имеют ввиду ценности стабильности и государственных гарантий: *«Основные приоритеты человека России – гос. гарантии и неизменности. Гос. гарантии и неизменность являются культурными мегаценностями»; «Если говорить о культурных ценностях, то есть синдром ценности государства. Государство для русского человека – нечто, что опекает. При этом очень для нас важно это чувство стабильности, неизменности. И это не плохо, человек хочет чувствовать надежность, ощущение, что государство его защитит. Но также я могу сказать, что это означает нашу боязнь к переменам. Русские люди живут с установкой: “здесь жизнь никогда не будет нормальной”, но при этом продолжают жить как жили, при этом боятся что-то поменять, при этом нуждаются в ощущении неизменности».*

Состояние доминирования ценностей стабильности, безусловно, не способствует ни личностному, ни культурному развитию, что и отмечают молодые люди:

«Культурные особенности: стабильность, неизменность, еще военное мышление. Эти характеристики отражают общие настроения среди граждан. Присутствует тревожность, страх, также все мы знаем о культе врага. Демонизация образа страны и чужих людей, вследствие которой образуется культ недоверия и хитрости. Грубо говоря, люди вообще забыли о своей культуре, они просто живут и выживают».

Поразительной нам показалась подобная пассивность молодых людей, от которых скорее принято ожидать демонстрации ценностей развития, самовыражения и устремленности в будущее, нежели подобное принятие реальности с формальной доминантой на прошлом опыте страны.

Все эти обстоятельства ведут к тому, что в современном российском обществе теряется ценность развития как такового. Респонденты указывают (17 %) на сознательное сужение современным россиянином поля осознания своей жизни, ограничение восприятия: *«Большинство граждан России не заинтересованы в искусстве и развитии своего внутреннего мира. В приоритете у них стабильность. Они согласны на все, лишь бы жить стабильно. Многие живут по принципу “дом-работа-дом” – люди работают как проклятые ради того, чтобы прокормить себя и семью и оплатить жилье. Других стремлений нет. Им не до них. От этого страдает культура. Большинство людей не стремится читать после тяжелого рабочего дня какого-нибудь Шекспира или Пастернака, им хочется расслабиться, поэтому они включают какой-нибудь русский сериал или фильм не самого лучшего качества... Людям не хочется стремиться к чему-то высокому – на это просто не остается сил.*

Мы наблюдаем своего рода культурный упадок... От людей требуют не проявления индивидуальности, а соответствия определенному стандарту».

Причиной отказа людей от развития считается консерватизм, приверженность старому и обращенность к прошлому: *«Причиной некоего провала в культурной сфере, можно считать консерватизм внутри нашего общества. Людям страшно пробовать и чувствовать что-то новое, они привыкли к старым устоям. Ведь легче поддерживать то, что уже сформировалось, чем построить новое».*

Отчаяние читается в работах, содержащих попытки анализа своего состояния и содержания взаимодействия с близкими людьми. Один из респондентов рассуждает об обесцененности своей жизни и жизни своих друзей, о невнимании общества к человеку, о подмене своих мыслей трансляцией воспринятого из различных источников СМИ: *«В СМИ так часто и так много говорят о том, что напрямую не связано с нами вместо того, чтобы обсудить насущные проблемы. Конечно, это отражается на людях, на их ценностях. Приведу пример: заметила, что сейчас при встрече часто друзья, члены семьи обсуждают политическую ситуацию в стране, число заболевших новым вирусом, международные отношения. Не скажу, что это плохо, но в моей картине мира – это грустная ситуация: вместо того, чтобы обсудить как прошел день, поделиться своими эмоциями, близкие люди говорят о чем-то совершенно далеком. И если друзья, члены семьи становятся безразличными друг к другу, невнимательными, то что говорить в целом о людских взаимоотношениях. Утрачиваются культурные моральные человеческие ценности. Я сейчас не говорю о том, что во всем виноваты СМИ, власть, конечно, нет. Каждый человек сам волен выбирать что ему смотреть и о чем говорить, но в потоке бесконечной информации, вольно или невольно, это откладывается в голове. При чем важно, что не всегда по телевизору и в интернете нам говорят правду, однако люди верят этому и распространяют».*

В некоторых работах подобный негативный фон обосновывается, подкрепляется конкретным анализом текущей ситуации: *«На 9 мая в нашей стране ежегодно проходит парад, который обходится примерно в 1 миллиард рублей. Если разобраться, то зачем обычно проводят парады? Для того, чтобы почтить память тех, благодаря кому мы живем над мирным небом, поднять национальный дух, патриотизм. Но не кажется ли все это просто картинкой? Телеканал RT организовал проект “Мечта ветерана”, также создал сайт, где люди могут осуществить мечту тех, благодаря кому мы живем в мирное время. И знаете, многие бабушки и дедушки мечтали о микроволновых печках, инвалидных колясках, о новом холодильнике и т. д. Мечты наших героев сводятся к обыденным вещам, которые они не могут себе позволить. Почему мы тратим 130 миллионов рублей на разгон облаков, 290 миллионов рублей на перемещение военной техники, но не можем обеспечить ветеранов самыми необходимыми вещами? Уважение к ним только на картинке, вспоминают об этих людях только 9 мая. Вот оно двойное сознание: мы уважаем и чтим ветеранов, но только на 9 мая».*

Жизнь прошлыми идеалами и ориентация на героизацию былых достижений, по мнению респондентов, приводят наше общество к изоляции: *«Мы закрылись в своем коконе и не хотим ничего менять, это проявляется во всех сферах нашей жизни. И все это проявляется в особом мышлении – мышлении двоемыслия. У нас все плохо, но при этом у нас самая великая страна в мире, и так во всем. Наше мышление – мышление противоречия».*

Респонденты полагают (29 %), что подобная изоляция и обращенность к прошлому, а также связанные с ними особенности межгосударственных взаимодействий негативно влияют на культуру: *«У нас нет известных экономистов, нет великих достижений в области экономики, нет продуктов, которые бы активно продавались в других странах. Хотя потенциал в нашей стране явно есть, другое дело, что мы не умеем правильно себя преподнести и выйти на международную арену. По-моему мнению это связано с нашим менталитетом и нашими ценностями, которые формировались на протяжении нескольких веков».*

Отечественная культура по своей сути остановилась в развитии. Это преследует одно сплошное негодование: есть деньги, ресурсы, люди способные поднять литературу, кинематограф и т. д. Тогда почему не предпринимаются попытки что-либо сделать?».

«Экономическое развитие влияет на духовную жизнь страны. Какие примеры взаимодействия сфер общества между собой это доказывают? Психологи отмечают, что в период экономических кризисов наблюдается депрессивное состояние населения. Многие люди теряют работу, сбережения, их фирмы разоряются – все это приводит к психологическим проблемам. Но в России не развита практика частных психологов, как, например, в США. Поэтому возникают религиозные секты, которые втягивают “заблудившие души” в свои сети, из которых порой очень трудно вырваться».

Отдельной темой в работах респондентов было отсутствие толерантности. Часто (33 %) молодые люди отмечали, что их поколение значительно более терпимо к инакомыслию, чем старшее поколение, однако на уровне общества отмечали: *«Романтизируется прошлое как эталон (во всем: моде, искусстве, взаимоотношениях и т. д.), что называется архаизацией. Все лучшее, на что необходимо равняться и к чему хочется возвратиться, как некоторым кажется, – в старине. Поэтому*

нововведения, принципы новой этики кажутся непонятными, дикими, недоступными, принять их непросто, менять привычный уклад не любому под силу, не всякий видит в этом смысл, необходимость. Нетолерантность, нетерпимость к противоположным мнениям – серьезная проблема, поднимаемая в медиапространстве. Враждебный настрой к реалиям и индивидам, отличающимся от стандарта (иной расы, сексуальной ориентации и проч.) зачастую приводит к негативным последствиям, таким как агрессия, поглощенность бытом, безынициативность, нежелание быть ярким, выделяться, участвовать в здоровой конкуренции, чтобы добиться лучшего места на службе и приносить пользу. Живущие в постсоветском пространстве адаптируются, привыкают существовать в реальности своих отцов и дедов, она кажется оптимальной, вместе с тем нередко можно услышать жалобы на то, что более высокого уровня жизни Запада (Европы, США) достичь невозможно».

Говоря об отсутствии толерантности, молодые люди видят корни этого явления в стремлении к стабильности: «В современном российском обществе четко прослеживается культ стабильности. Перемены воспринимаются как что-то обязательно неприятное и негативное, то, что не принесет ничего хорошего. Из этого вытекает еще одна тенденция – нетерпимость ко всему современному, а именно отсутствие толерантности. Вполне нормальным для нашего общества считается ненависть к человеку по признакам, данным ему от рождения, таким как внешность или национальность».

Осознавая опасности изоляции в столь нелегком состоянии и недостижимость желаемого уровня жизни, молодые люди ищут выход в возможности эмиграции. О распространенности такой тенденции предупреждает следующая работа: «Молодежь стремится переехать в другие страны с надеждой, что там перспективней. Под этим влиянием они начинают интересоваться культурой других стран, не жели своей, с мыслью, что они уже здесь все видели и знают. Нынешняя молодежь сейчас очень редко смотрит фильмы, сериалы российского кинематографа. Реже стали ходить в театры и музеи. Она начала терять интерес к собственной культуре».

По-моему мнению, положение культуры в стране не критическое. Я как представитель молодежи посоветовала бы государству вернуть интерес к нашей культуре. Показать, а возможно даже доказать, что вот здесь свое родное, богаче и не хуже культуры других стран».

Однако выражена и другая позиция, состоящая в понимании культуры как «надстройки» над экономикой и политикой. В рамках этого взгляда государство по праву занимает основное место среди культурных ценностей современного общества, поскольку является продолжением основных сфер его жизни – экономики и политики: «Несмотря на всю противоречивость, главное наша ценность – государство и все, что с ним связано. Но почему, говоря о культуре, мы в целом говорим о экономике, политике, государственном устройстве. Все просто. Культура неотделима от этих вещей».

Противопоставленность политических ценностей культурным указывалось практически во всех полученных нами текстах. В частности, студенты отмечали: «В России не продвигаются культурные и научные достижения. Большинство деятелей культуры и ученые покидают страну для дальнейшей работы и достижения своих целей. Популярными темами среди новостей – военные достижения»; «Преоб-

ладание в нашей стране военной культуры» в связи с негласно распространившимся «культом недоверия», проявившимся в появлении ГТО, военно-патриотического общества, отсутствием интереса к мирной жизни и т. п.»; «Государство с ранних лет воспитывает в нас патриотическое мышление, все вокруг враги, а мы победим. Это очень сложно объяснить, но так и есть, мы гордимся своими победами и военной мощью, не оттого ли это, что в мирное время нам мало чем есть гордиться?»

Сомнения в возможности спокойной мирной жизни нашей страны проходят рефреном в подавляющем большинстве работ: *«Россия сейчас – страна контрастов: здесь на фоне громких заявлений политиков о том, что Россия – Сверхдержава, Страна стран, мировой лидер по тому и по сему, мы видим каждый день, как развивается большая трагедия миллионов людей. Наша культура переживает тяжелые времена. А культура зачастую и определяет страну и народ.*

К сожалению, сейчас самой главной темой для России является война. Культ войны. Им пропитана большая часть современной культуры: с экранов то и дело до нас доносятся громкие слова о военной мощи страны; появляются организации по типу «Юнармии», которые с раннего возраста приучают детей к военному делу, будто говорят: «Смотрите, как это здорово, будьте патриотами, будьте готовы защитить страну» и проч.; государство спонсирует съемки фильмов о войне – отовсюду мы слышим это слово – «война». Самое страшное – мы не слышим ни слова об антимилитаризме. Все только о былых успехах русского оружия и о нынешнем огромном значении армии для страны».

Осознавая острый негативный эмоциональный фон современной жизни и пытаюсь найти выход из сложившейся ситуации с ориентацией на будущее, респонденты размышляют о ее вариантах развития. При этом одна часть (6 %) из них с горечью заключает: *«Многие не планируют свое дальнейшее будущее. Страна живет без моделей будущего, без амбиций»*, другие (2 %) отмечают: *«В скором времени большинство людей переоценят свои жизненные ценности и поймут ценность жизни как таковой, какой бы она не была, ведь по сути то у нас все есть. Возможно, я чего-то не понимаю в этом мире, но я просто высказала свою точку зрения».* Видимо, в этом случае мы имеем дело с работой механизмов психологической защиты, не допускающих когнитивного диссонанса в ценностной сфере респондента, осознающего «бессубъектность» жизни современного российского общества.

Обсуждение результатов. Предваряя обсуждение полученных результатов, необходимо отметить, что исследование проводилось в начале февраля, до начала специальной военной операции на Украине, существенно изменившей новостную повестку и в целом состояние общества.

Как видно из представленных примеров эмпирических данных, наиболее актуальной культурной ценностью современного российского общества молодые люди видят приверженность государству и ожидание гарантий безопасности и стабильности, которые государство может им обеспечить.

Жизнь современного государства, как считают респонденты, не направлена в будущее, наоборот, исторический опыт страны стал не только внутренним духовным ориентиром, с которым сверяются происходящие события и значимые собственные решения, но и единственной точкой отсчета в их принятии, неизменным предметом сравнения. Ориентация на прошлое служит основой для консервативной позиции,

стремления сохранить прежние результаты, даже в ущерб развитию, новым достижениям и возможности самореализации.

Подобный консерватизм также считается молодежью причиной отсутствия толерантности в нашем обществе. Отношение к инакомыслию сравнимо с нетерпимостью к чему-либо опасному, вызывает не только естественным образом возникающие вопросы, но также и тревогу, подозрение и страх.

Многие респонденты отмечают, что транслируемая официальными СМИ идеология, хоть и не всегда отражает личный опыт респондента, создает единый информационный фон, который объединяет всех членов общества и способствует еще большему проявлению пассивности его членов, ожидающих обеспечения основных своих потребностей за счет государственных ресурсов. Эта коммуникативная установка вызывает у молодых людей ощущение беспомощности, невысокой ценности собственной личности, «бессубъектности», при котором теряется контакт человека с собой, доверие своим эмоциональным реакциям. В таком состоянии вынуждены активно работать механизмы психологической защиты, чтобы минимизировать для личности последствия подобной кризисной ситуации.

В поисках вариантов выхода из сложившейся ситуации молодые люди часто говорят об эмиграции как возможности найти место для приложения своих сил и построения будущего.

Однако о будущем они практически не упоминают, ограничиваясь пассивной позицией, выраженной в состоянии ожидания социальных гарантий, спокойной мирной жизни и всех остальных жизненных благ, которыми, по их мнению, должно их обеспечить государство.

Собственная слабость, нежелание активных действий и критика существующего положения, на наш взгляд, схожа с японскими хикикомори – людьми, добровольно отказавшимися от социальной жизни, находящимися в уединении, что однако не мешает им пользоваться государственными гарантиями, благами общества, включая современные средства связи, и находиться на иждивении родственников, закрывшись в своих комнатах и не вступая в непосредственное общение [12]. Намечившаяся тенденция все увеличивающегося количества подобных одиночек пугает японское общество и может считаться вызовом современной практической психологии не только там, но и в России. Об этом уже предупреждают отечественные ученые [2].

По нашему мнению, полученные в описываемом исследовании результаты позволяют предполагать такую тенденцию и в нашей стране: позиция стороннего наблюдателя и даже критическое отношение к происходящему при отсутствии желания самостоятельно активно включаться в социальную жизнь и самим формировать новостную повестку, достигая сознательно поставленных личных и профессиональных целей, видимо, является реализацией первого шага к уходу от ответственности за свою жизнь, формированию экстернального локуса контроля при повседневном пользовании всеми благами цивилизации и ожидании продуктивной поддержки близких людей.

Выводы. В качестве выводов по результатам исследования основных культурных ценностей современного российского общества, позиционируемых молодыми людьми, обучающимися в вузах г. Новосибирска, можно сформулировать следующие положения:

1. Наиболее значимой культурной ценностью студенты назвали государство и государственные гарантии, обеспечивающие стабильность жизни нашего общества.

2. Молодые люди обращают внимание на высокий консерватизм современного общества, отсутствие толерантности вплоть до недопустимости инакомыслия.

3. Обращенность общества к историческому прошлому служит основой для архаизации настоящего, что значительно снижает возможности самореализации для молодого поколения, априори устремленного в будущее.

4. Постоянная актуализация вражеского окружения и противостояния другим странам и культурам, транслируемая в СМИ, приводит к вытеснению культурной повестки из сознания соотечественников и замене ее политическим и экономическим контекстами жизни общества.

5. Выход из сложившейся ситуации молодые люди видят в переезде в другие страны, которые представляются им более свободными от политической повестки. С эмиграцией студенты связывают возможности собственной профессиональной и личностной самореализации и построения будущего, в основе которого стоят ценности развития и достижения.

6. Ярko выраженный негативный эмоциональный фон работ свидетельствует о тяжелом психоэмоциональном состоянии респондентов, вынужденной работе защитных механизмов психики.

7. Респонденты демонстрируют позицию стороннего наблюдателя и критическое отношение к происходящему при отсутствии желания самостоятельно активно включаться в социальную жизнь и самим формировать новостную повестку, достигая сознательно поставленных личных и профессиональных целей.

Заключение. Результаты исследования могут быть полезны, на наш взгляд, не только для понимания актуальных культурных ценностей современного общества, но и для описания социальной группы современных молодых людей, получающих высшее образование в вузах крупных российских городов.

Бесспорно, мы понимаем ограниченность полученных данных объемом и качеством выборки исследования, однако именно молодые люди с высшим образованием спустя совсем небольшое время будут определять новостную и социальную повестку нашего общества. Поэтому именно с этой точки зрения, на наш взгляд, наиболее важно рассмотреть результаты этой работы.

К перспективам исследования мы могли бы отнести сравнительный анализ выделенных культурных ценностей выборки в связи с динамикой военных действий на Украине, а также выборками разного возраста, уровня образования, различающихся местом проживания (скажем, городская и сельская местность или разные части нашей страны), что позволило бы накопить эмпирический материал для описания различных групп современного российского общества.

Список источников

1. Белобрыкина О. А., Лидин К. Л. Динамика ценностных дескрипторов в юношеском возрасте // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6, № 3 (23). С. 123–148.

2. Войскунский А. Е., Солдатов Г. У. Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хикикомори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27, № 3. С. 22–43. DOI: 10.17759/cpp.2019270303

3. Гуревич П. С. Философия культуры. М.: Аспект-Пресс. 1994. 315 с.

4. Давлетишина О. В. Уголовно-правовая охрана культурных ценностей в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Ростов н/Д., 2003. 24 с.

5. Долгов С. Г. Культурные ценности как объекты гражданских прав и их защита (гражданско-правовой и криминалистический аспекты): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М.: 2000. 25 с.

6. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.

7. Лидин К. Л., Белобрыкина О. А. Провинция VS Колония. Две парадигмы культурного взаимодействия // Проект Байкал. 2020. Т. 17, № 65. С. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.51461/projectbaikal.65>

8. Юшкова Л. А. Представления современной молодежи о России и Америке: сравнительный анализ результатов исследований 1995, 1996, 1998 и 2015 гг. // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 73–78.

9. Юшкова Л. А. Анализ представлений современной российской молодежи о России // Наука вчера, сегодня, завтра: сборник статей по материалам XLV международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2017. № 4 (38). С. 41–45.

10. Юшкова Л. А. Анализ представлений молодых людей русской и других национальностей о том, что значит «быть русским» // Актуальные вопросы психологии: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Краснодар: ИП Н. С. Акелян, 2017. С. 28–35.

11. Юшкова Л. А. Этнический автостереотип «русские» глазами современной студенческой молодежи // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6, № 3 (23). С. 49–69.

12. Saito T. *Hikikomori: Adolescence Without End*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013. 216 p.

Информация об авторе

Л. А. Юшкова – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; доцент кафедры государственного и муниципального управления, Сибирский государственный университет путей сообщения.

Information about the author

L. A. Yushkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration, Siberian State Transport University.

Статья поступила в редакцию 27.11.2022; одобрена после рецензирования 30.11.2022; принята к публикации 02.12.2022.

The article was submitted 27.11.2022; approved after reviewing 30.11.2022; accepted for publication 02.12.2022.



ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Развитие человека в современном мире. 2022. № 3
Human Development in the Modern World, 2022, no. 3

Научная статья

УДК 316.6+373.3/.5

Медиация в педагогическом общении: от конфликта до согласия

Татьяна Викторовна Гудкова

*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, gudkovatv@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена медиации как механизму в урегулировании конфликтов. В работе затрагиваются и обсуждаются вопросы относительно выстраивания процесса педагогического общения с позиции его конструктивности и продуктивности. Среди важности коммуникативных способностей педагогов подчеркивается ряд умений, являющийся необходимым для осуществления конструктивного взаимодействия. Указывается на разный характер совместной деятельности, совместных решений при кооперативном и конкурентном типах взаимодействия. Приводятся причины различных конфликтогенных педагогических ситуаций. Характеризуется позитивный и деструктивный характер конфликтов. Представляется пример причин возникновения детских конфликтов при решении коммуникативно-организационных задач, характеризующий характер противоречий в социальных отношениях. Дается характеристика профессиональной деятельности медиатора, важных аспектов медиации. Приводятся примеры используемых медиатором техник медиации для разрешения конфликтов.

Ключевые слова: медиация, медиатор, педагогическое общение, конфликт, кооперация, конкуренция.

Для цитирования. Гудкова Т. В. Медиация в педагогическом общении: от конфликта до согласия // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 54–64.

Original article

Mediation in pedagogical communication: from conflict to consent

Tatiana V. Gudkova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, gudkovatv@mail.ru

Abstract. The article is devoted to mediation as a mechanism in conflict resolution. The paper touches upon and discusses issues regarding the formation of the process of pedagogical communication from the standpoint of its effectiveness and productivity. Among the importance of teachers' communicative abilities, a number of skills are emphasized,

© Гудкова Т. В., 2022

which are necessary for the implementation of constructive interaction. It is pointed out the different nature of joint activities, joint decisions in the cooperative and competitive type of interaction. The reasons of various conflict-genic pedagogical situations are given. The positive and destructive character of conflicts is characterized. An example of the causes of children's conflicts in solving communicative and organizational tasks is presented, which characterizes the nature of contradictions in social relations. The characteristics of the mediator's professional activity, important aspects of mediation are given. Examples of mediation techniques used by the mediator to resolve conflicts are given.

Keywords: mediation, mediator, pedagogical communication, conflict, cooperation, competition.

For citation. Gudkova T. V. Mediation in pedagogical communication: from conflict to consent. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 54–64. (In Russ.)

Исторические аспекты, рассматриваемые через призму сложившейся системы общения между людьми, свидетельствуют о многогранности этого процесса. На протяжении столетий искусство общения от эпохи великих философов древности до современности привлекает свое внимание феноменальностью. Как спутники человеческого общения, «споры и конфликты сопровождали межличностное взаимодействие» [8, с. 36]. Неоспорим и тот факт, что характер общения во многом определяет его исход. Различные техники обучения навыкам коммуникации (например, ведение беседы, выстраивание общения с лексико-грамматической стороны речи и пр.) не всегда дают возможность в полной мере быть высококомпетентным в вопросах межличностного общения. Отметим, что непременно важным и недостающим является ряд умений, направленных на понимание своего собеседника, учет его точки зрения и позиции, выстраивание диалога на бесконфликтной основе. Не менее значимыми являются и такие качества, которые располагают к взаимодействию, к рассмотрению альтернативных вариантов в решении вопросов (доброжелательность, готовность к сотрудничеству, восприятие собеседника как партнера, понимание его чувств, состояний и эмоций). По убеждению Н. В. Евтешиной «педагог с высоким уровнем эмоционального интеллекта» является залогом «психологического комфорта в классе и в педагогической среде» [6, с. 35]. Как справедливо подчеркивает Е. Ю. Шавардова: «Способность общаться, слышать, понимать друг друга – это сложный процесс, который значительно улучшает отношения между людьми, снимает напряжение в обществе, на рабочем месте» [17, с. 44].

На важность коммуникативных способностей педагога для осуществления плодотворной педагогической деятельности указывает В. А. Кан-Калик, говоря, что «многие серьезные проблемы воспитания и обучения возникают из-за неумения учителя правильно организовать общение с детьми» [7, с. 3]. Общепринятым является взгляд, что успех педагогической деятельности в значительной мере определяется умением педагога конструктивно выстраивать общение с учащимися, с их родителями, коллегами [4; 5; 7; 14]. В исследованиях указывается на существенную взаимосвязь процесса педагогического общения с личностными особенностями обучающихся и педагога, их восприятия друг другом, складывающимися отношениями между ними, а также от ситуации, в которой общение осуществляется. В педагогической деятельности общение для педагога может выступать как средство решения учебно-воспитательных задач, позволяющее ученикам развивать коммуникативность, выстраивать взаимоотношения друг с другом, общаться со

сверстниками и взрослыми, вступать в контакт и разрешать конфликты, а также как условие для социально-личностного развития. Отмечается, что если педагогом используются конструктивные стратегии (сотрудничества, приспособления и компромисса), то эффективность руководства в классе возрастает. Напротив, применение стратегий соперничества и (в меньшей степени) избегания приводит к ее снижению [12].

Напомним следующий аспект относительно проявляющихся социально-психологических состояний в условиях разных типов взаимодействия. Так, при кооперативном типе реализация целей одного участника способствует реализации целей других, координация единичных сил приумножается. При конкурентном типе реализация целей одного затрудняет или исключает реализацию целей других участников. Нередко такой вариант проявляется в форме конфликта, на что указывают исследователи. Результатом исследований конфликтов М. Дойча стала теория кооперации и конкуренции. Его концепция строится относительно двух основных положений: одно из них связано с типом взаимозависимости между целями людей, вовлеченных в ситуацию, другое – с типом их действий. Автором выделяются два основных типа взаимозависимости целей. Первая – способствующая взаимозависимость, где цели соотносятся так, что вероятность или степень достижения цели одним человеком позитивно связаны с вероятностью или степенью ее достижения другими. Вторая – противоположная взаимозависимость, где цели соотносятся так, что вероятность или степень достижения цели одним негативно коррелируют с вероятностью или степенью достижения цели другими. Иными словами, согласно М. Дойчу, в кооперативном поведении участники межличностного взаимодействия содействуют друг другу в достижении своих целей, обмениваются полезной информацией для решения проблем, проявляют дружелюбие и взаимную поддержку в работе. В случае же конкурентного поведения препятствуют друг другу в достижении поставленных целей, формируют негативные установки относительно друг друга [3].

Вместе с тем создание конкурентной ситуации в процессе обучения может иметь мотивирующий эффект, но не вопреки отношениям сотрудничества и взаимопомощи, а наряду с ними. Ситуация кооперативного обучения дает больший эффект, чем традиционное индивидуальное обучение. М. Дойч выделил два типа действий индивида: эффективные, которые улучшают шансы действующего лица на достижение цели, и ухудшающие, имеющие противоположные результаты. В теории автора конфликтная феноменология описывается как следствие объективного столкновения интересов. Закон социальных отношений М. Дойча гласит: «Характерные процессы и эффекты, вызванные данным типом социального отношения, имеют тенденцию вызывать этот тип социального отношения» [3, с. 68].

Проявляя интерес к проблеме конфликта, следует подчеркнуть выделяемые позитивные и деструктивные функции. Конфликт развивается деструктивно, если используются способы, дискредитирующие и унижающие оппонентов [17]. Черты деструктивности свидетельствуют о том, что при решении вопросов разногласия кроются в личностном отношении собеседников. Конструктивно развиваются конфликты, в которых приводятся разумные аргументы, нет «перехода на личность» [17]. В таких ситуациях оппоненты не касаются личностных особенностей противоположной стороны, а решают какую-либо проблему, разногласия происходят по обсуждаемым вопросам и не затрагивают личности участников. Позитивны те конфликты, кото-

рые сплачивают группу, поддерживают и укрепляют внутригрупповые отношения, и деструктивны те, которые разрушают групповую структуру [2].

Н. В. Евтешина демонстрирует деятельность специалистов, основанную на стремлении конструктивно разрешать ситуации по созданию психологически комфортной и безопасной образовательной среды, которая обеспечивает урегулирование конфликтов в случае возникающих инцидентов и их профилактику: «Грамотное ведение переговоров, как правило, приводит к адекватному восприятию конфликта участниками, открытому и эффективному общению, созданию атмосферы взаимного доверия и сотрудничества и в итоге определению всеми участниками сущности конфликта» [6, с. 35].

На основании вышеизложенного осознается и обозначается актуальная постановка задач, направленных на «обучение и отработку навыков общения», для педагога, «стремящегося к эффективному взаимодействию с коллегами, с детьми и их родителями» [13, с. 5]. Как отмечалось ранее, процесс общения не исключает представление собеседниками разных точек зрения, противоречий во взглядах, разногласий, споров, которые могут приводить к конфликтам. Их спектр широк: касаются личных или общественных вопросов, трудовой деятельности, взаимоотношений в диаде и социальной группе, «материальных и духовных ресурсов, властных полномочий, статусно-ролевых различий в социальной структуре, личностных различий» [8, с. 36]. Разногласия могут быть связаны с исходом принятых решений и иметь как личный, так и социальный аспект. Среди основных источников конфликтов Н. В. Евтешина выделяет трудовой процесс, психологические особенности взаимоотношений и личностное своеобразие, особенности участников, замечая, что «несовершенство межличностных отношений может привести к нарушению психологической безопасности образовательной среды» [6, с. 34].

Иными словами, в социуме мы наблюдаем различные ситуации, которые приводят к конфликтам. Этот феномен рассматривается в терминах, его определяющих: «дискомфорт», «инцидент», «недоразумение», «напряжение», «кризис» [6]. Исследования подтверждают, что конфликт «есть динамическая характеристика человеческого развития», являющийся «одним из видов социального взаимодействия, в котором противоречия удерживаются субъектами до их разрешения» [8, с. 36] и неотъемлемой составляющей социальных отношений [10].

Анализ сущности конфликтов обнаруживает и тот факт, что конфликты между детьми могут начинаться при решении коммуникативно-организационных задач. Я. Л. Коломинский и Б. П. Жизневский проанализировали особенности конфликтов на ранних стадиях онтогенеза и выявили основные причины их возникновения между детьми в игровой деятельности [10]. Так, конфликт «Разрушение игры» обусловлен действиями детей, которые прерывали или затрудняли ее. «По поводу выбора общей темы игры» основой конфликта был спор относительно того, в какую именно совместную игру дети будут играть. «По поводу состава участников игры» спор заключался относительно ее участников: кто именно будет играть, а кто исключается из игры. «Из-за ролей» конфликт возникал из-за разногласий относительно исполнения наиболее интересных, привлекательных или незначимых ролей. «Из-за игрушек» споры возникали по поводу того, кто будет играть той или иной игрушкой, т. е. ею обладать. В ситуации «По поводу сюжета игры» разногласия были из-за того, как должна проходить игра, по каким правилам, какие будут игровые ситуации

и действия. «По поводу правильности игровых действий» возникали споры по поводу того, верно или нет совершает действия тот или иной ребенок в игре.

Полученные количественные данные свидетельствуют, что у детей в возрасте 1–2 лет больше конфликтов бывает «из-за обладания игрушками» (75 %), реже (25 %) «из-за разрушения игры». Отмечается, что у детей 2–3 лет приблизительно это соотношение сохраняется, и незначительно возникают конфликты «из-за распределения ролей». Более разнообразен спектр конфликтов между детьми в возрасте 3–4 лет. Наиболее часто возникают «из-за игрушек», такое же соотношение остается «из-за разрушения игры» и возрастает количество конфликтов «из-за ролей», незначительно возникают и другие виды. В возрасте 4–5 лет наиболее частотны конфликты «из-за ролей», в меньшей же мере те, которые связаны с правильностью «игровых действий», а также уменьшается число конфликтов «из-за игрушек». Вместе с тем возникают конфликты по поводу состава участников, сюжетов игры и сокращается их количество «из-за разрушения игры». Примерно таким же остается соотношение видов конфликтов в возрасте 5–6 лет, за исключением «по поводу правильности игровых действий», их число преобладает и немного меньше возникает конфликтов «из-за ролей» [10].

В целом динамика причин игровых конфликтов, представленная Я. Л. Коломинским и Б. П. Жизневским, свидетельствует о том, что с возрастом резко уменьшается их количество «из-за игрушек». Возраст от 4 до 5 лет является значимым по конфликтам, связанным с распределением ролей, а конфликты, возникающие из-за «правильности игровых действий», начинаются позже других. Особо отмечается период 3–4 лет, когда у детей возникает активное обсуждение таких вопросов, как «распределение ролей, правильность игровых действий, выбор общей темы игры, что, в свою очередь, свидетельствует об интенсивном развитии игры как совместной деятельности» [10, с. 38]. Дети в возрасте 4–5 лет начинают обсуждать «вопрос о том, кто с кем будет играть, т. е. предпочтение в игре определяет ее состав участников» [10, с. 38]. Подчеркивается, что такая динамика отражает дальнейшее развитие совместной игры между детьми в направлении формирования определенных, достаточно устойчивых их взаимоотношений [10]. Детские конфликты следует рассматривать как «не просто негативные явления в детской жизни, это особые, значимые ситуации общения» [10, с. 42]. Причины возникающих между детьми несогласий отражают их возрастное развитие: от ссор из-за игрушек они постепенно начинают переходить к дискуссиям по поводу того, насколько правильно действует тот или иной из них в ходе игры.

Зададимся вопросом: что определяет важность конфликта, как педагогического? К его определяющей значимости Н. В. Евтешина относит «профессиональную ответственность педагога за правильное разрешение конфликтной ситуации, так как учениками запечатлеваются способы реагирования в кризисных ситуациях. Грамотное разрешение конфликта приобретает воспитательный смысл в школе» [6, с. 34]. Неумение разрешать конфликты между учениками влечет за собой различного рода негативные последствия на личностном уровне, такие как понижение самооценки, неустойчивую работоспособность, низкий уровень мотивации к обучению. В. А. Сухомлинский указывал на одну из составных частей педагогической мудрости учителя – умение избежать конфликта [16].

М. М. Рыбакова выделяет потенциально конфликтогенные педагогические ситуации, замечая, что они часто проявляются как стремление учителя утвердить свою

позицию и как протест ученика против неправильной оценки его деятельности, поступка, несправедливого наказания [14]. Они могут надолго нарушить систему взаимоотношений между учителем и учениками, вызывая при этом негативные последствия. К причинам и видам конфликтогенных педагогических ситуаций автор относит следующие.

1. Ситуации (конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности. Они нередко возникают между учителем и учеником, учителем и учебной группой и проявляются в отказе выполнять учебное задание. Причинами могут быть трудности в усвоении учебного материала, утомление, неудачное замечание учителя вместо конкретной помощи при затруднениях в работе и пр.

2. Ситуации (конфликты) поведения/поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, вне школы.

3. Ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоциональных и личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности. Приобретая личностный смысл, они способствуют возникновению длительной неприязни ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с ним и создают необходимую потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых.

Исходя из позиции М. М. Рыбаковой, для их разрешения педагогу необходимо уметь организовать коллективную учебную деятельность учащихся, усиливая деловую взаимозависимость между ними. В ситуациях, когда отношения между учителем и учеником принимают характер противостояния, иногда приглашают третьего участника [14].

В этой статье автор не ставит задачей отнесение последствий конфликтов к ряду позитивных или негативных явлений, имея ввиду разные точки зрения (конфликт является источником для совершенствования, для процесса творческой деятельности и пр.) [10]. Согласимся с позицией тех авторов, кто считает, что «конфликты, являясь по сути своей закономерными явлениями общественного развития, тем не менее нередко носят деструктивный характер, являются стрессогенами и могут служить причиной не только снижения работоспособности, но и ее временной потери» [8, с. 36]. Значимым представляется выявить причины возникновения конфликтов, определить личностные особенности конфликтующих сторон и подобрать способы их разрешения. Проблема конфликта состоит и «в поиске оптимальных способов разрешения, в достижении эффективного межсубъектного взаимодействия» [8, с. 36].

Когда возникают по разным причинам ситуации, в которых наблюдаются «тупиковые» переговоры, предполагаются варианты ожидания разрешения ситуации самой по себе, попытки выиграть в конфликте или урегулировать ситуацию и достичь согласия. Нередко в подобных ситуациях необходима помощь специалистов. В науке сложилось отдельное направление по разрешению конфликтов с участием нейтральной стороны – медиатора, в том числе в образовательной сфере. Медиатор, выступая в роли посредника, должен обладать способностью «замечать изменение в настроении конфликтующих между собой акторов, предупреждать эскалации конфликта их интересов» [11, с. 354]. При обсуждении большого спектра вопросов, магистральными для него являются задачи: по «упрощению ситуации, умению выделить и сформулировать первостепенные цели, детерминировать возникающие на фоне конфликтной ситуации проблемы», дать возможность сторонам обсудить

вероятность уступок ради достижения важной цели, обозначить предполагаемые «наиболее возможные и оптимальные варианты разрешения сложившейся ситуации», что указывает на посредничество как на «довольно сложный вид деятельности» и весомую «роль в урегулировании конфликтов» [11, с. 355]. Кроме того, медиатор должен контролировать атмосферу переговоров, разряжать возможное эмоциональное напряжение между сторонами, напоминать им принятые условия и правила, по которым будет проходить процедура медиации, контролировать регламент работы, на что указывает А. В. Кандаурова. Роль медиатора важна в оказании помощи сторонам при проведении переговоров в русле партнерства и совместного решения проблем. Исключается некорректное поведение участников, при необходимости он проводит с каждой из сторон индивидуальную встречу-собеседование [8].

Медиатор должен профессионально владеть не только техниками медиации, но и иметь прочную позицию к совершенствованию коммуникативных навыков, которые позволяют ему понимать чувства и состояния участников, быть внимательным, доброжелательным (нести в себе человеческие ценности), бесконфликтным. Он, безусловно, должен быть компетентным в вопросах конфликтологии и уметь находить соответствующие подходы при решении различных конфликтных ситуаций. Медиатор по своей сути является фасилитатором, способным обеспечить успешную коммуникацию с соблюдением правил встречи, процедуры и регламента, а также способствовать созданию комфортной, позитивной атмосферы и плодотворности, динамичности при обсуждении. Под необходимыми для проведения медиации «навыками межличностного общения» понимаются, например, открытость и искреннее отношение к людям, умение слушать и общаться с ними, оставаясь беспристрастным. Эти качества должны учитываться при обучении медиаторов [15].

Отметим, что «медиация наряду с другими формами альтернативного разрешения споров (АРС) представляет особую технологию, в которой сами стороны в переговорах с участием третьей стороны работают над своим конфликтом» [8, с. 39]. Сама процедура представляет собой структурированный процесс, который обеспечивает ведение конструктивных переговоров между сторонами с целью разрешения возникшего противоречия и возможного достижения соглашения об урегулировании спора [8]. Медиация ориентирована в большей мере не столько на конфликт, сколько на конструктивный поиск решений, что и определяет ее как социально значимый инструмент, направленный на предупреждение возникновения и эскалацию конфликтов.

О. В. Аллахвердова обозначает медиацию как «такой вид коммуникации, который можно отнести к когнитивно новому ведению диалога, обеспечивающему безоценочность высказываний, расширение смыслового поля диспутантов и снижение эмоционального напряжения при его наличии. Одним из важных психологических феноменов медиации является снижение влияния таких мощных психологических механизмов при восприятии партнера, как стереотипизация, упрощение, эгоцентризм и т. п.», что приводит к осознанию «индивидуальности и уникальности собеседника» [9, с. 58]. Своей целью медиация ставит снятие негативного противостояния, оказание помощи в налаживании конструктивной коммуникации, подведению участников к осознанию своих интересов, снятию психологических барьеров противостояния, видению в собеседниках партнеров для совместного поиска взаимоприемлемых решений – договоренностей по урегулированию ситуации [1].

Более того, медиаторство дает возможность сотрудничеству, разрешению конфликта на основании удовлетворения взаимных интересов, способствует развитию навыков активного слушания, лидерства и других коммуникативных умений, что, безусловно, отражается на повышении эффективности взаимодействия всех субъектов образования, отмечает А. В. Кандаурова [8]. Медиация как процедура переговорного процесса с участием третьей стороны позволяет находить продуктивное разрешение конфликтов и споров, опираясь на ценности, взгляды и потребности всех сторон конфликта; оценивать спорные и конфликтные ситуации, анализировать и принимать решения, удовлетворяющие все стороны и способствующие взаимовыгодному их разрешению; снижает напряженность и неудовлетворенность в настоящих и будущих отношениях сторон, раскрывая их особенности и открывая перспективы их дальнейшего взаимодействия [1].

Требуется обсуждения вопрос об использовании методов медиации, которые «опираются главным образом на ведение переговоров в русле сотрудничества» [1, с. 10]. Целью применения метода «Школьная медиация» и медиативного подхода в воспитательно-образовательных учреждениях является формирование безопасной среды. Деятельность педагога-медиатора включает анализ сложившейся ситуации и урегулирование конфликта. При этом он должен хорошо понимать типичные проблемы участников конфликта и его причины [15]. Своевременная оценка ситуаций дает возможность прийти к раннему разрешению конфликта.

Говоря о роли медиатора в выборе тактики разрешения сложившейся конфликтной ситуации Е. В. Красавина и Д. В. Лютягин отмечают, что она должна базироваться на анализе специфики рабочей ситуации. Для успешной работы также нужно учитывать «цикличность развития переговорного процесса: рост и снижение доверия к посреднику как величины непостоянные» [11, с. 354]. Чтобы происходила эффективная профессиональная педагогическая коммуникация, необходимо соблюдать определенные этапы подготовки: заранее моделировать будущее общение, устанавливать эмоциональный и деловой контакт. Для этого «необходимо применять определенные механизмы влияния: сопереживание, умение заинтересовать собеседника своими мыслями, осознанное влияние на систему взглядов индивида, усвоение форм поведения другого человека» [17, с. 44].

Серьезно анализируется вопрос в литературе о психологической профилактике конфликтов, которая может включать в себя диагностику, выявление причин уже имеющегося конфликта [2; 6; 13; 14], проработку личного травматического опыта педагогов, развитие навыков конструктивного взаимодействия и общения, «важно периодически проводить с учителями мероприятия по профилактике профессионального выгорания, по развитию эмпатии, стрессоустойчивости, эмоционального интеллекта, например, тренинги социально-психологической компетентности» [6, с. 35].

М. Дойч для конструктивного разрешения конфликтов заявляет о необходимости выбора той или иной стратегии, которая главным образом направлена на стимулирование кооперативного взаимодействия. Так, стратегия «подставь другую щеку» взывает к совести и доброй воле оппонента, «некарательная» – отражает самозащитное поведение, делая акцент на поощрении кооперации и нейтрализации агрессивного поведения, апеллируя к интересам человека более через позитивное, чем негативное воздействие. «Сдерживающая» – основывается на методе кнута и пряника, поощряя кооперацию и наказывая некооперацию [3; 5].

В некоторых ситуациях преодолению разногласий способствует переключение внимания с проблемного вопроса на другой аспект, который не вызывает резкой реакции. К специфицированным методам по предотвращению конфликта на рабочем месте можно отнести [17]:

- метод интроспекции, подразумевающий постановку себя на место другого, на основе этого делая обоснованные выводы о мотивах и внешних побуждениях его поведения;

- метод эмпатии, основанный на технике сочувствования, сопереживания другому человеку;

- метод логического анализа, позволяющий моделировать ситуацию для верного ее понимания, в которой находится собеседник.

В плане реализации инструментов и техник медиации предлагается использовать следующие:

- активное слушание как способ обеспечения сосредоточенного слушания, ориентированный на понимание содержания и смысла сказанного и интерес к собеседнику;

- перефразирование (эхо-техника) через повторение высказанных собеседником мыслей служит способом, позволяющим своими словами передать смысл содержания его высказывания. Главной целью является уточнение информации;

- обобщение (резюмирование) является многофункциональным инструментом медиатора, способным обеспечить конструктивный подход и структурирование в процессе диалога;

- «петля понимания» служит инструментом уточнения и прояснения смысла сказанного, помогающим обеспечить по возможности наиболее полное, глубинное понимание собеседника;

- «рефрейминг» выступает эффективным инструментом, позволяющим изменить свое представление о проблеме, посмотрев под другим углом, тем самым совершить переход от позиций к интересам, и позволяет достичь истинного разрешения разногласий и конфликта.

При урегулировании конфликтов с помощью медиации достигнутые соглашения, как правило, более продолжительны и эффективны.

В контексте этой проблемы еще раз подчеркнем важность развития навыков конструктивного взаимодействия и общения при разрешении конфликтов. В высказываниях многих исследователей-педагогов подмечена связь педагогической деятельности с умением педагога конструктивно выстраивать общение со всеми субъектами образовательной среды. Так, Н. В. Евтешина отмечает, что «для успешного ведения переговоров, повышения коммуникативной компетентности педагогов важно обучать навыкам активного слушания, умению общаться с возражающими, агрессивными, слишком эмоциональными родителями, детьми, коллегами, руководителями» [6, с. 36]. Актуально выглядит в свете современности такая идея, как обучение специалистов основам медиаторского искусства: «грамотное ведение переговоров, как правило, приводит к адекватному восприятию конфликта участниками, открытому и эффективному общению, созданию атмосферы взаимного доверия и сотрудничества и в итоге определению всеми участниками сущности конфликта» [6, с. 35].

Список источников

1. *Аллахвердова О. В., Карпенко А. Д.* Методическое пособие для посредников-медиаторов. СПб., 2005. 107 с.
2. *Бородкин Ф. М., Коряк Н. М.* Внимание: конфликт! Новосибирск: Наука, 1989. 190 с.
3. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
4. *Гудкова Т. В.* Специфика проявления психологических механизмов в педагогическом общении // Развитие человека в современном мире. 2022. № 2. С. 63–73.
5. *Гудкова Т. В.* Социальная психология образования: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 282 с.
6. *Евтешина Н. В.* Психологические аспекты урегулирования конфликтов в образовательной среде // Модернизация образования: проблемы общего, среднего профессионального и высшего образования: материалы XXVI Рязанских педагогических чтений / под общ. ред. Л. А. Байковой, Н. В. Мартишиной. Рязань, 2019. С. 33–36.
7. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
8. *Кандаурова А. В.* Разрешение конфликта средствами технологии медиации // Академия профессионального образования. 2020. № 6 (97). С. 36–50.
9. *Катунина Е. В.* Медиация в аспекте коммуникативной культуры как метод разрешения конфликтов // Таврические студии. Серия: Культурология. 2014. № 6. С. 55–59.
10. *Коломинский Я. Л., Жизневский Б. П.* Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 35–42.
11. *Красавина Е. В., Лютягин Д. В.* Роль медиаторства в урегулировании конфликтов // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований: сборник материалов Международной научно-практической конференции: в 2 т. М.: Московский государственный областной университет, 2019. Т. 1. С. 351–356.
12. *Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М.* Социальная психология малой группы. М.: Аспект Пресс, 2009. 320 с.
13. *Монина Г. Б., Лютова-Робертс Е. К.* Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). СПб.: Речь, 2007. 224 с.
14. *Рыбакова М. М.* Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 128 с.
15. *Рябинина Е. В.* Роль педагога как медиатора процесса оптимизации отношений между студентами высшей школы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 2. С. 30–34.
16. *Сухомлинский В. А.* Мудрая власть коллектива: методика воспитания коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975. 239 с.
17. *Шавардова Е. Ю.* Медиация и конфликт. Особенности межличностной коммуникации в образовательной среде // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8, № 2 (74). С. 36–50.

Информация об авторе

Т. В. Гудкова – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the author

T. V. Gudkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 15.08.2022; одобрена после рецензирования 10.09.2022; принята к публикации 14.09.2022.

The article was submitted 15.08.2022; approved after reviewing 10.09.2022; accepted for publication 14.09.2022.



Научная статья

УДК 159.99

Психологическое сопровождение реализации модели формирования культуры исследователя в проектной деятельности учащихся 13–15 лет

Любовь Михайловна Костина

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия, lumiko@mail.ru*

Ирина Алексеевна Писаренко

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
ixkpps@yandex.ru*

Аннотация. В современных условиях общего изменения системы образования и государственной поддержке этих преобразований возникает необходимость отклика на запросы государственной политике по поддержке подрастающего поколения. Одним из направлений современного образования является проектный подход к обучению школьников. Перед педагогическим коллективом образовательных организаций ставится задача организации и реализации проектной деятельности учащихся 13–15 лет. Не менее важной задачей является психолого-педагогическое сопровождение этой деятельности.

В статье обсуждается проблема содержания психолого-педагогического сопровождения при реализации проектной деятельности школьников. Представлена модель формирования культуры исследователя в проектной деятельности обучающихся. Выделены авторские компоненты этого феномена, которые включают цифровую культуру, методическую культуру, исследовательский опыт и презентационную культуру. Перечисленные компоненты модели легли в основу деятельности педагога-психолога образовательной организации.

Целью статьи является раскрытие содержания работы психолого-педагогической службы образовательной организации по сопровождению реализации модели формирования культуры исследователя в проектной деятельности школьников 13–15 лет. Определены направления и содержание работы педагога-психолога. Эти направления с учетом принципа целесообразности включают психолого-педагогическую диагностику, психологическое просвещение, коррекционно-развивающую работу. В зависимости от содержания каждого компонента модели происходит выбор того или иного направления деятельности педагога-психолога. Рекомендованы оптимальные средства и формы реализации этой деятельности. Также представлены выводы о повышении результативности работы специалистов при психолого-педагогическом сопровождении реализации модели формирования культуры исследователя в проектной деятельности школьников 13–15 лет.

Ключевые слова: проектная деятельность, модель, психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся, основная школа.

Для цитирования. Костина Л. М., Писаренко И. А. Психологическое сопровождение реализации модели формирования культуры исследователя в проектной деятельности учащихся 13–15 лет // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 65–72.

Original article

Psychological support of the researcher's culture formation model in the project activity of students aged 13–15

Lyubov M. Kostina

Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, lumiko@mail.ru

Irina A. Pisarenko

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, ixkpps@yandex.ru

Abstract. In modern conditions of a general change in the education system and state support for these transformations, there is a need to respond to the requests of state policy to support the younger generation. One of the directions of modern education is the project approach to teaching schoolchildren. The task of organizing and implementing the project activities of students aged 13–15 is set before the teaching staff of educational organizations. An equally important task is the psychological and pedagogical support of this activity. The presented article discusses the problem of the content of psychological and pedagogical support in the implementation of the project activities of schoolchildren. A model of the formation of a researcher's culture in the project activities of students is presented. The author's components of this phenomenon are singled out, which include digital culture, methodological culture, research experience and presentation culture. The listed components of this model formed the basis of the activity of a teacher-psychologist of an educational organization. The purpose of the article is to reveal the content of the work of the psychological and pedagogical service of an educational organization to support the implementation of the model for the formation of a researcher's culture in the project activities of schoolchildren aged 13–15. The directions and content of the work of a teacher-psychologist are determined. These areas, taking into account the principle of expediency, include psychological and pedagogical diagnostics, psychological education, correctional and developmental work. Depending on the content of each component of the model, there is a choice of one or another area of activity of a teacher-psychologist. Optimal means and forms of implementation of this activity are recommended. The article presents conclusions about the increase in the effectiveness of the work of specialists with psychological and pedagogical support for the implementation of the model for the formation of a researcher's culture in the project activities of schoolchildren aged 13–15.

Keywords: project activity, model, psychological and pedagogical support, students, primary school.

For citation. Kostina L. M., Pisarenko I. A. Psychological support of the researcher's culture formation model in the project activity of students aged 13–15. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 65–72. (In Russ.)

С внедрением федеральных образовательных стандартов в систему общего образования возникла необходимость организации и сопровождения проектной деятельности обучающихся. На практике при реализации проектной деятельности школьники сталкиваются с большим количеством сложностей организационного и содержательного характера,

в связи с чем возникла необходимость формирования у учащихся навыков исследовательской деятельности и общей культуры исследователя.

В современных научных исследованиях проблеме проектной деятельности обучающихся уделяется достаточно большое внимание. Анализ научных статей в базах данных РИНЦ, Web of Science и Scopus показал наличие интереса исследователей к этой проблематике у отечественных и зарубежных ученых. Тематике проектной деятельности в начальной школе посвящены работы Л. С. Алырчиковой, А. А. Селиной с соавторами, Е. В. Писаревой и др. [1; 12; 16]. Проектная детальность в основной школе является предметом исследований отечественных и зарубежных ученых (В. И. Дегтярева, Д. А. Калайчиди с соавторами, Д. Ю. Калмыкова, Л. М. Костина с соавторами, В. В. Строев, М. Letang, Е. N. Piryazeva, Е. А. Rushton и др.) [2–4; 6; 17; 22; 24; 25]. Представленные данные говорят об актуальности проблемы и необходимости ее детального рассмотрения с точки зрения психологической науки.

Психологическое сопровождение образовательного процесса является уже неотъемлемой частью всей системы образования. Во множестве научных работ российских и зарубежных авторов показаны различные аспекты, подходы, региональная специфика и факторы эффективности психологической поддержки в этой области [8–10; 14; 19–21; 26].

Отдельно необходимо остановиться на работах, представляющих содержание психолого-педагогического сопровождения именно проектной деятельности школьников (А. Е. Кецаба, Л. В. Куликова, А. А. Пимонова, Е. В. Резникова, Т. О. Холодкова, J. Li, M. Deng и др.) [5; 7; 11; 15; 18; 23].

Таким образом, анализ теоретических работ по проблеме исследования показал высокую социальную значимость и научную актуальность этой тематики.

Анализ теоретических предпосылок и опыт пилотных эмпирических исследований позволил нам разработать модель формирования культуры исследователя обучающегося. Содержание педагогической модели подробнее описано в более ранних наших работах [13]. Приведем здесь схематическое отображение модели (рис.).

Представленная модель предполагает определение следующих компонентов культуры исследователя в проектной деятельности: цифровая культура, методическая культура, исследовательский опыт и презентационная культура. Формирование всех вышеперечисленных компонентов предполагает планомерную педагогическую работу с обучающимися. Вместе с тем наибольшая эффективность этой деятельности может быть достигнута посредством реализации квалифицированного психолого-педагогического сопровождения. Остановимся более подробно на содержании этого процесса.

1. Цифровая культура. Психолого-педагогическое сопровождение в этом направлении предполагает диагностическую и просветительскую работу с субъектами образования.

Диагностика. В ходе реализации предложенной модели специалистами школьной службы комплексного сопровождения проводится изучение отношения обучающихся, родителей и педагогов к цифровизации образовательной среды, к цифровым ресурсам и дистанционным средствам обучения. Также проводится самооценка учениками навыков владения цифровыми средствами обучения. Средствами реализации могут стать опросники, анкеты, беседы, которые могут реализовываться в очном и дистанционном формате.



Рис. Модель формирования культуры исследователя в проектной деятельности школьников

Просвещение. По результатам проведенной диагностики организуется психолого-педагогическое просвещение. Его целью является знакомство субъектов образования с различными информационными ресурсами и цифровыми средствами обучения. С этой целью педагог-психолог образовательной организации создает каталог (базу данных) информационных ресурсов. Средства реализации психолого-педагогического просвещения: памятки, стенды, вебинары, семинары, электронные рассылки, лектории и т. д. Форма также может быть очной и дистанционной.

2. Методическая культура. Организация психолого-педагогического сопровождения при реализации этого компонента модели формирования культуры исследователя в проектной деятельности обучающихся предполагает проведение диагностической и развивающей работы.

Диагностика. Изучение самооценки исследовательских навыков у учащихся позволит педагогам определить отправную точку дальнейшей формирующей работы. Помимо самооценки имеющихся навыков самими учениками можно организовать оценку педагогами готовности обучающихся к проектной деятельности. Средства реализации: опросы, беседы. Форма: очная и дистанционная.

Коррекционно-развивающая работа. При реализации проектной деятельности обучающимся необходимо проявлять аналитические способности, навыки отбора и компиляции материала, умение концентрировать внимание на материале. Эти цели должны стать основой программ коррекционно-развивающей работы в области интеллектуального развития учащихся, проводимой педагогом-психологом образовательной организации. Средства реализации: тренинги, групповые программы, индивидуальные занятия. Форма: преимущественно очная.

3. Исследовательский опыт. Поддержка получения учащимися исследовательского опыта предполагает проведение просветительской и коррекционно-развивающей работы.

Просвещение. В рамках получения исследовательского опыта учениками психолого-педагогическое просвещение должно быть направлено на работу со всеми субъектами образования. Педагогам и родителям обучающихся предоставляется информация о способах поддержки учащихся в период получения ими первого опыта проектной деятельности, о различных формах реакции на эмоциональные проявления и психические состояния подростков в данный период времени.

Психологическое просвещение направлено на знакомство обучающихся со способами совладающего поведения. Средства: вебинары, памятки, стенды, подборка литературы, ссылки на медиаресурсы. Формы сопровождения: очная и дистанционная.

Коррекционно-развивающая работа. Направления этого вида психолого-педагогического сопровождения обучающихся связано с формированием у них умений справляться со стрессом, навыков снижения тревожности и страха, повышение познавательного интереса и учебной мотивации. Средства: тренинги, занятия в групповой и индивидуальной форме, обучающие вебинары. Формы: очная и дистанционная.

4. Презентационная культура. Формирование презентационной культуры исследователя в ходе проектной деятельности школьников предполагает реализацию просвещения и коррекционно-развивающей работы.

Просвещение. Как и во всех предыдущих компонентах, просвещение в этом случае также направлено на работу со всеми субъектами образования. Работа с обучающимися охватывает темы психологической эмпатии, позитивного психологического климата в коллективе, способов эмоциональной поддержки одноклассников. Целью работы с педагогами и родителями здесь становится повышение их компетентности в области эмоциональной поддержки и снижение завышенных требований по отношению к учащимся. Средства: вебинары, памятки, стенды, электронные рассылки. Формы: очные и дистанционные.

Коррекционно-развивающая работа. Направленность этого вида сопровождения определяется кругом проблем, который возникает у учащихся в ходе презентации результатов проектной деятельности. Наиболее распространенными и актуальными целями работы педагога-психолога становится развитие коммуникативных навыков, навыков публичного выступления, способов преодоления стресса и страха в период презентации результатов деятельности. Помимо этого, немаловажную роль играет общий психологический климат в коллективе и наличие у учащихся навыков эмоциональной поддержки и проявления эмпатии по отношению друг к другу, что также может стать целями коррекционно-развивающей работы с обучающимися.

Средства: тренинги, индивидуальные и групповые занятия, индивидуальные консультации. Форма: преимущественно очная.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение реализации модели формирования культуры исследования в проектной деятельности обучающихся охватывает все виды психологической работы специалистов школьной службы сопровождения. Расширение деятельности педагога-психолога на всех субъектах образования позволит увеличить эффективность предложенной модели и повысит результативность проектной деятельности школьников.

Список источников

1. *Алырчикова Л. С.* Проектная деятельность как средство саморазвития личности в начальной школе // *Аллея науки*. 2021. Т. 2, № 6 (57). С. 825–828.
2. *Дегтярева В. И.* Научно-исследовательская и проектная деятельность в школе как основа формирования развития личности // *Вестник науки и образования*. 2020. № 12-1 (90). С. 74–76.
3. *Калайчиди Д. А., Авилов А. Н., Шаранов А. Н.* Проектная деятельность в школе // *Вестник научных конференций*. 2021. № 5-2 (69). С. 43–44.
4. *Калмыкова Д. Ю.* Проектная деятельность в средней школе – оптимальная форма практического применения гуманитарного знания // *Актуальные вопросы гуманитарных наук: сборник научных статей бакалавров, магистрантов и аспирантов / под ред. А. А. Сорокина, Г. В. Калабуховой*. М., 2020. С. 163–168.
5. *Кеџба А. Е.* Социально-психологическое и организационно-педагогическое сопровождение проектной деятельности // *Альманах мировой науки*. 2021. № 9 (52). С. 59–62.
6. *Костина Л. М., Писаренко И. А., Карпова М. А.* и др. Проектная деятельность при профориентации школьников // *Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XX Международной научно-практической конференции*. М.; Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. С. 286–290.
7. *Куликова Л. В.* Психологическое сопровождение проектной деятельности обучающихся начальной школы // *Поиск*. 2017. № 3 (59). С. 91–92.
8. *Литвинова Н. Ю.* Психологическое сопровождение эмоционального интеллекта как фактора саморегуляции академической успешности // *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 3 (94). С. 48–50.
9. *Львова С. В., Падылин Н. Ю., Янбухтина М. А.* Психологическое сопровождение творческой социализации детей в условиях непрерывного образования // *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2022. Т. 5, № 2. С. 179–192.
10. *Паюсова Е. С.* Психологическое сопровождение адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения // *International Journal of Medicine and Psychology*. 2022. Т. 5, № 4. С. 97–101.
11. *Пимонова А. А.* Психологическое сопровождение ребёнка в проектной деятельности // *Закономерности и тенденции инновационного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции*. Уфа: *Омега Сайнс*, 2021. С. 197–200.
12. *Писарева Е. В.* Проектная деятельность в начальной школе // *Молодой ученый*. 2022. № 31 (426). С. 93–97.
13. *Писаренко И. А., Карпова М. А.* Модель формирования культуры исследователя в проектной деятельности обучающихся [Электронный ресурс] // *Научный потенциал*. 2022. № 2 (37). URL: <https://s.siteapi.org/e8b7766e0f729d6/docs/8ubbamzlhbswgkgs0sgwckocwkg0oc> (дата обращения: 25.06.2022).

14. *Погожева О. В., Плиев С. М.* Психологическое сопровождение подростков: проблемы институционального и нормативного характера в образовательном пространстве России и Южной Осетии // Гуманитарные и юридические исследования. 2022. № 1. С. 124–130.

15. *Резникова Е. В., Басина Д. Е.* Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи посредством проектной деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 4 (157). С. 276–289.

16. *Селина А. А., Ефричева О. Ю., Богданова Е. Ю.* и др. Проектная деятельность учащихся в начальной школе // Вестник научных конференций. 2020. № 1-3 (53). С. 141–143.

17. *Строев В. В., Красавцева А. А.* Проектная деятельность в школе в рамках системно-деятельностного подхода // Актуальные проблемы государственного, муниципального и корпоративного управления: сборник статей / под ред. Ю. В. Гуськова, Р. Т. Валиева. М.: Русайнс, 2020. Т. 1. С. 295–299.

18. *Холодкова Т. О.* Психологическое сопровождение развития исследовательских умений старших дошкольников посредством организации проектной деятельности [Электронный ресурс] // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2022. С. 123–124. URL: <https://www.kspu.ru/upload/documents/2022/08/14/9554e549b6f189cc4036c2360c69df3e/sbornik-materialov-dekadnik-2022.pdf> (дата обращения: 26.06.2022).

19. *Якунина А. И.* Психологическое сопровождение школьников в период выбора профиля обучения // Научный потенциал. 2020. № 1 (28). С. 76–78.

20. *Coetzee B. J., Gericke H., Human S.* et al. What should a Universal School-Based Psychoeducational Programme to Support Psychological Well-Being amongst Children and Young People in South Africa Focus on and how should it be Delivered? A Multi-Stakeholder Perspective // *School Mental Health*. 2022. Vol. 14, Issue 1. P. 189–200.

21. *Labadessa V. M., de Lima V. A.* School complaint: Repercussions at school from psychological support // *Psicologia Escolar e Educacional*. 2017. Vol. 21, Issue 3. P. 369–377.

22. *Letang M., Citron P., Garbarg-Chenon, J.* et al. Bridging the Gap between the Lab and the Classroom: An Online Citizen Scientific Research Project with Teachers Aiming at Improving Inhibitory Control of School-Age Children // *Mind, Brain, and Education*. 2021. Vol. 15, Issue 1. P. 122–128.

23. *Li J., Deng M., Wang X.* et al. Teachers' and parents' autonomy support and psychological control perceived in junior-high school: Extending the dual-process model of self-determination theory // *Learning and Individual Differences*. 2018. Vol. 68. P. 20–29.

24. *Piryazeva E. N.* Soundscape in the project activity of schoolchildren in the context of electronic music creativity // *Musical Art and Education*. 2021. Vol. 9, Issue 2. P. 167–178.

25. *Rushton E. A., Parker B.* Evaluating the impacts on young people and their teachers who participate in genuine scientific research whilst at school // *Enhancing STEM Motivation through Citizen Science Programs*. Nova Science Publishers, 2019. Ch. 14. P. 349–374.

26. *Shi Y.* Assessment of Effect of Perceived Social Support on School Readiness, Mental Wellbeing, and Self-Esteem: Mediating Role of Psychological Resilience [Электронный ресурс] // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: https://www.researchgate.net/publication/360998076_Assessment_of_Effect_of_Perceived_Social_Support_on_School_Readiness_Mental_Wellbeing_and_Self-Esteem_Mediating_Role_of_Psychological_Resilience (дата обращения: 27.06.2022).

Информация об авторах

Л. М. Костина – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Институт детства, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

И. А. Писаренко – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет.

Information about the authors

L. M. Kostina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Pedagogy of the Family, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University.

I. A. Pisarenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, St. Petersburg State University.

Статья поступила в редакцию 22.10.2022; одобрена после рецензирования 02.11.2022; принята к публикации 07.12.2022.

The article was submitted 22.10.2022; approved after reviewing 02.11.2022; accepted for publication 07.12.2022.



Научная статья

УДК 378

Вектор развития профессионального самоопределения и профессиональной ориентации школьников в условиях современных практик

Надежда Владимировна Силкина

*Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия,
nvsilkina@list.ru*

Ольга Ильинична Кашник

*Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия,
olgakashnik@rambler.ru*

Аннотация. Понимание сущности профессионального самоопределения и профессиональной ориентации до сих пор остается одним из сложных вопросов в педагогической теории и практике. Это связано с многоаспектностью проблемы: культурно-исторической обусловленностью реализации самоопределения людей, проживающих в различных регионах страны; самоопределением к конкретной специальности (профессии); жизненным самоопределением, которое реализуется в течение жизни и т. п.

Проведенные авторами статьи многолетние теоретические исследования нашли отражение в ряде работ и позволили выделить предпосылки для разработки подходов к решению задачи, направленной на становление и развитие профессиональной ориентации учащихся в современных условиях.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профессиональные пробы, вектор профессионального самоопределения.

Для цитирования. Силкина Н. В., Кашник О. И. Вектор развития профессионального самоопределения и профессиональной ориентации школьников в условиях современных практик // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 73–81.

Original article

Professional orientation of schoolchildren in the context of modern practices

Nadezhda V. Silkina

Siberian State University of Communications, Novosibirsk, Russia, nvsilkina@list.ru

Olga I. Kashnik

*Siberian State University of Communications, Novosibirsk, Russia,
olgakashnik@rambler.ru*

Abstract. Understanding the essence of professional self-determination and professional orientation still remains one of the most difficult issues in the psychological and pedagogical literature. This is due to the multifaceted nature of the problem: the cultural and historical conditionality of the realization of self-determination of people living in different regions of

the country; self-determination to a specific specialty (profession); life self-determination, which is realized in the context of life; self-determination of personality in culture, etc.

The long-term theoretical research carried out by the authors of the article was reflected in a number of works and made it possible to identify the prerequisites for developing approaches to solving the problem of vocational guidance of students in modern conditions of interaction between the labor market and the education system.

Keywords: professional orientation, professional self-determination, professional tests, the vector of professional self-determination.

For citation. Silkina N. V., Kashnik O. I. Professional orientation of schoolchildren in the context of modern practices. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 73–81. (In Russ.)

За последние годы социально-политическая ситуация в стране находится в постоянном изменении. Изменяются нормы, ценности, модели поведения. Мир, в который должен войти выпускник школы, становится другим. Однако по-прежнему актуальна проблема занятости населения и связанные с ней аспекты допрофессионального и профессионального самоопределения молодежи.

Не останавливаясь подробно на теории вопроса, отметим, что различные аспекты этой проблемы хорошо изучены в отечественной психолого-педагогической литературе. В работах П. Р. Атутова, С. Я. Батышева, Ю. К. Васильева, В. А. Полякова раскрыты методологические основы и проблемы профессиональной ориентации школьников и политехнического образования. Вопросы профессиональной ориентации представлены в трудах Е. А. Климова, И. В. Дубровиной, Д. И. Фельдштейна и рассмотрены с точки зрения психологической основы. Профессиональное образование в России и пути его модернизации отражены в исследованиях А. Т. Глазунова, А. Д. Копытова, А. Н. Лейбовича, М. П. Пальянова, Н. В. Шароновой и др.

Остановимся на ряде понятий, которые в этой работе рассматриваются как основополагающие. Такими понятиями для нас являются «профессиональное самоопределение» и «профессиональная ориентация». При рассмотрении содержание этих понятий можно сделать вывод, что различные авторы предлагают их различное содержание.

Самоопределение, по мнению большинства исследователей, представляет собой сложную структуру, состоящую из ряда элементов, их взаимосвязь и взаимозависимость и есть интегративное качество – профессиональное самоопределение. Е. А. Климов определяет основные элементы этого понятия, такие как профессиональные склонности человека, его способности (возможности); уровень притязаний; информированность о выбираемой профессии; потребности рынка в этой профессии; позиция родных и близких, отношение к выбору его товарищей; наличие личностного профессионального плана [7].

В работе «Профессиональное самоопределение молодежи», изданной в Институте профессионального самоопределения молодежи при РАО (Российская академия образования), под руководством В. А. Полякова и С. Н. Чистяковой, дано определение понятия «профессиональное самоопределение», которое мы принимаем за основу и рассматриваем как «процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации, составная часть целостного жизненного самоопределения [1]. Это длительный процесс согласования внутрличностных и социально-профессиональных потребностей, который не

завершается профессиональной подготовкой по избранной специальности, а происходит на протяжении всего жизненного профессионального пути» [6].

Исходя из работ А. К. Марковой, под содержанием понятия «профорентация» понимается «содействие профессиональному самоопределению человека, которое захватывает как мотивационную сферу (склонности, интересы, цели, намерения), так и операционную сферу (способности, знания, умения и т. п.), где профессиональное развитие человека – это непрерывная цепь профессиональных выборов. На каждом этапе эти выборы могут оказать влияние на профорентационные факторы, исходящие как от социальной среды, так и от самого человека» [8, с. 219].

Иными словами, «профорентация – это комплекс психолого-педагогических, медицинских, социальных мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения молодого человека, на оптимизацию трудоустройства человека с учетом его склонностей, интересов, способностей, а также с учетом потребности общества» [8, с. 218].

В качестве основных задач профессионального самоопределения и профессиональной ориентации большинство исследователей выделяют:

- постепенное формирование общей готовности к профессиональному самоопределению (без совершения конкретных выборов) и подготовку (в широком плане) к будущей трудовой жизни;
- психолого-педагогическую помощь в конкретных профессиональных выборах (профессии и специальности, места работы);
- психолого-педагогическую помощь в освоении уже выбранной профессии;
- совершенствование обучающихся в рамках возможной выполняемой трудовой деятельности [9, с. 20–21].

Вместе с тем многие авторы (А. Р. Денченко, Н. Э. Касаткина, М. П. Пальянов, Е. А. Пахомова, Е. Л. Руднева, В. Я. Синенко, Н. В. Силкина, Е. Ю. Лукина и др.) отмечают, что в настоящее время:

- изменились социально-экономические условия жизнедеятельности молодежи;
- отсутствуют социально-одобряемые модели профессионально-личностного развития;
- наблюдается высокая динамика изменений в содержании и организации профессиональной деятельности;
- наблюдается нечеткость личных ценностных ориентиров;
- неспособность к рациональному сочетанию общеобразовательной подготовки с процессами самообразования в целях профессионального выбора [10].

Исследователи отмечают, что в настоящее время вектор развития профессионального самоопределения и профессиональной ориентации задают основные интересанты (заинтересованные субъекты): государство, работодатели, родительское сообщество, обучающие [2].

«Из анализа взаимодействия рынка труда и системы образования можем сказать, что основной вектор развития профессиональной ориентации должно задавать государство. Для государства – это повышение качества трудовых ресурсов, развитие экономики, повышение конкурентных преимуществ на мировых рынках» [11].

В качестве инструментов государство использует: создание спроса на те или иные профессии, регулируя количество бюджетных мест; создание и поддержку практико-ориентированных мероприятий.

Вторая группа заинтересованных субъектов – это крупные предприятия и корпоративные структуры. Для них важно привлечь работников, профессиональное самоопределение которых будет соответствовать их кадровым потребностям.

В рамках статьи представим краткий обзор некоторых проектов, проводимых или предполагаемых к проведению корпоративными структурами в рамках профессиональной ориентации школьников.

Площадки дополнительного образования, нацеленные на подготовку новых высококвалифицированных инженерных кадров – кванториум. С 2018 г. Министерство просвещения РФ внедряет Единую национальную систему профориентации (ЕНСП) учащихся школ. Ее цель – дать возможность школьникам 6–11 классов попробовать себя в различных профессиях на практике. Система включает в себя три основных блока:

1. «Самоопределение». На федеральной электронной платформе можно найти тесты и диагностику и определиться со своими профессиональными предпочтениями.

2. «Профпроба». Предполагает проведение в каждом регионе России фестивалей, в ходе которых можно пройти через так называемую «карусель профессий», познакомиться с особенностями каждой из них.

3. «Навигатор» предусматривает появление у каждого подростка специалиста (учителя, студента профильного вуза). Благодаря его помощи школьник может изучить интересующую профессию и более детально с ней познакомиться [12].

И. Блинов и И. С. Сергеев в работе «Современные проблемы науки и образования» утверждают, что «современным механизмом, обеспечивающим эффективное взаимодействие всех субъектов, заинтересованных в результатах профориентационной работы выступает государственно-частное партнерство с предприятиями работодателей и работодательскими ассоциациями, предприятиями социальной сферы, силовых структур, служб занятости, родительских объединений, детских и молодежных организаций. Центральными партнерами государственной системы образования в профориентационной работе выступают ведущие российские корпорации» [13]. Так, на постоянной договорной основе осуществляется партнерство администраций городов («Росатом») с образовательными учреждениями – «Юниоры AtomSkills». РФЯЦ-ВНИИЭФ и Департамента образования Администрации г. Сарова реализуют отраслевую программу «Школьник Росатома: собери портфель пятерок».

Кроме этого, организуются отраслевые проекты: «Дни карьеры» Госкорпорации «Росатом», «День учителя на объектах атомной отрасли» (проводится цикл лекций «Ученые для учителей»). Привлекаются к циклу лекций, проведения курсов и проектов ученые и молодые профессионалы («ВНИИЭФоведение»). «Попечительская деятельность направлена на выявление и поддержку талантливых школьников, повышение их мотивации к интеллектуальному труду. Организуются проектно-исследовательские смены для одаренных детей из ЗАТО и физико-математические турниры. Ежегодно проводится конкурсный набор выпускников школ на целевые места в вузы-партнеры от РФЯЦ-ВНИИЭФ».

Новые форматы профориентационной работы подростков в крупной транспортной корпорации ОАО «Российские железные дороги» разрабатываются и внедряются с учетом особенностей нынешнего поколения. В отрасли железнодорожного

транспорта реализуется Концепция развития профориентационной деятельности ОАО «РЖД» до 2025 г., утвержденной в феврале 2019 г. Как отмечается в документе, современное поколение детей и молодежи – это поколение Z. Это поколение эпохи цифровизации, его представители имеют соответствующие навыки и тип мышления, склонны к активному потреблению современных информационных технологий (интернет, социальные сети, мессенджеры) [3–5]. Поэтому цифровые каналы коммуникации – один из наиболее эффективных способов предоставления обучающего контента для современных школьников.

В настоящее время создана специальная онлайн-платформа для навигации по профориентационным проектам в РЖД. Также создается онлайн-библиотека и онлайн-сообщество для подростков.

«Происходит адаптация образовательных программ ранней профориентации на железнодорожные профессии на опорных площадках профориентации «Малые железные дороги», в том числе дистанционное обучение. Так, на Московской Детской железной дороге уже доступно прохождение онлайн-тестов, участие мастер-классах и открытых уроках в режиме телемостов».

В ОАО «РЖД» появились опорные школы – новый формат в профориентационной работе. В них акцентируется внимание на углубленном изучении профильных учебных предметов «Математика» и «Физика». Помимо основных дисциплин в курс обучения входят дополнительные общеразвивающие программы, направленные на профориентацию школьников: «Добро пожаловать на железнодорожный транспорт», «Твоя будущая профессия», «Выбор профессии», «Общий курс железных дорог», «Физика на железнодорожном транспорте». При обучении отдельное внимание уделяется профориентации в формате развивающих игр, викторин, тренингов.

Проводятся отраслевые олимпиады для слушателей центров довузовской подготовки и профориентации, учащихся опорных школ, профильных классов при вузах путей сообщения, олимпиады для школьников «Паруса надежды».

За последнее десятилетие в России появились новые «субъекты», активно занимающиеся профориентацией школьников:

- центры молодежного инновационного творчества как открытые площадки. Главная задача таких площадок – обучать молодежь робототехнике, моделированию, работе на станках;

- юниорское движение WorldSkills и программа «JuniorMastersRussia», основная цель которых повышение престижа рабочих профессий и развитие среднего профессионального образования;

- организация лагерных и каникулярных профориентационных смен (Superjob) и т. д. [12].

В рамках реализации государственной политики в области профессиональной ориентации молодежи авторский коллектив в Академии Министерства просвещения РФ (Т. В. Болотина, А. Ф. Гиренко, С. О. Кропивянская, С. А. Павлова, А. С. Прутченков, Н. Ф. Родичев, М. М. Салихова) внедрили проект «Электронный банк лучших практик по профориентации и сопровождению профессионального самоопределения обучающихся», целью которого является оказание методической помощи общеобразовательным организациям в создании (обновлении) системы профориентационной работы и сопровождения профессионального самоопределения обучаю-

щихся на всех ступенях образования на основе изучения систематизированной информации о лучших практиках, представленных в формате электронного банка [12].

Таким образом, можем сказать, что в настоящее время нарабатываются техники погружения в профессию. Развиваются элементы экспресс-образования (курсы, обучающие программы, экскурсии, и т. п.) Все вышеизложенное должно свидетельствовать о большой организационной и содержательной работе, проводимой по профессиональной ориентации и самоопределению молодежи. Это, в свою очередь, должно оказать влияние на развитие экономики, успешную профессионально-трудоуловую адаптацию, снижение безработицы, повышение качества трудовых ресурсов.

Однако, согласно статистическим данным Всемирного экономического форума, по ряду показателей, в том числе по качеству трудовых ресурсов, Россия занимает 45 место в мире. Более 30 % зарегистрированных безработных в России, молодежь в возрасте до 29 лет.

К аналогичным выводам приходят и ученые-педагоги. Так, авторский коллектив Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования и Кузбасский институт развития профессионального образования в результате совместного исследования делают вывод, что имеет место крайне низкий уровень подготовки обучающихся школ к профессиональному самоопределению, как правило, выбор сферы профессиональной деятельности с реальными возможностями рынка труда; профессиональное самоопределение старшеклассников не является государственной проблемой и, в следствии этого, молодежь в возрасте 15–29 лет, среди которых выпускники вузов/ссузов/школ, являются самой уязвимой группой из-за несформированного у них социального и профессионального опыта.

Возникает противоречие между благополучной картиной профессионального самоопределения, профессиональной ориентацией молодежи и низким уровнем показателей качества трудовых ресурсов. Одна из причин заключается в том, что предприятия и корпорации вынуждены брать на себя несвойственную для них функцию профессионального самоопределения и профессиональной ориентации школьников.

В качестве заинтересованной стороны выступают не только предприятия, но и родители. Их интерес – это получение детьми профессии, в которой они могут состояться. Однако уровень знаний и умений родителей в этом вопросе не всегда соответствует поставленным целям и задачам, их ресурсы (материальные, правовые, интеллектуальные и др.) ограничены.

В качестве заинтересованной стороны выступают и учащиеся школ. Обратимся непосредственно к результатам опроса студентов технических и гуманитарных специальностей Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС). Всего в опросе приняло участие 480 респондентов с 1 по 3 курсы.

На вопрос «Что повлияло на выбор вашей профессии?» 80 % респондентов ответили «семья», «родители», «знакомые». На вопрос «В каком виде деятельности по профессиональной ориентации вы принимали участие в школе?» были получены следующие ответы: «ходили на экскурсии, проводили беседы, но это не повлияло на выбор профессии», «проводилось компьютерное тестирование», «информация была, но в малом объеме», «были на уроках, где рассказывали о профессиях», «преобладала формальность, незаинтересованность учителей и учеников», «очень мало информации», «не было никакой профессиональной ориентации», «не структурированная информация, хаос», «было два занятия в девятом классе», «что-то рассказывали», «были беседы, но на меня они не оказали никакого влияния» и т. п. Один

процент респондентов отметили, что «был предмет “Выбор профессии”», «были на учебной ярмарке». На вопрос «Какие недостатки в работе образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования по профессиональной ориентации вы можете назвать?» 70 % респондентов ответили «несистематичность проведения», «нет возможности попробовать себя в профессии». На вопрос «В каких дополнительных программах по профориентации вы принимали участие?» 85 % студентов ответили «не помню», «не принимал участие».

Большинство респондентов отмечают, что работа по профориентации и профессиональному самоопределению остается в большей степени декларацией намерений. Как видно, в реальной практической плоскости решение этих задач носит бессистемный, эпизодический характер. Психолого-педагогическая помощь в конкретных профессиональных выборах, помощь в освоении выбранной профессии не учитывает индивидуальные интересы, склонности и способности учащихся. Разрозненные методы и формы профориентации не имеют единой концептуальной основы и не связаны между собой. Многие школы продолжают выстраивать профессиональную работу на основе классных часов, факультативных курсов, диагностических методик, организуют экскурсии в образовательные учреждения.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что средняя общеобразовательная школа не является заинтересованной стороной в этом вопросе. Это связано с тем, что Министерство образования в 1990 г. практически отказалось от таких видов деятельности, как «профессиональная ориентация» и «профессиональное самоопределение школьников». Подобная работа была обозначена как дополнительная услуга. Сегодня школа вынуждена использовать малозатратные виды деятельности, которые проводятся фрагментарно, в форме отдельных мероприятий.

На основе проведенного теоретического и эмпирического анализов обозначим вектор развития профориентации и профессионального самоопределению учащихся в современных условиях.

1. Государство должно сформулировать ожидаемые цели и задачи профессиональной ориентации и профессионального самоопределения молодежи. Требуется разработать концептуальные подходы к этой проблеме с учетом современной реальности.

2. Требуется разработать новые образовательные стандарты, в которых предметные теоретические знания будут связаны с практической деятельностью учащихся; разработать системы мониторинга и оценки качества профориентационной работы и профессионального самоопределения школьников; подготовить профессиональные преподавательские кадры, способные осуществлять такой вид деятельности.

3. Школа должна выступать в качестве основного субъекта профессионального самоопределения и профессиональной ориентации школьников, при этом качество школьного образования напрямую должно быть связано с успешностью профессионального самоопределения ее учеников.

Список источников

1. Силкина Н. В., Кашиник О. И. Профессиональное самоопределение школьников и учащейся молодежи: зарубежный опыт // Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества: материалы международной научно-практической конференции. Новосибирск: СГУПС, 2020. С. 117–123.

2. Кашиник О. И., Силкина Н. В. Проблемы профессионального самоопределения в отечественной литературе // Актуальные проблемы профориентологии на совре-

менном этапе развития общества: материалы международной научно-практической конференции. Новосибирск: СГУПС, 2020. С. 29–36.

3. *Силкина Н. В., Кашиник О. И.* Профессиональное самоопределение школьников: исторический экскурс // Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества: материалы международной научно-практической конференции. Новосибирск: СГУПС, 2018. С. 62–70.

4. *Силкина Н. В., Кашиник О. И.* Готовность к профессиональному самоопределению: теоретический анализ // Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества: материалы международной научно-практической конференции. Новосибирск: СГУПС, 2018. С. 163–167.

5. *Силкина Н. В., Кашиник О. И.* Профессиональное самоопределение: теоретико-прикладной аспект // Актуальные вопросы образования. 2018. № 2. С. 224–228.

6. *Снегова Е. В.* Особенности профессионального самоопределения молодежи // Ученые записки санкт-петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2007. № 2. С. 41–44.

7. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.

8. *Маркова А. К.* Психология профессионализма: монография. М.: Знание, 1996. 312 с.

9. *Демченко А. Р., Касаткина Н. Э., Пальянов М. П.* и др. Инновационные модели в профессиональной ориентации обучающихся в условиях рынка труда: коллективная монография. Новосибирск: Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2015. С. 20–21.

10. *Касаткина Н. Э., Пахомова Е. А., Бозиев Р. С.* и др. Теоретическая система модернизации профессионального образования в условиях изменяющегося рынка труда: коллективная монография. Новосибирск: [б. и.], 2015. 243 с.

11. *Силкина Н. В., Соколов Е. А., Силкин Р. С.* Практико-ориентированное образование: корпоративная подготовка кадров: коллективная монография. Новосибирск: Изд-во НГИ, 2006. 200 с.

12. Электронный банк лучших практик по профориентации и сопровождению профессионального самоопределения обучающихся [Электронный ресурс]. URL: <https://report.apkrpro.ru/projects/detail/41> (дата обращения: 26.06.2022).

13. Билет в будущее. Концепция реализации на 2019 год [Электронный ресурс]. URL: <https://worldskills.ru/final2019/wp-content/uploads/2019/05/Билет-в-будущее-Презентация-на-ФНЧ.pdf> (дата обращения: 15.06.2022).

Информация об авторах

Н. В. Силкина – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Профессиональное обучение, психология и педагогика», Сибирский государственный университет путей сообщения.

О. И. Кашиник – кандидат социологических наук, доцент кафедры «Профессиональное обучение, психология и педагогика», Сибирский государственный университет путей сообщения.

Information about the authors

N. V. Silkina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department “Professional Education, Psychology and Pedagogy”, Siberian State Transport University.

O. I. Kashnik – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department “Professional Education, Psychology and Pedagogy”, Siberian State Transport University.

Статья поступила в редакцию 23.10.2022; одобрена после рецензирования 08.11.2022;
принята к публикации 09.11.2022.

The article was submitted 23.10.2022; approved after reviewing 08.11.2022; accepted for
publication 09.11.2022.



Научная статья

УДК 159.922

Современные модели развития и обучения детей с расстройствами аутистического спектра

Светлана Еруслановна Мухина

*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, svetlanamukh@mail.ru*

Елена Петровна Федосеева

*Краевая клиническая психиатрическая больница им. В. Х. Кандинского,
Чита, Россия, elenafedoseewa@mail.ru*

Аннотация. В статье ставится проблема развития и обучения детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), а также проблема создания для них специальных образовательных условий. Специальные модели для развития и обучения детей с РАС должны включать не только адаптированные учебные материалы, программу, но и специалистов, умеющих работать с детьми, специальное оборудование, визуальную поддержку, тьюторское сопровождение, применения альтернативной коммуникации. Анализируются российские и зарубежные исследования, касающиеся формирования современного представления о развитии и обучении детей с аутизмом следующих авторов: М. Л. Барбера, О. Б. Богдашиной, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской, Е. Sinclair и др. Приведены данные исследований об изменениях численности обучающихся детей с РАС на основании мониторинга численности 2020 г., проводимого органами исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих государственное управление в сфере образования. Рассмотрены различные модели организации образования для детей с РАС. Обосновывается актуальность применения модели «Ресурсный класс», а также рассмотрена роль родителей при организации такой модели. В результате исследования выявлено увеличение обучающихся с РАС на всех уровнях образования, а также увеличение школьников с РАС, обучающихся с применением образовательной модели «ресурсный класс». Отмечено увеличение школьников с РАС, находящихся на индивидуальном обучении.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, развитие, обучение, образование.

Для цитирования. Мухина С. Е., Федосеева Е. П. Современные модели развития и обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 82–97.

Original article

Modern models of development and learning of children with autism spectrum disorders

Svetlana E. Mukhina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, svetlanamukh@mail.ru

Elena P. Fedoseeva

Regional Clinical Psychiatric Hospital named after V. H. Kandinsky, Chita, Russia, elenafedoseewa@mail.ru

Abstract. The article raises the problem of development and education of children with autism spectrum disorders (hereinafter referred to as ASD), as well as the problem of creating special educational conditions for them. Special conditions for the development and education of children with ASD should include not only adapted educational materials, an adapted program, but also specialists who can work with children, special equipment, visual support, tutor support, and the use of alternative communication. Russian and foreign studies concerning the formation of a modern idea of the development and education of children with autism are analyzed by the following authors: M. L. Barbera, O. B. Bogdashina, V. V. Lebedinsky, K. S. Lebedinskaya, E. Sinclair and others. The data of studies on the change in the number of students with ASD based on the monitoring of the number in 2020, carried out by the executive authorities of the constituent entities of the Russian Federation that carry out public administration in the field of education, are presented. Various models of organizing education for children with ASD are considered. The relevance of the application of the "Resource class" model is substantiated, and the role of parents in organizing such a model is also considered. As a result of the study, an increase in students with ASD at all levels of education, as well as an increase in students with ASD studying using the educational model "resource class" was revealed. An increase in schoolchildren with ASD who are on individual training was noted.

Keywords: autism spectrum disorders, development, learning, education.

For citation. Mukhina S. E., Fedoseeva E. P. Modern models of development and learning of children with autism spectrum disorders. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 82–97. (In Russ.)

Введение. Аутизм наблюдается примерно у 1 из 59 детей, и эта цифра увеличивается по мере того, как клиницисты стали лучше распознавать симптомы аутизма [4]. При этом, несмотря на то, что аутизм не является новым диагнозом и про него во всем мире знают уже более 60 лет, в вопросах развития и обучения детей с РАС все еще существуют серьезные проблемы, несмотря на принятие в 2012 г. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому закреплено право родителей на выбор формы образования для ребенка, включая инклюзивное образование.

Механизм получения качественного образования детьми с РАС и включение их в общеобразовательные классы непонятен родителям: есть закон, дающий право на образование, но реализация этого права очень затруднена. В настоящее время родители имеют возможность требовать посещения ребенком с РАС общеобразовательной школы [2]. В реальности такая возможность есть не у всех, и своим правом на

доступное образование могут воспользоваться не все, чаще всего родителям предлагается домашнее (индивидуальное) обучение. Так происходит потому, что дети с РАС могут обучаться только в условиях инклюзии. В настоящее время создание таких условий затруднено по многим причинам. Это отсутствие необходимого финансирования школ, педагогических кадров для инклюзивного образования, учебных пособий и специализированного оборудования.

Отсутствует сбор статистических данных в системе, которые бы позволили получать информацию о количестве детей с РАС, включенных и не включенных в систему образования, а также их возрасте по всем регионам и в целом по стране. Не проводится мониторинг качества предоставляемого образования детям с РАС, так как этот мониторинг должен опираться на определенные показатели, которые необходимо разработать с учетом не только освоения школьной программы, но и по динамике развития жизненной компетенции ребенка, его ориентации в происходящем.

Статистические данные необходимы при расчете и планировании объемов бюджетного финансирования, необходимого на организацию обучения детей с РАС, так как таким детям важно создать специальные образовательные условия, без которых они не могут обучаться, поэтому и остается единственный вариант – домашнее обучение.

Необходимо отметить, что в соответствии с ФГОС для детей с РАС в начальной школе предусмотрено четыре разных варианта программы обучения: 8.1, 8.2, 8.3 и 8.4. Программы подразделяются по степени интеллектуального развития ребенка. Только программа 8.1 позволяет детям с РАС обучаться в обычном классе с типично развивающимися сверстниками. Уровень итоговых достижений детей с РАС, обучающихся по программе 8.1, должен быть таким же, как у сверстников.

Дети с РАС в таком случае учатся по обычным учебникам, по обычной программе и стандартному учебному плану. Разница заключается в дополнительных занятиях с психологом и логопедом. На период адаптации к школе ребенку может потребоваться тьютор [16].

До сих пор многие преподаватели считают, что аутизм является нарушением, не дающим возможности детям с РАС обучаться в школе с типично развивающимися сверстниками, так как у детей с аутизмом присутствуют проблемы с поведением, речевые нарушения и многое другое. Без специальных образовательных условий обучение детей с РАС затруднено или вовсе невозможно [19]. Родители детей с РАС часто сталкиваются с нежеланием принимать таких детей в школу, чаще всего им предлагается домашнее (индивидуальное) обучение, многие родители после многочисленных проблем, с которыми сталкиваются в попытке включения ребенка на очное инклюзивное образование с посещением уроков вместе со сверстниками, принимают решение перейти на семейное обучение.

Исторический аспект обучения детей с РАС. Термин «аутизм» был впервые использован в 1911 г. при описании симптомов шизофрении, при этом в каждой стране подход к лечению, коррекции аутизма осуществлялся по-разному. Важно отметить, что «современное представление о расстройстве аутистического спектра формировалось более 100 лет» [5].

Каждая страна прошла свой путь к современному представлению об этом расстройстве, поэтому и менялось отношение к детям и подходы к обучению детей с РАС. Долгое время во всем мире дети с РАС считались необучаемыми по многим причинам, одна из которых – особенности таких детей, проявляющиеся в наруше-

нии развития коммуникации, социальных навыков, речевом и интеллектуальном развитии, а также в отсутствии специальных подходов к обучению. Сейчас не требует доказательства тот факт, что дети с РАС имеют особые образовательные потребности, но способны к обучению и развитию [21].

После того как законодательно был определен статус учащегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и необходимость создания специальных образовательных условий обучения для лиц с ОВЗ, в России происходит постепенный переход от изоляции детей с РАС к включению их в образовательный процесс. В настоящее время все же складывается негативная ситуация, так как большая часть детей с РАС обучаются на дому (индивидуально).

В международной практике на включение детей в общеобразовательную школу тоже ушло достаточно много времени. Как уже было отмечено, такая ситуация сложилась из-за непростого отношения к самому диагнозу «аутизм», к его лечению и коррекции [23]. Далее приведена хронология основных исторических событий в лечении аутизма *Applied Behavior Analysis Programs Guide*, который является бесплатным ресурсом, миссия которого заключается в предоставлении высококачественной информации для тех, кто рассматривает степень в этой области, на этом ресурсе [1].

Таблица 1

Хронология основных исторических событий в лечении аутизма

Период	Хронология: основные исторические события в лечении аутизма (<i>Applied Behavior Analysis Programs Guide</i>)
1911	1911 г. – Ойген Блейлер впервые использует термин «аутизм» для описания симптомов шизофрении
1920	1920-е гг. – электрошоковая терапия впервые используется для лечения симптомов аутизма. Появление диетических ограничений для лечения аутизма
1943	1943 г. – Лео Каннер впервые характеризует аутизм как социальное и эмоциональное расстройство.
1944	1944 г. – Ганс Аспергер публикует статью об аутизме как коммуникативном расстройстве у детей
1950	1950-е гг. – Бруно Беттельхейм выдвигает теорию «матери-холодильника». Парентэктомия стала распространенным методом лечения аутизма
1970	1970-е гг. – Темпл Грандин разрабатывает сжимающую машину для детей с аутизмом. Шоковая терапия и аверсивное наказание стали основным подходом к лечению аутизма. Ги Берар разрабатывает тренинг слуховой интеграции для лечения аутизма
1977	1977 г. – Сьюзан Фолштейн и Майкл Раттер публикуют первое исследование близнецов по аутизму. 1970-е гг. – фармацевтические препараты для лечения аутизма становятся основным методом лечения
1980	1980 г. – детский аутизм выделен в отдельную категорию в DSM-III
1987	1987 г. – в DSM расширено описание аутизма, включая диагностические критерии. Ивар Ловасс разрабатывает интенсивную поведенческую терапию для детей с аутизмом
1997	1997 г. – чрезвычайная программа специальных образовательных программ для детей с аутизмом
2013	2013 г. – расстройства аутистического спектра, классифицированные в DSM-V

В таблице 1 собраны ключевые моменты исторических событий в лечении аутизма. В настоящее время РАС не считается только медицинской проблемой, требую-

щей только медицинского вмешательства, РАС считается также психолого-педагогической проблемой.

Методы коррекции детей с РАС направлены на развитие эмоциональной сферы, коррекции поведения, развития сотрудничества, навыков социализации и многого другого, в том числе социально-бытовых навыков. По мнению многих авторов, в общеобразовательном учреждении прежде всего необходимо создавать условия для развития коммуникативных способностей детей с РАС, что поможет им адаптироваться в школе.

Состояние проблемы исследования. Ежегодное увеличение детей с РАС приводит к росту численности обучающихся детей с РАС. Организация обучения детей с РАС требует создания специальных образовательных условий, способствующих адаптации детей и интеграции в общеобразовательную среду [13].

По мнению С. А. Морозова и многих других специалистов, занимающихся проблемами аутизма, детям с РАС необходимо комплексное сопровождение на всех уровнях образовательного процесса [10].

А. А. Федоров, Г. А. Папуткова, И. Ф. Фильченкова отмечают, что дети с РАС могут обучаться с применением различных образовательных моделей, им могут создаваться различные условия обучения, но цель должна быть для всех моделей общая – перевод ребенка с РАС в обычный класс в школе [22]. В настоящее время перевод школьника с РАС в обычный класс происходит очень редко, напротив, школьников с РАС часто исключают из обычных классов или сокращают часы нахождения в них.

Школьники с РАС – одна из самых сложных категорий обучающихся ввиду специфики расстройства. По мнению О. В. Загуменной, А. В. Васильева, О. С. Никольской, Л. В. Шаргородской, структурирование среды, четкая пространственно-временная организация учебного процесса, визуализация – это необходимые условия для обучения школьников с РАС [8; 15; 24]. Специальные образовательные условия также должны включать применение альтернативной системы коммуникации. Такое утверждение основано на трудах В. В. Лебединского, К. С. Лебединской, М. Л. Барбера, К. Н. Виноградовой, И. В. Леонова и др., поэтому можно считать, что доказанным фактом является то, что у детей с РАС существуют особенности коммуникативной деятельности и социального взаимодействия [5; 7; 11; 12]. Помимо перечисленных особенностей у детей с РАС можно выделить низкий уровень развития и актуализации словаря, особенности понимания речи, чаще всего понимание обращенной речи затруднено и не только у дошкольников [17; 18; 20]. Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, не способным удовлетворительно объясняться с помощью речи. Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и способствует ее развитию. В настоящее время распространение получили несколько форм альтернативной коммуникации: жестовый язык, коммуникация с помощью реальных предметов, с помощью репрезентативных объектов, фотографии, цветных и черно-белых пиктограмм, письменная речь [15].

Наряду с этим необходимо отметить то, что, ввиду особенностей, ребенок с РАС обладает большими рисками дезадаптации. Дезадаптированный ребенок своим поведением может вызвать такую же сильную дезадаптацию у других детей в классе. Очень распространено нарушение поведения у детей с РАС: чем сложнее он себя ведет, тем тяжелее классу, тем сложнее такого ребенка включить в работу класса.

Дети с РАС разительно отличаются друг от друга: они бывают и очень застенчивыми, стеснительными – такие дети никому не мешают, но при этом страдают сами, поэтому и в случае поведенческих проблем у ребенка, и в случае, когда дети с РАС никому не мешают, но при этом страдают сами, их выводят из обычного класса (если они такой класс посещали), но чаще всего даже не включают в обычные классы.

Можно с большой долей вероятности утверждать, что создание специальных образовательных условий, учитывающих все особенности детей с РАС, – это основное требование, соблюдение которого поможет детям учиться в школе, посещать занятия с нормотипичными сверстниками или посещать детский сад. Создание таких условий необходимо каждому ребенку с РАС так же, как и индивидуальный подход в обучении.

В 2020 г. был проведен мониторинг численности детей с РАС, сбор данных мониторинга проводился органами исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих государственное управление в сфере образования.

Согласно проведенному мониторингу, общая численность обучающихся с РАС детей в РФ составила 32899 человек. На рисунке 1 отражена динамика численности РАС в РФ за период с 2017 г. до 2020 г. [3].

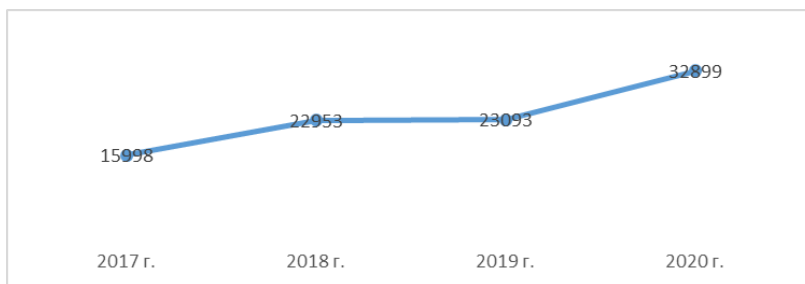


Рис. 1. Динамика численности обучающихся с РАС в Российской Федерации (2017–2020 гг.)

Проведенный мониторинг выявил выраженную динамику увеличения численности обучающихся детей с РАС в 2020 г., по сравнению с 2019 г., на 42,46 %, что составило почти 9806 человек. В таблице 2 представлены изменения численности обучающихся детей с РАС.

Таблица 2

Динамика численности обучающихся детей с РАС в Российской Федерации (2017–2020 гг.)

2018 г. к 2017 г.		2019 г. к 2018 г.		2020 г. к 2017 г.		2020 г. к 2018 г.		2020 г. к 2019 г.	
чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
6955	143,47	140	100,61	16901	205,64	9946	143,33	9806	142,46

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что численность обучающихся детей с РАС ежегодно увеличивается, и связано это прежде всего с увеличением детей с РАС. В 2018 г. увеличение обучающихся детей по сравнению с 2017 г. составило 43,47 %, примерно на столько же увеличилось число обучающихся детей с РАС в 2020 г. по сравнению с 2018 г. (43,33 %), и в 2020 г. по сравнению

с 2019 г. (42,46 %). По данным мониторинга количество обучающихся детей с РАС в 2019 г. по сравнению с 2018 г. составило 0,61 %. Можно предположить, что есть определенная доля детей, не попавшая в мониторинг. Более вероятно то, что ежегодно количество обучающихся детей с РАС увеличивается более чем на 40 %.

В динамике за 4 года общая численность обучающихся детей с РАС увеличилась на 16901 человек или 205,64 % – такой рост численности можно считать значительным. В настоящее время в Российской Федерации, как и во всем мире, численность детей с РАС ежегодно увеличивается достаточно быстрыми темпами, причина такого является дискуссионным вопросом, но не является целью этой статьи.

Необходимо уточнить, что в ходе мониторинга осуществлялся сбор данных об общей численности лиц с РАС, получающих образование:

- в службах ранней помощи (в системе образования);
- в дошкольных образовательных организациях;
- в общеобразовательных организациях на уровнях начального общего образования;
- основного общего образования и среднего общего образования.

Численность обучающихся детей РАС по уровням образования представлена на рисунке 2.

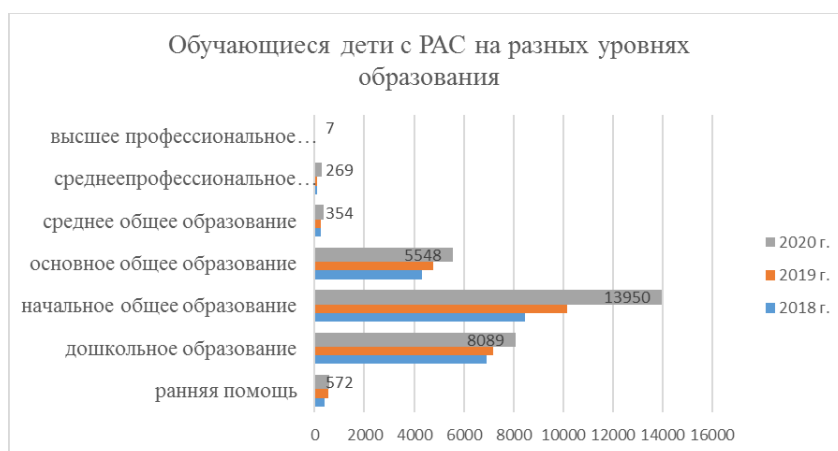


Рис. 2. Численность обучающихся детей РАС по уровням образования (2018–2020 гг.)

Динамика численности детей с РАС, обучающихся по образовательным программам дошкольного, общего (начальное, основное и среднее) и профессионального образования, представлены в таблице 3.

В динамике за три года численность детей с РАС, обучающихся на разных уровнях образования от ранней помощи до высшего профессионального образования, увеличилась на 8393 человека или 41,1 %. Этот результат можно связать с многими факторами, в частности, с доступностью информации для родителей, увеличению грамотности среди врачей, педагогов и других специалистов, работающих с детьми. За три года сократилась численность обучающихся с РАС на уровне высшего профессионального образования на 12,5 %. Значительное увеличение обучающихся на уровне среднего профессионального образования за три года на 302,2 % благодаря

тому, что реализуются адаптированные образовательные программы профессионального образования для лиц с РАС.

Таблица 3

Динамика численности детей с РАС, обучающихся по образовательным программам дошкольного, общего (начальное, основное и среднее) и профессионального образования (2018–2020 г.)

Образование	2018	2019	2020	Изменения, чел.			Отклонения, %	
				2019 к 2018	2020 к 2018	2020 к 2019	2020 к 2018	2020 к 2019
Ранняя помощь	387	535	572	148	185	37	147,8	106,9
Дошкольное образование	6898	7192	8089	294	1191	897	117,2	112,4
Начальное общее образование	8460	10149	13950	1689	5490	3801	164,8	137,4
Основное общее образование	4310	4750	5548	440	1238	798	128,7	116,8
Среднее общее образование	244	238	354	-6	110	116	145,0	148,7
Среднее профессиональное образование	89	116	269	27	180	153	302,2	231,9
Высшее профессиональное образование	8	10	7	2	-1	-3	87,5	70,0
Итого за год	20396	22990	28789	2594	8393	5799	141,1	125,2

Особое внимание уделим обучающимся в общеобразовательной школе. На рисунке 3 рассмотрена динамика численности обучающихся детей РАС по уровням начального, основного и среднего образования с 2018 по 2020 гг.

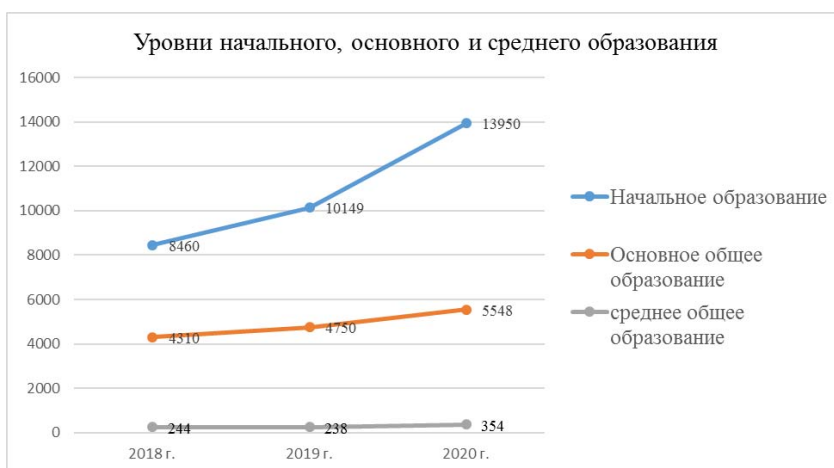


Рис. 3. Динамика численности обучающихся детей РАС по уровням начального, основного и среднего образования (2018–2020 г.)

Отметим увеличение школьников с РАС, обучающихся на уровне основного образования, – оно составило 128,7 %, но при этом увеличение не такое стреми-

тельное, как у школьников, обучающихся на начальном уровне образования, рост численности которых составил 164,8 %, увеличение школьников с РАС на среднем общем образовании произошло на 145 %.

Для сравнения изменений численности детей с РАС по уровням образования рассмотрим его структуру. Структура распределения обучающихся детей с РАС по уровням образования представлена в таблице 4.

Таблица 4

Структура распределения обучающихся с РАС по уровням образования (2018–2020 г.)

Образование	2018 г.		2019 г.		2020 г.	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Ранняя помощь	387	1,90	535	2,33	572	1,99
Дошкольное образование	6898	33,82	7192	31,28	8089	28,10
Начальное общее образование	8460	41,48	10149	44,15	13950	48,46
Основное общее образование	4310	21,13	4750	20,66	5548	19,27
Среднее общее образование	244	1,20	238	1,04	354	1,23
Среднее профессиональное образование	89	0,44	116	0,50	269	0,93
Высшее профессиональное образование	8	0,04	10	0,04	7	0,02
Итого за год	20396	100,00	22990	100,00	28789	100,00

Доля детей с РАС, охваченных деятельностью служб ранней помощи, составляет 1,90 % в 2018 г., в 2019 г. – 1,99 %. В целом, можно сказать, без значительных изменений. Доля детей, обучающихся на уровне начального общего образования, увеличивается ежегодно с 41,48 % в 2018 г. до 48,46 % в 2020 г.

Доля детей с РАС, обучающихся на уровне среднего общего образования, напротив, уменьшилась. В этом случае можно предположить, что не все дети с РАС попали в мониторинг, такое предположение сделано из-за того, что в 2019 г. были озвучены данные о количестве детей с РАС в 2018 г., не совпадающие с данными мониторинга.

В 2019 г. во время пресс-конференции в ТАСС с директором департамента медицинской помощи детям и службы родовспоможения Министерства здравоохранения Еленой Байбариной было заявлено, что в России в 2018 г. было 31685 детей, страдающих аутизмом. При этом отметим, что согласно мониторингу, сбор данных для которого проводился органами исполнительной власти субъектов РФ детей с РАС в 2018 г., было 22953 человек, что на 8732 человек меньше. С учетом того, что диагноз РАС не устанавливается раньше 2-х или 3-х летнего возраста, а чаще и более старшим детям, объяснить эту разницу возрастом детей нельзя.

Динамика обучающихся с РАС по дошкольникам и школьникам представлена в таблице 5.

Таблица 5

Динамика обучающихся с РАС по уровням образования (2018–2020 г.)

Дети с РАС	2018 г.	2019 г.	2020 г.	Изменения, чел.			Отклонения, %	
				2019 к 2018 г.	2020 к 2018 г.	2020 к 2019 г.	2020 к 2018 г.	2020 к 2019 г.
Дошкольники	7285	7727	8661	442	1376	934	118,89	112,09
Школьники	13014	15137	19852	2123	6838	4715	152,54	131,15

В данном случае число школьников с РАС увеличивается более быстрыми темпами, по сравнению с дошкольниками с РАС. Одной из основных причин является то, что диагноз РАС может быть впервые установлен ребенку перед поступлением в школу.

Как показано на рисунке 4, доля школьников в общей численности детей с РАС в 2018 г. составляла 63,81 %, в 2019 г. – 65,84 %, в 2020 г. – 68,96 %. Доля детей с РАС, обучающихся в школе, постоянно увеличивается. Многие родители, воспитывающие детей с РАС, считают, что сейчас очень мало делается для создания специальных условий, способствующих получению качественного образования их детьми, образования, способного кардинально изменить жизнь детей и семьи, воспитывающей ребенка с РАС. Сложно с ними не согласиться. В настоящее время существует несколько форм для развития и обучения детей с РАС, основные модели организации обучения представлены на рисунке 5.

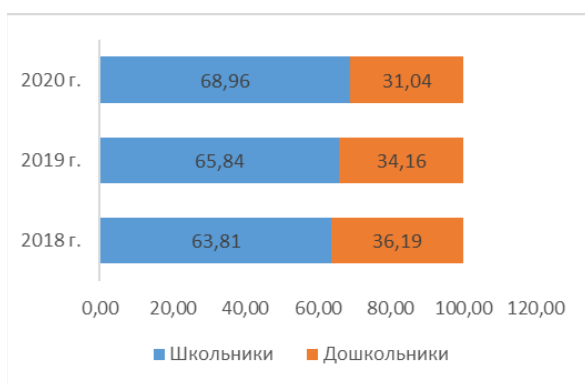


Рис. 4. Структура численности обучающихся детей РАС по дошкольному и школьному образованию (2018–2020 г.)

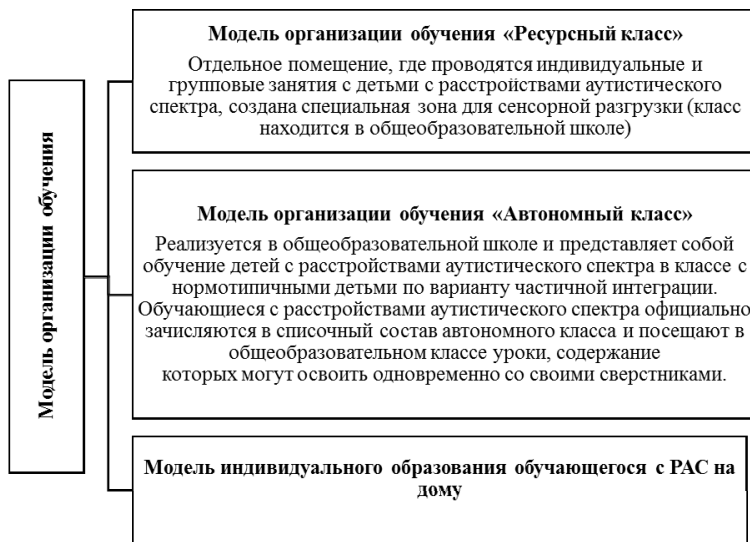


Рис. 5. Модели организации обучения детей с РАС

Динамика численности школьников с РАС, обучающихся по различным моделям организации образования, представлена в таблице 6.

Таблица 6

Динамика численности школьников с РАС, обучающихся по различным моделям организации образования (2018–2020 г.)

Модели организации образования	2018 г.	2019 г.	2020 г.	Изменения, чел.		Отклонения, %	
				2020 к 2018 г.	2020 к 2019 г.	2020 к 2018 г.	2020 к 2019 г.
Общеобразовательные (инклюзивные) классы	2118	2370	3016	898	646	142,40	127,26
Инклюзивные классы + ресурсные классы	529	758	1402	873	644	265,03	184,96
Отдельные (коррекционные) классы	5461	6767	8103	2642	1336	148,38	119,74
Индивидуальное обучение на дому	5138	5944	7331	2193	1387	142,68	123,33
Итого	13246	15839	19852	6606	4013	149,87	125,34

Как уже было отмечено, численность школьников с РАС ежегодно увеличивается. Качество образования при этом остается под вопросом, так как в настоящее время существует явный дефицит специалистов, умеющих работать с детьми со сложным поведением, и материальных ресурсов (сенсорных комнат, визуальной поддержки и т. д.) [20].

Далее рассмотрим структуру численности школьников с РАС, обучающихся по различным моделям организации образования (табл. 7).

Таблица 7

Структура численности школьников с РАС, обучающихся по различным моделям организации образования (2018–2020 г.)

Модели организации образования	%			Отклонения, %	
	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2020 к 2018 г.	2020 к 2019 г.
Общеобразовательные (инклюзивные) классы	15,99	14,96	15,19	-0,80	0,23
Инклюзивные классы + ресурсные классы	3,99	4,79	7,06	3,07	2,28
Отдельные (коррекционные) классы	41,23	42,72	40,82	-0,41	-1,91
Индивидуальное обучение на дому	38,79	37,53	36,93	-1,86	-0,60
Итого	100,00	100,00	100,00	0,00	0,00

Долевое значение индивидуального **обучения на дому** занимало в 2018 г. 38,79 %, в 2020 г. – 36,93 %. Можно отметить уменьшение удельного веса такой модели организации обучения за три года на 1,86 %, но при этом численность школьников с РАС, обучающихся на дому, увеличилась за три года на 2193 человек. Основная масса детей с установленным диагнозом РАС находится на домашнем обучении, которое не отвечает главным условиям: не развивает коммуникативное взаимодействие и социализацию таких детей, а напротив, способствует изоляции. В нашем исследовании 2021 г. были выявлены особенности психоэмоционального

состояния родителей детей с аутизмом (РАС): повышенный уровень тревожности родителей; сниженное самочувствие и настроение, по сравнению с показателями родителей нейротипичных детей. Понятно, что в такой атмосфере домашнее обучение только усугубит проблемы как родителей, так и детей [14].

Коррекционно-развивающая работа и усвоение программы детьми с расстройствами аутистического спектра осуществляется и в **инклюзивных классах**. При этой форме обучения семья сталкивается с целым рядом проблем: нехваткой профессионально подготовленных педагогов для работы с детьми-аутистами, конфликты ребенка с учителем и одноклассниками, претензии родителей как нормотипичных детей, так и детей с РАС. Также для обучения такого ребенка должна быть создана специальная индивидуальная программа, ребенок должен сопровождаться персональным тьютором, присутствующем на общем занятии. Такие сложности данной формы обучения делают ее трудновыполнимой в рамках обычного класса, что приводит к снижению использования этой модели.

Долевое значение по всем моделям организации образования также уменьшилось, за исключением доли обучающихся в условиях инклюзии с применением модели «Ресурсный класс». В данном случае увеличение доли составило 3,07 %, в абсолютном значении увеличение составило 873 школьника с РАС. Увеличение создания ресурсных классов в целом по России на протяжении трехлетнего периода можно считать положительным моментом в продвижении инклюзии для детей с РАС.

Самой эффективной образовательной моделью для детей с РАС считается **ресурсный класс**, так как данная модель помогает преодолевать главные дефициты и барьеры детей с РАС. Практически все ресурсные классы применяют метод прикладного анализа поведения [6].

Ресурсный класс могут посещать дети разных возрастов, обучающиеся по любому варианту адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Реализацию модели обеспечивают учитель ресурсного класса, куратор ресурсного класса, учитель общеобразовательного класса, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор, супервизор. Обучающиеся состоят в списочном составе общеобразовательного класса, ученики с РАС посещают уроки в общеобразовательном классе по школьным предметам, которые могут изучать вместе со своими типично развивающимися сверстниками при поддержке тьютора.

Количество обучающихся в ресурсном классе – восемь человек. Количество педагогов, одновременно находящихся в ресурсном классе: не менее девяти (тьютор для каждого ребенка, педагог ресурсного класса и, при необходимости, другие специалисты). С обучающимися проводят индивидуальные занятия (тьютор) и групповые занятия (учитель ресурсного класса).

Положительным можно считать то, что доля детей с РАС, обучающихся в ресурсных классах, увеличивается с 3,99 % в 2018 г. до 7,06 % в 2020 г. Отрицательным моментом в этой ситуации можно считать то, что не все родители могут отдать своего ребенка с РАС в ресурсный класс по многим причинам. Одна из таких причин, например, заключается в том, что такие классы нужно создавать – нельзя привести ребенка в уже готовый класс [9].

Для организации работы ресурсного класса в школе необходимо дополнительное финансирование на оплату обучения специалистов, на оборудование для сен-

сорной зоны, на визуальные материалы. Ресурсный класс является самой затратной моделью при его запуске, далее затраты на этот класс уменьшаются. Для обычной школы такой класс несет не только затраты, но и много плюсов, но не все эти плюсы можно измерить финансами. Доказано, что типично развивающиеся дети, обучающиеся в школе, где есть ресурсный класс, учатся доброте и толерантности, а также успеваемость среди сверстников, куда включается ребенок с РАС, повышается.

В настоящее время о преимуществах инклюзивного образования для типично развивающихся детей уже написано много научных работ практиками и учеными разных стран мира, так как во многих странах эта практика существует уже долгие годы. Общеизвестно, что обучающиеся в школах с инклюзией обладают более развитыми способностями к коммуникации, стараются понять окружающих людей, демонстрируют большую гибкость и имеют творческое мышление. Инклюзивное образование дает педагогам, работающим в инклюзивном классе, уникальный опыт. Если специалист смог найти подход к ребенку с аутизмом, он очень просто найдет подход к проблемам обучения у обычного ребенка [11].

Каким должен быть кадровый состав педагогов для обучения детей с РАС? В ресурсном классе должно быть столько же тьюторов, сколько и обучающихся, а также психолог, логопед, дефектолог, учитель ресурсного класса, все специалисты являются работниками школы [7]. Такая образовательная модель предусматривает еще двух специалистов: куратора и супервизора, которые не являются работниками школы. Создание таких классов требует от родителей многих усилий, и не все могут на это пойти. Поэтому ресурсные классы создаются совместными усилиями школы и родителей. В России только в одном регионе ресурсные классы создаются за счет бюджетных средств, в остальных регионах ресурсные классы, базирующиеся на прикладном анализе поведения, – это совместные усилия школы и родителей.

Выводы. Бесспорный факт, что большинство детей с РАС не могут обучаться в обычном классе, где находится 25–30 детей [9]. Альтернативой такому обучению во многих школах считается индивидуальное обучение. Индивидуальное обучение, практикующееся во многих российских школах, не дает нужного результата. Дети с РАС нуждаются в специальной помощи, так как их взаимодействие с социумом сильно нарушено. В рамках ресурсных классов с помощью адекватных методов и специальных условий удастся повышать уровень социальной адаптации. Домашнее (индивидуальное) обучение не дает такой возможности детям с РАС, так как не предусматривает применение специальных методов и постепенного включения в социум.

В настоящее время установлено и доказано, что одним из ключевых элементов развития и улучшения качества жизни детей с РАС является социальная адаптация, домашнее (индивидуальное) обучение лишено этого элемента. Нечастые посещения ребенком уроков вместе с классом не являются социальной адаптацией, а даже напротив – без предварительной подготовки ребенка с РАС нельзя включать в регулярный класс.

При этом отметим, что в век цифровых технологий и избытка информации при желании можно найти информацию о специалистах и центрах, работающих с такими детьми. При этом многие родители после установления диагноза просто теряются в объеме имеющейся информации. Родители до установления диагноза у своего ребенка не имели представления об аутизме и его коррекции, не могли разобраться в этом, в результате попадают на «громкие» вывески в интернет-пространстве:

«Аутизм излечим» и т. п. Поэтому уже многие к достижению ребенком школьного возраста имеют негативный опыт коррекции, кто-то приходит к выводу, что верить можно только государственным учреждениям.

Отметим, что посещение ребенком с РАС общеобразовательной школы не гарантирует родителям эффективного обучения и освоения ребенком с РАС академических навыков. Для обучения детей с РАС в школе необходимы специальные образовательные условия, которые могут включать адаптированную программу, помощь тьютора, логопеда, психолога, дефектолога, и обязательное условие – присутствия типично развивающихся детей, которые будут примером для подражания. Типично развивающиеся дети необходимы при создании среды для общения, развития коммуникативных и социальных взаимоотношений, помогают ребенку с РАС быть более успешным в освоении школьной программы.

Ресурсный класс как самая эффективная образовательная модель содержит не только вышеперечисленные моменты, но и применение прикладного анализа поведения, который способствует обучению ребенка с РАС за счет динамичной диагностики, работы с поведением, выстраивания единого подхода к обучению ребенка с РАС, а также формирования коммуникативного поведения, благодаря чему происходит расширение жизненного опыта и лучшая социализация ребенка с РАС.

Многие родители считают «Ресурсный класс» самой эффективной образовательной моделью, поэтому готовы сотрудничать с любыми школами, готовыми открывать такие классы. К сожалению, без активной родительской позиции такие классы создаются крайне редко. Всегда необходим запрос от родителей детей с РАС на создание специальных условий.

Если изучить историю вопроса, можно понять, что на протяжении всей истории обучения детей с аутизмом, начиная с 1940-х гг. до настоящего времени, родители сталкивались с множеством проблем. Историческим фактом является то, что дети с аутизмом считались необучаемыми. Можно отметить моменты от непринятия обществом до непринятия системой образования таких детей. В настоящее время, ввиду увеличения детей с РАС, можно с уверенностью сказать, что даже если в этом году в классе нет ребенка с аутизмом, то, скорее всего, в ближайшем будущем такой ребенок появится в классе. В недалеком прошлом для подобных детей создавались специальные коррекционные школы. С одной стороны, это способствовало включению в образовательный процесс таких детей, а с другой – гарантировало изоляцию детей с РАС от общества, следовательно, от типично развивающихся детей. В настоящее время многие родители детей с РАС не прячут своих детей. О проблемах образования детей с аутизмом говорят в социальных сетях, призывая изменить отношение к проблеме. Проблема обучения детей с РАС существует очень давно, но постепенно в современном мире, пусть и очень медленно, ситуация меняется в лучшую сторону.

Список источников

1. Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> (дата обращения: 17.06.2022).
2. Sinclair E. History of Autism Treatment [Электронный ресурс]. URL: <https://www.appliedbehavioranalysisprograms.com/history-autism-treatment/> (дата обращения: 17.06.2022).
3. Аналитическая справка о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2020 г. [Электронный ресурс].

URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/3646/analiticheskaya_spravka_monitoring_2020_na_blanke_frts_09_03_21.pdf (дата обращения: 17.06.2022).

4. *Астапенко Н. П., Федосеева Е. П.* Формирование представления о развитии аутизма у детей в современном мире // Развитие человека в современном мире. 2020. № 3. С. 23–35.

5. *Барбера М. Л.* Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 304 с.

6. *Богдашина О. Б.* Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему // Сибирский вестник специального образования. 2012. № 2 (6). С. 13–23.

7. *Виноградова К. Н.* Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13, № 2. С. 17–28.

8. *Загуменная О. В., Васильева А. В.* Организация среды при обучении детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16, № 1 (58). С. 13–17.

9. Информационно-аналитический отчет о реализации технологий образования детей с РАС в образовательных организациях Ханты-Мансийского округа-Югры. Сургут, 2020. 80 с.

10. *Козорез А. И.* Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе: практическое пособие. М.: Ресурсный класс, 2015. 360 с.

11. *Лебединский В. В., Лебединская К. С.* Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. М.: Академический проект: Трикста, 2011. 304 с.

12. *Леонова И. В.* Влияние применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации на формирование функциональной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] // Альманах Института корпоративной педагогики. 2019. № 37. URL: [https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-37/the-effect-of-the-application-of-alternative-and-supplementary-communication-\(adc\)-on-the-formation-of-functional-communication-in-children-with-asd-\(autism-spectrum-disorders\)](https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-37/the-effect-of-the-application-of-alternative-and-supplementary-communication-(adc)-on-the-formation-of-functional-communication-in-children-with-asd-(autism-spectrum-disorders)) (дата обращения: 17.06.2022).

13. *Морозов С. А.* Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. Самара: Медиа-Книга, 2015. 540 с.

14. *Мухина С. Е., Федосеева Е. П., Буйлова Е. В.* и др. Особенности подготовки психологов к работе с родителями детей с аутизмом // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 201–210.

15. *Никольская О. С.* Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра // Дефектология. 2015. № 6. С. 17–26.

16. *Никонова Н. А., Павлова Ю. Б.* Опыт обучения чтению детей с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: сборник материалов 2 Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во МГППУ, 2017. С. 201–204.

17. *Никонова Н. А., Павлова Ю. Б.* Развитие понимания речи у детей с РАС дошкольного и младшего школьного возраста // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16, № 1. С. 18–21.

18. *Новоселова Н. В.* Система альтернативной коммуникации PECS в обучении детей с РАС // Интерактивная наука. 2021. № 8 (63). С. 7–11.

19. *Погонина О. Г.* Модель «Ресурсный класс» для инклюзии детей с РАС с точки зрения образовательного менеджмента: риски и возможности // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14, № 3 (52). С. 55–62.

20. *Тихонова К. А.* Обучение чтению младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями на уроке «Чтение и развитие речи» // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16, № 2. С. 38–41.

21. Урус О. А. Инклюзия как система обучения детей с РАС в дошкольном образовании // Научный альманах. 2021. № 2 (76). С. 142–145.

22. Федоров А. А., Пануткова Г. А., Фильченкова И. Ф. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): введение в проблему // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 3 (21). С. 65–72.

23. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Ответы на часто задаваемые вопросы [Электронный ресурс]. URL: <https://contact-autism.ru/new/wp-content/uploads/2016/01/FAQ-Obuchenie-detej-RAS-2.pdf?ysclid=l0teggk8v8> (дата обращения: 17.06.2022).

24. Шаргородская Л. В. Создание специальных образовательных условий обучения в начальной школе детей с расстройствами аутистического спектра. Динамическая модель интеграции [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. № 34. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/the-creation-of-special-educational-conditions-for-learning-in-elementary-school-children-with-autism-spectrum-disorders-dynamic-model-of-integration> (дата обращения: 17.06.2022).

Информация об авторах

С. Е. Мухина – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Е. П. Федосеева – психолог-консультант, Краевая клиническая психиатрическая больница им. В. Х. Кандинского.

Information about the authors

S. E. Mukhina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

E. P. Fedoseeva – Psychologist-consultant, Regional Clinical Psychiatric Hospital named after V. H. Kandinsky.

Статья поступила в редакцию 07.08.2022; одобрена после рецензирования 02.09.2022; принята к публикации 03.09.2022.

The article was submitted 07.08.2022; approved after reviewing 02.09.2022; accepted for publication 03.09.2022.



Развитие человека в современном мире. 2022. № 3
Human Development in the Modern World, 2022, no. 3

Научная статья

УДК 159.9

Депрессивный реализм как творение позитивной идеологии

Леонид Зигфридович Левит

*Центр психологического здоровья и образования, Минск, Республика Беларусь,
leolev44@tut.by*

Аннотация. Понятие «депрессивный реализм», введенное в психологию несколько десятилетий назад, является, по мнению автора, надуманным и неточным. Оно отражает современную, культурно-гуманитарную тенденцию к получению позитивных переживаний и всемерному уходу от «негатива». Парадоксальным образом подобная установка в долгосрочной перспективе способствует, а не препятствует распространению негативных (в частности, депрессивных) явлений, поскольку ведет к избыточному напряжению сил в необоснованной погоне за счастьем и жизненным успехом. В заключительной части статьи автор дает практические рекомендации, позволяющие информированному индивиду принимать более взвешенные жизненные решения.

Ключевые слова: выученная беспомощность, депрессия, когнитивная триада, позитивные иллюзии, психотерапия.

Для цитирования. Левит Л. З. Депрессивный реализм как творение позитивной идеологии // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 98–106.

Original article

Depressive realism as the creation of positive ideology

Leonid Z. Levit

Center for Psychological Health and Education, Minsk, Belarus, leolev44@tut.by

Abstract. The notion of the depressive realism, introduced into psychology some decades ago, is, according to the author's opinion, far-fetched and imprecise. It reflects a modern, cultural and humanitarian urge towards getting positive experience and an overall escape from the negative one. Paradoxically, in a long-term perspective, such an attitude promotes, but not prevents from expansion of the negative (particularly, depressive) phenomena, as soon as it leads to an individual stress and overstrain in a chase for happiness and life success. In the last part of the article, the author gives practical recommendations, which can help an informed individual to make better-founded life decisions.

Keywords: learned helplessness, depression, cognitive triad, positive illusions, psychotherapy.

For citation. Levit L. Z. Depressive realism as the creation of positive ideology. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 98–106. (In Russ.)

Введение. Как известно, в психологической науке объект изучения («душа», «психика») должным образом не определен, поэтому начинающий исследователь волен двигаться почти в любом направлении. Как результат, на психологической «клумбе» расцветают тысячи цветов (дискурсов), и порой возникают яркие понятия с сомнительным статусом. Типичными примерами последних выступают «смысл жизни» и «счастье». Научные подтверждения их существованию по-прежнему обнаружить не удается [3].

В статье мы постараемся показать, что за вдохновляющими, хоть и не слишком соответствующими действительности, призывами к обретению смысла жизни и счастья просматриваются столь же сомнительные указания на то, как следует воспринимать мир, мыслить и действовать индивиду в условиях современной цивилизации. Иными словами, за всеми теоретическими спорами стоит наша очередная попытка предложить аргументированный ответ на вопросы: «Как следует жить человеку?» и «Как ему жить не следует?»

В качестве основной цели публикации мы хотели бы выявить, продемонстрировать и критически исследовать коннотации, скрывающиеся за весьма популярным психологическим понятием «депрессивный реализм». Как установили в своих экспериментах Л. Аллой и Л. Абрамсон, испытуемые с более высокими показателями по опроснику депрессии А. Бека более точно предсказывали вероятность наступления позитивных и негативных событий в будущем [9]. Таким испытуемым и было присвоено «почетное» звание «депрессивных реалистов».

Разбираемся в терминологии. Первый вопрос у автора статьи связан с допустимостью соединения «ужа» и «ежа» – понятий «реализм» и «депрессия» – тем более, применительно к контингенту (априори) психически здоровых испытуемых. Ведь, как справедливо отмечает Н. Бартон, «реализм» (более-менее аккуратное и точное восприятие индивидом себя, других и окружающего мира) обычно ассоциируется с психическим здоровьем, а не с расстройствами, при которых имеют место разного рода когнитивные искажения [10].

Действительно, на индивидуально-психологическом уровне симптомы депрессии могут быть представлены с помощью «когнитивной триады» вышеупомянутого А. Бека: негативного образа себя (собственной никчемности и неадекватности), переоценки сложностей и преград во внешнем мире, а также безнадежности своего будущего. Указанное сочетание часто служит причиной появления суицидальных мыслей и попыток самоубийства [8, с. 399–400].

Теперь зададимся вопросом: можно ли считать вышеназванные убеждения депрессивной личности *реалистичными*? Разумеется, нет. Тогда зачем соединять реализм с депрессией (норму с не-нормой), создавая неразбериху в терминологии? И, как следствие, зачем представлять более «нормальным» позитивное состояние, удаляющееся от реализма, а не приближающее к нему? То, что позитив *приятнее* переживать, не означает его большей *полезности* для индивида.

Автору могут возразить, что выражение «депрессивный реализм» использовано не в прямом, а в переносном смысле, в качестве метафоры. Что ж, к выявлению генезиса и содержания идеологических течений, скрывающихся за применением невинных с виду метафор, мы перейдем ниже.

Позитивные иллюзии: соответствие триаде Бека. В последние несколько десятилетий результаты нейронаучных и психологических исследований свидетельствуют о том, что мозг большинства людей склонен к созданию нескольких разновидностей позитивных иллюзий – частично или полностью ложных убеждений положительного свойства [12; 14].

Так, результаты социально-психологических экспериментов демонстрируют эффект «ложной уникальности» (*false uniqueness*), при котором испытуемыми переоцениваются собственные позитивные (на самом деле не существующие, а высоко желаемые) качества и недооцениваются негативные. Две другие разновидности позитивных иллюзий касаются убежденности индивида в том, что он способен контролировать события внешнего мира, а также в том, что его будущее окажется лучшим, чем настоящее. Указанные иллюзии сохраняют свое влияние даже в том случае, когда испытуемых детально знакомят с реальной (статистически подтвержденной) информацией по этому вопросу.

Сравнение содержания трех основных разновидностей позитивных иллюзий с позициями когнитивной триады А. Бека привело нас к неожиданному результату. Мы обнаружили, что рассматриваемые концепты полностью соответствуют друг другу, описывая одни и те же темы («я», «мое взаимодействие с внешним миром», «мое будущее») с противоположных по эмоциональному знаку сторон. Почему, например, оба источника включают в себя оценку будущего, но ни один не включает оценку прошлого?

Следует отметить, что триада депрессии была сформулирована А. Беком на 20 лет раньше, чем Ш. Тейлор и Дж. Браун дали описание позитивных иллюзий [14]. Случайность или закономерность подобного «отзеркаливания» могла бы послужить темой для отдельного исследования.

Вполне допустимо считать позитивные иллюзии нормальной частью мышления здорового человека [14]. Однако всегда следует помнить, что речь идет именно о *части* мышления, место в котором должно быть предоставлено и негативу, поскольку мы живем в разнообразном и меняющемся, *реальном* мире.

Если когнитивная триада и позитивные иллюзии описывают одно и то же содержание с разных эмоциональных полюсов, значит противоположностью «депрессивного» полюса будет полюс «маниакальный». Действительно, экстремальная выраженность всех трех разновидностей позитивных иллюзий рисует нам образ сильного и влиятельного, «особенного» индивида с грандиозными планами и всемогущим контролем, которого ожидает прекрасное будущее. Как отмечает Н. Мак-Вильямс, «переживание счастья является знакомым состоянием для маниакальной личности» [4].

К более подробному обсуждению вопроса о парадоксальной связи депрессии с гипоманиакальным (жизнерадостным, энергичным) настроением и поведением, принимаемыми и одобряемыми в современной культуре, мы вернемся ниже.

В поисках золотой середины. Ни маниакальный, ни депрессивный полюса не могут служить ориентирами для психически здорового человека, хотя эйфория и энергия гипоманиакального состояния делает его очень привлекательным – в отличие от депрессивно окрашенных переживаний, сопровождаемых пассивностью и заторможенностью. Проявим научный (не депрессивный) реализм и рассмотрим три главные темы («я», «мое взаимодействие с окружающим миром», «мое будущее») под новым углом. Постараемся отыскать некие «срединные», равноудален-

ные от обоих полюсов состояния и дадим этим состояниям соответствующие формулировки. Вот как они могут выглядеть в виде убеждений либо высказываний от первого лица (для «среднестатистического» индивида):

1. По всей видимости, я не имею особого (врожденного) таланта, однако и не уступаю большинству других людей по имеющимся способностям, которые могут быть *до некоторой степени* развиты регулярной практикой.

2. Я могу *до некоторой степени* влиять на внешние события и окружающих меня людей. Заранее предсказать меру такого влияния едва ли возможно, однако обычно ее бывает достаточно для более-менее нормальной жизни.

3. Мое будущее будет в чем-то лучше, а в чем-то хуже моего настоящего. *Некоторые* улучшения в будущем (например, в состоянии моего здоровья или материальной обеспеченности) возможны за счет продуманных и регулярных усилий в настоящем.

Можно ли назвать эти утверждения *реалистичными*? Безусловно. Можно ли назвать их *депрессивными*? Ни в коем случае, поскольку мы не видим никаких следов депрессивной триады. Наоборот, индивид с подобными убеждениями понимает, что живет в условиях неопределенности, и потому, в зависимости от ситуации, имеет повод как для оптимизма, так и для пессимизма. Вероятность достижения жизненного успеха *может* несколько повыситься благодаря собственному труду в интересующей сфере. Так зачем пытаться объединить реализм с депрессией и сдвигать границы понятий?

Скрытые подтексты понятия «депрессивный реализм». Теперь ненадолго «встанем» на точку зрения сторонников обсуждаемого термина и открыто продекларируем вытекающие из него основные коннотации.

«Быть объективным – не совсем нормально. Нормально – быть эмоционально “подогретым” и оптимистичным вне зависимости от обстоятельств. Гуру, познавшие тайны психологии, называют такое состояние позитивным мышлением. Чем больше позитива – тем лучше. Любую неприятную истину можно игнорировать ради хорошего настроения. Если не заниматься постоянным выстраиванием собственного позитивного имиджа [6], окружающие сочтут тебя “слабаком”, “лузером” и депрессивной личностью».

Сформулированное требование ментального и поведенческого сдвига от «реализма» к «позитиву» (теперь и в соответствии с экспериментальными данными) имеет двойную силу. Во-первых, подразумевается, что реалистическое мировосприятие в своей основе неправильно, поскольку свойственно «депрессивным» индивидам. Во-вторых, правильным является именно позитив, поскольку позитивные иллюзии обнаружены у большинства людей. Также напомним, что соответствующее давление на человека осуществляется с двух сторон – как снаружи (культурно-гуманистические призывы к самораскрытию и самореализации), так и изнутри (позитивные иллюзии как свойство человеческого мозга).

Переходим к парадоксальному. Какой тип личности в наибольшей степени заинтересован в постоянном налете гипоманиакальности? По мнению Н. Мак-Вильямс, речь идет именно об индивидах со скрытой депрессией: «Мания – это обратная сторона депрессии. Люди, наделенные гипоманиакальной личностью, обладают депрессивной организацией, которая нейтрализуется посредством защитного механизма отрицания» [4, с. 319]. «Для маниакальной личности предпочтительно все, что отвлекает от эмоционального страдания» [4, с. 321]. По сути, многие мания-

кальные индивиды боятся «развалиться» – угодить в депрессию [4, с. 322]. Разумеется, скрытое единство маниакальных и депрессивных состояний имеет место и в биполярном расстройстве, которое ранее называлось маниакально-депрессивным психозом.

Важно напомнить, что между обоими эмоциональными полюсами есть не только связь, но и существенное (субъективное) отличие: депрессивные переживания очень *неприятны* – в отличие от маниакальных. Поэтому с последними обладатели неустойчивого настроения не борются, и появления термина «маниакальный реализм» мы не дождемся. Важно другое: стремление предрасположенного к депрессии индивида защититься от проявлений недуга ведет к попыткам сдвинуть границу психической нормы в сторону куда более приятной гипомании. Ведь обычное и здоровое, более-менее спокойное и аккуратное восприятие повседневной реальности (в которой присутствуют и *негативные* аспекты), таким людям достаточной защиты от потенциальной депрессии не предоставляет. Поэтому «здоровой нормой» ошибочно провозглашается позитив, а не реализм.

Что за ирония: главными «обвинителями» депрессии оказываются люди, предрасположенные к этому недугу. Более того, они косвенно нападают и на индивидов со здоровой психикой, поскольку объединяют депрессию с реализмом в одном словосочетании.

Нам могут возразить, что термин «депрессивный реализм» имеет право на существование, поскольку за ним стоят результаты экспериментов. Другие исследователи получают совсем другие результаты. Так, У. Комптоном выделена группа испытуемых (чуть более 10 % в экспериментальной выборке), обладающих высокой самооценкой и отличным психическим здоровьем при *низком* уровне позитивных иллюзий. Автор исследования отмечает, что члены указанной группы не склонны прибегать к защитным позитивным ментальным построениям в затруднительных ситуациях и в целом характеризуются *гораздо лучшим* функционированием в сравнении с обычными испытуемыми [11, с. 1343–1344]. Как вам такой, совсем не позитивный, но эффективный реализм? А ведь у У. Комптона наверняка было искушение придумать новый яркий термин в пику депрессивному реализму...

Мы не ставим под сомнение экспериментальные результаты, полученные Л. Аллой и Л. Абрамсон. Однако мы считаем неправомерным, противоестественным изобретение термина, соединяющего две разные, до некоторой степени противостоящие друг другу, субстанции в одном флаконе.

Позитивные культурные призывы: реальная депрессия вместо депрессивного реализма. Культура и гуманистическая психология не просто создают понятия, за которыми стоят несуществующие в природе субстанции (счастье, смысл жизни и т. д.) – они еще и побуждают индивида тратить силы на достижение указанных состояний. Гуру от позитивной психологии получают возможность контролировать неофитов – как на уровне действий, так и на уровне мыслей.

Теперь продемонстрируем стандартный путь к депрессивному расстройству, проложенный популярными лозунгами. Покажем, как настойчивая погоня среднестатистического индивида за позитивными химерами, усиливаемая внутренними иллюзиями, ведет к ускоренной трате имеющихся ресурсов (энергии, времени, средств). Невозможность достичь субъективно значимые цели, сопровождаемая огорчением и разочарованием на фоне общего перенапряжения сил, способствует

развитию депрессивных явлений, тем самым внося вклад в общую статистику этого расстройства (теперь уже реальной депрессии, а не депрессивного реализма).

Представим обычного молодого человека, поверившего в популярный гуманистический призыв: «Раскройте свой потенциал!» Это выражение, поддерживаемое позитивной иллюзией «ложной уникальности», является ошибочным по двум причинам. Во-первых, оно подразумевает, что внутренний потенциал (врожденный талант, одаренность в сочетании с трудолюбием) имеется у *каждого* индивида, коль скоро призыв обращен ко всем. Во-вторых, глагол «раскройте» подчеркивает легкость и быстроту реализации личного потенциала – подобно открыванию двери или окна.

Предположим, энергичный и неопытный молодой человек вдохновится услышанным призывом и (чтобы не слыть депрессивным реалистом) решит стать чемпионом мира в марафонском беге, к которому на самом деле не имеет особых способностей. На протяжении многих лет он будет изнурять себя тренировками, ожидая «раскрытия потенциала». В моменты отчаяния на помощь ему придет другой позитивный, столь же обманчивый лозунг: «Никогда не сдавайся!»

Стоит ли говорить, к каким разочарованиям и другим негативным последствиям приведет необоснованная погоня за жизненным успехом? В спорте и других областях человеческой деятельности таких несбывшихся утопий – многие миллионы (в сравнении с единицами тех, кто с огромными жертвами достиг цели и теперь безостановочно мелькает на экранах). Как пишет известный психиатр Р. Несси, пробиться в «высшую лигу» можно, но лишь забыв о здоровье, о партнере, о детях и друзьях [5, с. 219].

Как показывают исследования, в организме людей, подвергающих себя сверхусилиям в «погоне за позитивом», в первую очередь страдает иммунная система, которая требует больших ресурсов (около 20 % энергии покоя организма) для собственного эффективного функционирования. Если иммунная система сама нуждается в небольшом «ремонте» (например, после борьбы с болезнетворными микроорганизмами), она делает другую активность индивида нежелательной, что ощущается именно как *симптомы депрессии*. В частности, речь идет о вялости, апатии, отсутствии интереса к жизни, потере чувства радости и наслаждения [6, с. 157].

Образ жизни, предполагающий сверхусилия, соперничество и конкуренцию ради достижения успеха и подхлестываемый позитивными призывами, ложится тяжким бременем на иммунную систему. Многие люди тратят уйму ресурсов, стремясь к созданию собственного сверхпозитивного образа [6]: «сильного и влиятельного» или «самой обаятельной и привлекательной». Энергии организма не хватает «на все», в результате страдает не только физическое здоровье, но и эмоциональная стабильность.

В целом, усиление депрессивной составляющей именно благодаря погоне за позитивными целями может быть доказано «арифметически». Ведь неистовое стремление современного индивида ко все большему позитиву постепенно увеличивает *разрыв* между обычным («нейтральным») и страстно желаемым (приятным) состоянием. Следовательно, неизбежный в будущем и значительный откат настроения может быть истолкован по контрасту не как возвращение в «норму», не как эмоциональное отрезвление, а как симптом депрессии («в понедельник снова на работу»).

Выявление этой закономерности позволяет объяснить (но не оправдать) произошедшее соединение понятий «реализм» и «депрессия». Если массовая погоня

за успехом и приятными переживаниями трактуется как норма, значит рутинную повседневную (реальную) жизнь правомерно рассматривать именно в качестве *депрессивного отклонения!*

Исследователи Т. Лэйн и О. Флэнаган, рассуждая о пользе позитивных иллюзий, отмечают их способность инициировать деятельность человека в ситуации, когда достижение результата проблематично [12]. Но, как мы показали выше, если сверхчеловеческие усилия не приведут (или даже случайно приведут) индивида к достижению успеха, его шансы получить эмоциональное расстройство значительно повышаются. И в самом деле, одной из главных причин распространения депрессии в современном мире Р. Несси считает недостижение индивидом значимых для него целей [5, с. 225]. Попутно отметим, что подобной несбыточной целью может быть не только крупный жизненный успех, но и максимальное получение удовольствия – гедонизм, также имеющий мощные ограничения. Испытываемая душевная боль наконец-то заставляет человека прекратить действия, чреватые социальным ущербом или напрасной тратой сил [5, с. 153] – уйти в своего рода «спячку» с целью восполнения внутренних ресурсов [5, с. 159]. Мы в очередной раз видим, как бегство от «депрессивного» реализма, безудержная погоня за «счастьем» оборачиваются встречей с реальной депрессией.

Поэтому способность информированного индивида проигнорировать эффективные лозунги и воздержаться от навязываемых видов деятельности, имеющих (на самом деле) крайне малую вероятность успешного осуществления, можно скорее назвать признаком мудрости, а отнюдь не депрессивным реализмом, позицией «лузера», дауншифтингом или выученной беспомощностью.

То, что следование *позитивной* идеологии провоцирует возникновение психического расстройства с *негативным* эмоциональным фоном, выглядит как злая ирония, хотя, как мы убедились, имеет глубокие корни. За всеми рассмотренными тенденциями скрывается и более глубокое упущение: люди не способны прогнозировать (а гуманитарии не желают выявлять и исследовать) *долговременную пользу*, которую способны приносить именно отрицательные эмоции, несмотря на все малоприятные моменты, связанные с их непосредственным переживанием.

Забвение истины. Более широкий контекст «позитивной» атаки на реализм заключается в существовании «утопического» (главным образом, гуманитарного) мировоззрения, берущего начало от концепции «благородного дикаря» Ж.-Ж. Руссо. Указанный подход, предполагающий возможность любых изменений любого индивида к лучшему в идеально устроенном обществе недалекого будущего, слабо подтверждается результатами современных научных исследований, в отличие от куда более сдержанного и всестороннего, условно «трагического» подхода [13]. Название последнего указывает, как видим, и на учет «негативных» аспектов действительности.

Истина, раскрывающаяся в серьезных (главным образом, естественнонаучных) исследованиях, не дает поводов для оптимизма. Идущее от Ч. Дарвина представление о том, что человек – только животное (и ничего более), подтверждается снова и снова [12]. С эволюционной точки зрения, наши тела представляют собой лишь «обертку» для эгоистичных генов [2], которые требуется распространить в следующих поколениях.

Никакой высший замысел в отношении Вселенной и человечества не обнаружен. Субстанции под названием «счастье» и «смысл жизни» не имеют объективных под-

тверждений своего существования, и потому не могут быть достигнуты [3]. Соответственно, никакая программа действий или образ жизни не могут быть признаны в качестве «высших» и «приоритетных» для человечества либо конкретного индивида. Базовая неопределенность сохраняется при все более ускоряющемся темпе жизни.

Неудивительно, что многие люди начинают ассоциировать реализм с негативом. Как выразился Г. С. Агар, «истина, делающая людей свободными – это главным образом истина, которую люди предпочитают не слышать» [1, с. 25]. Каждый индивид читает «свои» новости – не те, которые сообщают правду, а те, которые повышают настроение. Впрочем, как мы уже знаем, попытки избежать контакта с истиной ни к чему хорошему не приводят *в долгосрочной перспективе*.

Авторские рекомендации. Наш главный тезис (отрицание реальности и погоня за позитивом в конечном итоге способствуют росту негатива) подтверждается и мировой медицинской статистикой. Так, распространенность депрессии колеблется от полутора процентов на Тайване и трех процентов в Японии до семнадцати процентов в США [5, с. 218]. Известно, что население восточноазиатских стран имеет иные ценности и нравственные ожидания, касающиеся конкуренции и личного успеха. Используем ценный опыт соседей или, может быть, упрямся и будем называть тайванцев с японцами депрессивными реалистами?

Напомним, что позитивные иллюзии не являются убеждениями в чистом виде: они представляют собой сплав убеждения и *желания* («хочу, чтобы было так»). Именно подобные (нереалистичные, позитивно окрашенные) желания – по сути, капризы, – усиливает современная массовая культура.

Как показывают исследования, уровень позитивных иллюзий выше среди малообразованных людей [10]. Значит, подобные убеждения могут быть не только осознаны информированным взрослым индивидом, но и до определенной степени поставлены под контроль – подобно любым другим желаниям. Полностью отказаться от них в любом случае не удастся, поскольку желания (потребности) имеют свойство «возобновляться».

Как мы убедились, уход от жизненной правды в ряде случаев способствует душевным расстройствам. Значит, возобновление «контакта с правдой» может оказаться полезным. Соответствующие исследования показывают, что конструктивно проводимое «признание реальности» (в религии подобная практика называется «лечение признанием») усиливает иммунную функцию и настроение *в долгосрочной перспективе*, несмотря на первоначальные негативные эмоции и мысли [6, с. 165, 169]. В этом же ряду стоят качественная психотерапия и ведение дневника, позволяющие не только отреагировать на собственные переживания, но и объективно разобраться в имеющихся затруднениях [5; 6]. Лица, ведущие дневник, живут дольше и в целом чувствуют себя лучше.

Даже простое отстранение информированного индивида от усилий по раздуванию собственного позитивного имиджа способно сэкономить уйму ресурсов, которые, помимо прочего, станут доступны иммунной системе и мозгу – чрезвычайно энергозатратным органам [6]. Может быть, незаметную и скромную жизнь, рекомендуемую Эпикуром и Фрейдом [7], действительно следует ассоциировать с мудростью?

Выводы. За понятием «депрессивный реализм», сравнительно недавно введенным в психологию, скрываются более глубокие тенденции развития гуманитарной

науки и современной массовой культуры. Стремление маркировать реализм в качестве негативно окрашенной субстанции и безудержное движение в сторону позитивных переживаний парадоксальным образом способствует распространению именно депрессивных явлений, тем самым вызывая результат, обратный ожидаемому.

Список источников

1. Бауман З. *Текущая современность*. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Докинз Р. *Эгоистичный ген*. М.: АСТ, 2013. 512 с.
3. Левит Л. З. Цена утопии: когда мечта становится требованием // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 97–105.
4. Мак-Вильямс Н. *Психоаналитическая диагностика*. М.: Класс, 2004. 480 с.
5. Нессу Р. *Хорошие плохие чувства*. М.: Альпина нон-фикшн, 2021. 540 с.
6. Триверс Р. *Обмани себя*. СПб.: Питер, 2012. 432 с.
7. Фрейд З. *Введение в психоанализ. Лекции*. М.: Наука, 1991. 456 с.
8. Янг Д., Уэйнбергер А., Бек А. *Когнитивная психотерапия при депрессии* // Клиническое руководство по психическим расстройствам. СПб.: Питер, 2008. С. 391–453.
9. Alloy L., Abramson L. Depressive realism // *Encyclopedia of Social Psychology*. Los Angeles: Sage, 2007. P. 242–243.
10. Burton N. Positive Illusions and Depressive Realism [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/hide-and-see/202002/positive-illusions-and-depressive-realism> (дата обращения: 29.06.2022).
11. Compton W. C. Are positive illusions necessary for self-esteem: a research note // *Personality and Individual Differences*. 1992. Vol. 13, Issue 12. 1992. P. 1343–1344.
12. Lane T., Flanagan O. Neuroexistentialism, eudaimonics, and positive illusions // *Mind and Society: Cognitive Science Meets the Philosophy of the Social Sciences*. Springer Publishers, 2013. P. 1–28.
13. Pinker S. *The Blank Slate*. N. Y.: Penguin Books. 2002. 510 p.
14. Taylor S., Braun J. Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health // *Psychological Bulletin*. 1988. Vol. 103, Issue 2. P. 193–210.

Информация об авторе

Л. З. Левит – доктор психологических наук, доцент, Центр психологического здоровья и образования.

Information about the author

L. Z. Levit – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Center for Psychological Health and Education.

Статья поступила в редакцию 24.10.2022; одобрена после рецензирования 02.11.2022; принята к публикации 08.11.2022.

The article was submitted 24.10.2022; approved after reviewing 02.11.2022; accepted for publication 08.11.2022.



Научная статья

УДК 159.9.072+075

Естественные тенденции и естественные реакции применительно к политической психологии масс

Владимир Алексеевич Поликарпов

*Институт психологии Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь,
polikarpoff2@yandex.ru*

Аннотация. Почему апелляция к разуму, логические доводы не работают, когда мы сталкиваемся с массовидными явлениями? Потребительский бум, протестное движение, депрессивный фон общественного настроения, который сводит на нет самую выгодную конъюнктуру рынка подчиняются своей логике. В статье рассматриваются детерминанты иррационального поведения человека в массе, а также соотношение природного и социального в человеке и на этом основании вводятся два понятия: естественная (природная) тенденция и естественная (природная) реакция. Показано, что естественные реакции психологически проявляют себя в эмоциональных процессах. Сами эмоции понимаются как проявления архаического интеллекта, того, что ближе к природному, чем к социальному, что делает детерминированные ими процессы иррациональными. В этом контексте рассматривается логика эмоционального интеллекта. Показана специфика работы мышления, обслуживающего естественную реакцию. Исследована роль запускающего образа в формировании массовидных процессов. Предложенная модель направлена на решение задачи по компьютерному моделированию политических процессов.

Ключевые слова: масса, естественная тенденция, естественная реакция, интеллект, природное, социальное, эмоции, чувства, эмоциональный интеллект, фрустрация, импульс желания, запускающий образ.

Для цитирования. Поликарпов В. А. Естественные тенденции и естественные реакции применительно к политической психологии масс // Развитие человека в современном мире. 2022. № 3. С. 107–116.

Original article

Natural tendencies and natural reactions in relation to the political psychology of the masses

Vladimir A. Polikarpov

*Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus, polikarpoff2@yandex.ru*

Abstract. Why does an appeal to reason, logical reasoning not work when we are faced with mass phenomena? The consumer boom, the protest movement, the depressive background of the public mood, which nullifies the most profitable market conditions, obey their own logic. The article examines the determinants of irrational human behavior in the

mass. The relationship between natural and social in a person is considered and on this basis two concepts are introduced: natural (natural) tendency and natural (natural) reaction. It is shown that natural reactions psychologically manifest themselves in emotional processes. Emotions themselves are viewed as manifestations of archaic intelligence, something that is closer to the natural than to the social, which makes the processes determined by them irrational. In this context, the logic of emotional intelligence is considered. The specificity of the work of thinking serving the natural reaction is shown. The role of the triggering image in the formation of mass processes has been investigated. The proposed model is aimed at solving the problem of computer modeling of political processes.

Keywords: mass, natural tendency, natural reaction, intelligence, natural, social, emotions, feelings, emotional intelligence, frustration, impulse of desire, triggers the image.

For citation. Polikarpov V. A. Natural tendencies and natural reactions in relation to the political psychology of the masses. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 107–116. (In Russ.)

Введем два новых понятия: «естественная тенденция» и «естественная реакция». У человека нет инстинктов. Это убедительно доказал еще А. Н. Леонтьев [1]. Отсылка к инстинктам была бы очень простым решением. Появление интеллекта уничтожило инстинкты. Суть инстинкта не в том, что он к чему-то побуждает. Для этого существуют влечения. Суть инстинкта в том, что он содержит готовую программу действий. У человека таких врожденных программ нет. Он должен их либо изобрести с помощью интеллекта, либо усвоить от других путем подражания. Это делает активность человека более гибкой, более адаптивной. Пчела не перейдет к следующей ячейке сот пока не заполнит предыдущую. Если предыдущая протекает, она будет лить и лить в нее свой нектар, впустую расходуя его. Человек же остановится и подумает, что что-то не так, найдет неисправность и устранил ее. Почти все сложные формы человеческой активности являются продуктом его интеллекта или заимствованием продуктов чужих интеллектов.

В то же время существуют такие формы активности, которые не выводимы из интеллекта. Часто они даже не объяснимы рационально, и в то же время не являются инстинктами. Вот кто-то жертвует своим благополучием во благо совсем постороннего ему человека. Многие потом жалеют об этом. Если, конечно, остаются в состоянии пожалеть. Кто-то совершает преступление, в котором никогда не признается, никому не расскажет и о котором постарается забыть, или, что бывает чаще, объяснить его рационально. «Ах, каким я был глупым!» – скажет инсургент, пожертвовавший однажды своей судьбой во имя интересов чужого класса, представители которого о нем и не вспомнят. Что лежит в основе таких действий?

Мы уже решили, что это не инстинкты. Отметим главное: эти действия (побуждения) иррациональны и никак не связаны с интеллектом. Именно это делает их похожими на инстинкты. Они всегда, здесь и теперь, живут сегодняшним днем, не заботясь о будущем. Они проявляются у подавляющего большинства людей и никак не связаны с условиями социализации. Происхождение, воспитание, образование не имеют значения. Сначала выделим и перечислим их применительно к политической активности. Для этого воспользуемся подсказкой Г. Тарда – рассмотрим человека в толпе. Тард, без сомнения, прав, когда утверждает, что толпа – это универсальное средство усреднения людей [2, с. 135]. Люди с более высокой социально-психологической организацией опускаются до низкого примитивного уровня. В толпе ис-

чезает личность. Чувства и мысли, как понимал их Тард, в толпе нивелируются. Что остается? Некие социальные процессы:

- 1) подражание (следование примерам или имитация);
- 2) противопоставление (конфликт);
- 3) приспособление (адаптация).

Тард полагает, что действует в рамках научной парадигмы, поэтому эти процессы у него подчиняются неким социальным законам: закону подражания, закону оппозиции и закону адаптации. Придерживаясь понимающего подхода, мы назовем эти процессы естественными (природными) тенденциями.

С нашей точки зрения не следует противопоставлять природное и социальное в человеке. Мы подробно проанализировали это в монографии «Психология первой любви» [3, с. 11–13]. В данном случае эта проблема соотношения природного и социального является ключевой для понимания естественных тенденций.

Для большинства исследователей природное – это не социальное, а социальное – это не природное. Природное в человеке относится ими только к формам животной жизни, подчиняющейся биологическим законам. А так как невозможно отрицать природное в человеке, считается, что оно составляет как бы низший уровень его организации. Социальное же рассматривается как высший уровень, надстраивающийся над природным. Получается, что преобладание природного как бы «унижает» человека, оскорбляет его социальную сущность. Поэтому между тем и другим началом, с этой точки зрения, могут устанавливаться очень сложные и противоречивые отношения, приводящие зачастую к конфликту. Так, например, любовь связывается соответственно с социальным началом в человеке, половое влечение – с биологическим. Как же на самом деле соотносятся природное и социальное в человеке? Стоит отметить, что это не проблема субстрата – того, из чего человек построен, это проблема детерминации его развития и поведения. С точки зрения субстрата, в человеке нет ничего, кроме природного, биологического. Мозг и психика предметно одна и та же реальность. Но это особая биология, она полностью социальна. Филогенетически и онтогенетически она полностью сформирована социальным и в своем существовании полностью детерминирована им. В этом смысле можно сказать, что в человеке нет ничего, кроме социального. Итак, социальное – это не надстройка над биологическим, это биологическое, ставшее социальным, сохраняющее в снятом виде все свои основные законы, остающееся при этом по своей сути биологическим, но действующим в социальном и через социальное. Например, чтобы жить, человек должен принимать пищу, как и любое живое существо, дышать. Все это, как и у животных, определяется необходимостью поддержания гомеостатического равновесия со средой. Но пища, которую человек употребляет, производится в обществе и является продуктом его культурного развития. Дыхание осуществляется прямоходящим существом, совершающим работу или какую-либо другую человеческую деятельность, что также является продуктом социального развития. Итак, общие законы жизни, законы природы не перестают действовать на уровне социального. Они функционируют в специфической, превращенной форме как наиболее общие тенденции, организующие социальную жизнь и придающие ей биологическую целесообразность. Социальное, не затрагивая влечения, освобождает человека от инстинктов. Инстинкт – это наследственная стереотипная реакция. С появлением сознания, главного социального качества человека, врожденные структуры действия отмирают. Теперь структуры действия создаются сознанием, интеллектом

каждый раз заново в зависимости от особенностей наличной ситуации. Причем сознание не содержит в себе ничего биологического. Это проекция социального в психику человека. Поэтому сознание, «свободно» распоряжаясь влечениями человека, может превратить их в источник наслаждений, противоречащих принципу сохранения вида, и именно поэтому природное взрывает усвоенные сознанием структуры поведения и подчиняет его своим требованиям [3, с. 17–18]. Эти требования, эти естественные (природные) тенденции характерны для всех общественных животных. По сути, это драйв – врожденное, биологически обусловленное побуждение достигнуть цели или удовлетворить потребность. Все они действуют в рамках матрицы, главным импульсом которой является обладание и экспансия – завоевание и удержание власти [4].

Г. Тард считал толпу естественной общностью, тесно связанной с естественными природными силами. Активность отдельного человека в рамках этих тенденций управляется естественными реакциями. Это целостные паттерны поведения, реализующиеся быстро или на протяжении всей жизни: человек подарил свою коллекцию старинных монет знакомому нумизмату, строит дом, ухаживает за девушкой, копит деньги.

Естественные реакции психологически проявляют себя в эмоциональных процессах (сокращенно называются эмоции или аффекты): эмоциях, чувствах, аффектах и настроениях¹.

Мы исходим из предположения, что эмоции – это проявления архаического интеллекта, того, что ближе к природному, чем к социальному. Поэтому они часто не осознаются, получая неверную интерпретацию: человек объясняет свою обиду как моральное возмущение, отсутствие заинтересованности, скрывает боязнь неуспеха. Гнев, вызванный тем, что человеку было оказано недостаточно внимания, интерпретируется как вызванный чьим-то недостойным поведением. Родитель наказывает ребенка для того, чтобы показать свое превосходство, считая, что делает это для его же пользы. Тем не менее, соответствующие действия были совершены, и неважно, как объяснил их сам актер.

Наш подход вполне согласуется с открытиями современной нейрологии [5]. Внутри нашего мозга находится эмоциональный мозг. Он функционирует автономно, независимо от коры больших полушарий. Эмоциональный мозг контролирует психологический комфорт и большую часть физиологии организма. К нему относят лимбическую систему. Когда эмоции слишком обострены, главенство эмоционального мозга над когнитивным приводит к тому, что он начинает полностью управлять всей психической деятельностью. В этом случае человек перестает контролировать ход своих мыслей и теряет способность действовать в долгосрочном плане.

Часть неокортекса, расположенная за лобными костями, над глазами (ее называют префронтальный кортекс), у человека разумного развита особенно сильно (при этом, что размер эмоционального мозга в целом одинаков у животных разных видов и человека с поправкой на величину особи). При помощи префронтального кортекса кора больших полушарий обеспечивает концентрацию внимания, торможение импульсов и реакций, регуляцию социальных отношений. Как показали исследования Антонио Дамасио [6], префронтальный кортекс отвечает за наше нравственное

¹ Тут есть проблема перевода на русский язык. Разные авторы переводили разные тексты, используя одни и те же слова. Так, краткосрочная неуправляемая эмоциональная реакция получила название «аффект», а в другом контексте, в других переводах «аффект» – это просто эмоция или чувство.

поведение. Используя символы, он составляет планы на будущее. Таким образом, неокортекс – наш когнитивный мозг – является важнейшим элементом поведения. Но это еще и оболочка, окружающая наш эмоциональный мозг.

Эмоциональный мозг, оставаясь в тени, на заднем плане, наблюдает за тем, что происходит с нами и вокруг нас. Когда появляется опасность или, напротив, шанс преуспеть: получить возможного партнера, хорошую территорию, материальную выгоду, он тут же выдает сигнал, который блокирует все операции когнитивного мозга и, по сути, прекращает его деятельность.

Исследовательская группа Патриции Голдман-Ракич [7, с. 17] из Йельского университета показала, что эмоциональный мозг обладает способностью отключать префронтальный кортекс (по-английски это звучит как «перевести в офлайн»). Префронтальный кортекс перестает реагировать и теряет свою способность управлять нашим поведением. На первый план выходят рефлексy и непосредственные побуждения. Вот вам и поведение человека в толпе.

Эмоциональный мозг может проявлять себя по-разному. Это может быть аффект – кратковременная неуправляемая эмоциональная реакция. Эмоция – испытали ярость, узнав о чьем-то поступке. У вас развилось чувство несправедливости, требующее какого-то действия. Возник депрессивный фон настроения из-за того, что неблагоприятную ситуацию нельзя изменить. Все эти эмоциональные процессы не зависят от вас и вами не управляются. Это результат своеобразных рассуждений эмоционального интеллекта, использующего свою логику.

Эмоциональный интеллект, так же, как и когнитивный интеллект, детально изученный Жаном Пиаже, может получить то же определение [8]: эмоциональный интеллект – это продолжение биологической адаптации. Как таковой он тоже подчиняется гомеостатическим законам. В его основе лежит тенденция к равновесию. Так же работают механизмы ассимиляции и аккомодации, только операции используются другие. Поэтому у него своя логика.

Эмоциональный интеллект не знает ни одного языка, поэтому он кодирует информацию не в знаково-символической форме, а в переживаниях. Есть несколько чувств, которые передают состояние равновесия:

- чувство собственной безопасности;
- чувство безопасности значимых других;
- чувство обладания;
- чувство собственного достоинства;
- чувство жизненного пространства;
- чувство жизненной перспективы;
- чувство справедливости;
- иногда можно встретить чувство сострадания.

Фрустрация (от латинского слова *frustratio* – обман, тщетное ожидание, неудача, ошибка) одного из чувств определяет выбор одной из естественных тенденций – подражание, например, кому-то очень хочется иметь кроссовки потому, что они есть у всех; оппозиция, например, врач обманул пациента, утаив от него настоящий диагноз, поэтому пусть уходит из профессии; адаптации, например, цены выросли, а некто еще не успел перераспределить свой бюджет.

Участие в тенденции предполагает использование естественных реакций. Рассмотрим простой пример. Фрустрировано чувство собственного достоинства. Человек уважал себя и вдруг с ним обошлись так, что он раздавлен и унижен. Это

могли быть вербальные или прямые действия. Он должен отомстить, чтобы вернуть уважение к себе. Здесь чувство мести, как и ненависти – это реактивные чувства, а месть как действие является естественной реакцией. Она становится основным мотивом поведения.

Вот пример, взятый из обыденной жизни. Женщина была несправедливо унижена представителями правоохранительных органов. Она начала борьбу с ними, обращаясь с жалобами в высшие инстанции. Ее борьбы была заранее обречена. Круговая порука системы сильнее закона. В итоге ее поместили в психиатрическую больницу, разрушили здоровье, отняли и передали в патронажную семью ребенка. Используя независимых экспертов ей удалось снять диагноз, она была признана здоровой, но тут же было сформировано против нее уголовное дело, и она получила срок условно. Ребенка снова отняли. И все равно она не сдалась. Она продолжила добиваться справедливости.

Унижение достоинства может быть вызвано и другими факторами. Например, некто живет намного лучше меня. А чем я хуже? Меня унижает каждый его успех. Почему ему все, а мне ничего? Все, что мне остается, только отомстить.

Пожалуй, это не самые удачные примеры, но они поясняют, как непредсказуема и часто нелогична может быть естественная реакция. Хотя проще и нагляднее был бы такой пример. В Гродно судили женщину. Ее вина состояла в том, что, когда некто вырвал у нее младенца, чтобы убить его, она за несколько секунд нанесла ему тридцать ударов ножом. Помнится, всех удивила именно скорость. Физически невозможно за такое короткое время нанести столько ударов. Однако эксперты доказали, что это реально. Это была естественная реакция – природное прорвалось сквозь социальные стереотипы.

Выше утверждалось, что эмоциональный интеллект обладает своей логикой. Изначально в качестве исходного, отправного момента имеются базовые чувства, которые обозначают благополучие в той или иной сфере жизнедеятельности. Они не осознаются и не переживаются, если субъект специально не задумается о них. Как правило, в этом нет необходимости. Вдруг происходит событие², которое фрустрирует это чувство. Базовое чувство заменяется реактивным, например, чувство собственного достоинства заменяется жаждой мести, пока только в виде эмоции. Равновесие нарушается. Субъект отвечает естественной реакцией. Если реализация реакции требует значительных усилий, сопровождающая ее эмоция превращается в чувство, которое может стать сигнальным выражением основного мотива поведения. Реактивное чувство осознается и захватывает индивида целиком.

Теперь интеллект обслуживает естественную реакцию. Поэтому мышление определяется одной единственной идеей, которая принимается как абсолютная истина. Эта идея обосновывает цель действия. Например, царизм – это зло, поэтому его нужно свергнуть. Мы потерпели поражение в войне с Японией – это хорошо, потому что это ослабляет царизм. В Поволжье голод – очень хорошо, это ослабляет царизм. Покончил с собой известный писатель – виноват царь. Наша спортсменка обнялась со спортсменкой из страны, которую мы считаем враждебной – она предала родину. В психопатологии такое мышление определяется как бред – человек интерпретирует происходящие события в соответствии с одной неверной идеей.

² Автор определяет событие как действие, имеющее последствия.

Например, бред ревности: что бы жена ни делала, муж это интерпретирует как подтверждение наличия у нее любовника.

Естественные реакции всегда адаптируют ситуацию и упрощают ее, поэтому логические доводы бессильны. Если человек совершил дурной поступок и его в этом упрекнули, приведя убедительные аргументы, он все равно найдет себе оправдание (здесь реактивное чувство – опасение потери социального статуса, включает реакцию самооправдания). Яркие примеры такого рода приводит Дейл Карнеги [9, с. 30].

Добавим, что реактивное чувство всегда сопровождается убеждением «я должен». На вопрос «Кому?» обычно ответ требует специального рассуждения и звучит неубедительно.

Реакция на фрустрацию базового чувства, например, чувства мести, превращается в импульс желания, который субъективно переживается как «мне хочется». Почувствуйте разницу между «я хочу» и «мне хочется»: я хочу заснуть, но мне не хочется. Я хочу заснуть – это значит, что я лег в постель, что я знаю, что сейчас надо спать, что сейчас все люди спят и т. д. «Мне не хочется» – это переживание воли, которая как бы «вне меня». «Я хочу» и «мне хочется» исключают друг друга, они как бы находятся в отношении дизъюнкции. «Мне хочется» – это переживание природного побуждения, которое действует как внешняя субъекту воля. Это неподвластный человеку страх, восторг, вдохновение, интуиция и т. д. «Я хочу» – это сознательно, под контролем социального принятое решение, оно организовано социально значимой целью. «Я» как структура сознания, т. е. проекции социального в психику человека, в творческом плане совершенно бесплодно, само по себе оно не способно ничего породить. В модусе «мне хочется» субъект, как правило, успешен и достигает цели. Это можно сравнить с вдохновением.

Этот механизм будет работать до тех пор, пока нарушенное базовое чувство, например, чувство собственного достоинства, не будет восстановлено, и, следовательно, равновесие будет достигнуто. Как пишет Ле Бон: «Толпа слишком импульсивна и изменчива, она может быть склонна к убийствам, поджогам и преступлениям, но она способна и к проявлению преданности, самопожертвования и бескорыстия, что подтверждается многочисленными примерами. Воздействия, вызывающие у индивидов в толпе чувства славы, чести, религии и патриотизма, могут заставить людей пожертвовать даже своей жизнью» [2, с. 210].

А что бывает, если в модусе «мне хочется» цель не достигается и как правило не может быть достигнута? Здесь появляется повод поговорить о расстройствах психики. Эта тема вообще тут уместна. Многие политические действия вполне подходят под психиатрический диагноз.

Самым популярным диагнозом в психиатрии является шизофрения. В настоящее время в РФ, например, 90 % людей психиатры до сих пор лечат от шизофрении, не взирая на реальный диагноз [10]. При этом до сих пор так и не найдены однозначные биохимические или цитологические критерии, подтверждающие этот диагноз. То есть даже по результатам анализов ДНК ни про одного человека нельзя сказать, что он болен шизофренией. Часто энцефалограмма у человека с диагнозом шизофрении лучше, чем у здорового. Также и с алкоголизмом. Считается, что не человек по причине его собственных душевных терзаний или внутреннего кризиса бежит искать водку, а водка «бежит» за человеком и определяет его поведение. Поэтому есть два подхода к лечению алкоголизма. Можно видеть в большом личностности, и тогда мы пытаемся понять, какие душевные проблемы эта личность решает

с помощью водки. А можно лечить как болезнь, и тогда врачи начинают описывать алкоголизм как процесс, который протекает независимо от личности, то есть как все ту же шизофрению. За два века «существования» шизофрении причину ее так и не нашли. Раз психическое расстройство появляется при здоровом мозге, причину стоит искать в социальном.

Исходя из нашего понимания модусов импульса желания, мы можем предложить такую версию. С психологической точки зрения алкоголизм и психические заболевания похожи. Приобретенная шизофрения развивается так: человек желает чего-то добиться, что-то сделать, испытывать некие сильные чувства, он понимает, что для него это возможно, но в сложившейся ситуации ему это не доступно, поэтому он вынужден жить совсем не так, как хочется, поэтому начинается неразрешимый конфликт в душе. Человек сам с собой не может договориться. Постепенно этот конфликт переходит в расщепление личности³: одна ее часть не может отказаться от чего-то заветного, от несбывшихся надежд и уходит в иллюзорный мир, а другой стороной души человек вынужден жить иначе – в реальности. Он старается от этой реальности уйти, ведь он надеялся на что-то, собирался как-то построить свою жизнь, но получается совсем иначе, чем хотелось. Поэтому он не может воспринимать эту реальность, с которой он не согласен.

Томительное переживание, что все в этой жизни не так, что она вообще не сложилась, – это и есть реактивное чувство. При наличии шизоидной черты это бегство от реальности может привести к галлюцинациям и, в любом случае, к бреду. Невозможность выйти из замкнутого круга вызовет либо апатию, либо агрессию.

Мы говорим о той социальной реальности, которую Ле Бон определял как массу. Людей, составляющих абсолютное большинство и подверженных естественным тенденциям, мы будем называть «простецы», как это принято в религиозной литературе (в смысле «паства» – стадо, т. е. те, кому нужен пастырь – пастух). Принято думать, что у простецов есть бессознательное, вытеснение, психологическая защита и даже самость. Это не так. У них есть только автоматизированные естественные реакции, отражающие их естественные тенденции⁴. Когда мать оплакивает сына, или Ромео, рискуя жизнью, пробирается на враждебную территорию к Джульетте, работают врожденные автоматизированные программы, которые можно отключить. У матери возникло реактивное чувство скорби, а у Ромео реактивное чувство любви. Ничего рационального и желание это привнесено из вне. Но, с другой стороны, что бы осталось, если убрать иррациональные природные побуждения? Ничего.

Какова природа базовых чувств? Изначально они существуют в возможности. Организм и ситуация представляют собой единое целое. Ситуация – это пространство события. Мы определяем событие как действие, имеющее последствия. Оно может произойти, а может и не произойти. Базовые чувства отражают актуальное состояние ситуации. Это оценка ситуации, содержащая побуждение к действию.

Ведущую роль здесь играет запускающий образ. Понятие «запускающий образ» мы использовали при анализе процессов, создающих для человека новую тенденцию его функционирования. Например, в случаях индукции ятрогений врач создает

³ Этот конфликт не нужно путать с раздвоением личности. Множественная личность – это отдельный феномен, который рассматривается в рамках конверсионного расстройства в невротической рубрике. Расщепление при шизофрении – это потеря связей между психическими процессами.

⁴ Простецы – ядро любого верующего сообщества. Они искренне верят во все, во что религия призывает верить.

запускающий образ путем привлечения внимания к проявлению текущих болезненных состояний или, в психиатрии, к невротическим реакциям пациента. На запускающем образе основан эффект плацебо. Запускающий образ – это прогноз, сделанный в психологической ситуации без непосредственной формулировки. Он дается в контекстной речи (термин принадлежит С. Л. Рубинштейну). Запускающий образ существенно отличается от образов, создаваемых познавательной активностью самого субъекта. Запускающий образ возникает из вторжения извне, хотя и строится из собственного, хоть и несущественного материала субъекта. Поэтому он и может в самых крайних случаях стать причиной шзотипического расстройства. Единство личности распадается, когда «деяние, не входя в построение самого субъекта, теряет внутреннюю связь с ним. Утрачивая связь с субъектом, деяния тем самым теряют связь и между собой. Личность в итоге представляет из себя действительно только «пучок» или «связку» (*bundle*) представлений» [11, с. 105–106].

Конечно же, сформированный запускающий образ сам по себе не может стать причиной трансформации личности и поведения, не включившись в осуществляемую человеком деятельность. Но эта деятельность должна была состоять из чисто символических актов, которые, по словам С. Л. Рубинштейна, как деяния являются чисто фиктивными [11, с. 106]. Это определение, относящееся к ритуальным действиям, используемым религиозными культурами с целью породить у верующих соответствующие умонастроения, вполне применимо и к механизму формирования политических течений.

Г. Ле Бон придерживается того же мнения. Толпа, как он считает, способна воспринимать только образы, причем, чем ярче образ, тем лучше восприятие. Чудесное и легендарное воспринимается лучше, чем логичное и рациональное. Идеи могут быть доступны толпе, если представлены в виде образов. Образы, поражающие воображение человека в толпе, всегда бывают простыми и ясными, не сопровождающимися никакими толкованиями: великая победа, великое чудо, крупное преступление, великая надежда. Толпе, утверждает он, всегда необходимо представлять вещи в цельных образах, не указывая на их происхождение. «Подвергая анализу какую-либо цивилизацию, – писал Г. Ле Бон, – мы видим, что настоящей ее опорой является чудесное и легендарное. В истории кажущееся всегда играло более важную роль, нежели действительное, нереальное всегда преобладало над реальным» [2, с. 160].

В отношении отдельного индивида более-менее все понятно. Но как этот запускающий образ транслировать большой группе людей, массе? Как показывают наблюдения для этого используется вводный значащий элемент, который для удобства проще называть символическим значением слова. Ле Бон также касается этого вопроса: «Формулы, облеченные в слова, избавляют толпу от необходимости думать. Формулы неизменны, но слова, в которые они заключены, должны соответствовать времени. Самые ужасные вещи, названные благозвучными словами (братство, равенство, демократия), принимаются с благоговением» [2].

Мы видим в этом решающий момент. Вводный значащий элемент в политической пропаганде – это слово или группа слов, которые транслируют запускающий образ массе, объединяя ее, побуждая к действию и исключая логический анализ. Например, в период разрушения Советского Союза это было «так жить нельзя». Колоссальную роль в объединении большинства русского народа и перехода его от нигилизма к патриотизму сыграл придуманный Игорем Шафаревичем термин

«руссофобия». Он информативнее длинных речей и развернутых теорий. Сказать, что кто-то делает это, потому что он руссофоб, или эта позиция настоящая руссофобия, и все становится ясно. Во время недавних событий в Республике Беларусь это было слово «уходи». Изобретение подходящего термина, выполняющего функцию вводного значащего элемента, это полдела в мобилизации масс.

Изложенная выше концепция подчинена практической задаче правильного понимания массовидных социальных явлений и прогнозирования их развития.

Список источников

1. *Леонтьев Д. А., Федорович Е. Ю.* Миф об инстинкте [Электронный ресурс] // Человек. 2019. № 4. URL: <https://arxiv.gaugn.ru/s023620070005904-1-1/?> (дата обращения: 06.05.2022).
2. Психология толп. М.: Институт психологии РАН: КСП+, 1998. 416 с.
3. *Поликарпов В. А.* Психология первой любви. Минск: Экономпресс, 2002. 110 с.
4. *Поликарпов В. А.* Политика как игра: основное психологическое отношение // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2019. № 1. С. 74–79.
5. *Серван-Шрейбер Д.* Как победить стресс, тревогу и депрессию без лекарств и психоанализа. М.: РИПОЛ классик, 2018. 352 с.
6. *Дамасио А. Я.* Мозг и возникновение сознания. М.: Карьера пресс, 2018. 320 с.
7. *Клинберг Т.* Перегруженный мозг. Информационный поток и процессы рабочей памяти. М.: Ломоносов, 2010. 208 с.
8. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
9. *Карнеги Д.* Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей в эпоху цифровых технологий. М.: Попурри, 2020. 250 с.
10. Антипсихиатрия. Социальный заказ на инвалидов [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/TivQA19-ih4> (дата обращения: 06.06.2022).
11. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности. М.: Наука, 1986. 250 с.

Информация об авторе

В. А. Поликарпов – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и организационной психологии, Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

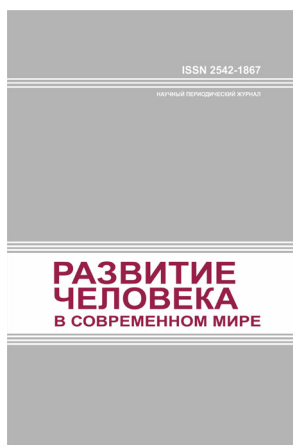
Information about the authors

V. A. Polikarpov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Organizational Psychology, Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank.

Статья поступила в редакцию 23.06.2022; одобрена после рецензирования 29.07.2022; принята к публикации 01.08.2022.

The article was submitted 23.06.2022; approved after reviewing 29.07.2022; accepted for publication 01.08.2022.





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

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

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

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

Требования к статьям и условия публикации в журнале.

1. Общие положения.

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

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

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

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

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

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

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

2. Требования к материалам и рукописям.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: ngpu2008@mail.ru, razv.cheloveka.journal@nspu.ru